



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS XIV
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE**



JOSÉ ROMILDO PEREIRA LIMA

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE
SANTA LUZ - BAHIA NO PERÍODO 1997-2017**

**CONCEIÇÃO DO COITÉ – BA
2020**

JOSÉ ROMILDO PEREIRA LIMA

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE
SANTA LUZ - BAHIA NO PERÍODO 1997-2017**

Trabalho Final de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação stricto sensu - Mestrado Profissional em Educação e Diversidade, na Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação – Campus XIV, Linha de pesquisa: Cultura Escolar, Docência e Diversidade.

Orientadora – Prof.^a Dra. Maria Jucilene Lima Ferreira

CONCEIÇÃO DO COITÉ – BA
2020

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

Lima, José Romildo Pereira

Políticas públicas para a educação do campo no município de Santa Luz – Bahia no período de 1997 – 2017. / José Romildo Pereira Lima. – Conceição do Coité, 2020. 132f.:il.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Jucilene Lima Ferreira

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação Campus XIV. Mestrado Profissional em Educação e Diversidade.

Contém anexos

1. Educação do Campo. 2. Políticas Educacionais. 3. Educação Municipal. I. Ferreira, Maria Jucilene Lima. II. Universidade do Estado da Bahia. III. Título.

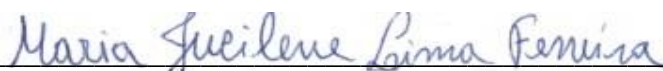
CDD: 370.1734

JOSÉ ROMILDO PEREIRA LIMA

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE
SANTA LUZ - BAHIA NO PERÍODO 1997-2017**

Trabalho Final de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade (MPED), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no âmbito da Área de Concentração 2 - Cultura Escolar, Docência e Diversidade, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação e Diversidade.

BANCA DE DEFESA



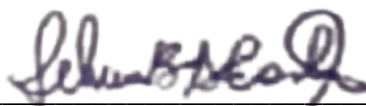
Prof.^a Dr.^a Maria Jucilene Lima Ferreira – Orientadora
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)



Prof. Dr. Benedito Gonçalves Eugenio (Membro Externo)
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)



Prof. Dr. Domingos Rodrigues da Trindade (Membro Interno)
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)



Prof.^a Dr.^a Selma Barros Daltro de Castro (Membro Interno)
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

AGRADECIMENTOS

À Deus, o grande e perfeito arquiteto, criador dos céus e da terra. A quem devo eterna gratidão, pelo dom da minha vida e por todas as bênçãos a me concedidas até aqui. Sem a sua misericórdia, amor, sabedoria e renovo não teria suportado as dificuldades enfrentadas nessa árdua jornada, porém gratificante.

À minha mãe (Lúcia Pereira Lima), pelo apoio constante, pelas muitas vezes que abdicou de seus sonhos e projetos para testemunhar e alegrar-se pelas minhas conquistas pessoais e profissionais. Palavras são insuficientes para demonstrar minha gratidão.

Aos meus filhos (David Alexandre e Laura), que muitas vezes sentiram minha ausência nesse período de estudo e pesquisa e que foram inspirações nessa jornada de busca por uma equidade educacional.

À minha amada esposa (Maurisa Moreira), que sempre foi aquela mulher sábia que Salomão ressalta na Palavra Sagrada, que a cada desânimo, a cada choro, a cada vontade de entregar os pontos e fraquejar no decorrer do mestrado, edificou-me com suas palavras de ânimo, encorajamento, apoio e confiança. Você foi testemunha ocular de quantas madrugadas estive nas leituras e produções.

À minha orientadora Prof.^a Dr^a Maria Jucilene Lima Ferreira, meu muito obrigado, pela sua disponibilidade, paciência, companheirismo e contribuições nesse processo de descoberta e tecitura. Seu processo de orientação e condução no tecer dessa pesquisa foi fundamental. Gratidão pela maestria na condução desse momento formativo.

À minha amiga Prof.^a mestra Adevanucia Nere, pela sua disponibilidade, olhar atento e contribuições ao realizar a leitura do meu anteprojeto de pesquisa no período de inscrição.

Ao Prof. Dr^o Domingos Rodrigues da Trindade (UNEB) e a Prof.^a Dr^a Georgina Negrão Kalife Cordeiro (UFPA) pela participação no exame de qualificação, as contribuições de vocês foram essenciais nesse momento formativo.

Ao Prof. Dr^o Benedito Gonçalves Eugenio (UESB), por aceitar o convite para fazer parte dessa banca.

Ao Prof. Dr^o Domingos Rodrigues da Trindade (UNEB), por aceitar o convite para fazer parte dessa banca.

À Prof.^a Dr^a Selma Barros Daltro de Castro, por aceitar o convite para fazer parte dessa banca.

À Secretaria Municipal de Educação nas pessoas de Maria Aparecida Rodrigues da Silva Cezar e Maria Lucineide Araújo de Oliveira.

Aos membros do Conselho Municipal de Educação (Rosimar, Nilzene, Jussara, Dineuza, Machado, Clenildo) pela participação efetiva na nossa atividade de intervenção.

Aos pesquisadores/colaboradores da temática Cassiana Mendes (IF BAIANO/Serrinha), Crispim Nelson (CEEP/Santa Luz), Ezequiel Santiago (MUP/Santa Luz), Gelcivânia Mota (UNEB/Serrinha), Selma Castro (UNEB/Serrinha) pela parceria na atividade de intervenção junto ao Conselho Municipal de Educação.

Aos demais professores e professoras, funcionários e funcionárias e colegas do Programa de Pós-graduação em Educação e Diversidade da UNEB campus XIV, vocês serão sempre lembrados por mim.

Enfim, a todos aqueles que contribuíram direta ou indiretamente para o andamento e conclusão desse momento formativo, minha GRATIDÃO!

A EDUCAÇÃO PELA PEDRA

*Uma educação pela pedra: por lições;
para aprender da pedra, frequentá-la;
captar sua voz inenfática, impessoal
(pela de dicção ela começa as aulas).*

*A lição de moral, sua resistência fria
ao que flui e a fluir, a ser maleada;
a de poética, sua carnadura concreta;
a de economia, seu adensar-se compacta:
lições da pedra (de fora para dentro,
cartilha muda), para quem soletrá-la.*

*Outra educação pela pedra: no Sertão
(de dentro para fora, e pré-didática).
No Sertão a pedra não sabe lecionar,
e se lecionasse, não ensinaria nada;
lá não se aprende a pedra: lá a pedra,
uma pedra de nascença, entranha a alma.*

João Cabral de Melo Neto (1966)

RESUMO

A presente pesquisa tem o propósito de compreender as Políticas Públicas para a Educação do Campo no município de Santa Luz – Bahia no período 1997-2017. Nesse sentido, ancoramo-nos na seguinte indagação: de que forma o sistema municipal de educação de Santa Luz, Bahia tem contribuído no desenvolvimento e fortalecimento da Educação do Campo no decorrer dessas duas décadas (1997 a 2017)? A investigação foi realizada por meio de pesquisa documental e entrevistas, com abordagem qualitativa. As reflexões fundamentam-se teoricamente nos estudos sobre a Educação do Campo e seus percursos históricos de Arroyo, Caldart e Molina (2004), Arroyo (2012), Caldart (1997), na categoria de Política Pública nos fundamentamos em Azevedo (1997), Friedman (1984), Jobert e Muller (1987), Mészáros (2005), Peroni (2003) e Scheibe (2002) nas discussões de trabalho pedagógico contamos com Ferreira (2015), discutindo conjuntura nos ancoramos em Fernandes, Cerioli, Caldart, (2009), Ferreira (2015) e Molina & Sá (2012). Como proposta de intervenção, realizou-se a promoção de um curso de formação para os conselheiros municipais de educação, por via de um debate coletivo embasado teoricamente na Educação do Campo como concepção e não como programa de educação. Portanto, repensando a educação ofertada para o campo a partir da escuta dos sujeitos que dela fazem parte. Os resultados dessa investigação nos revelaram a ausência de Políticas Públicas municipais que contemplassem a Educação do Campo enquanto perspectiva emancipadora do homem e da mulher do campo. Desencadeando então, como desdobramento dessa pesquisa uma carta recomendação para o CME abarcando orientações a serem desenvolvidas a partir de sessões reflexivas para dialogar e refletir coletivamente e assegurar aos povos do campo uma educação contextualizada e emancipatória.

Palavras-chave: Educação do Campo. Políticas educacionais. Educação municipal.

ABSTRACT

This research aims to understand the Public Policies for Rural Education in the county of Santa Luz - Bahia in the period 1997- 2017. In this sense, we are anchored in the following question: how the municipal education system of Santa Luz, Bahia has contributed to the development and strengthening of Rural Education during these two decades (1997 to 2017)? The investigation was carried out through documentary research and interviews, with a qualitative approach. The reflections are theoretically based on the studies on Rural Education and its historical paths by Arroyo, Caldart and Molina (2004), Arroyo (2012), Caldart (1997), in the category of Public Policy we are based on Azevedo (1997), Friedman (1984), Jobert and Muller (1987), Mészáros (2005), Peroni (2003) and Scheibe (2002) in the discussions of pedagogical work we count on Ferreira (2015), discussing the situation we anchored in Fernandes, Cerioli, Caldart (2009), Ferreira (2015) and Molina & Sá (2012). As a proposal for intervention, a training course was promoted for municipal education councilors, through a collective debate theoretically based on Rural Education as a concept and not as an education program. Therefore, rethinking the education offered to the field based on listening to the subjects who are part of it. The results of this investigation revealed to us the absence of municipal Public Policies that included Rural Education as an emancipatory perspective of rural men and women. Then, as a result of this research, a recommendation letter to the CME was launched, covering orientations to be developed based on reflective sessions to collectively reflect and reflect and ensure the contextualized and emancipatory education of the people of the countryside.

Keywords: Rural Education. Educational policies. Municipal education.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1 - Linha de tempo Educação do Campo | 38 |
| Figura 2 - Localização do município de Santa Luz - BA..... | 58 |
| Figura 3 - Linha do tempo educação de Santa Luz..... | 63 |
| Figura 4 - Mapa conceitual de avaliação do curso de formação | 98 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|----|
| Gráfico 1 - Escolas do Campo no Brasil..... | 81 |
| Gráfico 2 - Escolas do Campo na Região Nordeste..... | 81 |
| Gráfico 3 - Escolas do Campo no Estado da Bahia | 82 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1 - Quadro de teses e dissertações..... | 28 |
| Quadro 2 - Legislações brasileira da Educação do Campo | 44 |
| Quadro 3 - Ações e iniciativas do estado da Bahia | 45 |
| Quadro 4 - Das entrevistadas..... | 55 |
| Quadro 5 - Matrículas da Educação Básica no município de Santa Luz – Ba - 2019 | 59 |
| Quadro 6- Taxa de Distorção Idade-Série no município de Santa Luz - Ba – 2019.. | 60 |
| Quadro 7 - Taxa de reprovação no município de Santa Luz - Ba – 2019..... | 60 |
| Quadro 8 - Taxa de abandono no município de Santa Luz – Ba - 2019..... | 60 |
| Quadro 9 - IDEB da rede municipal de ensino de Santa Luz – Ba – 2019..... | 60 |
| Quadro 10 - Cronograma da atividade de intervenção..... | 94 |

LISTA DE SIGLAS

APACOR - Associação dos Pequenos Agricultores da Comunidade Rose
AEE - Atendimento Educacional Especializado
BA - Bahia
BM - Banco Mundial
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAT - Conhecer Analisar e Transformar
CEB - Câmara de Educação Básica
CEEFA - Centro Familiar de Formação por Alternância
CF - Constituição Federal
CFR - Casa Familiar Rural
CME - Conselho Municipal de Educação
CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE - Conselho Nacional de Educação
CONAE - Conferência Nacional de Educação
CONTRAN - Conselho Nacional de Trânsito
DEM - Democratas
EaD - Educação à Distância
EFA - Escola Família Agrícola
EMITEC - Ensino Médio com Intermediação Tecnológica
ENERA – Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
FEEC - Fórum Estadual de Educação do Campo
FMI - Fundo Monetário Internacional
FTC - Faculdade de Tecnologia e Ciências
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB - índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB - Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
MOC - Movimento de organização comunitário

MPED - Mestrado Profissional em Educação e Diversidade
MST - Movimento Sem Terra
PAR - Plano de Ações Articuladas
PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PEA - Projeto Escola Ativa
PEE - Plano Estadual de Educação
PFL - Partido da Frente Liberal
PME - Plano Municipal de Educação
PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE - Plano Nacional de Educação
PNLD - Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP - Projeto Político Pedagógico
PRONACAMPO - Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PSD - Partido Social Democrático
SEC - Secretaria da Educação
SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SERTA - Serviço de Tecnologia Alternativa
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TFCC - Trabalho Final de Conclusão de Curso
UEFS - Universidade Estadual de Feira de Santana
UNB - Universidade de Brasília
UNDIME - União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNEB - Universidade do Estado da Bahia
UNEF - Unidade de Ensino Superior de Feira de Santana
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF - Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância
UNOPAR - Universidade Norte do Paraná

SUMÁRIO

| | | |
|-------|--|----|
| 1 | TECITURAS INTRODUTÓRIAS | 17 |
| 1.1 | APRESENTAÇÃO DO CONTEXTO | 17 |
| 1.2 | RELAÇÃO SISTÊMICA ENTRE PESQUISADOR E TEMA | 22 |
| 1.3 | ARTICULANDO O JÁ TECIDO COM O A TECER | 27 |
| 2 | CAMINHOS E DESCAMINHOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO | 33 |
| 2.1 | A EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUAS TRAJETÓRIAS DE CONSTRUÇÃO DE SABER E HUMANIDADE | 33 |
| 2.2 | ESCOLA DO CAMPO E SUA FUNÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DO CAMPO..... | 41 |
| 2.3 | CONTRADIÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO ESTADO BRASILEIRO: DEMANDAS DE FORTALECIMENTO OU REFRAÇÃO DA ATUAÇÃO COLETIVA | 46 |
| 3 | PERCURSO METODOLÓGICO | 53 |
| 3.1 | RETAS E CURVAS NO CAMINHAR DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE SANTA LUZ | 57 |
| 3.1.1 | Linha de tempo dos marcos da educação no Município de Santa Luz | 63 |
| 3.2 | O SILENCIAMENTO DA LEI ORGÂNICA MUNICIPAL EM RELAÇÃO A EDUCAÇÃO DO CAMPO | 63 |
| 3.3 | A (DES)ARTICULAÇÃO ENTRE A LEI MUNICIPAL Nº1.113/ 2004 E A PRÁTICA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DO CAMPO MUNICIPAL | 68 |
| 3.4 | O LUGAR DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NOS PLANOS MUNICIPAIS | 71 |
| 3.5 | O FECHAMENTO DAS ESCOLAS | 78 |
| 3.6 | CONTRADIÇÃO NO CENÁRIO MUNICIPAL: FRAGILIDADE EM POLÍTICA PÚBLICA OU ESCOLHA PELOS PROGRAMAS TEMPORÁRIOS..... | 86 |
| 3.6.1 | CAT em Santa Luz..... | 89 |
| 3.6.2 | O Programa Escola ativa | 92 |
| 4 | PROPOSTA DE INTERVENÇÃO..... | 94 |
| 4.1 | O CME E SEU FORTALECIMENTO PARA A IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS DE QUALIDADE E EQUIDADE NA EDUCAÇÃO MUNICIPAL | 95 |
| 4.2 | “SEMINÁRIO EDUCAÇÃO LUZENSE REFLETINDO A EDUCAÇÃO DO CAMPO”: UMA AÇÃO EM PROL DO AGIR E RESISTIR DA EDUCAÇÃO DO CAMPO, ENQUANTO CONSTRUÇÃO COLETIVA..... | 98 |

| | |
|---|-----|
| 4.3 PROPOSIÇÕES PARA O CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - CME PARA A IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO | 101 |
| 4.3.1 Carta Recomendação ao Conselho Municipal de Educação – Santa Luz - BA..... | 102 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 107 |
| REFERÊNCIAS..... | 110 |
| APÊNDICE 01 - PROJETO DE FORMAÇÃO PARA CONSELHEIROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO | 117 |
| APÊNDICE 02 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO..... | 130 |

1 TECITURAS INTRODUTÓRIAS

1.1 APRESENTAÇÃO DO CONTEXTO

A população campestre no Brasil por muito tempo teve seu acesso negado à educação, enquanto direito fundamental do cidadão e cidadã e dever do Estado, vindo a mesma a ganhar respaldo após a Constituição Federal (CF) de 1988, sendo a mesma, fruto da mobilização popular. A CF em seu artigo 205, fundamenta a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, devendo esta ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Essa afirmação de direito à educação assegurada pela carta magna do país, não foi assegurada pelos governantes, pelos pensadores e idealizadores da educação, em larga medida, ao longo da história, o projeto de educação se distanciou de uma perspectiva de uma educação capaz de respeitar a diversidade em seus âmbitos sociais, culturais, geográficos e econômicos da população brasileira, fato este que introduziu um modelo educacional único que contradiz o preparo para o exercício de uma autêntica cidadania.

Assim, corroboramos com Mézáros (2008), quando ele afirma que o processo educacional tem por finalidade fornecer conhecimento e pessoal necessário à máquina produtiva em expansão ao sistema do capital, que a questão educacional é impactada pela lógica do capital, servindo como questão de internalização dos sujeitos de sua hierarquizada posição social.

Na história da Educação do Campo, registra-se que nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos Sem Terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de Reforma Agrária, com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade (CALDART, 2002, p.15).

Os movimentos sociais e sindicais populares do campo têm sido protagonistas na luta por um projeto de Educação do Campo, pois, como afirma Caldart (2004), eles começaram a lutar por escolas quase ao mesmo tempo em que começaram a lutar

pela terra. Uma escola que contemplasse a história e a cultura do seu povo e que viesse a permitir um desenvolvimento da realidade camponesa sem negar sua identidade ou refugiar-se num centro urbano, sobrevivendo de forma perversa, atendendo apenas aos interesses do capitalismo e de um projeto neoliberal. Conforme discutem Arruda e Brito (2009), eles impulsionam o debate de uma educação que reflita a realidade da classe trabalhadora do campo e suas relações sociais que levem essa classe a uma emancipação e um modo de vida próprio do campo.

Atualmente, encontramos na legislação brasileira algumas políticas que buscam resguardar o direito à educação e as especificidades socioculturais necessárias aos processos educativos, a exemplo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) o qual estabelece em seu artigo 28 que:

[...] a oferta de educação básica para a população rural, bem como os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996, sem página).

Essas regulamentações do Estado Brasileiro, as quais pregoam uma sociedade justa e igualitária frutos do processo de redemocratização do país, oportunizaram a luta coletiva de classe por políticas públicas específicas que contemplassem os princípios de educação, idealizados pelos movimentos sociais e organizados. Foram parâmetros que possibilitaram uma discussão mais larga sobre um projeto de educação que de fato atendesse à subjetividade e identidade do campo, criando assim, condições para os sujeitos, que vivem e convivem com as especificidades locais e singulares, tenham uma formação humana adequada ao seu perfil camponês, que lhe permita de fato exercer sua cidadania sem negar sua identidade de homem ou mulher do campo.

Partindo desse preceito legal trazido na Lei de nº 9394/96, de que a Educação do Campo deve suprir ou atender as especificidades locais, assim como, promover adequações e ajustes, vale ressaltar que os povos do campo, os movimentos sociais, sindicais e as organizações sociais populares do campo não querem adaptações no modelo de educação estatal predominante no Brasil e sim um projeto educacional que atenda aos anseios e perspectivas dos camponeses.

Nessa lógica, o Projeto Político Pedagógico (PPP) das Escolas do Campo deve “[...] romper com o desenho curricular centrado no ensino de conteúdos estanques e no trabalho docente isolado em salas de aula desconectadas da vida” (CALDART, 2020, p. 10). Ou seja, refletir uma educação eficaz voltada para o desenvolvimento econômico, social e cultural do meio no qual está inserida, considerando os conhecimentos já construídos pelos sujeitos camponeses em sua vida social local, alargando-os para os conhecimentos cientificamente produzidos, vindo assim a fundamentar o processo de ensino e aprendizagem das escolas do campo, levando em conta a sua diversidade e a história singular de cada comunidade, ou seja, suas origens.

Nesse contexto de articulação, discussão e execução de desdobramentos estratégicos e propostas educacionais voltados para o atendimento da Educação do Campo e garantia da mesma enquanto direito fundamental ao homem e a mulher do campo, tem se desdobrado no estado da Bahia, um processo de construção de concepções e materialização de uma educação pública e de qualidade aos povos do campo em forma de políticas públicas.

Embora seja um diálogo amplo e propositivo para incorporar a formulação e a definição de políticas que se baseiam no respeito à diversidade e à realidade em que os alunos do campo estão inseridos como tentativa de superação aos problemas relativos à educação camponesa. Ainda se é possível identificar a “fragmentação” e “desconexões curriculares” (CALDART, 2020, p. 10) na rede estadual baiana e em vários municípios baianos e brasileiros.

Nesse sentido, se faz necessário pensar e implementar políticas públicas que sustentem uma Educação do Campo que agregue em sua proposta curricular às diversidades das populações camponesas e suas interrelações sociais. Um projeto de educação omnilateral alicerçado na tríade: “Campo - Educação - Política Pública” (CALDART, 2002, p. 265), a qual fundamenta e efetiva a Educação do Campo garantindo o acesso a uma educação pública de qualidade aos camponeses.

Para tanto, esta pesquisa buscou, dentre outros elementos, compreender as políticas públicas para a Educação do Campo no município de Santa Luz - BA. A partir de tal compreensão, reconhecer e identificar legislações municipais que promovam ou introduzam no contexto escolar do campo práticas educacionais significativas para a população camponesa condizentes com sua realidade.

A presente pesquisa também analisa e discute o processo de Educação do Campo com base na indagação: Quais projetos, programas e ações de educação foram realizados no meio rural do município de Santa Luz - BA no período de 1997 a 2017?

Portando como objetivo geral compreender as políticas públicas para a Educação do Campo no município de Santa Luz – BA, no período de 1997-2017. O município de Santa Luz localiza-se na região Nordeste do estado da Bahia, reconhecida pelo IBGE (2010) como semiárida, denominada de Região Sisaleira, que corresponde à área da Microrregião de Serrinha. Pelo reconhecimento do governo da Bahia, é constituinte do Território de identidade do Sisal.

As reflexões e inquietações que surgiram do decorrer desta pesquisa nos fizeram enxergar o quão negado é o processo de educação omnilateral à população campesina no país, não sendo diferente no município de Santa Luz - BA, nosso *locus* de pesquisa. Assim convém ressaltar que nesse viés de estudos e diálogos, conseguimos tecer uma interlocução entre poder público, movimentos sociais, universidade, Conselho Municipal de Educação (CME) e pesquisadores, o qual caracterizamos como um divisor de águas no debate da Educação do Campo municipal, a qual não tem o seu lugar demarcado no sistema municipal de ensino enquanto política pública efetiva que possibilite ao homem e a mulher do campo a possibilidade de permanência no seu espaço de vida e produção.

Objetivamos também:

- Identificar nas políticas, programas e ações para a Educação do Campo no município, as concepções e natureza das diretrizes e referenciais de gestão educacional que se apresentam no período de 1997 a 2017;
- Verificar projetos, programas e ações do sistema educacional do município visando o estudo do cenário da Educação do Campo, no contexto local, traçando um panorama da situação atual do município frente à modalidade;
- Elaborar um projeto de curso de formação para os conselheiros municipais de educação acerca da Educação do Campo, ofertando-o por meio de um termo de compromisso entre Secretaria Municipal de Educação e Universidade do Estado da Bahia.

Portanto, a pesquisa em voga torna-se relevante para a educação municipal de Santa Luz por favorecer o debate junto ao conselho municipal de educação em relação ao modelo escolar no que concerne ao Projeto Político Pedagógico (PPP), currículo e

metodologia, assim como a significância de políticas públicas municipais que favoreçam processos de inclusão social dos camponeses na sociedade, através de um processo de educação de perspectiva emancipadora.

Ao buscar a compreensão da proposta educacional do campo no município de Santa Luz, assim como, seus princípios e fundamentos da Educação do Campo, delimitamos o recorte temporal de 1997 a 2017, considerando o I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), em 1997, como o marco inicial para uma educação que considerasse o contexto local dos camponeses nas vertentes sociais, culturais, políticas e econômicas.

Em 2017, duas décadas de construção de novas perspectivas e novos olhares que marcam a materialização de uma educação significativa que contempla a realidade que vivem a sociedade camponesa, por via de lutas e resistências dos movimentos sociais. Período marcado também pela usurpação de direito à educação para os povos do campo e negação desse processo formativo que contempla os seus saberes característicos. Dinamismo iniciado pela extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), órgão federal designado para o atendimento das demandas educacionais do campo.

O projeto de Educação do Campo, protagonizado pelos trabalhadores camponeses organizados, visa possibilitar o sentimento de pertença ao seu lugar, viabilizando dessa forma, a permanência em seu espaço, utilizando-o em prol da sua melhoria de vida por meio do manejo e da produção sustentável, problematizando assim o deslocamento das pessoas, sobretudo, dos jovens para os centros urbanos em busca de sustentabilidade e sobrevivência.

Nesta perspectiva, as discussões ancoraram suas reflexões em torno da Educação do Campo num diálogo com as ideias, concepções e abordagens de autores e estudiosos da referida temática, a saber: no campo das discussões teóricas da concepção de Educação do Campo temos Arroyo, Caldart e Molina (2004), Arroyo (2012), Caldart (2002); na categoria de Políticas Públicas nos fundamentamos em Azevedo (1997), Friedman (1984), Jobert e Muller (1987), Mézarós (2005), Peroni (2003) e Scheibe (2002); nas discussões de trabalho pedagógico contamos com Ferreira (2015); discutindo conjuntura, nos ancoramos em Fernandes, Cerioli, Caldart, (2009), Ferreira (2015) e Molina e Sá (2012).

O presente Trabalho Final de Conclusão de Curso (TFCC), estrutura-se em quatro seções e as considerações finais. A seção I que por ora está sendo percorrida,

apresenta o objeto e a problemática de estudo, os objetivos propostos, a implicação do pesquisador e o aporte teórico. A discussão abarca, ainda, um levantamento acerca das produções acadêmicas sobre a temática. A seção II abrange o enquadramento conceptual pertinente à problemática em estudo. Nessa seção, traça-se, inicialmente, a trajetória da Educação do Campo no Brasil, com base nas legislações vigentes que tratam dessa modalidade de ensino, atentando para o processo de lutas e enfrentamentos dos movimentos camponeses para a desconstrução do pensamento hegemônico enraizado no processo educacional brasileiro. Contemplando também uma reflexão sobre políticas públicas. A seção III descreve o percurso metodológico, desdobrando a partir da problemática que dá origem à questão de partida da pesquisa, memorando os objetivos, o tipo de pesquisa, a seleção dos participantes, o campo geográfico o qual se desenrola a investigação, os procedimentos de recolha e tratamento dos dados. Discorre, ainda, acerca da proposta de intervenção. A seção IV trata dos resultados empíricos do campo, o qual se procede à apresentação e análise interpretativa dos dados e os possíveis resultados encontrados. Finalmente, nas Considerações Finais, apresentam-se os resultados do estudo e investigação, transpondo um repensar crítico do percurso indagativo desenvolvido e de seus contributos para um conhecimento da temática investigada.

1.2 RELAÇÃO SISTÊMICA ENTRE PESQUISADOR E TEMA

A Educação do Campo tem provocado importantes discussões no campo educacional nas últimas décadas. O que representa um avanço para esta modalidade educacional, considerando a luta de classe e suas aspirações por uma educação que atendesse aos sujeitos locais.

Desde já, peço permissão para o emprego da primeira pessoa nesse trecho da pesquisa, em tempo justifico que o mesmo se deu por tratar de relatos da experiência pessoal.

Filho de agricultores, residentes da Fazenda Morrinho no município de Valente - BA, sendo obrigados a mudarem-se para a cidade de Santa Luz para que eu e minha irmã tivéssemos acesso à escola, pois, não havia unidade escolar próxima e as dificuldades de locomoção entre campo e cidade eram grandes.

Ingressei como professor efetivo do município de Santa Luz em 2001, recém-formado no magistério, iniciando minha carreira como docente em uma escola rural, situada a 40 quilômetros da sede, sendo obrigado a passar a semana na comunidade, alojado num quarto anexo à escola pela falta de transporte regular e o difícil acesso entre sede e comunidade rural; era uma escola de boa infraestrutura, porém isolada e composta de uma única classe multisseriada, na qual atuei por quase 4 anos sem nenhuma formação específica para atuar na Educação do Campo, muito menos em turma com essas características; após esse período, fui transferido para lecionar na sede do município, fato esse que não me desligou do convívio com a escola rural, devido outro vínculo empregatício com a prefeitura de Araci, visto que leciono também numa comunidade rural.

Nessa época, exatamente entre os anos de 2001 e 2002, quando do início da minha atuação no magistério público municipal, não havia uma proposta metodológica específica para o contexto do campo. No ano seguinte, em 2003, foi implantado o “Projeto Escola Ativa” que trazia uma perspectiva educacional ligada ao processo de educação das classes multisseriadas e em comunidades rurais. Porém, mesmo com a implantação desse projeto, não houve momentos de reflexão nem assimilação da proposta por parte da equipe de gestão e coordenação pedagógica da época, fato este que me deixou ainda mais alheio à situação, causando um certo desconforto, anseios e até criando dúvidas quanto ao meu interesse pelo magistério. Isso tudo só alimentava as dúvidas, haja visto que nunca refleti e nem participei de momentos de reflexão sobre as diferenças das dimensões políticas, ideológicas e culturais dos sujeitos segundo o espaço social no qual está inserido.

O trabalho pedagógico quase sempre foi direcionado ou desenvolvido seguindo uma proposta única da rede municipal, baseada numa ementa de conteúdos universais e livros distantes do convívio dos alunos rurais, se diferenciando dos alunos urbanos apenas na metodologia adotada por cada profissional, colocando as escolas rurais como escolas do campo apenas por sua localização geográfica, mas centradas num programa educacional de modelo único e de educação urbana.

Conforme discorre Souza e Meireles (2014, p. 72):

As escolas rurais, de modo geral, desde o seu surgimento, centram-se num modelo de educação com princípios e políticas voltadas para a educação urbana. Trata-se, pois, de uma lógica urbana transferida para a escola rural, atentando para uma perspectiva que desconsidera o contexto rural e cultura local. Nesse sentido, a educação rural, foi e ainda hoje, é marcada por uma

visão urbano-centrada que desvaloriza, desqualifica e por vezes negligencia as especificidades e singularidades do espaço rural. Trata-se de uma educação, vista preponderantemente pelos diversos governos brasileiros como simplesmente um prolongamento/transferência da escolarização urbana [...].

Com exceção do período em que foi implantada a metodologia do programa “Escola Ativa” na comunidade, estas eram as nossas maiores necessidades: projetos estratégicos e de intervenção que viessem a nortear o nosso trabalho junto às escolas rurais, especialmente nas classes multisseriadas, o que era comum, e que se fundamentasse na perspectiva da transformação da educação tradicional descontextualizada, que por ora desconsidera a realidade local e seus processos culturais, crenças, valores, hábitos e práticas.

A necessidade maior dos educadores rurais era de uma proposta que tomasse a primazia de uma prática pedagógica que contribuísse para a formação de sujeitos que pensantes e seguros de si, valorizados como cidadãos de direitos, fosse também inspirada em outras propostas de educação integrada que viessem a permitir o planejamento curricular a partir de seus sujeitos e com eles, para que decorresse um fazer pedagógico contextualizado com as relações sociais externas à escola, além de estratégias que valorizassem os diversos saberes no processo educativo.

Em 2004, a Prefeitura Municipal de Araci firmou convênio com a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), visando a formação no curso de licenciatura em Pedagogia para os professores da 1ª a 4ª série, realizei o processo seletivo e fui aprovado, matriculei-me e iniciei o curso sendo obrigado a desistir do mesmo pela dificuldade de acesso da comunidade onde lecionava e residia até o município de Araci, que são 60km de distância, o curso funcionava no turno noturno e a prefeitura não disponibilizava transporte.

Em 2005, ao ser removido da comunidade de difícil acesso, tive a oportunidade de ingressar no Curso Normal Superior pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), modalidade EaD, pois exercia uma jornada de 80 horas semanais e não tinha como recorrer a uma formação acadêmica universitária presencial. Em 2006, passei a lecionar matemática nas turmas de 5ª a 8ª série, motivo que me levou a ingressar no ano de 2007, na Licenciatura em Matemática pela Faculdade de Tecnologia e Ciências (FTC) também na modalidade EaD.

Saliento que mesmo com tantos anos de convivência e experiência com a Educação do Campo, somente em 2017 pude adentrar no debate sobre as

especificidades do campo e seus sujeitos, bem como a efetivação da Educação do Campo no município de Santa Luz - BA, proporcionado por meio do debate acirrado no Conselho Municipal de Educação (CME) do qual era conselheiro, e que na oportunidade, a Secretaria Municipal de Educação encaminhou ao referido conselho uma proposta de alteração dos componentes curriculares diversificados dos Anos Finais do Ensino Fundamental da Rede Municipal, retirando os componentes de “Gestão Empreendedora” das escolas da sede e “Agricultura” das escolas da zona rural do município, substituindo-as pelo componente curricular de “Redação”, dando como justificativa a necessidade de elevar o desenvolvimento intelectual dos estudantes na leitura, interpretação e escrita para avançar nas avaliações externas.

Então, foi uma longa espera, fato este que criou vários entraves e permitiu ainda que algumas dificuldades viessem a comprometer a qualidade do trabalho. Como o conselho é um órgão representativo e em sua composição agrega os mais diversos setores e segmentos sociais, os conselheiros ligados aos movimentos sociais sindicais do campo, trouxeram para a discussão a relevância e a suma importância do componente curricular de “Agricultura” para a identidade dos sujeitos do campo, no sentido de criar e fortalecer os vínculos do conhecimento escolar com o convívio social, além de desenvolver habilidades condizentes com a utilização dos conhecimentos em suas comunidades, argumentos que não foram suficientes ou convincentes para os demais conselheiros que por maioria aprovaram a referida mudança .

Suscitando em mim o interesse pela problemática apresentada para o contexto da Educação do Campo municipal, considerando minha trajetória profissional na escola do campo e que o município de Santa Luz é caracteristicamente rural, lugar em que muitas famílias ainda sobrevivem do trabalho do campo com o plantio ou criatório de animais; nesse sentido, sabemos que a escola, ao invés de partir do conhecimento que o aluno traz construído em casa convergindo para a universalização e criando sentido de articulação entre teoria e prática, muitas vezes tem feito o contrário ao longo desse período supracitado; seria mister que a estimulação e a construção do conhecimento universal deveriam estar intimamente ligados ao sentimento de pertencimento e desenvolvimento do seu local.

Conforme Arroyo (2006), um projeto de Educação do Campo tem que incluir uma visão mais rica do conhecimento e da cultura. É preciso que as questões curriculares incorporem saberes do campo, que prepare o homem para a produção e

o trabalho, para a emancipação, para a justiça, para a realização plena como ser humano. Sendo assim, a escola não deve partir de conteúdos soltos ou desarticulados das potencialidades, conhecimentos e histórias dos sujeitos locais que acabam por tornar a escola desinteressante, influenciando no processo de evasão, repetência e até mesmo no processo de migração do campo para a sede ou as grandes metrópoles, por estarem reproduzindo um conjunto de saberes inúteis.

Durante o ano de 2018 atuei como coordenador pedagógico de uma escola rural no município de Santa Luz e observei que a proposta de ensino municipal para as escolas do campo ainda não atende às legislações nacionais que versam sobre a política de Educação do Campo, fruto da luta e conquista dos trabalhadores e trabalhadoras do campo organizados nos Movimentos Sociais e Sindicais Populares do Campo.

Assim, percebe-se a emergência de uma educação voltada para os sujeitos do campo, quando percebemos que o aluno conclui os anos finais do Ensino Fundamental e não consegue realizar tarefas nem atividades referentes e necessárias à sua realidade local, como cubar uma terra, calcular capacidade de reservatórios de água, reconhecer o tipo de solo e o manejo adequado para torná-lo produtivo, fatos estes que conseqüentemente o levam a migrar para os centros urbanos em busca de trabalho ou vendem sua força de trabalho nas tarefas de destoca dos pastos vizinhos.

Nesta conjuntura, fica demarcada uma problemática que deixa ainda mais clara a necessidade de um projeto educacional que vise o fortalecimento da identidade camponesa; está presente nos grupos de produção da agricultura familiar de nosso município, nos quais adquirem algumas matérias primas a exemplo das frutas do agronegócio carregadas de agrotóxicos pela falta de conhecimento de como difundir técnicas e meios de aproveitamento do seu ambiente para a produção de seu sustento sem precisar abandonar seu lugar, seus valores, suas crenças e tradições.

Enquanto educador rural, nunca tinha me dado conta de que aquela construção/transmissão de conhecimentos cotidiana dentro do espaço escolar sem a devida sistematização com os conhecimentos e necessidades individuais e comunitários/vivenciados, poderiam estar surtindo um efeito tão negativo e contrário na vida daquele educando, no sentido de desestimular a vivência em seu território, acreditando que era necessário apenas aprender a ler e escrever para mudar-se para a cidade, cursar uma universidade, ter uma profissão urbana, porque o meio rural não lhe é capaz de proporcionar uma vida digna e nem possui um modo de vida social que

lhe insira na sociedade enquanto sujeito cidadão capaz de atuar no processo de inovação e globalização.

Essa experiência profissional e as relações estabelecidas com a Escola do Campo, de algum modo justifica a importância do projeto de pesquisa que realizamos ao longo de dois anos e nos comprometemos com o acompanhamento do trabalho iniciado, formulando o produto final da pesquisa. Nesse sentido, veremos a seguir outras considerações pertinentes ao processo de pesquisa.

1.3 ARTICULANDO O JÁ TECIDO COM O A TECER

A partir das indagações desta pesquisa e da necessidade de conhecer o que já tem sido discutido por meio das produções acadêmicas, realizamos um mapeamento dessas produções no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – num recorte temporal de 2014 - 2018 –, recorte o qual justifica-se pelo elevado número de trabalhos correlacionados com a nossa temática cadastrados na plataforma da CAPES e o curto espaço-tempo de estudo/pesquisa do curso de mestrado, nesse sentido, optamos pelas pesquisas desenvolvidas no referido quadriênio, sendo 2018 o ano de ingresso no mestrado. Nesse processo, fora considerada a área de conhecimento da educação, tendo como descritores: Educação Rural, História da Educação do Campo e Políticas Públicas de Educação do Campo e categorias afins. Através destas buscas foram identificadas 7.337 dissertações e 3.715 teses para o descritor Educação do Rural, 6.966 dissertações e 3.363 teses tanto para o descritor História da Educação do Campo como para o descritor Políticas Públicas de Educação do Campo.

A partir desse levantamento, pode-se perceber quais aspectos e dimensões estão sendo privilegiados nos inúmeros estudos/pesquisas acerca da Educação do Campo. No entanto, ao fazermos a leitura dos títulos do material catalogado, constatamos que nem todos os estudos se relacionam com o propósito desta pesquisa. Portanto, selecionamos aqueles que mais se aproximavam com o objeto de estudo da mesma, partindo da identificação dos referidos títulos, recorreu-se aos seus respectivos resumos limitando-se apenas às publicações que se entende que dialogam com o tema de estudo, que perpassam pela trajetória histórica das lutas de classes em prol da Educação do Campo e as normas e legislações oficiais que contemplam e asseguram essa modalidade de ensino, que foram as seguintes:

Quadro 1 - Quadro de teses e dissertações

| TÍTULO DO ESTUDO | TIPO DE ESTUDO E AUTOR | ANO DE PUBLICAÇÃO | INSTITUIÇÃO |
|---|--|-------------------|---|
| A trajetória da educação rural no Paraná: das escolas rurais às escolas do campo (1961 a 2006). | Dissertação. Leske, Gilson | 2014 | Universidade Estadual do Oeste do Paraná. |
| Educação do campo no plano nacional de educação - PNE 2014-2024: Tramitação do projeto de Lei n. 8.035/2010. | Dissertação. Pierobon, Jonas Renato Donizeti | 2014 | Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho/Rio Claro. |
| A Educação do Campo e sua normatização como política pública: uma demanda dos trabalhadores ressignificada pelo estado. | Dissertação. Cherobin, Fabiana Fatima | 2015 | Universidade Federal de Santa Catarina. |
| Educação na casa familiar rural de Capanema/Pr: práticas educativas de educação rural ou educação do campo? | Dissertação. Silva, Felipe Alexandre da | 2015 | Universidade Estadual do Oeste do Paraná. |
| Trabalho, Educação do Campo e Emancipação, da Ideologia à materialidade: Uma análise do processo de institucionalização da Educação do Campo. | Dissertação. Soares, Savia Bona Vasconcelos | 2015 | Universidade de Brasília. |
| Trajетória da política de Educação do/no campo em Parauapebas-Pará de 2005-2010. | Dissertação. Silva, Viviane Cardoso da | 2015 | Universidade Federal de São Carlos. |
| Educação do Campo, movimentos sociais e práticas educativas: uma análise da política de educação do campo em Miradouro – MG. | Dissertação. Almeida, Raiza Dias de | 2016 | Universidade Federal de Juiz de Fora. |
| Educação do Campo: contributos da prática educativa para construção da identidade camponesa dos educandos/as. | Dissertação. Silva, Maria Sueleuda Pereira da | 2017 | Fundação Universidade Federal do Piauí. |
| Da educação rural à Educação do Campo no Amazonas: rupturas e permanências. | Tese. Tavares, Maria Trindade dos Santos | 2018 | Universidade Federal do Amazonas. |
| Modos de ser do trabalho para o movimento social e as políticas públicas de Educação do Campo. | Tese. Silva, André Luiz Batista da | 2018 | Universidade Tuiuti do Paraná. |

Fonte: Elaboração própria, a partir da pesquisa no banco de dados da CAPES/Plataforma Sucupira 2019 e no banco de dados da BDTD/IBICIT (2020).

A pesquisa de Leske (2014), “A trajetória da educação rural no Paraná: das escolas rurais às escolas do campo (1961 a 2006)”, buscou compreender a trajetória histórica da educação rural no Paraná, com foco na elaboração da proposta de Educação do Campo, a qual emerge de um conjunto de discussões, reflexões e lutas, promovidas principalmente por parte dos movimentos sociais ligados ao campo. A pesquisa foi elaborada pela análise de fontes documentais, tais como: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação; Diretrizes Curriculares da Educação do Campo;

Decretos; Pareceres e outras fontes da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, fontes da Secretária da Agricultura do Paraná e documentos dos Movimentos dos Trabalhadores Sem Terra. Na oportunidade, o autor reconhece o papel fundamental do estudo para o conhecimento e compreensão da realidade histórica do campo brasileiro e a formação da sociedade atual, porém afirma que ainda se faz necessário ampliar o debate acerca da efetividade das políticas públicas para a população campesina.

O estudo de Pierobon (2014), “Educação do Campo no plano nacional de educação - PNE 2014-2024: Tramitação do projeto de Lei n. 8.035/2010”, com base na análise documental, buscou analisar o tratamento dado à Educação do Campo nas Constituições Federais (CF), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nos Planos Nacionais de Educação (PNE) e nos documentos da Conferência Nacional de Educação 2010 (CONAE) e ações acrescentadas no PNE por pressão dos movimentos sociais. Reconhece que, apesar da ampla participação e debate na construção do PNE (2014-2024), no período de tramitação no senado brasileiro houve os maiores retrocessos para a classe trabalhadora pela infiltração dos pensamentos conservadores e privatistas naquela casa, ressaltando a essencialidade da união para lutar e resistir em coletividade para sua verdadeira efetivação e os possíveis desdobramentos nos estados e municípios.

A pesquisa de Cherobin (2015), “A Educação do Campo e sua normatização como política pública: uma demanda dos trabalhadores ressignificada pelo estado”, nela busca-se a compreensão do processo de normatização da Política de Educação do Campo, considerando as reivindicações dos movimentos sociais por um projeto de educação que inserisse os trabalhadores do campo desde a sua construção. Utilizou-se para a elaboração da mesma, a produção acadêmica, a pesquisa documental e a entrevista. A autora considera que a política de Educação do Campo não se realiza para atender a classe trabalhadora do campo, mas apenas como uma manobra de apaziguar a relação entre governo e movimentos sociais, atendendo na verdade, aos interesses do capital.

A investigação de Silva (2015), “Educação na casa familiar rural de Capanema/Pr: práticas educativas de educação rural ou Educação do Campo?”, objetivou por via do estudo de caso, apresentar algumas particularidades acerca do debate sobre a Educação do Campo atual e especificar as características que norteiam as diretrizes e as práticas da Casa Familiar Rural (CFR) de Capanema/PR.

Ressalta que apesar de constituída a Educação do Campo no Brasil através das lutas dos movimentos sociais, a mesma ainda não se encontra em prática na totalidade das instituições de ensino brasileiras. O processo de desenvolvimento da mesma se deu a partir de leituras, reflexões e de dados coletados em trabalhos de campo realizados no ano de 2014.

O estudo de Soares (2015), “Trabalho, Educação do Campo e Emancipação, da Ideologia à materialidade: Uma análise do processo de institucionalização da Educação do Campo”, objetivou analisar as contradições da institucionalização da Educação do Campo, bem como entender quais foram as benesses e perdas ideológicas nesse processo, ancorado numa análise documental, a qual lhe permitiu concluir que as políticas educacionais absorvem algumas das demandas dos movimentos sociais, porém não se concretizou ainda a educação feita pelos trabalhadores que o eduquem para a autonomia.

A investigação de Silva (2015), “Trajetória da política de Educação do/no Campo em Parauapebas-Pará de 2005-2010”, mostra o processo histórico de construção das políticas para a Educação do Campo após as reivindicações e problematizações feitas pelos movimentos sociais acerca da educação desenvolvida nas escolas rurais do país. Utilizou-se do estudo bibliográfico, documental e pesquisa de campo como procedimentos. A partir dos quais nos afirma que apesar de terem sido implementadas políticas públicas de Educação do Campo pelo Estado Brasileiro, as mesmas não são contempladas na localidade.

O estudo de Almeida (2016), “Educação do Campo, movimentos sociais e práticas educativas: uma análise da política de Educação do Campo em Miradouro – MG”, desenvolve-se em torno da participação dos movimentos sociais na implementação da Educação do Campo no município de Miradouro e os processos subsequentes da referida modalidade de ensino. Enquadrou-se no estudo de caso. No presente estudo, a autora demarca a importante participação da representação dos camponeses, porém expõe que ao longo dessa caminhada, essa participação se desassociou de um propósito de luta coletiva.

A pesquisa de Silva (2017), “Educação do Campo: contributos da prática educativa para construção da identidade camponesa dos educandos/as”, pauta-se na Educação do Campo como um modelo de educação pensada e conquistada pela população camponesa, que reconheça e valorize suas especificidades. Recorrendo à entrevista semiestruturada, a observação e ao questionário como dispositivos para

produção dos dados empíricos, os quais a permitiu concluir que na escola *lócus* da pesquisa, há uma dialogicidade entre a teoria e prática, a qual permite o fortalecimento da identidade campesina.

A investigação de Tavares (2018), “Da Educação Rural à Educação do Campo no Amazonas: rupturas e permanências”, traça o percurso da Educação Rural à Educação do Campo como expressão das lutas sociais dos povos do campo. Compreendendo os aspectos legais da Educação do Campo e historicizando o movimento dialético da Educação Rural e a Educação do Campo no Amazonas. Utilizou-se a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. A autora nos diz que a educação ainda é colocada como concretização de políticas econômicas a serviço do capital, desconsiderando assim, valores e modos de produção e de vida da população campesina.

A pesquisa de Silva (2018), “Modos de ser do trabalho para o movimento social e as políticas públicas de Educação do Campo”, procurou compreender os modos de ser do trabalho e da Educação do Campo - bem como seus determinantes e contradições - nos contextos do Movimento Social da Educação do Campo e das Políticas Públicas Educacionais para os povos do campo. Para tanto, analisaram-se os documentos nacionais do Movimento Social da Educação do Campo e os documentos de políticas públicas produzidos no âmbito do Estado brasileiro de 1998 a 2016. Evidenciando então, que no contexto das políticas públicas direcionadas para a educação do homem e da mulher do campo e de formação profissional e técnica, o trabalho apresenta-se de maneira de ser explorado/alienado.

Pode-se constatar que as teses e dissertações levantadas foram todas oriundas das universidades públicas, logo, demarcamos o papel destas universidades como espaços de construção democrática e engajada com o pensamento coletivo, fortalecendo os processos de lutas e enfrentamento dos interesses comunitários às investidas do capital e suas medidas compensatórias à educação pública e em especial à Educação do Campo.

Ressaltamos que os estudos disponibilizados pelo banco da CAPES, que se assemelham com nossa temática, trazem importantes contribuições para as discussões contemporâneas acerca da construção e institucionalização da Educação do Campo e suas políticas públicas, no entanto, objetivamos ampliar a discussão delineando nosso estudo no município de Santa Luz, no interior da Bahia, no Território do Sisal, que apesar de ser um município com características rurais, ainda não se

investigaram ou não se registraram estudos a respeito do processo educacional da população do campo, ou melhor dizendo, sobre Educação do Campo. Por esta razão, pretendemos desencadear um estudo e reflexão em relação ao processo de legitimação da educação como direito para a população do campo e as ações e experiências da Secretaria Municipal de Educação de Santa Luz.

Os estudos e investigações realizados, culminaram neste Trabalho Final de Conclusão de Curso do Programa de Pós-Graduação a nível de Mestrado Profissional em Educação e Diversidade, ministrado pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). O mesmo está organizado em quatro capítulos teórico-contextuais que se articulam desde a Introdução.

A partir das pesquisas selecionadas, as quais ampliaram as investigações sobre as políticas públicas de Educação do Campo e seus contrapontos na efetividade de uma educação com proposta coletiva e emancipadora, considerando o modo de vida e produção no campo, assim como, a dualidade destas políticas.

As análises destas pesquisas nos demonstram a necessidade da união, da coletividade e da resistência da classe camponesa em prol da concretização de políticas educacionais que venham a se efetivar em sua totalidade, concretizando a proposta coletiva dos trabalhadores do campo e não como mera manobra de refração e apaziguamento do pensamento e luta coletiva em prol do desenvolvimento cultural, social, político e econômico do campo.

Nesse sentido, é que traçamos um diálogo entre nossa pesquisa e as demais supracitadas, já que buscamos compreender as políticas públicas para a Educação do Campo no município de Santa Luz, a qual perpassa pelas ações e estratégias da Secretaria Municipal de Educação para o fortalecimento da Educação do Campo e a implementação da mesma enquanto política municipal de educação. Dialogamos com os apontamentos destes estudos quando percebemos no decorrer da pesquisa e suas análises, o esfriamento dos movimentos sociais do campo em nosso município em relação ao acompanhamento, fiscalização e demandas do Plano Municipal de Educação (PME) e por conseguinte, um processo educativo efetivo para o desenvolvimento comunitário, a falta de implementação de política educacional que contemple uma proposta coletiva para a educação da criança, do jovem e do adulto do campo.

2 CAMINHOS E DESCAMINHOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Nesta sessão, dialogamos sobre a Educação do Campo e sua trajetória, sob a perspectiva dos movimentos sociais, da escola do campo, seus elementos constitutivos e políticas públicas como mecanismos de fortalecimento da concepção da Educação do Campo e sua historicidade. Para tanto, consideramos o movimento de luta dos trabalhadores do campo como mola propulsora nas reflexões que possibilitaram a construção de um projeto educacional coletivo, característica a qual sustenta o processo emancipador da Educação do Campo.

Assim, consideramos o espaço escolar como dimensão política e social na consolidação de uma educação sob a perspectiva omnilateral. É na escola que os saberes locais se entrelaçam com os produzidos cientificamente, se fundindo na constituição de uma formação libertária, a qual possibilita aos sujeitos a transformação social, cultural e econômica da sua comunidade. Portanto, para que esse processo transformador aconteça no movimento educacional, se faz necessário, além de alterações no Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, uma prática docente embasada na realidade social concreta das comunidades.

Ademais, entendemos as políticas públicas como centralidade no processo de implantação e desenvolvimento dessa dimensão educacional e pedagógica, que a coletividade camponesa reivindica como direito social de todos e como dever do Estado.

2.1 A EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUAS TRAJETÓRIAS DE CONSTRUÇÃO DE SABER E HUMANIDADE

Ao longo da história, a educação voltada à população rural foi pensada e aplicada numa perspectiva tecnicista, que em larga medida, subordinava a população camponesa ao capitalismo e seu sistema produtivo. As mudanças que ora aconteciam nos processos de manejo e produção no campo agrícola exigiam sujeitos com formações que lhes permitissem uma certa adaptação a essa nova estrutura que o relacionava à produtividade agrária, haja visto o modo de produção rural para a sobrevivência camponesa estarem ainda sendo considerados e adjetivados como “atrasado” e “ultrapassado”, deveras obsoleto.

Os programas educacionais voltados para essa população, sempre vinham prontos para serem aplicados sem considerar as características socioculturais da população rural, ou seja, não se enxergavam as necessidades reais dos moradores do campo com suas necessidades e singularidades, nos quais eram desconsideradas e até negligenciadas as ricas experiências do homem camponês com o manejo da terra e os saberes produzidos por meio da intimidade que este tinha com a mesma, submetendo, via de regra, esses agricultores a uma realidade de vida e de trabalho distante da sua vivência cotidiana.

No início dos anos de 1980, observou-se um choque de ideias e interesses entre Estado e movimentos sociais populares camponeses que passaram a lutar por um projeto de educação idealizado e pensado pela população rural, no qual fosse incorporado o contexto histórico local que viesse a valorizar e contemplar seus conhecimentos e cultura e não mais uma educação apenas adaptada do projeto de educação urbano distante das suas demandas. Sendo então nas últimas décadas, a Educação do Campo, palco de discussões da área e nos estudos sobre educação enquanto direito e não mais como política de compensação pela marginalização que o homem do campo sempre sofreu.

A coletividade camponesa se opôs a uma educação pensada apenas por estudiosos ou intelectuais que desconhecem este espaço e esta realidade, lutou pela inserção e participação dos homens e mulheres guerreiros/as que vivem no campo, e que por meio dos movimentos sociais, lutam por uma educação que considere a realidade e a vivência da população camponesa, ou seja, os meios de produção de vida no Campo.

O I ENERA, as Conferências Nacionais por uma Educação do Campo são exemplos contundentes dos debates, embates e das muitas e longas lutas pelo direito de participação no processo de organização e estruturação da Educação do Campo, em que sua população viesse verdadeiramente a participar dessa institucionalização para que esta estivesse implicada de fato nos conhecimentos provenientes das relações do homem com o seu meio, ou seja, que traduzissem a realidade social e cultural dos atores e não apenas dos receptores.

Deste modo, a Educação do Campo deve ressignificar as atividades do dia-a-dia do meio rural, dinamizando a relação entre a sociedade camponesa e a escola, não aquela que tenta disseminar no campo uma cultura urbanizada, menosprezando as relações e valores do meio rural.

Considerando que os diferentes contextos tanto urbanos quanto rurais, exigem uma educação igual no tocante ao direito da qualidade educacional, porém, contemplando os interesses e necessidades de cada espaço, fortalecendo sua identidade local, suas manifestações culturais e tradições sem menosprezar uma em detrimento da outra. Deste modo, segundo Caldart (2002), a Educação do Campo entende campo e cidade enquanto duas partes de uma única sociedade, que dependem uma da outra e não podem ser tratadas de forma desigual.

É nesse sentido que os movimentos sociais defendem um projeto educacional que não venha apenas como política compensatória, visando o campo apenas como espaço geográfico, desconsiderando os valores, a cultura, os costumes e o conhecimento socialmente produzido pelo homem e pela mulher do campo, mas que venha a considerar a superação da dicotomia entre campo e cidade e a articulação entre educação e luta pela terra. Como retrata Fernandes e Molina (2004), o campo como espaço de particularidades e matrizes culturais.

Arroyo, Caldart, Molina (2004), defendem que a Educação do Campo deve ser pensada junto aos sujeitos que vivem no campo para que a mesma seja coerente com a realidade local e seu desenvolvimento, fortalecendo o sentido de pertencimento desses sujeitos, desvendando as singularidades que existem além da indicação geográfica do campo. Uma educação que seja capaz de romper a visão ultrapassada de que o campo é um espaço de atraso, sem condições de vivência e sobrevivência, que induz o povo do campo a migrar para os centros urbanos, mas que possibilite a transformação das condições atuais e a formação desses sujeitos para o desenvolvimento do campo e (re)colocá-lo de volta no processo produtivo, resgatando condições sociais e econômicas de vida em seu local de origem, ou seja, em seu *habitat* natural.

É importante ainda salientar que a Educação do Campo deve estar vinculada às necessidades humanas sociais, embasadas na preservação dos valores culturais, não devendo ser limitada ao modelo urbanizado e centrado nos moldes capitalistas e econômicos que só escravizam a população do campo por meio da exploração através da venda da força de trabalho braçal à serviço do mercado capitalista.

Destarte, o debate acerca da consideração das características ímpares dos rurícolas a citar sua realidade, mas também o acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade e coletividade vem aumentando e ganhando cada vez mais corpo e espaço nos estudos e discussões no campo educacional. Com a aprovação da

Constituição Federal de 1988, a qual determina alguns direitos sociais para a população brasileira, entre eles a educação para todos, foi contemplado o respeito à essas singularidades culturais e regionais; no entanto, os pensantes da educação dos órgãos públicos não firmaram esse direito na prática, visto que estes continuaram a implantar projetos e políticas educacionais que não vieram efetivamente a contemplar e atender às peculiaridades da realidade da família camponesa, haja visto que apenas eram realizadas pequenas adaptações nos projetos e políticas destinados à educação urbana. Em contrapartida a essa política de implementação educacional, houve uma fomentação por estas (e outras) necessidades do referido povo camponês, que vieram a surgir as lutas de classes e movimentos sociais com a reivindicação de uma educação que contemplasse de fato os interesses e a realidade desta população.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases sob nº 9394/96, determina que na oferta da educação rural os sistemas de educação deverão promover as adaptações necessárias à adequação das necessidades da vida rural e de cada região (BRASIL, 1996). Embora a Lei legitime essas adaptações, os municípios ainda não as atendem de fato, visto que são muitas as alegações, como a falta de professores com capacitação específica, a diminuição da população rural, no qual conseqüentemente acontece o enfraquecimento da cultura. A realidade das escolas rurais é a criação de turmas multisseriadas, que, como conseqüência da evasão da população rural, dificulta ainda mais a criação de um currículo condizente com as condições sociais, culturais e econômicas locais das comunidades rurais.

Estas e outras semelhantes, são as alegações que os poderes públicos lançam mão para justificar tais atitudes, argumentando ainda acerca das dificuldades financeiras para a manutenção de uma política educacional voltada à realidade rural, fato esse que contribui ainda mais para que a educação rural de muitos municípios continue com uma estruturação influenciada pela urbanização.

Contudo, a forma organizacional dos movimentos sociais embasada na organização popular coletiva e de transformação sociocultural de seu contexto dos finais dos anos 1980, incorreu no fortalecimento da participação popular do final da década de 1990, que foi marcado por grandes mobilizações e reflexões por parte do Movimento Sem Terra (MST) sobre a Educação do Campo, nas quais os movimentos sociais associados a determinadas instituições de ensino superior, organizações não governamentais e o governo federal, vieram a fomentar e aprofundar as discussões sobre a construção de uma política educacional que atendesse à demanda da

população camponesa, uma educação de transformação social e não para atender as exigências do mundo capitalista.

Essa organização popular e a mobilização dos movimentos sociais na busca de acesso à terra e aos direitos sociais como educação, saúde e produção alimentar provoca no território do sisal um processo de protagonismo e participação social demarcada pelos interesses coletivos que lhes permitiam o alargamento de ideais e saberes numa articulação embasada no desenvolvimento comunitário e enfrentamento as desigualdades existentes.

Sendo então a educação uma das condições essenciais ao processo de materialização das condições de vida humana, melhoria e transformação social, os trabalhadores e trabalhadoras do campo remeteram-se à busca de uma proposta de educação que instrumentalizasse os camponeses para o desenvolvimento do Campo, conquistando então duas Escolas Famílias Agrícolas (EFA), uma no município de Conceição do Coité – BA e outra em Valente - BA, na década de 1990.

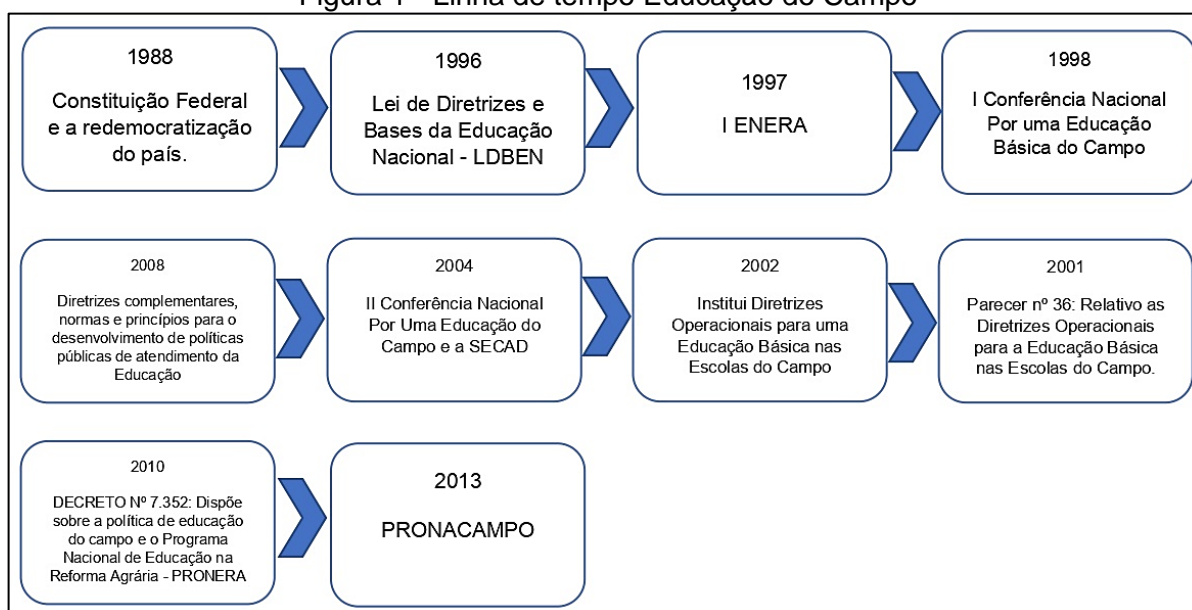
Em 1997, como fruto da parceria entre os movimentos sociais e as mais diversas entidades representativas, aconteceu o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores na Reforma Agrária (ENERA), no qual se debateu sobre a participação popular para uma educação voltada para os camponeses numa nova perspectiva, que estivesse pautada nas peculiaridades locais e embasada nos seus aspectos culturais, sociais, econômicos e políticos.

Para Caldart (2002), essa participação popular nas discussões e debates acerca da Educação do Campo foi um grande avanço. Destacando que:

Toda vez que houve alguma sinalização de política educacional ou de projeto pedagógico específico, isto foi feito para o meio rural e muito poucas vezes com os sujeitos do campo. Além, de não reconhecer o povo do campo como sujeito da política e da pedagogia, sucessivos governos tentaram sujeitá-lo a um tipo de educação domesticadora e atrelada a modelos econômicos perversos (CALDART, 2002, p. 28).

A partir dessa contradição, o movimento do projeto de Educação do Campo protagonizado pelos movimentos sociais e sindicais populares do campo, conquistou políticas importantes para o avanço das lutas sociais camponesas, dentre as principais destacamos na linha de tempo a seguir:

Figura 1 - Linha de tempo Educação do Campo



Fonte: Elaboração própria (2020).

Destacamos ainda, que nesse período de ações e movimentos de resistência e fortalecimento da Educação do Campo em sua totalidade, no Território do Sisal, foram implantados mecanismos e intervenções em prol da garantia do direito social à educação e por conseguinte, o desenvolvimento do campo no território. Dentre os quais podemos salientar o programa “Saberes da Terra”, que no município de Santa Luz, foram implantadas duas turmas nas comunidades de Várzea da Pedra e Algodões em parceria com o governo do estado da Bahia, mediado pelo processo de Ensino Médio com Intermediação Tecnológica (EMITEC), desenvolvido pela Secretaria Estadual de Educação, houve também a implantação de Escola Agrícola à nível médio em Monte Santo e a oferta de turmas da Universidade do Estado da Bahia por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

Em 2008 foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), a Resolução de nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabeleceu diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Todavia, isso não é um ganho, mas um retrocesso no processo de disputa entre as reivindicações da população camponesa e os princípios de política neoliberais¹ em que está ancorada parte significativa da ação do Estado, no território baiano.

¹ Prega políticas em favor do estado mínimo.

Em 2010, o então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, assinou um decreto tratando da política de Educação do Campo, o qual determina que a escola deve respeitar toda e qualquer diversidade em geral, das inúmeras comunidades rurais do território nacional. O decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, trata acerca da política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – (PRONERA).

De acordo com artigo 2º:

São princípios da educação do campo:

I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

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

Por meio de lutas e conquistas dos movimentos sociais e de parcerias com as mais diferentes entidades e órgãos públicos, a Educação do Campo foi se constituindo e se fortalecendo enquanto concepção educacional pensada com seus sujeitos, perpassando por todas as etapas de escolaridade, proporcionando com isso, uma formação plena, articulada com a produção de alimentos, vida e sociedade e que lhes permite resistir e reexistir no seu espaço, corroborando para reparar as desigualdades históricas e garantindo o acesso aos direitos sociais, os quais transformam as relações com a terra e seu modo de produção. Configura-se então, a sonhada e idealizada Educação do Campo como concepção educacional, implementada nas agendas oficiais dos poderes públicos nas esferas federal, estadual e municipal por

força de determinações e legislações legais conquistadas pela pressão dos movimentos sociais.

Embora totalmente conquistada e instituída legalmente como direito da população camponesa, os desafios ainda não cessaram e as necessidades de mudanças e melhorias na prática ainda é um percurso a ser trilhado. É notória a necessidade de implantação de ações que assegurem a execução de uma educação pautada nas diversidades camponesas e que responda efetivamente aos interesses do homem e da mulher do campo, constituindo de fato uma Educação do Campo, possibilitando o acesso e permanência dos mesmos na escola.

A proposta curricular, o planejamento pedagógico e a metodologia de ensino das Escolas do Campo e o processo de nucleação de unidades escolares de algumas comunidades, ainda acontece de forma institucionalizada pelas secretarias de educação, desconsiderando os desejos, as necessidades, bem como, os anseios locais e a relevância das discussões com os sujeitos locais para o desenvolvimento de uma educação capaz realizar uma transformação social. Realidade demonstrada pela Campanha Nacional “Fechar escolas é crime!”, lançada pelo MST em 2011, a qual buscou denunciar o alarmante número de escolas do campo fechadas e resistir com a sustentação do papel da escola para uma relação sustentável entre a educação e a produção da agricultura familiar.

Conforme Arroyo (1998), a Educação do Campo faz parte da dinâmica social e cultural mais ampla. Por isso, as práticas educacionais desta modalidade de educação devem estar voltadas às reais necessidades da população camponesa, bem como as diferenças locais e regionais, além de dar-lhes condições e oportunidades de permanência em sua comunidade com dignidade. Nesse sentido, Arroyo, Caldart e Molina (2004), esclarecem que a escolaridade rural deve ter como objetivo principal proporcionar conhecimentos, cidadania e continuidade cultural.

Paulo Freire em sua obra “Pedagogia do Oprimido” (1987), nos diz que a Educação não transforma a realidade, mas pode ajudar a formar os sujeitos capazes de fazer esta transformação, da sociedade, do mundo e de si mesmos. Nota-se a real necessidade de um projeto educacional que faça sentido à vida do sujeito fora dela, criando e recriando ações educativas que permitam aos educandos realizar e participar em tempo real de um processo de compreensão no seu modo de vida e de sua relação existencial consigo e com o meio.

É esse o projeto de educação que deve ser construído junto com a população campezina, fortalecendo o vínculo identitário com o campo que venha a fazer acontecer a devida transformação social na vida dos campezinos, quebrando assim, alguns preconceitos e estereótipos que mancham o espaço rural, e, conseqüentemente, sua população, pois a educação na perspectiva do sistema capitalista e urbanocêntrico, que é ofertada nas escolas rurais em larga medida, não insere em seus programas conteúdos, ações e estratégias que visem à transformação do espaço rural através da emancipação dos sujeitos num ambiente produtivo capaz de contribuir com a permanência dos jovens no campo como agentes ativos, capazes e responsáveis pela mudança em sua vida e na vida social, cultural e econômico de sua localidade

A Educação do Campo deve ser embasada em políticas educacionais que debatam a vida do homem do campo e desenvolva no mesmo a consciência social, política e cultural, preparando-o para o embate direto contra o Estado mínimo de direito e o agronegócio.

2.2 ESCOLA DO CAMPO E SUA FUNÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DO CAMPO

A escola do campo precisa ser um espaço de fortalecimento da identidade do sujeito e de conscientização do poder de transformação que há em cada um para a efetivação de uma vida digna no campo, sem políticas compensatórias pela marginalização que o campo e seu povo sempre sofreram, e sim de políticas públicas eficazes que tratem a população campezina como sujeitos de direitos e com capacidades de viver dignamente com suas particularidades com a compreensão do global, da totalidade.

Nesse sentido, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo com o parecer de nº 36/2001 aprovado pelo CNE, gerando a Resolução CNE/CEB nº 01 de 03 de abril de 2002, definem a identidade da escola do campo:

[...] 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 no País (BRASIL, 2002, p. 37).

Como se vê, uma escola do campo é a que defende os interesses, a política, a cultura e a economia da agricultura, da cultura e da economia camponesa e que construa conhecimentos e tecnologias na direção do desenvolvimento social e econômico dessa população (ARROYO; FERNANDES, 1999).

A escola do campo precisa integrar no seu processo educativo, um diálogo com o contexto comunitário nos seus mais diversos aspectos, considerando o campo e sua população na totalidade, centrado no movimento dialético do processo de construção não só de novos conhecimentos, mas de novos sujeitos emancipados, que a partir da dialogicidade entre seus saberes socioculturais e a ciência, interfiram na sua realidade (re)existindo e resistindo as injustiças advindas do capitalismo e impregnada nos setores sociais.

Por isso, a escola do campo, pensada como parte de um projeto maior de educação da classe trabalhadora, se propõe a construir uma prática educativa que efetivamente fortaleça os camponeses para as lutas principais, no bojo da constituição histórica dos movimentos de resistência à expansão capitalista em seus territórios (MOLINA; SÁ, 2012, p. 325).

Nesse sentido, a escola do campo não deve ser apenas espaço hegemônico comprometido unicamente com o desenvolvimento do agronegócio de interesse capitalista, mas deve,

Contribuir com a materialidade de processos formativos em que os conhecimentos objetivem a formação e emancipação dos sujeitos do campo, e estes possam, a partir de tais processos, fazer leituras críticas da realidade social em que se encontram, fazer escolhas, tomar decisões de âmbito coletivo, bem como fortalecer as lutas e disputas políticas para a melhoria da vida e para a superação de injustiças e desigualdades sociais (FERREIRA, 2015, p. 99).

Portanto, uma escola apoiada por uma política pública que considere a realidade contribuindo com o debate das possibilidades de centralizar seu currículo não somente nos conteúdos universais ou científicos, mas que seja capaz de um alinhamento ou paralelo no trabalho pedagógico entre esses conteúdos e a realidade social, cultural e de trabalho da comunidade na qual está inserida por meio de uma práxis centrada numa educação humanizadora e emancipadora.

Corroborando com Arruda e Brito (2009), não podemos mais admitir uma escola no campo que venha a ser a reprodução de uma educação urbana, tecnocrata

à serviço do agronegócio e do capitalismo e desfavorável ao desenvolvimento do campo.

Neste contexto, é relevante ressaltar que a dinâmica educativa de uma escola do campo deve ser a de construir conhecimentos partindo dos saberes sociais, da contextualização dos problemas da comunidade local e não a que nega esses processos produtivos. Ela não deve ser caracterizada como do campo apenas por estar situada no espaço rural, mas sim por ser:

Aquela que trabalha os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário desta população (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2009, p. 53).

Assim, escola do campo deve ser um espaço emancipador dos sujeitos camponeses, capaz de consolidar um processo educativo que atenda aos interesses do povo do campo e compreenda-os como agentes sociais capazes de transformação e não um espaço normativo de transmissão de uma educação urbanizada, com reflexões distantes da realidade. Este tipo de escola precisa se identificar muito além da sua localização geográfica, compreendendo a real necessidade de um projeto educacional, não apenas que atenda aos sujeitos do campo, mas que tenha o envolvimento desses sujeitos para que as práticas pedagógicas escolares estejam de fato adequadas à nova realidade da educação camponesa, e que assumam uma Educação do Campo e não para o campo.

Nessa lógica, a Escola do Campo deve ancorar-se num processo educacional de qualidade e com equidade, vinculado ao desenvolvimento integral do homem e da mulher do campo pautando-se, segundo as características citadas por Ferreira (2015, p. 102-103):

- Buscar articulação com os diversos seguimentos da comunidade camponesa;
- Organizar o trabalho pedagógico a partir da realidade social concreta;
- Lutar para garantir o acesso ao conhecimento, inclusive aquele produzido na história da humanidade;
- Primar pela gestão e trabalho coletivos e pela auto-organização dos estudantes;
- Orientar-se pelo protagonismo dos sujeitos do campo, no âmbito da gestão e organização do trabalho pedagógico;
- Tomar o trabalho como princípio educativo;

- Buscar a superação do conhecimento fragmentado e a superação da dicotomia entre teoria e prática;
- Desenvolver um trabalho pedagógico relacionado à intensa participação no movimento dialético entre objetivo/avaliação.

Portanto, se se entende a escola como centralidade para a incorporação dos aspectos sociais, históricos, culturais e produtivos, e, tais características como possibilidades de dinamizar as relações existenciais humana com o processo educacional para a emancipação dos sujeitos e transformação social, ressaltamos a essencialidade de políticas públicas que incorporem e assegurem a articulação entre as condições de existência social e o processo de ensino e aprendizagem.

Conforme podemos observar no quadro abaixo, há varias legislações nacionais acerca da criação e institucionalização do projeto de educação reivindicado pelos movimentos de luta campesino.

Quadro 2 - Legislações brasileira da Educação do Campo

| Legislações | Descrição |
|---|--|
| Parecer CNE nº 36/2001. | Relativo às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; |
| RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1, DE 03 DE ABRIL DE 2002. | Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. |
| PARECER CNE/CEB Nº 1, DE 02 FEVEREIRO DE 2006. | Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). |
| PARECER CNE/CEB Nº 3, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2008. | Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2007, que trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo. |
| RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, DE 28 DE ABRIL DE 2008. | Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo |
| DECRETO Nº 6.755, DE 29 DE JANEIRO DE 2009. | Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências |
| LEI Nº 11.947, DE 16 DE JUNHO DE 2009. | Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nos 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória no 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei no 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. |
| DECRETO Nº 7.352, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010. | Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. |

Fonte: Elaboração própria (2020).

A partir daí, os movimentos sociais envidaram esforços e lutas sociais na busca da garantia aos filhos e filhas dos camponeses e camponesas, o diretor de uma

Educação do Campo e política pública como constituinte do acesso e permanência de crianças, adolescentes, jovens e adultos nas escolas do Campo. Cabe salientar, que muito embora essas legislações representem conquistas da coletividade dos movimentos organizados pelo direito a educação, por si só não são o suficiente para a transformação da realidade concreta do trabalho pedagógico na escola, conforme discutem Molina e Antunes-Rocha (2014), além da precariedade física, administrativa e pedagógica, a formação docente é crucial para uma prática escolar constituída nas demandas camponesas e plena efetividade das políticas educacionais para esse público.

Na abrangência do estado da Bahia, a implementação de políticas estaduais para a Educação do Campo tem sido viabilizada pela construção de ações e iniciativas, as quais cita-se no quadro abaixo:

Quadro 3 - Ações e iniciativas do estado da Bahia

| Ações e legislações estaduais | Descrições |
|--|--|
| Fórum Estadual de Educação do Campo- FEEC | Efetivado em 1999, como elo de agregação de ideias e experiências exitosas para a efetivação de Políticas Públicas. |
| Criação da Coordenação Estadual de Educação Indígena e do Campo | Com foco no desenvolvimento, acompanhamento e avaliação das ações para essas modalidades de ensino em articulação com os diversos setores da SEC e outras instituições/entidades. |
| Seminário Estadual – Educação e Diversidade do Campo | Realizado por via de parceria entre o MEC, a UNDIME e o FEEC, objetivando a Implementação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. |
| Criação do Grupo Executivo | Que tem como tarefa a implementação das ações decorrentes das proposições levantadas no Seminário Estadual e expressas na “Carta de Salvador” (2004). |
| RESOLUÇÃO Conselho Estadual de Educação – CEEN, Nº 103, de 28 de setembro de 2015. | Dispõe sobre a oferta da Educação do Campo, no Sistema Estadual de Ensino da Bahia. |
| LEI ESTADUAL nº 11.35, de 23 de dezembro de 2008. | Institui o Programa Estadual de Apoio Técnico Financeiro às Escolas Família Agrícola – EFAs e Escolas Familiares Rurais – EFRs do Estado da Bahia. |
| DECRETO Nº 14.110, de 28 de agosto de 2012. | Dispõe sobre a regulamentação da Lei nº 11.352, de 23 de dezembro de 2008, que institui o Programa Estadual de Apoio Técnico Financeiro às Escolas Família Agrícola - EFAs e Escolas Familiares Rurais - EFRs do Estado da Bahia, através de entidades sem fins lucrativos [...] |
| Lei 1835/2010 | Institui o Plano Estadual de Juventude na Bahia - diretrizes a serem observadas pelas políticas públicas voltadas aos jovens com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos. |

| | |
|---|---|
| LEI nº 10.330, de 15 de setembro de 2006. | Aprova o Plano Estadual de Educação da Bahia - PEE. |
|---|---|

Fonte: Elaboração própria (2020).

Apesar de haver essas várias legislações e indicações que subsidiam e respaldam o Projeto de Educação do Campo, em muitos municípios ainda acontece na prática, uma educação descontextualizada e sem consideração aos aspectos sociais, culturais e econômicos dos sujeitos camponeses, contribuindo para a permanência de situações de negação e discriminação cultural, social e econômica desses sujeitos, como se o campo não fosse um espaço de vida e sustentabilidade. Isso nos mostra que na verdade existe uma situação de simulacro, ou seja, tentamos a todo custo e o tempo todo, impregnar no campo a realidade cidadina.

2.3 CONTRADIÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO ESTADO BRASILEIRO: DEMANDAS DE FORTALECIMENTO OU REFRAÇÃO DA ATUAÇÃO COLETIVA

Por longos anos no Brasil, não se pensou em políticas públicas educacionais, sendo sinalizada então no início do século XX com a criação da Universidade do Rio de Janeiro, que impulsionou a criação da Associação Brasileira de Educação na intenção de alargar o debate e o enfrentamento em favor da criação e implementação de novas políticas públicas na área da educação, de forma a assegurar uma formação integral e de qualidade aos cidadãos brasileiros.

Com o processo de redemocratização do país, ocorreu um movimento intenso de mobilização, um instrumento significativo para deslançar a revolução democrática, a reorganização dos movimentos sociais ancoradas em outros movimentos de classe objetivando mudanças importantes como:

[...] constituição de sistema nacional de educação, público e gratuito; erradicação do analfabetismo e universalização da escola pública; valorização e qualificação dos profissionais da educação; plano de carreira nacional com piso salarial unificado; reestruturação da formação de professores e especialistas; e preparação e fixação de docentes nas séries iniciais e na pré-escola (SCHEIBE, 2002, p. 50).

Com a elevação dos municípios à condição de entes federados pela Constituição Federal de 1988, e, conseqüentemente, a responsabilidade pela oferta da educação pelos mesmos, este fato influenciou significativamente na elaboração,

implantação e execução de ações educacionais de caráter qualitativo e permanente pela ausência de recursos públicos suficientes para tal, o que obrigava esses entes federados recorrerem as ações alternativas federais e de organizações não governamentais nas quais empresários implantam estratégias que atendam aos interesses hegemônicos

Contudo, na década de 1990, mais uma vez, o governo federal foge de sua responsabilidade enquanto Estado e deixa na incumbência dos municípios a execução das políticas públicas educacionais, tornando-se apenas financiador e avaliador. É importante salientar que as dificuldades de implantação e execução das políticas vão além do financeiro, que na grande maioria os recursos federais repassados para tais acabam sendo insuficientes, incorrendo na incerteza da execução ou na qualidade da mesma, compromete também a falta de capacitação de pessoal para determinado fim, o financiamento político que acaba apadrinhando determinado empresário, entre outros fatores.

Isso evidencia a falta de implementação de ações e estratégias enquanto políticas públicas na educação brasileira. O processo educacional do Brasil ainda é impactado e regulado pelo poder das políticas neoliberais, internacionais e do capital, conforme se pode observar na forma como as avaliações externas se tornam parâmetros nas definições de políticas educacionais e como organismos internacionais, a citar o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial, entre outros, influenciam fatores que apontam para a necessidade de uma reestruturação do Estado por meio de reformas que o torne mais forte, interferindo assim, no mesmo enquanto órgão competente e regulador na garantia de direitos sociais conquistados pelas classes populacionais organizadas.

Com isso, o Estado passaria a garantir o estado mínimo de direito, com algumas prioridades demarcadas pelo capitalismo, inserindo alguns cenários estruturantes para o bem estar social na agenda da organização capitalista. Ou seja, “[...] o que aparentemente seria uma proposta de Estado mínimo, configura-se como realidade de Estado mínimo para as políticas sociais e de estado máximo para o capital” (PERONI, 2003, p. 19).

É importante frisar que as políticas públicas dependem de um diálogo entre os mais diversos segmentos sociais, para que possam impulsionar o poder público por meio de demandas e ações coletivas de reivindicações e lutas de classes no planejamento e alocação de recursos para efetivamente atender aos direitos sociais

da população. Se não houver a pressão social, as políticas públicas não entram na agenda do Estado, pois o mesmo acaba se colocando, em larga medida, à serviço da classe dominante, a qual limita o poder do Estado em favorecimento do particular e dos interesses capitalistas.

Nesse sentido, por ser professor da educação básica do campo e vivenciar as dificuldades que caracterizam esse espaço com relação a efetivação de ações, estratégias, adequações e políticas públicas que configurem educação de qualidade aliado ao seu cenário local e suas peculiaridades sem ser subjugado ao modelo urbano, objetiva-se analisar a relevância das políticas públicas educacionais para a população campestre por meio de uma revisão bibliográfica, pautando-se em pressupostos teóricos que as fundamentam. Essa população por longos períodos, sofrera pela ausência de iniciativas governamentais que a contemplasse enquanto sujeitos de direitos e foram alvos de inúmeras ações paliativas que os negavam enquanto cidadãos de identidade e característica próprias.

Assim, desse contexto de contradições, na mesma década dos anos de 1990, um novo cenário se apresenta a partir das lutas dos movimentos sociais e sindicais populares do campo, que entenderam que não haveria desenvolvimento sustentável e nem garantia de permanência nas terras conquistadas se não buscassem também a proposição de uma educação que atendesse às necessidades locais, educação essa que se consolidasse por meio de uma política pública e não mais de ações pontuais ou paliativas.

Sendo políticas públicas as ações governamentais para garantir aos cidadãos uma vida digna e de qualidade. São, pois, as políticas públicas que dão visibilidade e materialidade ao Estado e por isto, são definidas como sendo "o Estado em ação" (JOBERT; MULLER, 1987). Em sua grande maioria, nascem como resposta do Estado às lutas populares e sociais que por meio de pressões e debates exigem a devida atenção para com os direitos dos povos. É por meio delas que as mais diversas classes da sociedade são oportunizadas ao acesso dos bens e serviços básicos de direito do cidadão e dever do Estado.

A construção das políticas se fundamenta na finalidade de processo de mudança e transformação social dos sujeitos. O que para os neoliberais, segundo Azevedo (1997), essas políticas assistenciais tendem a criar um impacto negativo à máquina pública em relação a sua estabilidade financeira. Para Friedman (1984), ao tomarem para si a responsabilidade pelos programas sociais, os governos geram a

necessidade de maiores receitas, suprindo-as com o aumento de cargas de tributos e dos encargos sociais.

Essas afirmações são disseminações do discurso produzido pelo modelo burguês vigente no sistema capitalista que visa sempre ter uma classe social à serviço de outra, num encadeamento de serviço de uma ordem em detrimento do crescimento da outra, ou seja, na relação de mais valia².

Outras abordagens suscitam a importância dessas políticas como mecanismos de preservação de direitos históricos conseguidos por meio de reivindicações de classes marginalizadas pelo sistema capitalista que rege a sociedade por uma atuação do Estado mais justa, igualitária e que desenvolvesse o bem estar social dessas classes. O estado por sua vez, institui políticas de oferta assistenciais no intuito de conter a insatisfação das diversas classes reivindicadoras, assim como, desenvolve estratégia de manter-se inalterado por representar também ou ser composto por representantes da classe dominante.

No tocante às políticas educacionais, há um consenso entre todas as abordagens que tratam da atuação do governo enquanto responsável por ações e mecanismos que efetivem a garantia dos direitos sociais de toda a população, por tratarem a educação como agente relevante para a promoção do bem estar social e a redução das desigualdades entre os povos. Divergem em alguns pontos acerca da real regulamentação do Estado sobre a oferta da mesma, porém, convergem na ideia de que a educação é o sustento da transformação social e a equiparação de acesso aos bens e serviços públicos de direitos pelas mais diversas classes sociais.

Sendo a educação reconhecida como base de sustentação para afluir o embate entre camadas populares e Estado em prol de seus direitos e de melhorias para o bem estar social, cultural e econômico, tem sido cenário de constituição de inúmeras políticas educacionais como respostas as demandas populares.

Diante do exposto, a Educação do Campo é fruto da pressão popular do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST na década de 1990, caracterizado como um movimento de luta de classe por mudanças na sociedade, sua finalidade inicial era a conquista de terras e a reforma agrária, mas logo abrangeram sua luta pela educação, por compreenderem que a mesma era um direito constitucional ao cidadão e importante instrumento de transformação social.

² Segundo Karl Marx implica na venda da força de trabalho da maioria em detrimento do enriquecimento da minoria.

Partindo dessa compreensão e de seu princípio de sociedade, começaram a reivindicar uma proposta educacional que atendesse aos interesses e necessidades dos camponeses e sua realidade. Desencadeando muitas ações do Estado em forma de políticas públicas visando atender à demanda Educacional do Campo. No entanto, os municípios ainda não executam de maneira eficiente e exitosa essas políticas instituídas, ainda as deixam apenas no papel. Fato que evidencia a negligência existente para com a população campestre e seu processo educacional.

Muitos municípios não atendem à garantia dada a essa população pela Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 (LDB), que aponta para a adequação do calendário escolar, currículo e metodologia de forma a atender as características locais (BRASIL, 1996). Contudo, vale lembrar que as classes organizadas do campo não querem adequações e sim um projeto educacional pensando e construído com sua participação e envolvimento coletivo.

Esse desejo e reivindicação ficou demarcado no I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (ENERA), em 1997, o qual deu início as lutas, debates e resistências com a finalidade de construção, implantação e execução de políticas públicas para o campo e sua população. Essas exigências foram respaldadas na Constituição Federal de 1988 que garante a educação como direito de todos e dever do Estado (BRASIL, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 que as legitimavam e respaldavam as mobilizações sociais do campo.

Essas mobilizações, foram responsáveis pelas conquistas das políticas públicas voltadas para atender à população campestre e suas especificidades como as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, as Resoluções CNE/CEB nº 1/2002, CNE/CEB nº 2/2008, o parecer CNE/CEB nº 04/2010, o decreto presidencial nº 7.352 de 04 de novembro de 2010, a portaria nº 86 de 01 de fevereiro de 2013, dentre outras asseguradas nos programas do Plano de Ações Articuladas (PAR), criado via do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.

No âmbito do Programa de Ações Articuladas (PAR), as escolas do campo também foram contempladas por vários programas dos quais salienta-se o “Programa Mais Educação”, que busca integrar uma agenda de escola integral; o “Programa Dinheiro Direto na Escola Acessibilidade”, visando o pleno atendimento à diversidade por meio da acessibilidade física e recursos do ensino aprendizagem; o “Programa Dinheiro Direto na Escola Água”, que estimula um espaço escolar com condições apropriadas para o armazenamento e consumo da água, assim como, escoamento

sanitário; o “Programa Dinheiro Direto na Escola Campo”, voltado para o desenvolvimento de ações de fortalecimento e qualidade do ensino nas escolas do campo; o “Programa Caminho da Escola”, busca ofertar transporte de qualidade e segurança, afim de garantir o acesso e permanência dos alunos das escolas do campo. Contudo, o PAR desponta-se como ação do “Compromisso Todos pela Educação”, movimento marcado em larga medida pelo envolvimento de grandes grupos empresarias.

O que levou Voss (2011, p. 52) a defini-lo como, “[...] uma rede política que congrega agentes sociais, intelectuais, empresas, instituições públicas e privadas e grupos de interesse heterogêneos, articulados em torno de um discurso comum”.

O que torna visível que o modelo de educação burguês ainda é marcante em nosso país e que o mesmo interfere de forma negativa na implementação de políticas educacionais contrárias à sua perspectiva, fato que demarca a necessidade das lutas e embates das classes sociais pelo reconhecimento de seus direitos e respeito a sua realidade. As políticas educacionais limitadas ou planejadas pelos interesses capitalistas, nega ao homem e a mulher do campo sua identidade e cultura, pois dificultam a esses sujeitos o acesso a uma educação cidadã, na qual ocorre a inserção dos mesmos na sociedade de forma consciente de seu papel na transformação social de seu contexto.

Assim, as Escolas do Campo ficam limitadas a reprodução de um modelo educacional urbanocêntrico, disseminando um modelo de vida, cultura e desenvolvimento distante da realidade local das comunidades camponesas, impulsionando o êxodo rural e negando o campo como espaço de vida e transformação social.

Vê-se, portanto, que o projeto educacional brasileiro em larga medida está atrelado às pressões e interesses do capitalismo, pois, segundo Silva (2009, p. 32) “[...] se aprendem hábitos e habilidades próprios das classes dominantes”, no qual a população menos favorecida terá que enfrentar momentos de embates e lutas para a implementação de políticas que os considere enquanto sujeitos sociais de direitos e capazes de promoverem o desenvolvimento econômico e social do campo.

Foi em oposição a esse caráter capitalista e de favorecimento dos grandes empresários da agroindústria e do sistema educacional no Brasil, que os movimentos sociais do campo protagonizaram um movimento de busca e implementação de um projeto educacional para o campo no qual vinculasse sua realidade e o considerasse

enquanto espaço de vidas e desenvolvimento sustentável, que a escola contemplasse as demandas comunitárias com ações efetivas e conexas entre o local e o global.

Assim, a organização escolar, a proposta pedagógica e a metodologia devem considerar os valores e as características que a comunidade campesina apresenta para que a constitua como propulsora efetiva no desenvolvimento social e sustentável dos sujeitos do campo, sem submeter-se ao modelo oligárquico que impera em nosso país, no qual a ideologia da mais valia da sociedade capitalista corrompe as relações sociais e a estabilidade social.

Os movimentos sindicais e sociais do campo, ampliaram então seus questionamentos acerca desse modelo de desenvolvimento, que sempre os colocavam como marginalizados condenados a extinção ou exclusão social e emergiram para o processo de luta e resistência frente a urgente necessidade de políticas públicas que os colocassem num lugar social no país, a oferta de uma educação como processo de formação cidadã e não mais como mecanismo de instrução para o trabalho, a qual valorizasse as experiências locais e informais que cada homem e cada mulher traz consigo, assim como, à história e à cultura do povo trabalhador do campo.

Eles buscam um projeto de educação que contemple o desenvolvimento sustentável do campo, contrapondo-se aos interesses do agronegócio que apenas enxergam o campo como objeto de produção para sua expansão e concentração de riqueza pela classe dominante. É pertinente citar que eles queriam a consolidação de políticas que favorecessem o desenvolvimento territorial do campo e para isso, se faz necessário um projeto educacional em que favorecesse uma visão de que os responsáveis pela transformação social, política, econômica e cultural são os próprios sujeitos coletivos do campo e sua identidade, o qual possibilitará sua permanência e sustentabilidade no campo.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta seção, delineamos o percurso e o fundamento metodológicos que subsidiaram a nossa pesquisa, para uma melhor compreensão dos seus resultados.

Entendemos que “[...] pesquisar é o ato pelo qual procuramos obter conhecimento sobre alguma coisa [...]” (GATTI, 2002, p. 9), e, nessa procura, muitas foram as dificuldades e impossibilidades que nos fizeram traçar novos caminhos e técnicas para dialogarmos sobre aquilo que desejamos confabular. Dessa maneira, destacamos que nossa pesquisa não traz verdade única ou absoluta sobre o conteúdo estudado, mas uma nova visão, fruto da releitura feita por nós.

Segundo Minayo (2008), compreendemos que a pesquisa não se finda no fechamento de cada ciclo investigativo, tendo em vista que, a partir do levantamento de novas discussões, são construídos novos conhecimentos e inquietações. Por outro lado, configura-se como uma forma adequada para se entender a natureza de um fenômeno social.

Desse modo, a pesquisa é pautada na abordagem do materialismo histórico dialético, conforme o qual a relação de produção influencia a cultura, a importância da produção material na vida do sujeito e sua formação histórica. Assim, consideramos o processo histórico de negação de direitos à população do campo e sua organização, por meio de movimentos sociais, para buscar seus direitos, questionar o modelo de educação ofertado em suas comunidades - o qual nega as suas características culturais, sociais, econômicas e geográficas -, bem como formular a crítica necessária às políticas neoliberais que orientam o projeto de educação do País em geral e, em particular, do Território do Sisal.

Sendo assim, esta pesquisa é de natureza qualitativa, por nos permitir ir além da mera classificação de pontos de vista, desencadeando, com isso, a revelação de novos símbolos e combinações. Dada essa natureza qualitativa, a pesquisa foi desenvolvida em três partes, com base em Minayo (2008): a fase exploratória, que abrange todo o processo e as ações do pesquisador para entrar em campo; o trabalho de campo, que contempla os mecanismos de levantamento de dados e a refutação destes; e a etapa de análise e tratamento do material empírico e documental, a qual incide sobre a compreensão e triangulação dos dados.

A presente pesquisa aborda a proposta educativa bem como o Projeto Político Pedagógico para a Educação do Campo da rede municipal de Santa Luz, no estado

da Bahia, e o seu processo histórico no tocante à implementação de proposta educacional. A escolha de pesquisar/estudar a Educação do Campo e seu percurso histórico de implementação e garantia no município de Santa Luz fundamenta-se na significância do fortalecimento do debate municipal sobre essa modalidade de educação.

Essa compreensão está organizada a partir do levantamento e da análise de documentos oficiais dos órgãos responsáveis pela educação municipal, como Secretaria Municipal de Educação e Conselho Municipal de Educação, visando-se, sobretudo, identificar ações, projetos e programas para a educação do município no meio rural. Inicialmente, fez-se contato com a Secretaria e o Conselho Municipal de Educação, para solicitação de documentos referentes à Educação do Campo. Nessa atividade, chegou-se a três documentos para análise: Lei Orgânica, Plano Municipal de Educação e a Lei do Sistema Municipal de Educação. Em seguida, foi feito contato com ex-secretários de educação, para a coleta de informações acerca do perfil do trabalho realizado e a identificação de perspectivas de Educação do Campo já implementadas pela Secretaria Municipal de Educação.

No processo de pesquisa documental, foram realizadas a leitura e a análise das legislações municipais que regem a Educação do Campo, as quais foram comparadas com as legislações de âmbito nacional e do estado da Bahia. Ainda, foram feitas leituras complementares a respeito da Educação do Campo e seus princípios fundamentais para a vida dos sujeitos do campo.

Como vantagens da pesquisa documental, Guba e Lincoln (1981) destacam que os documentos constituem uma fonte estável e rica de onde o pesquisador poderá retirar evidências que fundamentam suas afirmações; podem ser consultados várias vezes; possuem baixo custo financeiro (apenas tempo), permitindo ao pesquisador maior acessibilidade; servem para ratificar, validar ou complementar informações obtidas por outras técnicas de coleta de dados.

Com o propósito de aprofundar e captar informações precisas para a presente pesquisa, outra técnica de obtenção de dados utilizada foi a entrevista, que, consoante Marconi e Lakatos (1999, p. 94), é o encontro entre duas pessoas a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto. Partimos do pressuposto de que:

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada [...] Enquanto outros instrumentos têm seu destino selado no momento em que saem das mãos do pesquisador que os elaborou, a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

Lançando mão dessa prerrogativa impulsionadora da materialização da nossa pesquisa e sua abrangente contribuição na interpretação e análise dos dados, realizamos entrevistas semiestruturadas, formato que possibilita maior flexibilização ao pesquisador, conforme afirma Dencker (2000). Essas entrevistas foram subsidiadas por um roteiro bem estruturado e definido, com foco central nos objetivos traçados e nas indagações iniciais.

Entre 2019 e 2020, participaram das entrevistas apenas duas secretárias de educação. No recorte temporal de nossa pesquisa, passaram pela Secretaria Municipal de Educação três secretárias. Contudo, uma delas se mostrou impossibilitada para a realização da entrevista. Ao todo, foram quatro mandatos sem nenhuma ação legislativa específica para a educação no meio rural.

Nessa etapa empírica da pesquisa, pretendíamos incluir coordenadores, professores, pais e alunos das escolas do campo da rede municipal. Porém, a impossibilidade de participação de alguns, as dificuldades de agendamento de horário dos convidados/participantes, entre outros fatores, limitaram-nos às secretárias de educação, cujo perfil é apresentado no Quadro 04, a seguir.

Quadro 4 - Das entrevistadas

| Identificação | Gestão | Período | Partido | Quem são? | Perspectiva de Educação do Campo ³ |
|---------------|--------|------------------------------------|----------------|---|---|
| 01 | 03 | 2005 a 2012 2017 2019 e 2020 | DEM/PFL PSD | Professora da rede estadual de ensino, licenciada em História (UEFS), especialista em Teoria e Metodologia da História (UEFS), entre outras, e Mestre em Educação (UFBA). | Uma educação Libertadora e de formação crítica e participativa. |
| 02 | 01 | 2013 a 2016 | PSD | Professora das redes estadual e municipal, licenciada em | Uma educação que contemple a realidade das comunidades e fortaleça o sentimento |

³ Extraído da análise das entrevistas.

| | | | | | |
|--|--|--|--|---|---------------------------|
| | | | | Letras Vernáculas com Inglês (UNEB) e especialista em estudos literários. | de pertença dos sujeitos. |
|--|--|--|--|---|---------------------------|

Fonte: Elaboração própria (2020).

O primeiro contato com os sujeitos das entrevistas aconteceu à distância, mediado pelo aplicativo WhatsApp. A partir daí, foi acordado um encontro presencial para apresentação da proposta de pesquisa, leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e agendamento, em comum acordo, das datas para realização das entrevistas.

Considerando que a nossa pesquisa centra-se nas políticas públicas, enquanto ferramentas de superação dos entraves do processo educacional para o homem e a mulher do campo, nossa delimitação em relação aos sujeitos das entrevistas foi fundada prioritariamente pelo preceito da autonomia concedida a eles, enquanto agentes políticos, em realizar encaminhamentos que alcancem a conjuntura educacional da rede municipal, de modo a constituir políticas educacionais que elevem o sistema de Educação do Campo a um ato de transformação e emancipação dos sujeitos, rompendo, assim, com a pragmática de execução e reprodução de programas temporários e de governo.

Como caminho metodológico também exploramos as observações e os elementos extraídos do seminário, dos encontros e das avaliações do curso de formação para os conselheiros. Essa etapa compôs nossa atividade de intervenção, a qual foi elaborada por meio do curso de formação denominado “Conselho Municipal de Educação (CME): indagando as políticas públicas de Educação do Campo”, voltado para os conselheiros municipais de educação e desenvolvido por meio de cinco encontros, nos quais foram realizados debates a respeito das políticas nacionais para a Educação do Campo, mediados por convidados/pesquisadores da área, com a intenção de fortalecer e aprimorar as ações e políticas para a Educação do Campo no município de Santa Luz – BA, assegurando, por meio da reflexão, a concepção de educação como direito social à população campesina.

Além disso, houve uma espécie de encontro maior, que foi o seminário “Educação Luzense refletindo a Educação do Campo”, realizado em setembro de 2019 no Auditório Municipal Lindaura Carneiro, também na cidade de Santa Luz – BA.

Tal seminário foi pensado e realizado com a finalidade de debater, junto aos conselheiros municipais de educação do município de Santa Luz, aos movimentos sociais, à Secretaria Municipal de Educação e aos professores do campo da rede municipal de ensino, concepções de políticas públicas para a Educação do Campo, bem como as reivindicações dos Movimentos Sociais do Campo no Território do Sisal, com vistas à reflexão sobre a natureza e os princípios das políticas públicas de Educação do Campo no município de Santa Luz.

Por fim, salientamos que, na análise dos dados, fez-se necessária recorrente consulta ao aparato teórico que constitui a fundamentação da nossa pesquisa, como forma de sustentação ou refutação das conclusões extraídas do nosso processo investigativo.

Após apresentar os principais movimentos metodológicos que conduziram nossa investigação, na seção a seguir apresentaremos as informações obtidas sobre o percurso da educação no município de Santa Luz – BA.

3.1 RETAS E CURVAS NO CAMINHAR DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE SANTA LUZ

Nosso contexto de pesquisa é o município de Santa Luz, um pequeno município baiano, situado no território do sisal. O mesmo se originou em uma fazenda que pertencia a viúva portuguesa Maria Joaquina do Amor Divino, sendo comprada pela família Lopes, no século passado, parte de uma estação ferroviária da Leste Brasileira, obra implantada em local onde havia uma aglomeração de casas, dentro da fazenda Santa Luzia, no município de Queimadas.

Segundo historiadores locais, com a inauguração e utilização frequente da estação, formou-se um arraial, sendo edificadas casas residenciais e comerciais. Município criado com a denominação de Santa Luzia e território desmembrado do município de Queimadas por Decreto Estadual 18 de julho de 1935. A sede foi criada no distrito com a denominação de Santa Luzia em 1918 foi elevada à categoria de cidade por decreto Estadual de 30 de março de 1938. Em 1943 o topônimo foi alterado para Santa Luz.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população estimada da cidade de Santa Luz, no ano de 2018 é de 37.158 habitantes. Com uma

área de 1.560 Km² e uma densidade de 21,69 hab./km², e se localiza há 260 km de Salvador capital do Estado.

Figura 2 - Localização do município de Santa Luz - BA



Fonte: Google mapas (2019).⁴

A estrutura fundiária inadequada, na qual a concentração das terras é característica principal, resulta em grande número de trabalhadores rurais sem-terra, posseiros e subempregados. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2016), apenas 6,9% da população local era ocupada e 53,2% dos domicílios tinham rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa.

A principal fonte de renda hoje é a extração de granito azul, sendo o maior produtor do estado da Bahia. Nos anos 1990, sua cadeia produtiva de sisal tornou-a conhecida e justifica o nome do Território, também se concentra na extração de minério de ferro, magnésio, extração de ouro, comércio e atividades agropecuárias numa proporção que varia de acordo com a natureza do município, neste caso tem-se um cenário heterogêneo, mas que classifica tal região como uma região carente materialmente.

⁴ Disponível em: <https://www.google.com.br/maps/place/Santaluz+-+BA,+48880000/@11.7359397,40.7445505,8z/data=!4m5!3m4!1s0x71306520f41eebd:0xef14c61830fd9a9a18m2!3d-11.2544913!4d-39.3752513>. Acesso em 22 de maio de 2019.

Na educação, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2016), os alunos dos anos iniciais da rede pública da cidade tiveram nota média de 4.5 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Para os alunos dos anos finais, essa nota foi de 3, com uma taxa de 97.5% na escolarização (para pessoas de 6 a 14 anos) em 2010.

O município conta com 09 (nove) escolas particulares na sede do município, 01 (uma) delas funciona como creche escola; 33 (trinta e três) escolas municipais, sendo 06 (seis) na zona urbana, no qual uma delas no turno vespertino, atende discentes oriundos do campo, sendo eles em sua maioria matriculados no referido turno e a mesma hoje funciona na metodologia da rede dos Colégios da Polícia Militar; das 33 escolas municipais, 27 (vinte e sete) encontram-se na zona rural, 01 (uma) creche municipal na sede do município, sendo ofertadas turmas de creche⁵ em 26 (vinte e seis) escolas municipais; o município conta com 03 (três) escolas estaduais, distribuídas na sede e na zona rural do município, sendo 02 (duas) delas na sede, na das quais 01 (uma) é o Centro Estadual de Educação Profissional do Campo e 01 (uma) na zona rural; dois polos da educação superior à distância sendo os mesmos pertencentes a UNOPAR (Universidade Norte do Paraná) e UNEF (Unidade de Ensino Superior de Feira de Santana), já sediou também o polo da UNEB/PARFOR⁶.

As tabelas abaixo retratam dados numéricos acerca da realidade educacional do município de Santa Luz – Ba.

Quadro 5 - Matrículas da Educação Básica no município de Santa Luz – Ba - 2019

| Dependência Administrativa | Creche | Pré-Escola | Anos Iniciais | Anos Finais | Ensino Médio |
|----------------------------|--------|------------|---------------|-------------|--------------|
| Estadual | | | | | 1.014 |
| Municipal | 651 | 778 | 2.137 | 2.222 | |
| Privada | 127 | 240 | 565 | 272 | 77 |

Fonte: Elaboração própria, a partir da pesquisa no MEC/INEP (2020).

⁵ Que atende crianças de 0 a 3 anos de idade.

⁶ O Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR) é resultado da ação conjunta do Ministério da Educação (MEC), de Instituições Públicas de Educação Superior (IPES) e das Secretarias de Educação dos Estados e Municípios, no âmbito do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PDE) que estabeleceu no país um novo regime de colaboração da União com os estados e municípios, respeitando a autonomia dos entes federados. O PARFOR é destinado aos professores em exercício das escolas públicas estaduais e municipais sem formação adequada à LDB, oferecendo cursos superiores públicos, gratuitos e de qualidade, com a oferta cobrindo os municípios de 21 estados da Federação, por meio de 76 Instituições Públicas de Educação Superior, das quais 48 Federais e 28 Estaduais, com a colaboração de 14 universidades comunitárias. Disponível em: <https://portal.uneb.br/parfor/>.

Quadro 6- Taxa de Distorção Idade-Série no município de Santa Luz - Ba – 2019

| Anos Iniciais | Anos Finais | Ensino Médio |
|---------------|-------------|--------------|
| 8,0 | 31,2 | 37,9 |

Fonte: Elaboração própria, a partir da pesquisa no MEC/INEP (2020).

Quadro 7 - Taxa de reprovação no município de Santa Luz - Ba – 2019

| Anos Iniciais | Anos Finais | Ensino Médio |
|---------------|-------------|--------------|
| 2,3 | 10,3 | 12,2 |

Fonte: Elaboração própria, a partir da pesquisa no MEC/INEP (2020).

Quadro 8 - Taxa de abandono no município de Santa Luz – Ba - 2019

| Anos Iniciais | Anos Finais | Ensino Médio |
|---------------|-------------|--------------|
| 0,2 | 3,4 | 11,9 |

Fonte: Elaboração própria, a partir da pesquisa no MEC/INEP (2020).

Quadro 9 - IDEB da rede municipal de ensino de Santa Luz – Ba – 2019

| ANOS INICIAIS | |
|----------------|----------------|
| Ideb observado | Meta Projetada |
| 4.7 | 4.6 |
| ANOS FINAIS | |
| Ideb observado | Meta Projetada |
| 3.9 | 4.5 |

Fonte: Elaboração própria, a partir da pesquisa no MEC/INEP (2020).

A partir do contexto social, político e educacional sobre o campo da pesquisa, veremos a seguir a discussão teórica que subsidiará a leitura e interpretação do percurso histórico da Educação Rural, no período de duas décadas, no município de Santa Luz - Bahia.

Nos convém destacar que, apesar de contar com cinco assentamentos dos movimentos sociais, o campo luzense se configura como um espaço de exploração capitalista, pois o mesmo extrapola o viés agrícola com a inserção do fator mercadológico em maior evidência com a produção e exploração do sisal e de minérios como ouro e o granito azul (paralelepípedo). É perceptível o distanciamento ou refração desses movimentos no processo educacional do município, ao observar a pouca efetividade na participação dos movimentos nos coletivos democráticos e legitimadores do sistema educacional, como o Conselho Municipal de Educação.

Ademais, nota-se essa característica de refração na elaboração do PME (2015-2025), pois naquele momento os representantes dos movimentos reivindicaram a incorporação e abrangência de uma concepção de educação que contemplasse o modo de vida e produção do campo, que seria a construção de uma escola agrícola no prazo de até dois anos, afim de garantir por meio da relação tempo escola e tempo

comunidade, um aprendizado emancipador e capaz de ser agente de transformação social, promovendo a sustentabilidade e o desenvolvimento camponês.

O resultado dessa mobilização é que a reivindicação foi acatada no PME, mas até o momento, a escola não foi construída e por parte dos movimentos não houve novas cobranças. Talvez por isso se explique a escassez da abrangência e efetividade das políticas públicas desenvolvidas ao longo da história do município.

Nesse sentido, destacamos o lugar do pensamento coletivo e da luta de classe para a concepção de educação vinculada aos interesses camponeses e de vinculação da terra enquanto espaço de produção alimentar, cultural e político. Quando o interesse coletivo se cala e a luta de classe se dissipa, o estado semeia a sua ideologia burguesa instaurando na educação o processo de hegemonia e mais valia.

Na continuidade dos processos investigativos, ao indagarmos aos participantes da entrevista sobre quais projetos, programas e ações de educação foram realizados no campo do município de Santa Luz - Ba no período de 1997 a 2017?

Maria Rosa: A Educação do Campo no nosso Território do Sisal, posso até estender a nível de Bahia, não foi exatamente uma prioridade da política educacional a nível de estado, iniciamos aqui no Território do Sisal fazendo parceria com o Movimento da Organização Comunitária (MOC) através de um projeto alternativo chamado Conhecer, Analisar e Transformar (CAT), baseado na filosofia freireana e por outro lado, nós tínhamos um relacionamento ao governo Federal que era o da Escola Ativa. Aqui nós fizemos um tipo de parceria com os dois programas porque enquanto o Conhecer, Analisar e Transformar (CAT) nos oferecia uma filosofia libertadora em termos de análise do discurso e também de formação crítica participativa dos alunos, mas não tinha como ofertar recursos financeiros para estruturar as escolas, já era uma condição que a escola ativa oferecia além de tá também oferecendo subsídios (Entrevista realizada em 16 de janeiro de 2020).

Rosa Maria: Voltado especificamente para a Educação do Campo não sei se poderia dizer que foi um projeto específico, mas, nós tínhamos essa preocupação com a Educação do Campo e em várias conversas com o Movimento da Organização Comunitária (MOC), com os coordenadores do projeto Conhecer, Analisar e Transformar (CAT) nós buscamos entender aquilo que acontecia dentro da realidade da Educação do Campo no município de Santa Luz. Então, a busca dessa política pública ficou traçada nas estratégias do plano municipal de educação mais acredito que não ficou de tudo desassistida a educação dos jovens e das crianças do campo durante esse período (Entrevista realizada em 13 de novembro de 2019).

Diante do exposto, nos depoimentos descritos acima, é perceptível o quão é fragilizado o processo educacional ofertado ao filho e a filha dos camponeses no município de Santa Luz, assim como, em muitos municípios brasileiros, que optam por essa prática de adotar programas e projetos pontuais/temporais como mecanismo

de atendimento à educação das comunidades campesinas. A ausência das políticas públicas municipais, caracterizam esse processo como assistencialista ou reparatório, fragilizando a concepção de Educação do Campo pautada e conquistada pelos movimentos sociais do campo.

Ou seja, as propostas de execução de programas pontuais representam ações e ou políticas compensatórias para a população campesina, não contemplam a continuidade e sequenciamento das políticas, isso por si só, evidencia fragilidades no processo de ações voltadas para a educação dos povos campesinos, no âmbito do município. Assim, o processo educativo das escolas do campo não integra os espaços escolares com os não escolares numa articulação significativa para o processo de ensino e aprendizagem, desfavorecendo o protagonismo dos sujeitos enquanto construtores de conhecimentos, como também, as demandas singulares do contexto social dos educandos.

No paradigma hegemônico, a educação ofertada ao camponês/camponesa não cumpre seu papel de constituinte de direitos, de formação humana e representatividade social. Pois, sua ação educativa é desencadeada e pautada nas ações e mecanismos neoliberais que se utilizam da educação como mecanismo de qualificação de domínios e competências trabalhistas seguindo suas demandas e necessidades. Segundo Mészáros (2008), em consenso com o sistema capitalista, qualquer ato político que se apoie na lógica da teoria social do capitalismo, tornara-se apenas um constituinte paliativo em que os grupos menos favorecidos não sairão da condição de desigualdade, por conseguinte, não haverá uma equidade social.

Portanto, esses programas pontuais ou medidas paliativas não contemplam as reivindicações colocadas na agenda das mobilizações sociais do campo, pelos seus direitos fundamentais, primordialmente, o de uma educação que verse e atenda seus anseios e suas especificidades. Nessa perspectiva, Mészáros afirma que:

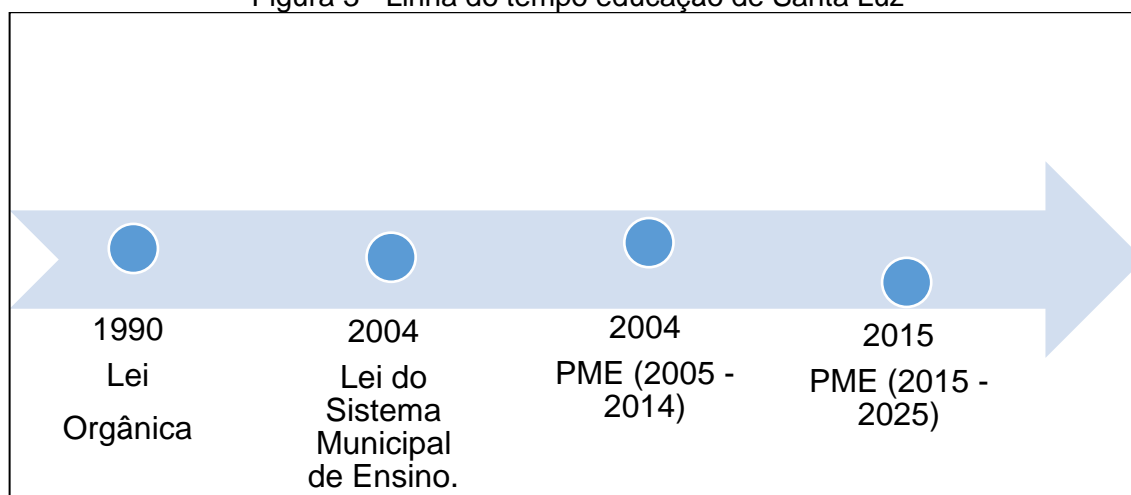
A estratégia reformista de defesa do capitalismo é de fato baseada na tentativa de postular uma mudança gradual na sociedade através da qual se removem defeitos específicos, de forma a minar a base sobre a qual as reivindicações de um sistema alternativo possam ser articuladas. Isso é factível somente numa teoria tendenciosamente factícia, uma vez que as soluções preconizadas, as “reformas”, na prática são estruturalmente irrealizáveis dentro da estrutura estabelecida de sociedade (MÉSZÁROS, 2008, p. 62).

Percebe-se nesta citação, que o estado propõe apenas estratégias corretivas e de governo que atendam a necessidade e as especificidades socioculturais da comunidade pontualmente, buscando apenas deprimir as tensões e mobilizações desses sujeitos por via de uma igualdade meramente jurídica. Mas, que não produzem mudanças significativas no processo estrutural, visando a superação/transformação dos problemas cotidianos de ordem social das classes desfavorecidas.

3.1.1 Linha de tempo dos marcos da educação no Município de Santa Luz

Abaixo se encontra a linha do tempo com os marcos legais da educação municipal objetivando uma leitura gráfica.

Figura 3 - Linha do tempo educação de Santa Luz



Fonte: Elaboração própria (2020).

3.2 O SILENCIAMENTO DA LEI ORGÂNICA MUNICIPAL EM RELAÇÃO A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Conforme explicitado na introdução, esta pesquisa dedica-se a compreender as políticas públicas da Educação do Campo no município de Santa Luz – BA, visando ao estudo do cenário da Educação do Campo no contexto local. Compreendendo a Lei Orgânica como dimensão maior na legislação municipal e como instrumento essencial para o desenvolvimento das respectivas áreas de abrangência municipal, entre as quais a educação, apresentamos um estudo e uma discussão sobre os enredamentos educacionais contidos na referida lei.

A Constituição Federal de 1988 incluiu os municípios na categoria de entes federados arraigados, concedendo-lhes independência, competência e autonomia para se auto-organizarem e desenvolverem políticas públicas próprias que atendessem as suas singularidades, o que abrange as políticas de educação. Essa auto-organização emancipatória possibilitou aos municípios tornarem-se autônomos e legisladores de si, embasados pela sua Lei Orgânica, ou seja, a Constituição municipal, a qual rege e estabelece o funcionamento desses entes federados.

No município de Santa Luz, a Lei Orgânica Municipal foi aprovada em 05 de abril de 1990, durante um período marcado pela presença dos organismos internacionais e de grandes reformas e avanços no contexto educacional brasileiro, tal qual a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), custeada pelo Banco Mundial (BM), pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Logo em seguida, projetou-se e instituiu-se o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), no qual foram traçados os parâmetros que a educação necessitaria tomar com ênfase nos nove países com os piores indicadores educacionais do mundo, entre os quais estava o Brasil. Além disso, houve, em 1996, a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em cujo corpo textual consta um capítulo abordando a educação enquanto política pública de atendimento aos municípios, ao mesmo tempo em que a reconhece como direito social destes.

Em seu Capítulo V (Da educação, cultura, desporto e lazer), a Lei Orgânica Municipal prevê, no seu art. 143, que “O Município manterá seu sistema de ensino em colaboração com a União e o Estado, atuando, prioritariamente, no ensino fundamental e pré-escolar”. Na sequência, estabelece as diretrizes gerais para a organização do sistema de ensino do município, a saber:

Art. 145. O Sistema de Ensino do Município será organizado com base nas seguintes diretrizes:

- I – Adaptação das diretrizes da legislação federal e estadual às peculiaridades locais, inclusive quanto ao calendário escolar;
- II – Manutenção de padrão de qualidade através do controle pelo Conselho Municipal de Educação;
- III – Gestão democrática, garantindo a participação de entidades da comunidade na concepção, execução, controle e avaliação dos processos educacionais.

A partir dessas disposições, percebe-se que a perspectiva do sistema municipal de educação é constituir o Conselho Municipal de Educação (CME) em instrumento de debates para a construção democrática do processo educacional, considerando que esse conselho expressa a comunidade escolar e a sociedade civil por representatividade na composição dos pares, já que “a criação e implementação dos Conselhos Municipais de Educação garantiram a necessidade de reorganização das ações do município” (CASTRO *et. al.*, 2019, p.18).

Além disso, a criação de espaços como o CME possibilita, em larga medida, uma materialização educacional mais reflexiva e participativa, com a inserção de proposições da sociedade civil, a fim de tornar a educação um princípio norteador essencial no preparo dos sujeitos para atuarem na sociedade.

Como ponto estratégico para garantir um projeto de educação articulado e voltado para o atendimento dos munícipes com qualidade, além de estar em consonância com a Constituição Federal de 1988, a seção de educação da Lei Orgânica Municipal define, no seu artigo 143, parágrafo 1.º, inciso I, que, no mínimo, 25% das receitas resultantes de impostos serão destinados para o desenvolvimento do ensino com a efetiva oferta e permanência dos estudantes. Estabelece também, como parte importante desse desenvolvimento educacional, a assistência na formação e capacitação do corpo docente, o qual deve ser composto mediante concurso público.

A responsabilidade do município em relação à gestão, ao financiamento e à qualidade educacional aumentou a partir da década de 90, que foi marcada por muitos processos de mudanças e precedentes na educação. Com a aprovação da Lei Municipal n.º 820, de 25 de agosto de 1995, o município passou a ter a atribuição de instituir o Conselho Municipal de Educação.

Tomando-se como referência o Plano Decenal Educação para Todos (1993-2003), foi realizada uma consulta pública no âmbito municipal, envolvendo professores, merendeiras, pais e sociedade civil em geral. Disso resultou a construção de orientações para o Sistema Municipal de Educação, já que ainda não havia a consolidação do Conselho Municipal de Educação.

Somente em 2004, de fato, foi criado e implementado o Plano Municipal de Educação (2005-2014), o qual, em consonância com o Plano Nacional de Educação, traçou metas e objetivos que subsidiariam o processo educacional do município. Esse Plano Municipal traz um panorama importante da educação no município, como taxa

de analfabetismo e quantitativo de escolas, acompanhado de diretrizes e metas prioritárias para reorganização educacional, estabelecendo novas relações com a então demanda educacional do País, a qual leva os entes federados a refletir sua realidade e configurá-la conforme a conjuntura nacional.

Vale ressaltar que, mesmo a Lei Municipal n.º 820 tendo sido aprovada antes da promulgação da LDB, o município já contava com o assentamento de Lagoa dos Bois, o qual, fundado em 1989, desde então lutava pelo bem-estar e pela garantia e efetivação dos direitos básicos à vida, à saúde e à educação das suas famílias, o que seria essencial para o alcance dos objetivos e para a defesa de permanência e produtividade na terra, condicionada à qualidade de vida, mesmo com tamanhas dificuldades encontradas. Como forma de fortalecimento para os embates sociais, políticos e culturais, o referido assentamento organizou-se em prol do bem-estar coletivo e fundou, ainda na década de 1990, a Associação dos Pequenos Agricultores da Comunidade Rose (APACOR), que conseguiu, no contexto educacional, em parceria com a Prefeitura Municipal de Santa Luz, a construção de um prédio escolar, no ano de 1993.

Percebe-se, então, que a Lei Orgânica do Município de Santa Luz atende ou incorpora os preceitos legais estabelecidos por normas e diretrizes nacionais, entretanto não trata de questões relacionadas ao direito dos camponeses à educação. Ou seja, é silente, não se refere à questão.

Segundo Brandão (2007, p. 60), “[...] muitas vezes definir a educação e legislar sobre ela implica justamente ocultar a parcialidade destes interesses, ou seja, a realidade de que eles servem a grupos, a classes sociais determinadas, e não tanto ‘a todos’, ‘à Nação’, ‘aos brasileiros’”.

O silenciamento observado na Lei Orgânica Municipal frente ao direito educacional da população camponesa e suas peculiaridades fragiliza a ressignificação da prática educativa enquanto princípio emancipatório e nega o histórico processo de luta e resistência dos sujeitos do campo por uma educação comprometida com um processo de formação vinculado ao fortalecimento identitário.

A construção e a formulação de uma concepção educacional devem considerar os interesses coletivos, sem que estes estejam condicionados a determinados grupos ou à iniciativa privada. Não evidenciar aspectos da educação na lei maior do município significa omitir-se, silenciar-se frente ao direito social insistentemente reivindicado pela luta social dos movimentos sociais e sindicais populares do campo.

O verbo “silenciar” deriva da palavra “silêncio”, do latim “*silentium*”, que significa calar-se. É com base na etimologia da palavra que versamos essa inquietação sobre a ausência de aspectos, características e posicionamento em relação aos povos do campo enquanto sujeitos sociais e coletivos, com suas singularidades culturais, econômicas e sociais. Essa concepção silenciadora desconsidera, portanto, as forças e os movimentos que existem nos contextos da luta social dos camponeses.

Nota-se que as reformas educacionais do Estado brasileiro se apoiam em princípios educacionais à ordem do capital, estabelecendo conhecimentos e habilidades específicas para o atendimento do ideário capitalista e para a (re)ascensão da estrutura produtiva e dos “[...] interesses econômicos, políticos que se projetam também sobre a Educação” (BRANDÃO, 2007, p. 59). Nesse cenário, não se analisa o lugar da educação do homem e da mulher do campo, os quais são tratados pela perspectiva ideológica dos agentes hegemônicos com relação às demais ordens sociais do contexto capitalista, obrigando-os a se adequarem a um contexto social que não lhes pertence.

Cabe destacar que a educação, por essa lógica, caracteriza-se como instrumento de capacitação para o mercado de trabalho frente aos novos desafios promovidos pela globalização emergente da época, negando o seu papel no desenvolvimento integral dos indivíduos e minimizando os princípios educativos fundamentais na construção da emancipação humana.

Historicamente no processo educacional brasileiro, o pensamento elitista prevaleceu, o que certamente tem provocado o distanciamento entre o pensamento ideológico e de classe daqueles que promulgaram a referida lei em relação aos atores sociais na vida dos quais ela se materializou. A concepção de educação entendida pelos Poderes Executivo e Legislativo não a contemplava como mecanismo capaz de transpor as paredes da escola, no compromisso de transformação social a partir da vivência e convivência local. Com isso, enfraqueceu-se a emancipação identitária e comunitária.

Na referida lei, constatamos a carência de ações concretas como a elaboração de um currículo contextualizado, que seria indicativo de uma construção educacional coletiva articulada entre município e movimentos sociais como possibilidade de atribuir significado ao processo educacional enquanto direito social dos assentados, de forma a atender efetivamente as suas especificidades, assim como para as demais comunidades rurais do município no que diz respeito a currículo, qualidade, estrutura,

investimentos financeiros, acesso, permanência e sucesso dos estudantes do campo no desenvolvimento comunitário e sustentável.

Verifica-se que a educação consolidada no município via Lei Orgânica foi aquela que explicita uma política que, de algum modo, tende a favorecer os interesses do capital pela transposição da educação urbana para a educação do campo, fortalecendo o latifúndio e o agronegócio numa relação de exploração e subserviência capital *versus* força de trabalho, na medida em que não considera a concepção de trabalho como categoria ontológica (LUCÁKS,1979).

3.3 A (DES)ARTICULAÇÃO ENTRE A LEI MUNICIPAL N°1.113/ 2004 E A PRÁTICA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DO CAMPO MUNICIPAL

No município de Santa Luz, a Lei n.º 1.113/2004 instituiu o Sistema Municipal de Educação, compreendendo, em seu artigo 3.º, que:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, políticas e religiosas.

Portanto, o diploma legal ecoa a educação como um processo formativo e que se desenvolve nos mais diversos espaços de convivência, ou seja, não se limita ao espaço escolar. Tomando como base a concepção de Brandão (2007, p. 73) de que “a educação é uma prática social” que guia o processo educacional, observa-se que o documento traz alguns princípios para a educação escolar, dentre os quais destacamos aqui a igualdade como condição de acesso e permanência, a valorização do contexto sociocultural extraescolar e a interação entre escola e comunidade. Nesse sentido, à luz de Paulo Freire (2000), consideramos a educação como a centralidade na construção da autonomia e da emancipação, características que possibilitam ao sujeito transformar seu contexto social e, também, transformar-se.

Sendo assim, partindo dessa concepção educacional e do pressuposto de que “não há igualdade entre os brasileiros e a educação consolida a estrutura classista que pesa sobre nós; não há nela nem a consciência nem o fortalecimento dos nossos verdadeiros valores culturais” (BRANDÃO, 2007, p.56), analisamos a (des)articulação

entre o que está posto na lei e sua implementação em especial na prática educacional dos sujeitos do campo.

Compreendemos que, para garantir o acesso e a permanência dos povos do campo na escola em condições de igualdade, faz-se necessária uma vivência escolar com a incorporação de aspectos da realidade cotidiana dentro da escola, de maneira tal que os possibilite indagar sua própria existência (FREIRE, 1999), como mecanismo de emancipação humana e transformação social. Na contramão, o que presenciamos nos últimos anos é o fechamento de escolas do campo, fato que, por si só, caracteriza uma ação de negação, aos camponeses, de um processo educacional igualitário na perspectiva da construção alinhada à sua realidade.

Ademais, esse fechamento de escolas também torna evidente a impossibilidade das experiências socioculturais e coletivas cotidianas, considerando-se que cada contexto possui suas especificidades e demandas. Portanto, os aspectos contextuais não serão tomados como fundamentos na prática escolar desses sujeitos, que, por ora, foram desterritorializados pelo fechamento das unidades escolares. Esse panorama da subtração das escolas do campo incorre na impossibilidade de execução prática do que determina a Lei n.º 1.113/2004 em seu art. 162, a saber:

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 sinalize futuros, na rede de ciências 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 no país.

Portanto, ainda que o processo escolar se desenvolva na dinâmica da contextualização cotidiana, o fato de os estudantes serem deslocados para uma comunidade alheia ao seu contexto impossibilita a contemplação das diversidades comunitárias e uma prática escolar significativa para o desenvolvimento sustentável e coletivo, dado que cada comunidade tem seu processo social e que a ausência do compartilhamento entre ambiente escolar e o coletivo comunitário obstrui a transformação da comunidade.

Percebe-se, assim, uma (des)articulação entre as disposições da citada Lei e o desenvolvimento educacional no contexto das escolas do campo, do que resulta um fazer pedagógico desarticulado do contexto histórico, político, social, econômico e

cultural das suas respectivas comunidades e sem observância às Diretrizes Curriculares Nacionais.

Esses fatores comprometem a equidade e a qualidade da concepção de Educação do Campo a nível municipal, já que a Educação do Campo protagonizada pelos movimentos sociais visa à formação e emancipação do homem e da mulher do campo, ao respeito do contexto, em seus diversos aspectos, e a um projeto de desenvolvimento coletivo e sustentável.

Nessa esteira, Arroyo, Caldart e Molina (2004) pensam a Educação do Campo como direito de toda a população camponesa e como constituinte fundamental no processo de formação, organização e transformação dos sujeitos. Desse modo, a Educação do Campo é considerada um processo indissociável das particularidades do campo e de sua coletividade.

Para os autores, o processo educacional do campo deve compreender e reconhecer as comunidades camponesas e suas diversidades históricas, culturais, sociais e econômicas, convergindo, assim, para uma formação humana e emancipatória dos camponeses enquanto sujeitos históricos e sociais, refutando as “[...] finalidades educativas que o sistema capitalista determina para a escola [...]” (CALDART, 2020, p. 5). Nessa concepção, a escola deve buscar sempre estar a serviço da formação humana, respaldada pela historicidade coletiva como mecanismo de garantia para a materialização do desenvolvimento do campo, considerando-se sua realidade concreta e sua dinâmica produtiva.

Porém, segundo Caldart,

[...] as definições sobre o que deve mudar ou ser “inovado” na organização do trabalho pedagógico se pautam muito mais (ou somente) pelo critério do lucro ou de outras vantagens que indivíduos ou empresas terão com isso, do que pelas necessidades educativas de estudantes e educadores [...] (CALDART, 2020, p. 5).

Sendo assim, percebe-se que o projeto educacional nesses moldes tende a servir aos interesses e às estruturas capitalistas historicamente cristalizadas, o que se contrapõe à necessidade e à importância de a escola trabalhar questões e elementos significativos que projetem o desenvolvimento local e territorial.

3.4 O LUGAR DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NOS PLANOS MUNICIPAIS

A ideia de um documento norteador para a organização do sistema de ensino brasileiro ganhou força com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que estabeleceu, em seu artigo 214, a validade plurianual do Plano Nacional de Educação, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público.

Em 1996 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a qual estabelece, em seu art. 9.º, o dever da União de elaborar o Plano Nacional de Educação (PNE), em colaboração com os estados, com o Distrito Federal e com os municípios. Em decorrência dessa ideia de planejamento da educação, fixada na legislação vigente, as demais instâncias da esfera pública devem, respeitando o princípio constitucional da autonomia, estruturar seu plano de educação, de forma interligada e integrativa aos planos e às políticas de educação dos demais entes federados, bem como ao regime de colaboração.

Na instância municipal, o aludido planejamento da educação é estabelecido pelo Plano Municipal de Educação (PME), instrumento de caráter democrático que se materializa por meio da atuação coletiva caracterizada pelos encaminhamentos frutos da intervenção da sociedade civil com a representatividade de diferentes setores, o que garante um amplo caráter político ao processo, com vistas a desencadear um projeto de educação ancorado no atendimento das necessidades sociais de uma educação emancipatória, como já refletia Paulo Freire.

No recorte temporal da presente pesquisa, o processo educacional do município de Santa Luz – BA esteve planejado e estruturado pelas Leis municipais n.º 1.114, de 06 de dezembro de 2004, e n.º 1.436, de 24 de julho de 2015, as quais instituíram o PME para os decênios de 2005-2014 e 2015-2025, respectivamente. A elaboração desse PME deu-se em concordância com os planos nacional e estadual de educação, em atenção à articulação e colaboração com os entes federados, visando-se ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem e à qualidade educacional do município.

Por se tratar de instrumentos normativos e de proposições para a educação municipal no decorrer de uma década, é essencial pontuar que os planos supracitados tiveram, no seu processo de elaboração, a participação ativa do Conselho Municipal de Educação, da Secretaria Municipal de Educação e de diversos segmentos da

sociedade civil. Esse processo democrático, caracterizado pela participação popular, foi viabilizado pelo convite, via ofício, a entidades com a atribuição de encaminhamento de membros para a criação do grupo colaborativo e demais comissões representativas, o que culminou, conseqüentemente, na audiência pública.

Na análise dos referidos PME, dedicamo-nos exclusivamente às ideias, às propostas e às ações que atingem a Educação do Campo, por esta ser o foco da nossa pesquisa.

Instituído pela Lei municipal n.º 1.114, de 06 de dezembro de 2004, o PME com as diretrizes prioritárias para a educação municipal no decênio 2005- 2014 foi “elaborado a partir da realização de um diagnóstico da educação no município realizado pela comunidade escolar e demais atores da sociedade” (SANTA LUZ, 2004, p. 9). A partir disso e da observação de um panorama acerca da Educação do Campo no município, é possível destacar algumas contradições ou o distanciamento da concepção de Educação do Campo fruto da luta e resistência dos movimentos sociais organizados do campo, a qual, segundo Caldart (2009), deve estar ancorada na materialidade do movimento cotidiano dos sujeitos.

O referido PME afirma que há “materiais pedagógicos disponíveis para enriquecer o trabalho do professor” (SANTA LUZ, 2004, p. 56), porém não define quais seriam esses materiais. Diante da ausência dessa informação, restringimo-nos aos livros didáticos adotados pela Secretaria de Educação para o processo de ensino e aprendizagem escolar dos alunos e das alunas do campo. Identificamos que esses livros não contemplam as especificidades locais das comunidades nem valorizam os seus aspectos socioculturais e econômicos. São livros didáticos que retratam outras realidades, distantes dos sujeitos do campo e de sua conjuntura histórica.

As escolas atendidas pelos programas pontuais para a Educação do Campo, como o Conhecer, Analisar e Transformar (CAT), não dispunham de material específico e utilizavam o livro didático do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o qual buscava a contextualização com o local, porém com outras metodologias.

O Programa Escola Ativa contemplava as escolas com *kits* pedagógicos e livros didáticos, caracterizados pelo programa como módulos. Esses materiais buscavam abranger aspectos do campo, mas não o campo local, e tais programas eram limitados às antigas séries iniciais do Ensino Fundamental - hoje correspondentes aos anos iniciais da Educação Básica -, enquanto as séries finais eram submetidas a orientação

e possibilidades dos livros didáticos sem adaptação ou correlação com o contexto do campo.

Com isso, diante da ausência ou (des)articulação das “[...] questões da vida concreta [...]” (CALDART, 2009, p. 36) das comunidades no material didático e suas respectivas leituras, fomos levados a questionar qual seria a conscientização para o desenvolvimento da economia local sustentável apontado naquele documento referencial da educação municipal.

Da leitura desse documento infere-se outra forte contradição ou informação desarticulada, presente no seguinte trecho: “[...] de acordo com a realidade do município, não se faz necessária a mudança no calendário escolar, pelo fato de os alunos não precisarem se ausentar da escola, já que as questões agrícolas e climáticas não interferem [...]” (SANTA LUZ, 2004, p. 57). Aqui, é notável a inexistência real de calendários escolares diferenciados ou ajustados pelas necessidades contextuais dos sujeitos.

Entendemos que essa conjuntura não é uma obrigatoriedade, mas, sim, uma condição que a legislação educacional coloca diante da realidade municipal como mecanismo de organização de um sistema educacional de qualidade e com equidade. O que chama atenção nesse ponto é que o mesmo documento dispõe que “[...] em época de chuvas, torna-se impossível o acesso a algumas escolas devido a impossibilidade de transporte pelas estradas, tornando-se necessário que o professor negocie com a secretaria de Educação a reposição das aulas [...]” (SANTA LUZ, 2004, p. 56).

Além disso, o plano sequer faz menção a outro problema que é recorrente em algumas comunidades do município e que interfere no processo educacional dos jovens e adultos: no período de colheita de café no estado de Minas Gerais, muitos alunos entram nas estatísticas da evasão escolar, porque viajam para trabalhar. Desse modo, o plano não considera os aspectos culturais, econômicos, históricos, políticos e sociais dos alunos.

Ademais, outra contradição evidenciada no referido PME se refere à definição de políticas públicas para a Educação do Campo no município. A meta 1.1 corresponde a “definir políticas públicas para a Educação do Campo, no primeiro ano de vigência deste plano”. Presume-se que o objetivo talvez fosse atender as necessidades diversas das comunidades e legitimar, no âmbito municipal, as “lutas sociais pelo direito à educação, configuradas desde a realidade da luta pela terra, pelo

trabalho, pela igualdade social, por condições de uma vida digna de seres humanos no lugar em que ela aconteça” (CALDART, 2009, p. 39). Ao mesmo tempo, o documento prevê, como mecanismo de garantir qualidade na Educação do Campo, a meta 2.6, que consiste em “fortalecer e ampliar os projetos e programas específicos para a Educação do Campo, durante todo o período de vigência deste plano” (SANTA LUZ, 2004, p. 91).

A esse respeito, importa-nos salientar que o sistema educacional brasileiro ainda funciona conforme “uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica”, como afirma Mészáros (2008, p. 35). Ou seja, o sistema educacional brasileiro é circuncidado pelo poder da hegemonia e do capital.

Caldart (2009) ressalta o protagonismo dos movimentos sociais para construção da Educação do Campo e a centralidade deles na construção das políticas públicas, para que, de fato, estas considerem esses sujeitos e suas maneiras, seus costumes e suas vivências sociais e coletivas.

Em reconhecimento desse protagonismo, das lutas de classes e do direito social e fundamental dos camponeses, entre as estratégias do PME em questão se encontra a meta 2.1, que previa a elaboração de diretrizes curriculares para a Educação do Campo no município, reconhecendo, com isso, a urgente necessidade de legitimar nas comunidades campesinas um processo de educação dialogado com os movimentos sociais. Isso contemplaria o processo de formação humana, ressaltando os aspectos culturais e produtivos do homem e da mulher do campo. Contudo, essas diretrizes não foram efetivadas, tendo sido materializados programas contrários à luta dos movimentos sociais organizados do campo.

No tocante à estrutura física das escolas das comunidades campesinas, o plano previu reformas estruturais, contemplando-as com acesso à energia elétrica e sistema de captação e tratamento de água, uma vez que a infraestrutura deficiente dessas escolas ainda se caracterizava como um dos principais impedimentos para um processo educacional de qualidade no campo, o que despertava nos jovens camponeses o desejo pela escola da zona urbana.

Entretanto, mesmo com o processo de modernização e expansão dos serviços básicos, como água potável e energia elétrica, percebemos que, das 27 (vinte e sete) escolas do campo existentes atualmente, 15 (quinze) não contam com o serviço de abastecimento de água tratada.

No que concerne à formação e à valorização dos professores que atuam na Educação do Campo, o documento estabelecia, em sua meta 4.1, “capacitar os professores que atuam na Educação do Campo com formação continuada e habilitação, a partir do segundo ano até o final de vigência deste Plano”, (SANTA LUZ, 2004, p. 92). Todavia, segundo informações da Secretaria Municipal de Educação, entre os mais de 100 professores da rede, apenas dois obtiveram formação inicial para Educação do Campo, promovida via convênio da Secretaria Municipal de Educação com a Universidade Federal da Bahia. Por sua vez, a formação continuada para essa modalidade de ensino nunca foi ofertada para os profissionais que nela atuam, o que contraria a perspectiva de Nóvoa (1992, p. 18) de que “[...] a formação do professor é o momento-chave da socialização e da configuração profissional”.

Nesse sentido, entendemos que a formação inicial do professor do campo se torna característica indispensável na sua práxis pedagógica e, por isso, não pode acontecer desarticulada ou desconexa da identidade econômica, política, social, histórica e cultural dos povos do campo. Ao contrário, deve ser uma formação ancorada na concepção da formação humana.

Contudo, constata-se que a ideia ou o conceito de educação retratada no referido plano limita-se ao espaço escolar, sob a condução e orientação do professor em situações concretas e formais concernentes a esses espaços. Esse fato contraria o pensamento coletivo dos movimentos sociais organizados do campo, que, em sua pauta de luta, almejam uma Educação do Campo que valorize as mais diversas situações de aprendizagem do espaço extraescolar.

Também merece destaque crítico a estratégia 4.3, que se refere às salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Percebe-se que tal estratégia, por si só, torna-se excludente na medida em que se destina exclusivamente às escolas de grande e médio porte, logo não atende à realidade do campo, onde as escolas são, em geral, de pequeno porte.

Apesar de ter contemplado a Educação do Campo enquanto modalidade de ensino em seu corpo textual, o atual PME, instituído pela Lei n.º 1.434, de 09 de setembro de 2015, e em vigor até 2025, embora tenha sido construído em discussão conjunta com os mais diversos atores do processo educacional, entre os quais o CME, a Secretaria Municipal de Educação, professores e pares representativos dos demais seguimentos e organizações da sociedade civil, não contempla avanços significativos em relação à Educação do Campo enquanto modalidade da Educação Básica, talvez

devido à pouca visibilidade atribuída à essa modalidade no Plano Nacional de Educação em vigor.

De certa forma, essa constatação leva a uma profunda reflexão acerca da diretriz desses documentos que prevê a superação das desigualdades educacionais. Ambos os planos não contemplam uma proposta de educação vinculada ao modo de vida e produção no campo, ou seja, estão desvinculados dos princípios da coletividade, da dimensão humana e das relações sociais. Nesse sentido, encontram-se, em larga medida, atrelados e subordinados ao sistema hegemônico e mercadológico, representando, assim, um retrocesso ao direito social conquistado pelos movimentos sociais do campo que contribui para o processo de formação humana e transformação social. Disso resulta, portanto, uma perspectiva de educação excludente, que contribui para os alarmantes índices de analfabetismo e evasão escolar dos camponeses.

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua – 2019), 6,6% da população brasileira acima de 15 anos são analfabetos, o que corresponde a 11 milhões de brasileiros.⁷ Entre a população baiana com idade acima de 15 anos, esse índice é de 12,9%, o que corresponde a 2 milhões de baianos analfabetos, sendo o campo o local onde se concentra a maior taxa de analfabetos brasileiros, realidade que é resultado da negligência do Estado brasileiro com o processo de educação para a população campesina, historicamente desprezada pelas políticas de educação, as quais sempre buscaram fortalecer o modelo hegemônico enraizado no sistema formal de educação brasileiro, centrado numa proposta educacional pragmática que pretende apenas “[...] tornar o indivíduo capaz de adquirir a sabedoria de se aplicar a um trabalho proveitoso [...]” (PRADO, 1995, p. 13), desencadeando-se, então, um processo proposital de exclusão no cenário educacional e de esvaziamento do campo.

Desde os anos finais da década de 1990, marca-se um novo contexto de luta dos trabalhadores/as camponeses/as organizados/as, caracterizado por uma nova concepção de educação, protagonizada pelas pessoas que vivem no campo, e por um processo educacional contra-hegemônico que entende a Educação do Campo

⁷ Para mais informações, acessar: [https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html#:~:text=No%20Brasil%2C%20segundo%20a%20Pesquisa,\(11%20milh%C3%B5es%20de%20analfabetos\).&text=A%20taxa%20de%20analfabetismo%20para,mulheres%2C%206%2C3%25](https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html#:~:text=No%20Brasil%2C%20segundo%20a%20Pesquisa,(11%20milh%C3%B5es%20de%20analfabetos).&text=A%20taxa%20de%20analfabetismo%20para,mulheres%2C%206%2C3%25).

como uma política de promoção, eficácia e equidade educacional, em busca de uma escola “[...] que desperte os sonhos de nossa juventude, que cultive a solidariedade, a esperança, o desejo de aprender e ensinar sempre e de transformar o mundo [...]” (CALDART, 2003, p. 80).

Nesse contexto, os movimentos sociais organizados do campo lutam por uma educação a serviço da transformação social por meio da emancipação humana, da consideração social, cultural e econômica das comunidades.

Destacamos que a Educação do Campo, embora não logre o devido destaque no referido PME, não ficou de tudo desassistida. Apesar da ausência de metas próprias para a Educação do Campo, essa modalidade foi contemplada em 13 das 145 estratégias, mesmo que distantes de atender às demandas da população camponesa dentro daquilo que é defendido e reivindicado pelos movimentos sociais organizados do campo.

A afirmação de combater as desigualdades é contrária, de forma evidente, à prerrogativa de extinção das classes multisseriadas e, assim, à inviabilização do fortalecimento comunitário e do empoderamento do sujeito para a interferência e modificação da sua realidade social. A interferência alheia à sua vivência na diversidade cultural, econômica e social gera tensões no existir das comunidades camponesas e impossibilita, em larga escala, o crescimento coletivo e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento social e cultural. Sendo assim, inviabiliza a proposta da criação de um currículo que abranja proposições pedagógicas e materiais didáticos específicos que contemplem conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades, considerando o fortalecimento das suas práticas socioculturais.

A criação de uma escola agrícola em atendimento à reivindicação do movimento social organizado do campo tem o objetivo não só de ofertar um ensino específico, mas também de reduzir o esvaziamento do campo, pelo viés do desenvolvimento de técnicas de sustentabilidade por meio do uso de tecnologias, considerando-se as relações sociopolíticas do trabalho e da prática social, para além da permanência escolar, e a convivência no semiárido e suas características próprias, como a seca.

A partir das análises empreendidas nesta pesquisa, podemos observar como se diluem as políticas de Educação do Campo, fruto de muitas lutas e resistências. Evidencia-se, assim, o pensamento neoliberal e tecnicista instituído no sistema

educacional do País, que nega aos sujeitos do campo o direito a uma formação humana e a totalidade dos processos formativos essenciais para um processo educacional libertador. Talvez por isso não se materialize nas esferas municipais o direito a um processo educacional que atenda à população camponesa e suas especificidades, conforme garantido pela Constituição Federal e reafirmado pela LDBN e por muitas outras políticas nacionais de educação. É necessário ressignificar o currículo das escolas do campo em prol das demandas e necessidades das comunidades, para cessar esse processo de negligência e invisibilidade do campo enquanto espaço de vida e de possibilidades.

3.5 O FECHAMENTO DAS ESCOLAS

Sendo a educação a base para a vida do ser humano, desempenhando função indispensável na construção da identidade dos sujeitos, assim como, para sua formação enquanto agentes de transformação social dos seus espaços, a mesma tem se tornado palco de disputa entre interesses antagônicos, compreendê-la significa conhecer formas de organização, andamentos e direcionamentos tomados pelas instituições escolares nos diferentes espaços, sejam eles na cidade ou no campo. Nesse sentido, estudos e pesquisas que versam sobre a Educação se tornam imprescindíveis para melhor entender a formação do atual quadro da realidade das escolas brasileiras, os efeitos de medidas acatadas no meio escolar e os impactos decorrentes com a adoção de tais práticas.

Nos últimos anos, vem ocorrendo um movimento contrário ao desenvolvimento do campo enquanto espaço de vida e produção de cultura. O fechamento de escolas no campo é parte desse movimento contrário ao desenvolvimento do campo enquanto espaço de vida e produção de cultura. Esse movimento é muito maior que o processo de fechar escolas no campo, é uma das tantas investidas do capital que compõe um projeto de desenvolvimento metabólico de massacre dos povos do campo. Esse projeto de desenvolvimento se materializa em muitas dimensões: no agronegócio, mineronegócio, hidronegócio, enfim, o fechamento das escolas é apenas uma peça dessa engrenagem que “[...] busca desviar as escolas das finalidades educativas que ajudam a garantir níveis elementares de sustentabilidade da vida social” (CALDART, 2020, p. 1).

Esse processo de fechamento de escolas no campo (processo de nucleação), associado a ausência de políticas públicas municipais de atendimento e emancipação dos povos do campo, tem fragilizado a identidade camponesa e desvalorizado a cultura e história das comunidades. Atrelado a essa fragilidade do desenvolvimento campesino promovido pelo fechamento de escolas e o distanciamento dos alunos do seu espaço de vida e produção, ocorre o cansaço físico, o distanciamento familiar, a ausência da família no ambiente escolar, a má alimentação, os riscos de vida, percurso longo entre outros problemas causados pelo deslocamento das crianças ocorrido muitas vezes de maneira desconfortável devido à precariedade dos transportes escolares que na grande maioria não fazem parte da frota pública, sendo terceirizadas e composta por veículos estão em desacordo com a Lei 9.503/97 (Código de Trânsito Brasileiro) que, em seu capítulo XIII, determina disposições em que se deve suceder a condução de escolares (BRASIL, 1997).

É importante salientar, que em regra, as empresas que vencem o processo licitatório para a terceirização do transporte escolar, não disponibilizam de frota necessária para atender as demandas das rotas escolares, ocorrendo a contratação de outros particulares, incorrendo o processo de terceirização da terceirizada. Outro complicador da qualidade desse transporte, é que a empresa responsável pela oferta não se atenta à legislação que trata do transporte escolar e desconsidera as mesmas. Nesse sentido, ressaltamos algumas condições preconizadas pela Lei 9.503/97 necessárias para o enquadramento de veículos no transporte escolar e que na maior parte são ignoradas no ato da contratação dos veículos.

Art. 136. Os veículos especialmente destinados à condução coletiva de escolares somente poderão circular nas vias com autorização emitida pelo órgão ou entidade executivos de trânsito dos Estados e do Distrito Federal, exigindo-se, para tanto:

- I - registro como veículo de passageiros;
- II - inspeção semestral para verificação dos equipamentos obrigatórios e de segurança;
- III - pintura de faixa horizontal na cor amarela, com quarenta centímetros de largura, à meia altura, em toda a extensão das partes laterais e traseira da carroçaria, com o dístico ESCOLAR, em preto, sendo que, em caso de veículo de carroçaria pintada na cor amarela, as cores aqui indicadas devem ser invertidas;
- IV - equipamento registrador instantâneo inalterável de velocidade e tempo;
- V - lanternas de luz branca, fosca ou amarela dispostas nas extremidades da parte superior dianteira e lanternas de luz vermelha dispostas na extremidade superior da parte traseira;
- VI - cintos de segurança em número igual à lotação;
- VII - outros requisitos e equipamentos obrigatórios estabelecidos pelo CONTRAN.

Art. 137. A autorização a que se refere o artigo anterior deverá ser afixada na parte interna do veículo, em local visível, com inscrição da lotação permitida, sendo vedada a condução de escolares em número superior à capacidade estabelecida pelo fabricante.

Art. 138. O condutor de veículo destinado à condução de escolares deve satisfazer os seguintes requisitos:

I - ter idade superior a vinte e um anos;

II - ser habilitado na categoria D;

III - (VETADO)

IV - não ter cometido nenhuma infração grave ou gravíssima, ou ser reincidente em infrações médias durante os doze últimos meses;

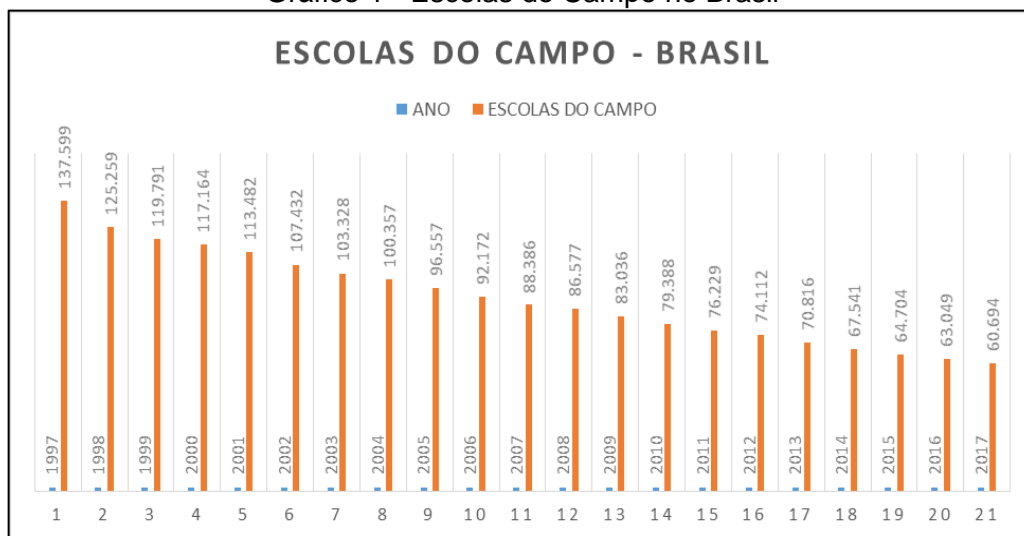
V - ser aprovado em curso especializado, nos termos da regulamentação do CONTRAN.

Art. 139. O disposto neste Capítulo não exclui a competência municipal de aplicar as exigências previstas em seus regulamentos, para o transporte de escolares (BRASIL, 1997, sem página).

Todos esses problemas desencadeiam em dificuldades ou contratempos no processo de aprendizagem das crianças e adolescentes, pois muitos percorrem um percurso longo dentro de um transporte muitas vezes super lotado, assentos em péssimas condições, janelas quebradas, o que deixa as crianças à mercê da poeira e da chuva, numa boa parte, esse deslocamento contribui para a má alimentação, já que devido ao longo trajeto do transporte, obriga os/as estudantes saírem de casa muito cedo e chegar tarde. Todos esses fatores estão intimamente associados ao desenvolvimento humano e acabam impactando o processo de formação política, crítica e reflexiva dos sujeitos.

De acordo com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), entre 1997 e 2017 foram fechados 76.905 estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica no Campo, em todo o Brasil. Dentre estes 39.074 eram estabelecimentos da região nordeste e ainda 12.175 estabelecimentos estavam situados no estado da Bahia (BRASIL, 2020). Pode-se observar o crescente movimento neoliberal na educação brasileira na constante política de fechamento de escolas do campo em todo país conforme mostra o gráfico a seguir.

Gráfico 1 - Escolas do Campo no Brasil

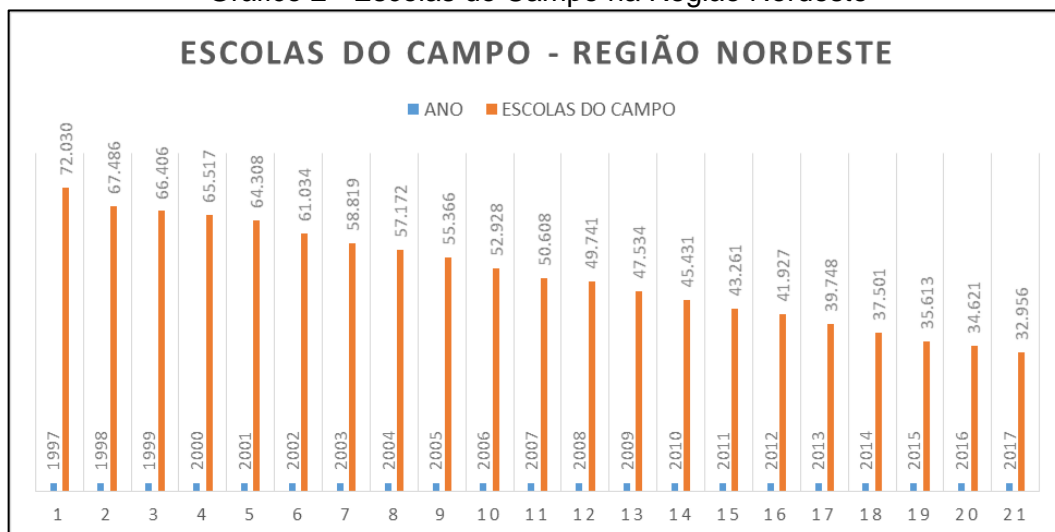


Fonte: Elaboração própria, a partir da pesquisa no banco de dados do INEP/Censo escolar (2020).

Constata-se que nesses 20 anos, foram fechadas a nível nacional, uma média de 10 (dez) escolas do campo por dia, retratando o modelo educacional existente no país regulado pelo capital e a produção para a expansão do agronegócio, que segundo BOGO (2016), o fechamento das escolas é o principal artifício ou alvo certo para o enfraquecimento dos movimentos organizados do campo, ocasionando uma atenuação das comunidades e da agricultura familiar.

A Região Nordeste do país segue em passos largos nessa medida de tentativa de esgotamento dos movimentos sociais e sindicais do campo com o fechamento de 39.074 o que representa 54% das escolas do campo fechadas no período compreendido entre 1997 a 2017, conforme gráfico abaixo.

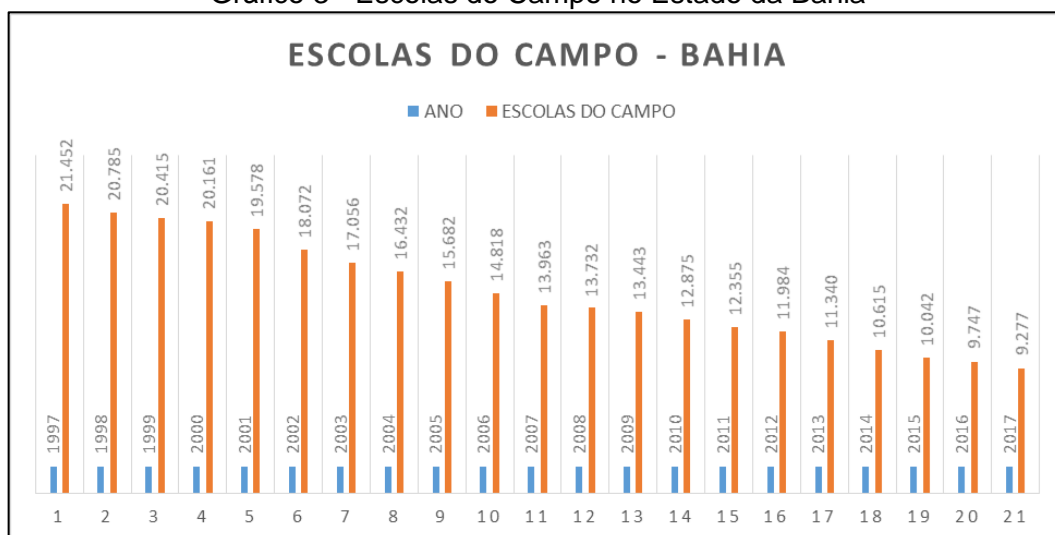
Gráfico 2 - Escolas do Campo na Região Nordeste



Fonte: Elaboração própria, a partir da pesquisa no banco de dados do INEP/Censo escolar (2020).

O Estado da Bahia, acompanha os dados nacionais e regionais em relação ao fechamento das escolas do campo. Computando 57% de escolas fechadas nesse período.

Gráfico 3 - Escolas do Campo no Estado da Bahia



Fonte: Elaboração própria, a partir da pesquisa no banco de dados do INEP/Censo escolar (2020).

Diante dos dados levantados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), percebe-se a negligência do estado brasileiro para a garantia de direitos sociais instituídos legalmente no país. A implantação da política de fechamento de escolas do campo em todo o território nacional, acompanhada pelo discurso de incapacidade financeira do ente federado em manter em pleno funcionamento a escola de determinadas comunidades camponesas, seja pela ausência de alunos que deixa evidente o crescente êxodo rural em razão da falta de políticas públicas que reconheçam as singularidades do campo e favoreçam a permanência dos camponeses em seu espaço de produção e vivência, ou pela existência de turmas multisseriadas, o que na visão dos responsáveis por esse fechamento, impacta na qualidade do ensino e aprendizagem. Nessa conjuntura, torna-se explícito o ideário social do contexto brasileiro, o qual Ferreira aponta:

Projeto de sociedade vigente, que está ancorado no sistema capitalista, pautado por políticas neoliberais, conservadoras e reacionárias, em detrimento dos direitos dos trabalhadores e a favor da exploração da força do trabalho no campo e, agora, mais que antes, da expulsão dos povos do campo do seu território (FERREIRA, 2015, p. 87).

Assim, constata-se o histórico processo de negação de direito aos povos do campo brasileiros e a educação enquanto ação de emancipação e atuação social desses sujeitos. Colocando-os à margem de um projeto educacional sob a lógica capitalista, atendendo aos interesses da elite e do desenvolvimento do agronegócio. Portanto, uma política proposital de atendimento ao neoliberalismo.

Vale ressaltar que no ano de 2014, o Movimento Nacional de Educação do Campo obteve uma importante conquista, a instituição da Lei Federal nº 12.960, de 27 de março do mesmo ano. O intuito da referida Lei, era impedir decisões verticais, de cima para baixo, em relação ao fechamento de escolas do campo, como vem ocorrendo na maioria dos estados e municípios de todo Brasil. No entanto, na prática, a referida legislação não tem sido considerada pelas autoridades competentes dos entes federados brasileiros, que continuam a praticar o ato de fechar escolas do campo segundo sua concepção sob a ótica financeira, entendendo como prejuízo para o erário público a manutenção das escolas em algumas comunidades, não entendendo que a educação é um investimento que contribuirá para o desenvolvimento sustentável das famílias camponesas, e, conseqüentemente, de melhoras nos índices sociais do município.

Destarte, coadunamos com Ferreira (2015), na seguinte afirmação:

A Escola do Campo tem o papel elementar de contribuir com a materialidade de processos formativos em que os conhecimentos objetivem a formação e emancipação dos sujeitos do campo, e estes possam, a partir de tais processos, fazer leituras críticas da realidade social em que se encontram, fazer escolhas, tomar decisões de âmbito coletivo, bem como fortalecer as lutas e disputas políticas para a melhoria da vida e para a superação de injustiças e desigualdades sociais (FERREIRA, 2015, p. 99).

Seria então, a Escola do Campo uma possibilidade concreta de transformação social, implementando entre o campesinato uma educação em consonância com o projeto histórico, social, político, econômico e cultural das comunidades, respeitando seus contextos e valorizando sua forma de organização, produção e existência, conseqüentemente, fortalecendo o desenvolvimento do campo. Nesse sentido, o fechamento destas escolas atende a outro movimento, a outra lógica fundamentada no esvaziamento e exploração do campo e do trabalho humano em detrimento da concentração do capital e desvalorização da produção agrícola familiar ou comunitária.

No município de Santa Luz, no estado da Bahia, a realidade não se diferencia do cenário nacional, regional e estadual. Muitas escolas do campo tiveram suas atividades pedagógicas encerradas nesses últimos vinte anos. Merecendo destaque para o ano de 2007, no qual, segundo portarias da Secretaria Municipal de Educação, implantou-se o sistema de nucleação das escolas do campo, processo que desencadeou o fechamento de 17 (dezessete) escolas do campo, sendo os alunos das mesmas integrados nos mais diversos núcleos constituídos na oportunidade.

O município tem um total de 54 (cinquenta e quatro) comunidades campesinas e um total de 27 (vinte e sete) escolas do campo segundo censo escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estatística e Pesquisas (INEP) no ano de 2019, os dados demonstram que quase metade das comunidades tiveram seu desenvolvimento cultural, político, social e econômico minimizado ou fragilizado pela ausência da escola local. Se faz importante frisar que apenas 9% dessas comunidades têm escolas que ofertam os anos finais da educação básica, sendo então as mesmas ou a sede do município o espaço de acolhimento para a prática educativa dos educandos que residem onde não há a oferta dessa etapa educacional.

Salientamos que apesar do fechamento da escola dessas comunidades representar um instrumento ou mecanismo de redução de possibilidades na transformação socioeconômica e sustentabilidade de seu espaço e da emancipação de seus sujeitos, caracterizando-se como uma negação de direito ao homem e mulher do campo, o processo educacional para esses povos não foi interrompido sendo os mesmos conduzidos a comunidades vizinhas para a continuidade dos estudos.

O processo de nucleação foi realizado em atendimento à solicitação dos professores, o que para eles representa um passo importante para a melhoria do processo ensino e aprendizagem, tendo em vista que eram classes multisseriadas, o que para alguns docentes era o grande vilão no cotidiano pedagógico que comprometia a qualidade da aprendizagem dos educandos.

Conforme citado por Maria Rosa, ex-secretária de educação,

[...] considerando que os próprios professores em documentos têm solicitados que a secretaria possa tá trabalhando com a seriação, ou seja, facilitar o trabalho deles, onde eles possam tá trabalhando no máximo com duas turmas e não do pré I que são alunos com idade em torno de quatro anos até chegar ao 5º ano que são alunos de dez anos, seriam vários planejamentos para professores dificultando o ensino [...] é necessário porém deve ser feita com responsabilidade e participação da comunidade no sentido de compreender

que a nucleação deve ser feita para facilitar a aprendizagem do aluno (Entrevista realizada em 16 de janeiro de 2020).

Ao menos três observação se fazem necessárias diante das falas supracitadas, a primeira é o equívoco em compreender os processos educativos nas classes multisseriadas como justaposição de séries, e, por conseguinte, o conteúdo pedagógico terá que ser organizado e ofertado no mesmo formato fragmentado, pois se os anos iniciais do ensino fundamental são destinados a alfabetização, as atividades pedagógicas podem ser organizadas por ciclos de estudos que favoreçam às aprendizagens dos educandos de forma mútua e coletiva, diferentemente da fragmentação em séries e atividades pedagógicas correspondentes, o que exige da docência um formato desfigurado, politicamente incorreto e sem a devida ética com o coletivo dos educandos. A segunda observação é que se explicita nessas falas, a urgência de processos de formação continuada para os docentes, de modo que possam problematizar e inferir sobre a realidade concreta de ensino e aprendizagem nas classes multisseriadas em que atuam. E, a terceira observação, diz respeito mais especificamente a segunda fala, pois não há nenhum dado concreto que evidencie a relação direta entre nucleação das escolas e facilidade na aprendizagem dos educandos.

Assim, mesmo sendo demonstrado pelas últimas aferições do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) um avanço nos índices municipais para a educação básica, em alguns anos chegando a alcançar a meta, porém, nunca alcançou os seis pontos. Por ora, esses são dados baseados na concentração de habilidades dos componentes curriculares de português e matemática e indicadores do processo educacional como: aprovação, reprovação e abandono e distorção idade-série, os dados mostram a necessidade de uma educação que contemple a formação humana dos sujeitos, especialmente a população campestre.

Para Caldart (2020), o modelo educacional das escolas públicas atualmente está a serviço do capitalismo, dos grandes negócios, por isso “[...] busca desviar as escolas das finalidades educativas que ajudam a garantir níveis elementares de sustentabilidade da vida social” (CALDART, 2020, p. 1).

Nessa perspectiva, é necessário ir além dos conteúdos curriculares os quais são delineados de cima para baixo, sem diálogo nem articulação com o modo de vida e relação social dos principais atores do processo. A educação precisa ser construída

permeando as diversas realidades camponesas, ressignificando a prática social do espaço extraescolar, constituindo-se num processo de construção de identidade, desenvolvimento e por fim de emancipação do educando.

3.6 CONTRADIÇÃO NO CENÁRIO MUNICIPAL: FRAGILIDADE EM POLÍTICA PÚBLICA OU ESCOLHA PELOS PROGRAMAS TEMPORÁRIOS

Uma crescente luta e legitimação do direito à educação aos povos do campo, desde a década de 1980, tem integrado a agenda educacional no Brasil. Na década de 1990 foram constituídas grandes demarcações importantes e específicas para a Educação do Campo, por via de resoluções, decretos e Leis que asseguraram a defesa de uma concepção de educação e a disputa de um projeto, que propõe uma organização escolar agregada às interações sociais, políticas, culturais e econômicas do meio em que está inserida, tendo em vista a transformação social, por via da construção coletiva, evidenciando uma formação significativa e humana.

O contexto educacional do campo vem se construindo pelo posicionamento dos movimentos sociais, instituições e pesquisadores parceiros que reconhecem o direito dos camponeses e camponesas à uma educação que contemple a sua cultura e suas especificidades em oposição a transposição da educação urbana que segue uma outra lógica de organização e formação, tornando-se excludente para todos e todas do campo.

A educação enquanto processo de formação humana e transformação social não pode estar influenciada apenas por perspectivas educacionais capitalistas, promovendo a ascensão do agronegócio por via da venda/exploração da mão de obra do camponês e da camponesa, mas também buscar contemplar as especificidades locais de onde se desenvolve, assim como, valorizar a cultura e o trabalho comunitário do lugar. Sendo assim, a educação ofertada à população do campo não pode ser construída para, e sim construída com, alocando a pluralidade dos seus sujeitos e seu contexto social e histórico.

Portanto, a “[...] escola precisa ser pensada como um ambiente educativo: espaços, tempos, relações sociais que compõem o dia a dia da escola na relação com seu entorno; território de disputa ideológica” (CALDART, 2020, p. 9).

Nesse sentido, o ato de educar na Educação do Campo deve considerar a convivência social do lugar de vida de cada indivíduo, construindo, além de

habilidades e competências educacionais científicas, subsidiar condições de morar, trabalhar e identificar-se com o seu ambiente por meio da produção e reprodução por via de relação saudável com a terra e princípios coletivos de sobrevivência. Portanto, a Educação do Campo deve valorizar e ressignificar a identidade campesina para garantir a permanência das populações e o desenvolvimento social, econômico e sustentável do campo.

Daí a necessidade dos entes federados instituírem políticas públicas para garantia de princípios e diretrizes apropriadas e vinculadas aos interesses coletivos e especificidades da população do campo. Tal processo foi desencadeado nos anos 1990 por via da mobilização e pressão dos movimentos sociais a nível federal, que considerou-se as características, diversidade e modo de vida do campo, assim como, o modelo de educação ofertada nesse espaço que, até então, buscava instrumentalizar o homem e a mulher do campo afim de atender as demandas das indústrias, centrada no processo seletivo e excludente chamado avaliação, o que acaba ferindo o direito constitucional conferido à todo cidadão, de que a educação deve visar o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Nesse contexto de mobilização por efetivação de um projeto educacional contra hegemônico, atrelado as possibilidades de produção da terra e vida digna no campo, condicionado a condições e necessidades humanas, surgem as Conferências Nacionais de Educação do Campo e outras demarcações importantes e delineadoras para o reconhecimento das características e necessidades inerentes à vida no campo e garantia, aos povos do campo, do direito à educação.

Essas demandas e debates foram instrumentos e empoderamentos de construção e implantação de legislações nacionais que validam uma educação que contemple além das competências e habilidades necessárias à vida e formação humana para o pleno exercício dos direitos e deveres com efetiva autonomia, ancorado num processo contra hegemônico de sociedade de forma a favorecer à realidade da vida no campo.

Todavia, a efetivação desse processo fundamental de educação, enquanto direito do homem e da mulher do campo, acaba sendo desfavorecido, já que pelo pacto federativo brasileiro cada ente federado tem seu sistema de educação próprio, ou seja, interdependente que lhe concede autonomia no desenvolvimento de ações, estratégias e políticas educacionais, mesmo que devam observar e alinhar-se as

recomendações e orientações do maior ente da federação, nem sempre ocorre a validação, a nível estadual ou municipal, de normatizações realizadas no contexto federal que são processos resultantes dos anseios de lutas populares e acabam comprometendo a prática educativa enquanto agente transformadora do contexto social.

Dessa maneira, consideramos que compete ao poder público de cada ente federado, assegurar dentro da sua esfera administrativa a Educação do Campo em todos os seus níveis e modalidades segundo suas competências administrativas, com a incumbência dos seus respectivos sistemas de ensino regulamentar as formas de atendimento escolar no campo, articulado pelo regime de colaboração.

Uma educação condizente com a vivência cotidiana dos camponeses, ou seja,

Uma educação específica, diferenciada, isto é alternativa. Mas sobre tudo deve ser educação, no sentido amplo do processo de formação humana, que constrói referenciais culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando uma humanidade mais plena e feliz. (KOLLING; NERY; MOLINA, *apud* RODRIGUES; RODRIGUES, 2009, p. 52).

Uma educação que se manifeste ao camponês e camponesa enquanto direito ao conhecimento, colocando como essência desse conhecimento os saberes inerentes à sua vida individual, familiar, comunitária/coletiva, enfim, suas vivências, articulando-as com os conhecimentos padronizados dos currículos, tende a contribuir com a autonomia e emancipação dos sujeitos, logo, a promoção de uma educação a favor de uma sociedade contra hegemônica, democrática.

Na esfera federal e estadual, comprovamos a aprovação e regulamentação de várias legislações como diretrizes, resoluções, decretos e propostas curriculares que buscam aperfeiçoar a realidade educacional do campo, porém, os mesmos não se materializaram juntos aos sujeitos sociais principalmente a nível municipal, numa clara dicotomia do local ao global.

Em relação à Santa Luz, conforme observado mediante análise de documentos oficiais do sistema municipal de educação e entrevistas com ex-gestoras da Secretaria Municipal de Educação, observa-se algumas ações concretas de atendimento às escolas do campo como o convênio com o Movimento de Organização Comunitária (MOC) para o desenvolvimento do projeto “Conhecer, Analisar e Transformar” (CAT), o projeto “Baú de Leitura” e a adesão do programa “Escola Ativa” vinculado ao governo federal. Contudo, é importante ressaltar que não foi consolidada nenhuma política de

atendimento e reconhecimento das peculiaridades próprias do campo, não houve a adequação da legislação municipal às legislações estadual e federal como forma de garantia de uma educação de qualidade aos povos do campo enquanto política pública para a Educação do Campo.

A Secretaria Municipal de Educação tem adotado programas pontuais como mecanismos de organização da educação ofertada à população do campo, os quais tentam atender as exigências desse espaço, mas não asseguram a contemplação das características singulares do mesmo. Não oportunizam ao camponês e a camponesa à participação desse processo de legitimação de direito a eles assegurado por legislações, de um pensamento educacional coletivo no qual os desejos e necessidades das pessoas que vivem no campo sejam reconhecidas e contempladas no processo formal de educação.

3.6.1 CAT em Santa Luz

A proposta do projeto “Conhecer, Analisar e Transformar” (CAT), chega em Santa Luz no final de 1993, quando na oportunidade o Movimento de Organização Comunitária (MOC) convida o município na pessoa da secretária municipal de educação a conhecer uma proposta de educação desenvolvida nas comunidades campesinas no estado de Pernambuco, idealizado pelo sociólogo Abdalaziz de Moura representante do Serviço de Tecnologia Alternativa (SERTA), instituição que consiste em fortalecer o desenvolvimento sustentável das regiões do Semiárido de Pernambuco.

Ao considerar a proposta educacional desenvolvida nas comunidades campesinas de Pernambuco significativa e relevante no processo de fortalecimento comunitário e reconhecimento identitário, a secretaria resolveu implementar em parceria com o Movimento Organizacional Comunitário (MOC) a nível experimental em 08 (oito) escolas da rede municipal no ano de 1994, sendo assim um dos pioneiros na Bahia a experienciar essa proposta de educação que discutia o ambiente local das comunidades no processo de construção do conhecimento.

Sendo então um projeto que além abranger o contexto de vida dos camponeses, suas particularidades e necessidades sociais, alcançou destaque entre professores e comunidades campesinas pelo seu movimento dialógico entre currículo, conteúdo e metodologia singular, que trabalha a realidade campesina ancorada na

ação-reflexão-ação com inspiração na educação popular ancorada nas ideias de Paulo Freire.

Fato responsável pela ampliação do projeto no município, que já no ano de 1995 o implantou em mais 07 (sete) escolas, totalizando 15 (quinze) escolas municipais do campo embasadas na filosofia educacional do CAT e chegando a 23 (vinte e três) escolas no ano de 2017.

A proposta do projeto CAT porta uma filosofia educacional para além da transmissão conteudista, buscando por meio da aproximação do contexto de vida dos estudantes, desenvolver conhecimentos que lhes permitem compreender sua realidade e transforma-la, coadunando com o pensamento de Paulo Freire (1992, p. 70-71):

Partir do saber que os educandos tenham não significa ficar girando em torno deste saber. Partir significa pôr-se a caminho, ir-se, deslocar-se de um ponto a outro e não ficar, permanecer [...] Partir do saber de experiência feito para superá-lo não é ficar nele.

Portanto, o projeto “Conhecer, Analisar e Transformar” (CAT), trilha num movimento contrário ao processo educacional que é desenvolvido na perspectiva da educação rural, em que o processo de escolarização se fundamenta em propagar o processo de capacitação para o mercado de trabalho da sociedade capitalista, colocando os agricultores e agricultoras à serviço dos grandes negócios, tornando o campo um mero espaço de exploração econômica.

O projeto CAT com sua contextualização, consiste em construir conhecimentos para além da capacitação técnica, materializando a construção de saberes na sistematização dos conhecimentos culturais e sociais imbuídos nos sujeitos, contemplando a emancipação humana e preparando-os para transformar sua vida e seu espaço.

Portanto, na contextualização dos conhecimentos, é essencial dar importância aos saberes locais, conforme evidencia Reis:

Se todos são detentores de conhecimentos, os saberes locais devem ser considerados na produção de novos conhecimentos, na comunicação dos saberes diversos, não mais se admitindo que em propostas consideradas inovadoras, o currículo continue operando como espaço produtor de novas excludências e do aprisionamento dos sujeitos e do conhecimento, mas sim, da extrapolação, insurgência, transformação (REIS, 2004, p. 165).

Nessa perspectiva de contextualização dos conhecimentos escolares com as vivências reais dos sujeitos, reconhecendo, valorizando e problematizando os aspectos sociais, econômicos e culturais nas práticas curriculares os tornam protagonistas no processo de aprendizagem.

Reis (2011, p. 109) explica que,

O currículo contextualizado precisa ser compreendido como um campo de insurgência e transgressões epistemológicas – não limitando do contexto ao contexto, mas sempre chegando ou partindo dele. Somente assim, será possível estabelecer e construir a comunicação dos saberes locais com os globais, evitando assim que se caia na deturpação que professa o currículo como veículo de transmissão de verdades inquestionáveis, absolutas em si mesmas.

Esse movimento de articulação do saber formal com a realidade concreta dos estudantes dentro do projeto CAT, é viabilizado devido a sua metodologia que se desenvolve a partir de temas geradores, os quais são temas da realidade local que permitem o debate dos problemas das comunidades e que norteiam a ficha pedagógica, que é o plano de aula ou roteiro pedagógico que norteará a práxis pedagógica docente em sala de aula.

Nota-se, no entanto, que apesar do projeto “Conhecer, Analisar e Transformar” (CAT) não se caracterizar enquanto política pública da Educação do Campo, tem contribuindo consideravelmente para o fortalecimento de uma educação ancorada num currículo contextualizado com ênfase no debate temático local com relevância social na perspectiva de fortalecimento comunitário e convivência com o semiárido. Pois, a metodologia do CAT direciona a prática docente a partir da ficha pedagógica na qual contém temáticas socioculturais da comunidade subsidiada por três etapas desencadeadas no processo de ensino e aprendizagem. Na primeira, incorre o processo de conhecimento mais detalhado e orientado da temática social local; na segunda são analisados e debatidos as causas, consequências e possíveis soluções para a problemática apresentada, e, por conseguinte, são adotadas algumas ações, estratégias ou encaminhamentos de possíveis resoluções para a transformação da problemática levantada.

O programa “Conhecer, Analisar e Conhecer” (CAT) fortalece a Educação do Campo e seu processo de construção pautado no respeito às especificidades locais e valorização dos conhecimentos dos sujeitos sociais com seu encadeamento dos

processos educativos no ambiente escolar e comunitário. Contudo, não se encontra mais inserido na rede municipal de educação de Santa Luz - Bahia.

Conforme testemunhamos no depoimento da secretária Maria Rosa:

O CAT não está mais funcionando como antes. Não houve uma renovação de proposta através do MOC, o MOC participa aqui de outras ações como a rádio comunitária e as outras relacionadas ao movimento da própria comunidade onde funciona a escola, mas não diretamente em relação à Educação do Campo e por que? Por que a principal pauta da Educação do Campo deste projeto de movimento social é a defesa da turma mista e isso a secretaria não defende mais, a secretaria de educação não é contra o formato da Educação do campo do MOC, mas vimos que não dá mais certo trabalhar com turmas mistas considerando que os próprios professores em documentos tem solicitado que a secretaria possa tá trabalhando com a seriação, ou seja, facilitar o trabalho deles onde eles possam tá trabalhando no máximo com duas turmas e não do pré I que são alunos com idade em torno de quatro anos até chegar ao 5º ano que são alunos de dez anos, seriam vários planejamentos para professores dificultando o ensino.

Observa-se portanto, que a proposta de trabalho do CAT está além de desenvolver um processo educacional incorporado na contextualização e reconhecimento do cotidiano local. O mesmo porta, em sua dinâmica, mudanças efetivas na educação, focando no desenvolvimento e fortalecimento das comunidades campesinas, relacionando a escola como espaço essencial para a promoção da melhoria comunitária e reconhecimento da importância da agricultura familiar na convivência com o semiárido.

3.6.2 O Programa Escola ativa

Segundo o “Projeto Base” (BRASIL, 2008) do “Programa Escola Ativa”, o mesmo originou-se da experiência colombiana (Programa Escuela Nueva), difundida em 1975 e impulsionada pelo Banco Mundial a partir de 1986, conjuntura que alargou sua abrangência, tornando-a programa oficial de educação rural daquele país (GONÇALVES, 2009).

No Brasil, essa metodologia passa a ser conhecida em 1996, ano em que, segundo o documento “Diretrizes para Implantação e Implementação da Estratégia Metodológica Escola Ativa” o Banco Mundial convida alguns técnicos da Direção-Geral do Projeto Nordeste e técnicos dos estados de Minas Gerais e Maranhão, a participarem, na Colômbia, de um curso sobre a estratégia “Escuela Nueva-Escuela Activa” (BRASIL, 2010, p. 14).

Sendo então, o “Programa Escola Ativa” (PEA), efetivado oficialmente no Brasil em 1997 por meio de convênio com o Banco Mundial na finalidade de melhorar o processo de ensino e aprendizagem das classes multisseriadas rurais, e, conseqüentemente, melhorando o rendimento dos alunos destas classes. Portando então, como principais estratégias a capacitação de professores, a melhoria da infraestrutura das escolas e mudanças significativas na organização do trabalho docente. Pautados nessas estratégias/objetivos, o PEA buscava alinhar o desenvolvimento educacional aos aspectos socioculturais da população do campo e as mais diversas relações do ensino e aprendizagem com organização escolar e proposta pedagógica diferenciadas.

A sua organização escolar e pedagógica contribuía para o atendimento dos critérios preconizados pela LDB em seu artigo 24, dos quais destacamos aqui a “[...] possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar” (BRASIL, 1996). Situação preocupante na realidade educacional brasileira, em especial no campo, o qual, historicamente o processo educacional foi negado por muitos anos, incorrendo num alto índice de analfabetismo do homem e da mulher do campo, e que, conforme dados IPEA (BRASIL, 2010), a taxa de analfabetos ultrapassava em mais 15% o número de analfabetos da zona urbana, assim como, um elevado índice de distorção série-idade.

Contudo, o PEA não atendia as demandas dos movimentos organizados que lutavam por uma educação do campo que contemplasse a coletividade e o princípio participativo dos principais sujeitos envolvidos no processo educacional, tendo seus interesses e perspectivas de vida e produção ameaçados por meio de um programa imposto e que traduz a ânsia antagônica ao desenvolvimento sustentável do campo, e, conseqüentemente, o fortalecimento das comunidades camponesas.

4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

No processo de intervenção, realizamos duas atividades: o curso de formação “Conselho Municipal de Educação (CME): indagando as políticas públicas de Educação do Campo”, com o objetivo principal de contribuir para a formação de conselheiros municipais de educação, com a intenção de fortalecer e aprimorar as ações e políticas para a Educação do Campo no município de Santa Luz – BA, assegurando, por meio da reflexão, a concepção de educação como direito social à população campesina. E o seminário de educação, “Educação Luzense refletindo a Educação do Campo”, realizado aos 10 (dez) dias do mês de setembro de 2019, das 08h às 17h, como parte integrante do curso de formação envolvendo a Secretaria Municipal de Educação de Santa Luz – Bahia, a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), o Programa de Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED), os movimentos sociais, conselheiros municipais de educação, estudantes e pais. Cujo objetivo foi debater concepções de políticas públicas para a Educação do Campo, bem como, as reivindicações dos Movimentos Sociais do Campo no Território do Sisal, com vistas à reflexão sobre a natureza e princípios das políticas públicas de Educação do Campo no Município de Santa Luz.

Na oportunidade, o debate foi fortalecido pela contribuição significativa da representatividade social do homem e da mulher do campo, evidenciando assim, a necessidade de um projeto educacional que contemplasse as características inerentes ao contexto sociocultural dos sujeitos.

Quadro 10 - Cronograma da atividade de intervenção

| Cronograma das atividades de intervenção. | |
|---|--|
| Período | Temáticas abordadas |
| Setembro 2019 | Apresentação do projeto de pesquisa “O Percurso Histórico da Educação do Campo de Santa Luz – Bahia, no período de 1997 a 2017”, assim como a proposta do curso de formação “Conselho Municipal de Educação (CME): indagando as políticas públicas da Educação do Campo”. |
| Setembro 2019 (seminário) | Debater concepções de políticas públicas para a educação do campo, bem como as reivindicações dos Movimentos Sociais do Campo no Território do Sisal, com vistas à reflexão sobre a natureza e princípios das políticas públicas de Educação do Campo no Município de Santa Luz. |
| Outubro 2019 | Estudo e discussão sobre do primeiro capítulo do livro Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire e as conferências de Educação do Campo. |
| Outubro 2019 | Estudo e discussão do Parecer CNE nº 36/2001, relativo às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; |
| Novembro 2019 | Estudo e discussão da RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, DE 28 DE ABRIL DE 2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. |

| | |
|------------------|--|
| Dezembro 2019 | Estudo e discussão do DECRETO Nº 7.352, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. |
|------------------|--|

Fonte: Elaboração própria (2020).

4.1 O CME E SEU FORTALECIMENTO PARA A IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS DE QUALIDADE E EQUIDADE NA EDUCAÇÃO MUNICIPAL

Conforme anunciado anteriormente, a nossa ação no processo de pesquisa/intervenção foi o curso de formação para conselheiro de educação, intitulado como “Conselho Municipal de Educação (CME): indagando as políticas públicas de Educação do Campo”, que objetivou intervir concretamente junto à comunidade luzense e melhor compreender o nosso objeto de estudo, a Educação do Campo. Assim como, tecer um diálogo coletivo no qual nos permitisse adentrar no movimento de constituição do processo educacional do município, descortinando os possíveis entraves que permeavam as discussões sobre as políticas de educação, em especial para os povos do campo.

Essa formação foi realizada por meio de encontros formativos e reflexivos, envolvendo os membros do CME pois,

[...] os Conselhos são analisados como agentes de inovação nas políticas públicas porque, ao realizarem a mediação entre a sociedade civil organizada e os organismos governamentais, estão construindo uma nova esfera pública de poder e de controle social (GOHN, 2001, p. 31).

Sob essa perspectiva, buscamos com essa articulação formativa, contribuir com a construção de políticas públicas a nível municipal que assegurassem o fortalecimento da Educação do Campo, corroborando para a emancipação das populações do campo. Diante da essencialidade da existência e atuação do CME nos encaminhamentos e rumos da educação municipal, fato que demarca a enorme responsabilidade daqueles (as) que se dispõem a serem conselheiros (as), o curso promoveu uma reflexão entre os pares sobre o surgimento do CME, da sua importância no processo educacional do município tornando-o de qualidade e com equidade por meio da construção, implementação, execução e fiscalização das políticas educacionais para o município, assim como analisou-se o processo de implementação dessas políticas a nível nacional.

Nesse sentido, pautou-se os debates e posicionamentos acerca do CME enquanto órgão democrático e representativo populacional com sua função social de fortalecimento da educação enquanto política pública como forma de ampliação da oferta educacional e mecanismo de garantia e efetividade do acesso e permanência dos sujeitos na escola, em especial ao homem e mulher do campo. Sendo então o fio condutor dos debates do curso “Conselho Municipal de Educação (CME): indagando as políticas públicas de Educação do Campo”, a educação do campo enquanto conquista dos movimentos sociais, a trajetória legislativa que a configurou em política pública de educação e a necessidade de políticas educacionais municipais que assegure essa concepção de educação aos povos do campo em sua totalidade.

A partir dessa perspectiva de discussão, o curso considerou os dispositivos e instrumentos legais que legitimam as condições necessárias para a constituição da educação do campo como política brasileira de educação que respeite as especificidades dos sujeitos do campo. Sendo então demarcado que a Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996 foram precedentes para os embates ao afirmarem respectivamente o direito a educação a todos com igualdade de condições ao acesso e permanência, assim como, adaptações e adequações da educação ao contexto dos sujeitos.

O curso foi avaliado com pertinência, sobretudo porque promoveu uma troca de conhecimento entre os participantes em torno da educação enquanto processo de libertação e emancipação do sujeito. Discutiu-se enfaticamente a superação do contexto social que se apresenta como excludente a que população campesina historicamente esteve submetida. Assim como, estudou-se sobre a pressão popular contra o Estado a fim de que o mesmo reparasse as desigualdades históricas e garantisse as crianças, jovens e adultos do campo o acesso à educação como direito social e não mais como mecanismo de atendimento as exigências industriais.

Nesse contexto, refletimos a demarcação de espaço e de resistência dos camponeses promovida no I ENERA e seus encaminhamentos, em tempo que pontuamos as conquistas campesinas com a I Conferência Nacional Por uma Educação do Campo, bem como o parecer CNE-CEB 36/2001, caracterizando-se como o primeiro instrumento legal da educação do campo, no qual estão elencados elementos históricos que comprovam a invisibilidade da significação educacional para os povos do campo, apontando para a necessidade da elaboração das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo e o reconhecimento de práticas

educativas contextualizadas com os aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos para mudar as relações de produção no campo, e, por conseguinte, seu desenvolvimento.

Nesse diálogo coletivo em torno dos avanços e conquistas em prol da educação do campo, enquanto concepção que valoriza a cultura e o conhecimento historicamente produzido pelos povos do campo, contemplou o papel do CME como instrumento legal de participação social e garantia de um projeto específico de educação que intente para o desenvolvimento autônomo do sujeito desencadeando um desenvolvimento sustentável do campo, contrapondo-se a sua exploração pelo latifúndio e agronegócio.

Assim, ressaltamos a configuração de todos os processos que reafirmam a educação do campo como paradigma de transformação social e emancipação do homem e da mulher do campo. Traçando a necessidade de um elo harmonioso entre sua constituição enquanto política educacional, seu planejamento político pedagógico, a organização e funcionamento das escolas do campo e a formação docente. Sendo estes, instrumentos de fortalecimento da territorialização dos sujeitos e condições de desenvolvimento comunitário com possibilidade de permanência dos sujeitos no campo.

Após esse debate, finalizaram-se os encontros temáticos potencializando os estudos com a apreciação e apropriação do decreto 7.352 de 2010 que se institui em política de educação do campo fortalecendo-a na sua totalidade, traçando dentre os princípios desta modalidade de ensino, o respeito à diversidade do campo em seus diversos contextos e a valorização da identidade da escola do campo. Dessa maneira, explicitamos que a execução prática dos princípios apresentados no referido decreto se faz necessário um repensar coletivo da educação, no qual as diretrizes e políticas para a educação do campo se dissemine no fazer pedagógico do chão da escola. Apontamos assim, para a necessidade do diálogo profícuo entre CME, escola e comunidade para que juntos construam uma proposta educacional sólida e embasada nos princípios da coletividade e que atendam as especificidades dos sujeitos, à medida que se faz necessário a formação docente específica para que o mesmo compreenda a relação entre educação e condições de produção sustentável no campo.

Portanto, foram muitas as discussões e análises acerca do papel do CME na implantação de políticas que respeitem o campo e sua diversidade, oportunizando aos

conselheiros sua auto avaliação enquanto conselheiro e responsável por um processo de educação de qualidade, justo e igualitário.

Com relação à formação para os conselheiros de educação, os participantes consideraram muito positivo, principalmente com relação à organização, articulação e concepção. No mapa conceitual a seguir, expressamos o processo avaliativo com palavras⁸ que expressem o significado da formação.

Figura 4 - Mapa conceitual de avaliação do curso de formação



Fonte: Elaboração própria (2020).

4.2 “SEMINÁRIO EDUCAÇÃO LUZENSE REFLETINDO A EDUCAÇÃO DO CAMPO”: UMA AÇÃO EM PROL DO AGIR E RESISTIR DA EDUCAÇÃO DO CAMPO, ENQUANTO CONSTRUÇÃO COLETIVA

Compreendendo a importância do pensamento coletivo e dos processos educacionais fundamentados nas práticas socioculturais das comunidades camponesas, realizamos o seminário “Educação Luzense refletindo a Educação do Campo”, como forma de reafirmar e sustentar a relação dialética entre a educação e transformação social pelo viés das relações produtivas dos povos do campo.

Destacamos que o mesmo significou uma ação coletiva de demarcação e atuação popular contra os ideais hegemônicos que regem as atuações do governo

⁸ Extraídas da ficha avaliativa do curso de formação.

brasileiro. Assim o caracterizamos pela sua composição democrática e representativa composta por movimentos sociais do campo, poder público, CME, universidade, professores (as), estudantes e homens e mulheres do campo.

Diante dessa diversidade reunida, debatemos a importância de uma educação que preserve no seu processo cotidiano as especificidades extra escolares da criança, do jovem e do adulto do campo, para a promoção de um sujeito ativo, participativo e responsável pelo processo de desenvolvimento local em suas várias dimensões.

A primeira mesa de discussão, contou com a participação de José da Cunha Paes Machado – Coordenador Municipal de Educação, formado em Educação do Campo pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), coordenou por alguns anos o programa “Conhecer, Analisar e Transformar” (CAT) implantado nas escolas do campo do município de Santa Luz – BA, o mesmo pautou sua fala no processo de atendimento com programas e metodologias às escolas do campo no município de Santa Luz. Jussara Secondino Nascimento Alves, conselheira do Movimento Organizacional Comunitário (MOC), refletiu sobre políticas públicas educacionais dando ênfase à Educação do Campo, a identidade dos povos inseridos no espaço educacional do Campo e a prática de quem está trabalhando nesse espaço, concentra-se num currículo pensando em qual campo.

Começamos o debate a partir da implantação da proposta do programa “Conhecer, Analisar e Transformar” (CAT), conforme consta na linha de tempo apresentada anteriormente, foi implantado nas escolas do campo do município de Santa Luz – BA, no ano de 1994, o qual objetiva o atendimento as escolas do campo com metodologia específica alinhando a contextualização com a vivência das comunidades. Processo embasado na filosofia de Paulo Freire, que contribui para a construção de um ser com senso crítico que o ajuda na superação das adversidades contextuais.

Entendemos que o programa CAT se fez imprescindível na educação do campo no município de Santa Luz, assim como, no Território do Sisal, por proporcionar uma formação atrelada ao seu contexto e seus aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos. A partir de sua dinâmica entre o local e o global, sua metodologia do “Baú de Leitura” que extrapola a formação leitora, permitindo a reflexão do seu espaço dentro daquelas narrativas que sempre são contextualizadas.

É nesse dinamismo de articulação entre as especificidades da população campezina e conteúdo cientificamente produzido que o CAT contribui para o

fortalecimento do campo enquanto espaço de vida e produção, se contrapondo ao ideal capitalista enraizado no sistema educacional brasileiro, que desassocia as escolas do campo do viés sociocultural do seu contexto, negando com isso, uma perspectiva emancipadora e de transformação social.

Ampliamos o debate com a participação de Ezequiel Santiago, formado em Direito pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), via PRONERA e estudante do curso de pós-graduação *lato sensu* em Direito Ambiental, falou acerca da disputa do campo entre o agronegócio e a produção familiar, que os movimentos sociais visam a organização comunitária e o cooperativismo, primando pela qualidade de vida dos sujeitos camponeses e veem a educação como peça primordial nesse processo, ressaltando a importância das escolas famílias agrícolas e uma educação contextualizada.

Nesse sentido, evidenciamos a mobilização dos movimentos sociais organizados do campo, que por muitas vezes tiveram que (re)existir e resistir em meio a conjuntura política arraigada pelo pensamento burguês, homogêneo e mercadológico que só fortalecia o processo de mais valia, o qual visava a exploração da classe trabalhadora em favor do acúmulo de riquezas e concentração da terra na mão da minoria.

Destarte, o diálogo acerca das políticas públicas enveredou-se pela linha da ação do governo em resposta às demandas da população, que por hora estavam sendo reivindicadas pela articulação dos movimentos sociais por entenderem que sem a educação enquanto direito social e em favor da terra como mecanismo de sustentabilidade e desenvolvimento comunitário, não alteraria em nada o sistema fundiário do país. Fomentando então a qualidade da educação do campo em todas as etapas, garantindo uma aprendizagem escolar de acordo com as especificidades dos sujeitos e assegurando o fortalecimento da territorialização camponesa. Dessa forma, a formulação e implementação de políticas públicas educacionais devem estar associadas ao desenvolvimento comunitário para garantir a permanência dos sujeitos no campo, democratizando a reconstrução histórica, política e social do campo, seus sujeitos e seu modo de produção.

Sendo apontada também na interatividade das falas, a necessidade de institucionalização da produção material, abrangendo as peculiaridades locais dos sujeitos, uma organização do trabalho pedagógico com centralidade no processo de

produção sustentável, que assegure uma formação integral e omnilateral, tornando o (a) aluno(a) sujeito ativo na participação e transformação local.

Ademais, a professora doutora em Educação Maria Jucilene Lima Ferreira, fez uso da fala. Para isto, elucidou acerca da Educação do Campo como disputa por outra lógica de trabalho, sociedade e educação. Uma educação construída com os sujeitos e para os sujeitos do campo, centrada na coletividade e no desenvolvimento sustentável que se contrapõe ao projeto capitalista de exploração da força de trabalho e apropriação do meio rural pelo agronegócio.

4.3 PROPOSIÇÕES PARA O CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - CME PARA A IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Este produto educacional se constitui como resultado da nossa investigação no processo de pesquisa desenvolvido no Mestrado Profissional em Educação e Diversidade, ofertado pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB – Campus XIV, intitulada “Políticas Públicas para a Educação do Campo no município de Santa Luz – BA no período de 1997 – 2017”.

Esta pesquisa se desenvolveu entre os anos de 2018 e 2020, no município de Santa Luz, situado na região nordeste do estado da Bahia, no Território de Identidade do Sisal. Destinou-se a compreender as políticas públicas para a Educação do Campo no município supracitado. Inicialmente, este estudo se deu pelo levantamento de documentos e legislações educacionais junto aos órgãos oficiais do município, consolidando-se, posteriormente, com as entrevistas, com os conhecimentos já produzidos por pesquisadores e teóricos da área de Educação do Campo e Políticas Públicas em Educação e com a atividade de intervenção composta pelo curso de formação para os conselheiros municipais de educação e o projeto de extensão intitulado: “Conselho Municipal de Educação (CME): indagando as políticas públicas de Educação do Campo”.

A partir do desenvolvimento da pesquisa de campo, dos encontros do referido curso e do seminário “Educação Luzense refletindo a Educação do Campo”⁹,

⁹ Esse seminário caracterizou-se como abertura do curso e atividades de envolvimento efetivo dos Movimentos Sociais Populares do Campo e da rede Municipal de Educação, objetivando debater junto aos conselheiros municipais de educação do município de Santa Luz – Bahia, aos movimentos sociais,

decidimos elaborar uma carta recomendação ao Conselho Municipal de Educação, considerando o imbricamento entre este e a ampliação das possibilidades educacionais no sistema municipal de educação, de construção ou proposição de políticas públicas de modo a dar significação ao processo educacional destinado à comunidade campesina.

O presente produto surge como uma proposição de interlocução entre os órgãos constituintes e reguladores do processo educacional e os sujeitos coletivos constituídos pela diversidade de realidades próprias e que, em larga medida, não têm esses processos cotidianos considerados na organização educacional.

Assim, esperamos contribuir com este conselho para a implementação de políticas educacionais que assegurem e contemplem os anseios da Educação do Campo enquanto paradigma educacional que emerge da luta coletiva dos movimentos sociais populares do campo, na busca de práticas educativas emancipadoras para a “[...] formação de novas gerações capazes de continuar e ampliar as lutas e o trabalho de suas famílias e comunidades” (CALDART, 2020, p. 8).

4.3.1 Carta Recomendação ao Conselho Municipal de Educação – Santa Luz - BA

Caro(a) conselheiro(a),

A Educação do Campo é fruto de lutas e resistências dos movimentos sociais e sua organização coletiva. Segundo Caldart (2009), a Educação do Campo eclodiu em contraposição à educação brasileira que historicamente esteve à serviço dos interesses da classe dominante acarretando inúmeras desigualdades entre as classes sociais, sobretudo ao homem e a mulher do campo.

Nesse movimento de organização coletiva e contra hegemônica de busca pelo reconhecimento do campo enquanto espaço de vida e produção e sob a perspectiva do processo educacional como constituinte de transformação social e “[...] capaz de contribuir com a promoção de profundas transformações na sociedade brasileira.” (MOLINA, 2010, p. 137), os trabalhadores do campo organizados propuseram um

à secretaria municipal de educação e aos professores do campo da rede municipal de ensino concepções de políticas públicas para a Educação do Campo, bem como as reivindicações dos Movimentos Sociais do Campo no Território do Sisal, com vistas à reflexão sobre a natureza e princípios das políticas públicas de Educação do Campo no Município de Santa Luz.

paradigma educacional contextualizado com a realidade social, cultural, política e econômica do campo.

Assim, percebemos que para a implantação ou garantia desse dinamismo educacional defendido pela classe camponesa organizada, se faz necessária uma articulação entre os diversos coletivos e sujeitos envolvidos para que de fato supere o entendimento equivocado do poder público de que os movimentos sociais estão numa “[...] mera demanda por escola [...]” (SANTOS, 2012, p. 36), quando na verdade desejam “[...] construir uma nova ordem social e uma ruptura do modelo hegemônico de construção e organização da vida em sociedade [...]” (SANTOS, 2012, p. 36).

Embora existam a nível nacional políticas educacionais implementadas, afim de atender as especificidades dos trabalhadores/as do campo, as dificuldades referentes a constituição e efetivação da concepção da Educação do Campo sob a perspectiva dos movimentos sociais enquanto políticas públicas de educação exequíveis nos sistemas municipais de ensino são inúmeras, desde o reconhecimento do protagonismo dos movimentos até a organização do trabalho pedagógico.

Podemos notar essas negações estruturais que chegam a impedir que a Educação do Campo se constitua em inúmeros municípios brasileiros na ausência do diálogo entre poder público e os movimentos sociais, na falta de formação inicial e continuada dos docentes, precariedade do transporte escolar e de estrutura física e material das escolas do campo, além da inexistência/carência de material didático que considere as especificidades locais.

Nesse contexto, e considerando os conhecimentos teóricos, os documentos norteadores da educação municipal estudados e analisados, abordamos algumas questões ou encaminhamentos propositivos, afim de articular a prática escolar e pedagógica à prática social dos camponeses. Portanto, “[...] conceber uma educação básica do campo, voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 27).

Portanto, uma educação construída com a sociedade camponesa como forma de garantia de um processo formativo que considere as características inerentes e peculiares ao seu modo de vida e produção no campo, sob a perspectiva humana e emancipadora.

Nesse sentido, a Educação do Campo distingue-se pela forma de sua organização e pela sua articulação com os sujeitos coletivos das comunidades camponesas. Essa articulação exige:

I – Criar um grupo representativo entre Conselho Municipal de Educação, Secretaria Municipal de Educação e os diversos setores da sociedade, visando um debate democrático, participativo e reestruturante do processo educativo da educação do campo a partir das demandas das comunidades camponesas, de modo que as ações do CME estejam ancoradas também pelos diálogos desse grupo;

II - Promover cursos de formação para este grupo como forma de aprimorar a concepção de educação discutido e defendido pelos trabalhadores/as do campo, como forma de evitar a fragmentação da educação voltada aos camponeses;

III – Acompanhar o contexto histórico, econômico, produtivo, político, cultural e territorial dos povos do campo, para opinar acerca do material didático-pedagógico que considere a realidade social concreta;

IV – Promover a revisão coletiva da legislação municipal para a Educação do Campo, sendo o Conselho Municipal de Educação o intermediário desse processo. Considerando suas diversificadas funções dentre as quais encontra-se a normatização da elaboração ou adequação de legislações para a rede municipal;

VI – Revisão das metas e estratégias do Plano Municipal de Educação;

VII – Definir diretrizes básicas municipais para a Educação do Campo, articulando-as com as nacionais e com os interesses dos Movimentos Sociais Populares do Campo no Município;

VIII – Elaborar Política municipal de Educação do Campo e de educação contextualizada, a partir de seminários, congressos, cursos de formação continuada junto aos docentes que atuam em Escolas do Campo;

IX - Assumir de modo contundente o enfrentamento de processos de fechamento/nucleação de Escolas do Campo;

X - Defender a ampliação de recursos financeiros e didático-pedagógicos para o funcionamento das Escolas do Campo;

XI - Propor a ampliação de recursos tecnológicos e conectividade das Escolas do Campo;

XII – Dialogar junto ao conselho de alimentação escolar critérios de defesa à aquisição da merenda escolar em conformidade com o artigo 14 da Lei 11.947/2009, a fim de fortalecer o desenvolvimento comunitário local e a fixação do homem e da mulher no seu habitat;

XIII – Dialogar junto ao conselho de acompanhamento e controle social do FUNDEB (CACCS/FUNDEB) com o intuito de recomendar a cautela para contratação de transporte escolar, de modo a evitar o fechamento de escolas pela facilidade do transporte de estudantes de suas localidades de origem ao centro urbano ou comunidades alheias à sua realidade;

XIV - Debater a Pedagogia da Alternância, junto a rede municipal de ensino, como possibilidade de orientação teórico-metodológica para as Escolas do Campo no Município;

XV - Incentivar a promoção de cursos de formação continuada para os docentes que atuam nas Escolas do Campo;

XVI – Incentivar a formação inicial de docentes que atuam em Escolas do Campo;

XVII – Incentivar a produção proposta pedagógica articulada com a realidade concreta por via da problematização dos conteúdos e da organização escolar;

XVIII – Incentivar a reformulação do projeto Político Pedagógico das escolas do campo, de modo que este dialogue com às relações sociais das suas respectivas localidades, para que de fato concretize a promoção da emancipação, da

solidariedade, da autonomia, da crítica, enfim do desenvolvimento sustentável dos/as trabalhadores/as do campo;

XIX – Propor e incentivar a Construção de currículo problematizado e contextualizado com as diversidades locais;

XX - Incentivar a Organização do Trabalho Pedagógico que reconheça os sujeitos do campo enquanto constituinte de si e de sua história assegurando assim, o acesso e permanência os alunos do campo em seus territórios;

XXI - Formalizar a continuidade da parceria entre CME e o Mestrado Profissional em Educação e Diversidade MPED/UNEB.

Ademais, reafirmamos o nosso compromisso com o processo educacional do município de Santa Luz - BA, em especial à Educação do Campo. Em tempo, colocamos nossa pesquisa à disposição para possíveis contribuições do processo de constituição e fortalecimento de um projeto educacional que atenda às comunidades camponesas de “[...] forma autêntica [...]”, “[...] construindo na prática experiências transformadoras [...]” (PONTES, 2012, p. 724).

Nesse sentido,

[...] o projeto de Educação do Campo não se restringe a um projeto de ensino, embora o contemple. É um processo de intervenção intencional nas relações sociais estabelecidas na escola, no campo e na sociedade brasileira, visando a uma perspectiva de transformação social (FERREIRA, 2015, p. 93-94).

Salientamos por fim, que só se faz possível a construção desse projeto educacional que atenda aos interesses dos movimentos coletivos do campo, se houver uma articulação extra Secretaria Municipal de Educação, ou seja, a organização coletiva entre o CME, Diretores, Coordenadores Pedagógicos, Docentes, Estudantes e os movimentos sociais populares do campo existentes no município de Santa Luz – Ba. Tendo em vista que a Educação do Campo não se faz apenas com poder público, professor e escola e sim com a contribuição dos mais diversos sujeitos que atuam na comunidade onde a escola está inserida.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos convém reafirmar que a realização desta pesquisa objetivou sobretudo analisar e compreender os caminhos traçados pelo município de Santa Luz –BA para a garantia da Educação do Campo de forma a atender as inquietudes dos povos do campo, constituindo-a como um instrumento de fortalecimento das lutas por condições dignas de vida e produção no campo.

Entre os encontros e desencontros no decorrer desse processo investigativo, na tentativa de alcançar os objetivos traçados e o desvelamento do processo histórico da Educação do Campo no município de Santa Luz – BA, muitas foram as dificuldades que transitaram no campo empírico, dentre elas, a falta de registro em fontes documentais oficiais e que nos obrigou a efetivar novas reflexões e nos mover adentrando em novas possibilidades dialógicas que contribuíssem para o nosso movimento construtivo.

Ao refletirmos acerca da garantia da educação enquanto direito social aos povos do campo no município, nos fez identificar que há um silenciamento na maioria das normatizações educacionais, o que possivelmente não favorece a transposição conceitual da educação ofertada para o homem e a mulher do campo.

Por mais que pareça absurdo, considerando o processo histórico e político de demarcação legislativa no país em prol da Educação do Campo, fruto do pensamento popular e coletivo para uma transformação social, mas no período compreendido no recorte de nossa pesquisa, a Educação do Campo foi desenvolvida ou fomentada por programas paliativos e compensatórios, o que nos permitiu detectar a ausência de políticas públicas educacionais, tornando evidente a presença marcante do modelo burguês e excludente que historicamente determina a realidade educacional brasileira.

A pesquisa nos apontou algumas ações pensadas dentro dos Planos Municipais de Educação sob a perspectiva de efetivação do direito educacional para a criança, o jovem e o adolescente do campo. Porém, cabe-nos provocar uma reflexão: essas ações ou estratégias isoladas, sem considerar a educação em sua totalidade, contempla a concepção de educação demarcada pelos camponeses pelo viés das lutas e embates com o estado brasileiro? Ao nosso entendimento não, os movimentos sociais buscam um projeto educacional emancipatório para os povos do

campo, que contemple uma educação onminaletral, permitindo aos sujeitos do campo libertar-se e ser construtor de uma nova relação social.

Nesse contexto, contemplar uma educação dentro das especificidades do campo significa pensar na formulação coletiva de política pública municipal que legitime e fundamente tal concepção, bem como a reformulação do currículo pedagógico, do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, da organização do trabalho pedagógico e formação docente. Sendo estes, pilares centrais para um projeto de educação do campo que valorize suas relações socioculturais, econômicas e produtivas. Atrelando a isso, os aspectos locais no processo formal de educação, fortalecendo a convivência comunitária, o pensamento coletivo e o desenvolvimento sustentável do campo.

Na contramão da efetivação dessa educação emancipatória, contra-hegemônica e de fortalecimento da territorialização dos sujeitos do campo, o município adentra no processo de nucleação, o qual consiste na subtração de inúmeras escolas do campo, e, conseqüentemente, o esvaziamento comunitário. Esse processo de nucleação tem uma dualidade em sua natureza, os argumentos de que não há como sustentar financeiramente uma escola de determinada comunidade pelo número insuficiente de alunos, por si só denuncia a lógica capitalista e hegemônica que rege, não só o município, mas também o estado brasileiro.

Dessa forma, não há como negar a fragilidade que circunda a garantia concreta de uma concepção de educação centrada na emancipação humana que possibilite a transformação contextual do campo em seus aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos.

Enquanto pesquisadores, reiteramos aqui o nosso compromisso com o tema pesquisado, em tempo, ratificamos que nossas análises, em momento nenhum incorreram em julgamento ou questionamento do compromisso das gestões públicas com a educação, mas sobre a urgência de construirmos caminhos para a implantação de uma educação que possibilite aos povos do campo a convivência sustentável e o desenvolvimento local embasados no ideal coletivo e do bem estar comum, extrapolando as imposições do sistema capitalista que objetiva apenas a expropriação das terras em favor do agronegócio.

Portanto, as inquietações que emergiram neste processo de pesquisa, apontam para a necessidade do alargamento das questões da Educação do Campo, extrapolando os documentos oficiais. Nos apontando para a necessidade de contribuir

para a existência e resistência de uma Educação do Campo de qualidade e emancipadora.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Raiza Dias de. **Educação do Campo, movimentos sociais e práticas educativas: uma análise da política de educação do campo em Miradouro – MG**. 2016. 136f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, Minas Gerais.

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999. Coleção Por uma Educação Básica no Campo nº 2.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel. Trabalho-educação e teoria pedagógica. In: FRIGOTTO, G. **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p. 138-165.

_____. Os educandos, seus direitos e o currículo. In: MOREIRA, Antonio Flávio e ARROYO, Miguel. **Indagações sobre currículo**. Brasília: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, nov. 2006.

ARRUDA, Élcia Esnarriaga de; BRITO, Silvia Helena Andrade de; **Análise de uma Proposta de Escola Específica para o Campo**. In: Educação no campo: recortes no tempo e no espaço (p. 23-62). Gilberto Luiz Alves (org). – Campinas, SP: Autores Associados, 2009.- (coleção educação contemporânea) Autores Associados, 1997.

BAHIA. **RESOLUÇÃO CEEN Nº 103 - Dispõe sobre a oferta da Educação do Campo, no Sistema Estadual de Ensino da Bahia**. Disponível em: http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/Resolucao_CEE_N_103_2015_e_Parecer_CEE_N_234_2015.pdf. Acesso em: 14 de dezembro de 2019.

_____. **LEI ESTADUAL nº 11.352, de 23 de dezembro de 2008**. Institui o Programa Estadual de Apoio Técnico Financeiro às Escolas Família Agrícola – EFAs e Escolas Familiares Rurais – EFRs do Estado da Bahia. Disponível em: <http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/lei-no-11352-de-23-de-dezembro-de-2008>. Acesso em: 22 de janeiro 2020.

_____. **DECRETO Nº 14.110, de 28 de agosto de 2012** - Dispõe sobre a regulamentação da Lei nº 11.352, de 23 de dezembro de 2008, que institui o Programa Estadual de Apoio Técnico Financeiro às Escolas Família Agrícola - EFAs e Escolas Familiares Rurais - EFRs do Estado da Bahia, através de entidades sem fins lucrativos [...]. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=244665#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20regulamenta%C3%A7%C3%A3o%20da,lucrativos%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias>. Acesso em: 22 de janeiro de 2020.

_____. **Lei 1835/2010 - institui o Plano Estadual de Juventude na Bahia** - diretrizes a serem observadas pelas políticas públicas voltadas aos jovens com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos. Disponível em: <https://governo-ba.jusbrasil.com.br/legislacao/1029985/lei-12361-11>. Acesso em: 23 de janeiro 2020.

_____. **LEI nº 10.330 - institui o Plano Estadual de Educação, - PEE (15/09/2006)**. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ba/lei-ordinaria-n-10330-2006-bahia-aprova-o-plano-estadual-de-educacao-da-bahia-pee-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 19 de janeiro 2020.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007. - - (Coleção primeiros passos; 20). 49ª reimpr. da 1. ed. de 1981.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 10 de janeiro de 2019.

_____. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 05 e3 janeiro de 2019.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 36/2001, de 4 de dezembro de 2001**. Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Brasília, MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>. Acesso em: 15 de janeiro de 2019.

_____. **Código de Trânsito Brasileiro - Lei 9503/97**. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=400848&filenome=LegislacaoCitada+-PL+7161/2006. Acesso em 26 de maio de 2020.

_____. **Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013**. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13218-portaria-86-de-1-de-fevereiro-de-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 de maio de 2020.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, 2002.

_____. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 12 de março 2020.

_____. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Diário Oficial da União. 2010.

_____. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008.** Estabelece Diretrizes Complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Ministério Nacional de Educação: Câmara de Educação Básica, 2008a.

_____. **LEI Nº 12.960.** <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-12960-27-marco-2014-778312-publicacaooriginal-143651-pl.html>. Acesso em: 12 de março de 2020.

_____. **INEP.** Sinopse Estatística da Educação Básica. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em 18 de março de 2020.

_____. IBGE. **Panorama de cidades**, 2016. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/santaluz/panorama>. Acesso em 22 de maio de 2019.

_____. Google Mapas. **Localização de cidades.** Disponível em: <https://www.google.com.br/maps/place/Santaluz+-+BA,+48880-000/@-11.199138,-39.8335089,10z/data=!3m1!4b1!4m5!3m4!1s0x71306520f41eebd:0xef14c61830fd9a9a!8m2!3d-11.2544913!4d-39.3752513>. Acesso em: 22 de maio de 2019.

_____. **Projeto base.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2010.

_____. IPEA. Evolução do analfabetismo e do analfabetismo funcional no Brasil Período 2004-2009. In: **Comunicados do IPEA.** Brasília, 2010. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/comunicado/101209_comunicad_oipea70.pdf.

BOGO, Ademar. Escola com partido. **Estudos Filosóficos.** 24 de jul. 2016. Disponível em: <https://estudosfilosoficosbogo.blogspot.com/2016/07/>. Acesso em: 15 de out. 2020.

CALDART, Roseli Salete. **Por Uma Educação do Campo: Identidade, e Políticas Públicas.** V.4. Brasília, 2002.

_____. **A Escola do Campo em Movimento. Currículo sem fronteiras.** Brasília, v.3 n.1, p.60-68, jan. /Jun. 2003.

_____. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde,** Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009.

_____. Função social das escolas do campo e desafios educacionais do nosso tempo. **Scribd,** mar. de 2020. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/470671995/Artigo-Funcao-Social-Escolas-do-Campo-Roseli-Mar20>>. Acesso em 17 de out. de 2020.

CASTRO, Selma Barros Daltro de; ARAGÃO, José Wellington Marinho; SANTOS, Solange Mary Moreira; AMORIM, Ivonete Barreto de. **O CONTEXTO DO CME EM FEIRA DE SANTANA: REVELANDO AS INTERSEÇÕES ENTRE O CENÁRIO NACIONAL E LOCAL.** Interfaces Científicas - Educação, 7(3), 9-26. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/4196>. Acesso em 20 de dezembro 2019.

CHEROBIN, Fabiana Fátima. **A educação do campo e sua normatização como política pública: uma demanda dos trabalhadores ressignificada pelo estado.** 2015. 249f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, Santa Catarina.

DENCKER, Adade Freitas Maneti. **Métodos e técnicas de pesquisa em turismo.** São Paulo: Futura, 2000.

FERNANDES, Bernardo M.; MOLINA, Mônica C.. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica C.; JESUS, Sônia M. S. Azevedo de. (orgs.). **Contribuições para a 9 construção de um projeto de Educação do Campo.** Brasília: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. (2009). Primeira Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo. In Arroyo, M. G. Caldart, R. S., & M. C. Molina, (Orgs.). **Por uma educação do campo** (p. 20-63). Petrópolis, RJ: Vozes.

FERREIRA, Maria Jucilene Lima. **Docência, escola do campo e formação: qual o lugar do trabalho coletivo?**. 2015. 235 f., il. Tese (Doutorado em Educação)— Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FRIEDMAN, M. **Capitalismo e liberdade.** Tradução: Luciana Carli. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

GATTI, Bernadete Angelina. **Construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília: Plano, 2002.

GOHN, Maria da Gloria. **Conselhos gestores e participação sociopolítica.** São Paulo: Cortez, 2001.

GONÇALVES, Gustavo Bruno Bicalho. **O Programa Escola Ativa chega a Minas: o que ganham as professoras das classes multisseriadas?** Encontro Mineiro de Educação do Campo. Belo Horizonte, 22 a 24 de julho de 2009. Disponível em: <http://www.lfti.com.br/EMEC/trabalhos/108/EMEC%20PEA.pdf>. Acesso em 28 de março de 2020.

GUBA, Egon G; LINCOLN, Yvonna S. **Effective evaluation**. San Francisco, Jossey-Bass, 1981.

JOBERT, Bruno; MULLER, Pierre. **L'état en action**. Paris, PUF, 1987.

LESKE, Gilson. **A trajetória da educação rural no Paraná: das escolas rurais às escolas do campo (1961 a 2006)**. 2014. 153f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, Paraná.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUKÁCS, George. **Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MARCONI, Marina A.; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MÉSZÁROS, Istvan. **O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo do século XXI**. Campinas: Boitempo, 2007.

_____. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; GOMES, Suely Ferreira Deslandes Romeu (orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 27ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 9-29.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. Licenciatura em Educação do Campo. In: CALDART, R. S. et al.(Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola politécnica de saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 466-472.

MOLINA, Mônica C. ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. **EDUCAÇÃO DO CAMPO: HISTÓRIA, PRÁTICAS E DESAFIOS NO ÂMBITO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES – REFLEXÕES SOBRE O PRONERA E O PROCAMPO**. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/5252/3689>. Acesso em: 20 de junho 2020.

NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PERONI, Vera. Breves considerações sobre a redefinição do papel do estado. In: PERONI, Vera. **Política educacional e papel do estado no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

PIEROBON, Jonas Renato Donizeti. **Educação do campo no Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024: tramitação do projeto de lei nº 8035/2010**. 2014. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, São Paulo.

PRADO, Adonia Antunes. **O Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo**. Estudos Sociedade e Agricultura. Rio de Janeiro, n. 4, p. 5–27, jul. 1995.

REIS, Edmerson dos Santos. **A contextualização dos conhecimentos e saberes escolares nos processos de reorientação curricular das escolas do campo**. Salvador, 2004. 318 p. II. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação

_____. **Educação do campo: escola, currículo e contexto**. Juazeiro – Bahia: ADAC/UNEB-DCH-III/NEPEC - SAB, 2011.

RODRIGUES, U, M.; RODRIGUES, S, J, D. **Educação do campo: fomento imprescindível na luta pela reforma agrária** In: COUTINHO, Adelaide Ferreira (Org.). Diálogos sobre a questão da reforma agrária e as políticas de educação do campo. São Luís: EDUFMA, 2009.

SANTA LUZ. **Lei Orgânica do Município de 05 de abril de 1990**. Santa Luz: Câmara Municipal, 1990.

_____. **Autógrafo de Lei nº 1.193/2004 de 29 de novembro de 2004**. Institui e disciplina a organização do Sistema Municipal de Ensino de Santa Luz. Santa Luz: Câmara Municipal, 2004.

_____. **Autógrafo de Lei nº 1.196/2004**. Institui o Plano Municipal de Educação para o decênio de 2005 a 2014. Santa Luz: Câmara Municipal, 2004.

_____. **LEI Nº 1.434/2015 DE 09 DE SETEMBRO DE 2015**. Institui o Plano Municipal de Educação para o decênio de 2015 a 2025. Santa Luz, 2015. D. O. do município de Santa Luz, Ba. Ano V. ed. 00536, 2015. Disponível em: <https://www.indap.org.br/sistema/admin/downloads/PREFEITURAMUNICIPALDESAN TALUZESTADODABAHIAANO2015DIARIOOFICIALDOMUNICIPIOLEIN14342015 DE09DESETEMBRODE2015.pdf>. Acesso em janeiro de 2020.

SCHEIBE, Leda. Formação dos profissionais da educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (Org.). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas, SP: Papirus, 2002. p. 47-63.

SILVA, André Luiz Batista da. **Modos de ser do trabalho para o movimento social e as políticas públicas de educação do campo**. 2018. 386 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba.

SILVA, Felipe Alexandre da. **Educação na Casa Familiar Rural de Capanema/PR: práticas educativas de educação rural ou educação do campo?**. 2015. 139 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão.

SILVA, Maria Sueleuda Pereira da. **Educação do Campo: contributos da prática educativa para construção da identidade camponesa dos educandos/as**. 2017. 136f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Piauí, Teresina, Piauí.

SILVA, Tadeu Tomaz da. **Documentos de identidade; uma introdução às teorias de currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SILVA, Viviane Cardoso da. **Trajetória da política de Educação do/no campo em Parauapebas-Pará de 2005-2010**. 2015. 164f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, São Paulo.

SOARES, Savia Bona Vasconcelos. **Estudo do processo de institucionalização da Educação do Campo**. 2015. 121f. Dissertação de Mestrado – Universidade de Brasília. Programa de Pós-Graduação em Geografia. Brasília, Distrito Federal.

SOUZA, Elizeu Clementino, MEIRELES, Mariana Martins de. A FORMA DA OUTRA BEIRA: escolas rurais – entre invisibilidades, permanências e perspectivas. In: **Desafios e perspectivas na Educação Rural: fazeres pedagógicos e seus múltiplos olhares**. ANTUNES, Helenise Sangoi, FARIAS, Graziela. Franceschet. (Orgs). Curitiba, PR: CRV, 2014, p. 69-85.

TAVARES, Maria Trindade dos Santos. **Da educação rural à educação do campo no Amazonas: rupturas e permanências**. 2018. 182f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus.

VOSS, Dulce Mari da Silva. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): contexto e discursos. Pelotas: **Cadernos de Educação**: FaE/PPGE/UFPel: jan./abr., 2011.

**APÊNDICE 01 - PROJETO DE FORMAÇÃO PARA CONSELHEIROS MUNICIPAIS
DE EDUCAÇÃO**



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS XIV
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE**



**JOSÉ ROMILDO PEREIRA LIMA
MARIA JUCILENE LIMA FERREIRA**

**“Conselho Municipal de Educação (CME): indagando as políticas
públicas de Educação do Campo”.**

PROJETO DE FORMAÇÃO PARA CONSELHEIROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO

INTRODUÇÃO

O Conselho Municipal de Educação é um órgão integrante do Sistema Municipal de Educação, amparado pela Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96), sendo órgão representativo dos mais diversos segmentos sociais e com funções normativa, propositiva, consultiva, deliberativa e fiscalizadora, funções essas que encarregam o referido conselho de instituir a oferta da educação básica municipal e definir suas condições de funcionamento. Cabe ainda ao Conselho a tarefa de regular desde questões relativas à organização pedagógica escolar até a deliberação de normas e legislação.

Entendendo o Conselho como peça fundamental no processo educacional, elaboramos este projeto com a finalidade de propor o curso de formação “Conselho Municipal de Educação (CME): indagando as políticas públicas de Educação do Campo” a ser desenvolvido por meio do termo de cooperação entre a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e a Secretaria Municipal de Educação de Santa Luz-Bahia e tendo como público alvo os conselheiros municipais de educação do município supracitado, a realizar-se no período de setembro a dezembro de 2019.

Este projeto insere-se como ação/produto da pesquisa “O Percurso Histórico da Educação do Campo de Santa Luz–Bahia, no período de 1997 a 2017”, vinculada ao Mestrado Profissional em Educação e Diversidade, da Universidade do Estado da Bahia - Campus XIV.

A referida pesquisa de mestrado tem a finalidade de compreender a proposta educativa da Educação do Campo na rede municipal de Santa Luz, no Estado da Bahia e o seu processo histórico no tocante à implementação como proposta educacional, refletindo por meio da articulação entre a concepção de Educação do Campo das políticas públicas nacionais, fruto das lutas e resistências dos povos organizados do campo e sua implementação a nível municipal.

Neste contexto, o Projeto de Formação para Conselheiros Municipais de Educação oportunizará reflexões críticas acerca da Educação do Campo enquanto política educacional que venha a atender à demanda dos movimentos sociais do

campo. Trata-se de um espaço de ampliação e (re)construção de conhecimentos a respeito da legislação educacional do Campo de modo que favoreça ao conselho à ressignificação dos princípios de atuação deste órgão. Órgão esse que tem na sua composição uma ampla representatividade, instituído por lei e autônomo, com regimento próprio, o qual norteia seus planejamentos e ações, com uma agenda de reuniões ordinárias que ocorrem mensalmente com a perspectiva de garantir políticas educacionais que efetivem o direito social à educação a todo cidadão ou cidadã.

Para tanto, a proposta deste curso está organizada com carga horária de 60 horas, em nível de extensão, distribuída ao longo de quatro meses, ofertado em cinco encontros de 12 horas, sendo 5 horas presenciais, 5 horas estudo complementar orientado e 2 horas grupo de discussão em ambiente virtual de aprendizagem; o mesmo contará ainda em sua organização com um seminário de integração com certificação de 8 horas.

JUSTIFICATIVA

A concepção de Educação do Campo contida na proposta educacional brasileira fruto do protagonismo dos movimentos sociais do campo é pensada com seus sujeitos e pautada nas diversidades camponesas, sendo assim, uma educação pertinente à vida e à luta social camponesa.

Segundo Caldart (2002, p. 263) a Educação do Campo “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.”

Considerando essa demanda no desenvolvimento e implementação da Educação do Campo, corroboramos com Freire quando evidencia a necessidade de formação permanente e de momento de reflexão crítica do ontem e do hoje para melhorar o amanhã. Visa-se então, qualificar a atuação do Conselho em relação à legislação para a Educação Básica do Campo.

Infere-se que a educação é gerida por meio de sistema de acordo com sua esfera, onde o mesmo configura-se como responsável pela organização educacional e suas políticas públicas.

No que diz respeito à educação básica municipal, as deliberações e organizações educacionais ficam sob a responsabilidade do Sistema Municipal de Educação em articulação com o Conselho Municipal de Educação e em consonância e cooperação entre os demais entes federados por meio do regime de colaboração.

Um importante dispositivo para essa articulação entre os sistemas é o Plano Nacional de Educação, o qual se torna um normativo de articulação e cooperação entre União, Estado e Município que potencializa o setor educacional, no tocante à definição de diretrizes, metas, recursos e estratégias de manutenção e desenvolvimento direcionadas à garantia do direito social à educação. A partir dele, Estados e Municípios fortalecem seus vínculos educacionais, estreitando um regime de colaboração e desenvolvimento das etapas e modalidades educativas com qualidade e primazia, por meio do Plano Estadual de Educação (PEE) e do Plano Municipal de Educação (PME).

Partindo dessa premissa, é mister que se reconheça o Conselho Municipal de Educação como instância de criação e fortalecimento de políticas públicas educacionais as quais são instrumento de estruturação do processo educativo, para fim da promoção do conhecimento favorável ao desenvolvimento da comunicação, compreensão e interação do educando e seu meio social de forma consciente e favorável ao seu bem estar, ou seja, uma educação de qualidade.

Entende – se o Conselho de Educação como órgão importante para promover essa discussão através do Curso de Formação para juntos compreendermos por meio da discussão teórica os princípios necessários para que a educação oportunize à população do campo a transformação do seu meio e uma formação que permita aos sujeitos camponeses o desenvolvimento do campo e (re)colocá-lo de volta no processo produtivo, resgatando condições sociais e econômicas de vida em seu local de origem, ou seja, em seu habitat natural.

Portanto, buscamos ainda a consolidação de um processo educativo que atenda aos interesses do povo do campo e compreenda-os como agentes sociais capazes de transformação e não apenas um processo educativo normativo com reflexões distantes da realidade na perspectiva do sistema capitalista e urbanocêntrico com a visão predominante da materialização do trabalho.

OBJETIVO GERAL

Contribuir para a formação de conselheiros municipais de educação, com a intenção do fortalecimento e aprimoramento das ações e políticas para a Educação do Campo no município de Santa Luz – Ba, assegurando, por meio da reflexão, a concepção de educação como direito social à população campestre.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Discutir o conceito de Educação do Campo normatizado por leis e decretos federais frutos das lutas do povo campestre;
- Estimular ações do Conselho Municipal de Educação relacionadas à Educação do Campo;
- Promover um diálogo sobre a importância, natureza e intencionalidade de políticas educacionais que atendam às reivindicações dos camponeses em relação à educação enquanto direito social.

ESTRUTURA CURRICULAR

A formação se dará com base em diferentes materiais teóricos e documentos normativos oficiais que venham a fundamentar a Educação do Campo.

Para início de conversa, será viabilizada uma roda de conversa envolvendo a integração dos conselheiros com o projeto de pesquisa “O percurso histórico da Educação do Campo de Santa Luz – Ba, no período de 1997 a 2017”.

Para estabelecer uma maior aproximação entre os conselheiros e a concepção de Educação do Campo, fruto do protagonismo dos movimentos sociais organizados do campo, realizar-se-á um seminário temático com a participação dos mais diversos segmentos sociais e pesquisadores da área.

Aprofundando a temática, acontecerão ainda encontros presenciais para contemplar um debate e uma análise mais profunda no ponto de vista de compreensão das legislações e normatizações nacionais sobre a Educação do Campo correlacionando-as com a realidade municipal.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 05 de janeiro de 2019.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm . Acesso em: 10 de janeiro de 2019.

CALDART, Roseli. Salete. Educação do Campo. In **Dicionário da educação do campo**. Caldart, R. et al (Orgs.) Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012 (259-266).

PLANO DE AÇÃO

1º Encontro

| O que fazer? | Para que fazer? | Como fazer? | Quando fazer? | Com quem fazer? |
|---|---|---|-----------------------------|--|
| Apresentação do projeto de pesquisa “O Percorso Histórico da Educação do Campo de Santa Luz – Bahia, no período de 1997 a 2017”, assim como a proposta do curso de formação “Conselho Municipal de Educação (CME): indagando as políticas públicas da Educação do Campo”. | Socializar com os conselheiros municipais de educação o projeto de pesquisa e a proposta de intervenção; Coletar informações acerca temáticas de interesse do Conselho para os encontros de formação. | Em reunião extraordinária do Conselho Municipal de Educação de Santa Luz-Bahia. | No mês de setembro de 2019. | Pesquisador, membros do Conselho Municipal de Educação, movimentos sociais e equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação. |

Estudo complementar orientado: Indicação de Estudo dos manifestos dos Eneras.

2º Encontro**Data: 08/10/2019**

| O que fazer? | Para que fazer? | Como fazer? | Quando fazer? | Com quem fazer? |
|--|---|--|---------------|---|
| Estudo e discussão sobre do primeiro capítulo do livro Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire e as conferências de Educação do Campo. | Contribuir para a compreensão do processo constituinte da Educação do Campo e o papel do conselho e demais envolvidos na implementação das políticas. | Reunião ordinária do Conselho Municipal de Educação. | Outubro 2019. | Pesquisador, convidado, membros do Conselho Municipal de Educação, movimentos sociais e equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação. |

Estudo complementar orientado: Indicação de Estudo do Verbetes Educação do Campo.

3º Encontro**Data: 22/10/2019**

| O que fazer? | Para que fazer? | Como fazer? | Quando fazer? | Com quem fazer? |
|--|--|---|---------------|--|
| Estudo e discussão do Parecer CNE nº 36/2001, relativo às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; | Aprofundar os conhecimentos dos Conselheiros sobre uma Educação do Campo numa perspectiva crítica e emancipatória; | Em reunião extraordinária do Conselho Municipal de Educação de Santa Luz-Bahia. | Outubro 2019. | Pesquisador, membros do Conselho Municipal de Educação, movimentos sociais e equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação. |

Estudo complementar orientado: Indicação de Estudo do Verbetes Políticas Públicas.

4º Encontro**Data: 05/11/2019**

| O que fazer? | Para que fazer? | Como fazer? | Quando fazer? | Com quem fazer? |
|--|---|---|----------------|--|
| Estudo e discussão da RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, DE 28 DE ABRIL DE 2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. | Analisar as políticas de Educação do Campo do Município, visando a observação de proximidades e distanciamentos da Resolução n. 2/2002. | Em reunião extraordinária do Conselho Municipal de Educação de Santa Luz-Bahia. | Novembro 2019. | Pesquisador, membros do Conselho Municipal de Educação, movimentos sociais e equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação. |

Estudo complementar orientado: indicação de leitura a Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo: Declaração 2002”.

5º Encontro**Data: 26/11/2019**

| O que fazer? | Para que fazer? | Como fazer? | Quando fazer? | Com quem fazer? |
|--|---|--|----------------|--|
| Estudo e discussão do DECRETO Nº 7.352, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. | Fortalecer a atuação do Conselho na constituição e implementação de ações e estratégias da Educação do Campo. | Em reunião ordinária do Conselho Municipal de Educação de Santa Luz-Bahia. | Dezembro 2019. | Pesquisador, membros do Conselho Municipal de Educação, movimentos sociais e equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação. |

Estudo complementar orientado: Texto sobre a militarização das escolas públicas.

Seminário

| O que fazer? | Para que fazer? | Como fazer? | Quando fazer? | Com quem fazer? |
|--|--|--|-----------------------------|---|
| Seminário de abertura “Educação Luzense refletindo a Educação do Campo”. | Debater concepções de políticas públicas para a educação do campo, bem como as reivindicações dos Movimentos Sociais do Campo no Território do Sisal, com vistas à reflexão sobre a natureza e princípios das políticas públicas de Educação do Campo no Município de Santa Luz. | Por meio da colaboração da Secretaria Municipal de Educação e da UNEB. | No mês de setembro de 2019. | Pesquisador, professora orientadora e convidados. |

PROPOSTA PARA OS ESTUDOS ORIENTADOS E DEBATE ONLINE

Diálogos: Educação do Campo

O cursista terá que participar do espaço de discussão online por meio do grupo do google intitulado Formação continuada: Educação do Campo em debate, para que cada participante possa propor e conduzir debates sobre aspectos relacionados à Educação do Campo e fórum de discussão acerca dos textos/temas indicados para o estudo complementar orientado.

Nesse espaço poderá também ser compartilhado materiais e notícias relacionados à Educação do Campo como também sobre educação no geral, desde que seja referenciado corretamente.

APÊNDICE 02 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO CAMPUS XIV
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – PPED**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO¹⁰

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO N 466/12 DO
CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

Eu, _____, RG
n.º _____, nascido (a) em ____/____/____, residente e domiciliado (a)
_____, de-
claro ter sido informado pelo pesquisador José Romildo Pereira Lima a respeito dos
riscos, benefícios e confidencialidade da entrevista fornecida para a pesquisa do
Curso de Pós-graduação Mestrado Profissional em Educação e Diversidade na
Universidade do Estado da Bahia – Campus XIV em Conceição do Coité, sob
orientação da professora Dr^a Maria Jucilene Lima Ferreira com Tema: O percurso
histórico da Educação do Campo de Santa Luz – Bahia, no período de 1997 a 2017,
tendo como objetivo central do estudo compreender o percurso histórico da Educação
do Campo no município de Santa Luz – Bahia, no período de 1997 a 2017 e suas
contribuições para a efetivação de uma Escola do Campo.

O convite a sua participação se deve à condição de ter exercido a função de
secretária municipal de educação. Sua participação é voluntária, isto é, ela não é
obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem
como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de
nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma.
Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

¹⁰ Pesquisa submetida ao Comitê de ética em pesquisa com seres Humanos da Universidade do Estado da Bahia, aprovado sob número de parecer: 3.672.684 em 31 de outubro de 2019, consulta disponível no link <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil>.

A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer **benefícios**, tais como: os resultados deste estudo serão divulgados em meio acadêmico e científico, através de publicação dos resultados em meios científicos (revista, livro, etc) e/ou apresentação em evento, mantendo sempre seu sigilo e anonimato; contribuições para o ser humano e comunidade na qual está inserido, para a sociedade e para os estudos em educação e diversidade, por meio de construção coletiva de dados e intervenção.

Devido ao levantamento de informações, o/a senhor(a) poderá enfrentar possíveis **riscos** (de nível mínimo), tais como: sentir-se constrangido/a ou desinteressado/a em falar de questões relacionadas ao tema, que possam gerar algum desconforto ou conflito com as suas opiniões, ideologias, crenças e credos; possibilidades de rememorar episódios complicados; sentir cansaço no momento da participação como sujeitos colaboradores de pesquisa; sentir-se vigiado/a com relação ao trabalho desenvolvido na função que desempenha.

Reafirmamos que, quanto aos riscos do levantamento de dados eles são mínimos.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-la será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material será armazenado em local seguro.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo. A sua participação consistirá em responder perguntas de um roteiro de entrevista ao pesquisador do projeto. A entrevista será gravada mediante sua autorização por meio da assinatura desse Termo.

As entrevistas serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas o aluno e seu professor orientador.

Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução CNS no 466/12.

Os resultados serão divulgados em palestras dirigidas ao público participante, relatórios individuais para os entrevistados, artigos científicos e na dissertação/tese.

Este Termo é redigido em duas vias, sendo uma para o participante e outra para o pesquisador, todas as páginas serão rubricadas pelos envolvidos, com ambas as assinaturas apostas na última página.

José Romildo Pereira Lima
Pesquisador – discente

Maria Jucilene Lima Ferreira
Professor responsável – Orientador

Conceição do Coité, ____ de novembro de _____.

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Participante da pesquisa

Grato,
José Romildo Pereira Lima
Email: luzenselima@gmail.com
Tel: (75) 992319349