

A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM DEBATE: PRECEITOS, CONCEPÇÕES (E)M PERSPECTIVAS

Sidmar da Silva Oliveira¹

Luiz Paulo Almeida Neiva²

Resumo: Este estudo problematiza a concepção político-educacional que permeia a educação do campo em Monte Santo, Bahia. Trata-se de uma pesquisa documental, de abordagem qualitativa, que conecta as experiências educacionais, oriundas da prática docente, com a concepção educativa expressa nos ordenamentos legais que versam sobre a educação do campo no contexto monte-santense. A problemática traduz-se da seguinte forma: qual a concepção político-educacional que fundamenta a educação nas escolas do campo monte-santense? Para alcançar o objetivo e responder à questão medular, realizou-se uma análise documental nos três dispositivos legais municipais em vigor: Plano Municipal de Educação, Lei nº 017/2015 e Referencial Curricular de Monte Santo. O estudo, fundamentado em Arroyo (2007) e Caldart (2002; 2009), revela que, mesmo com uma legislação própria que prevê uma política de educação contextualizada, a concepção político-educacional que permeia a educação do campo monte-santense ancora-se no paradigma urbano. Subverter essa concepção e forjar uma educação do campo postula exercitar o diálogo autêntico e a ética do diálogo em operações teórico-práticas com os órgãos gestores, movimentos sociais e coletivos escolares, na perspectiva de promover a reforma estrutural, curricular, pedagógica e formativa necessária à subversão do paradigma urbano de ensino cristalizado nas escolas do campo.

Palavras-Chave: Educação do campo. Paradigma urbano. Concepção político-educacional.

¹ Doutorando em Crítica Cultural na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), sydy.oliveiradr10@gmail.com.

² Professor-orientador, Doutor em Educação e Contemporaneidade na Universidade do Estado da Bahia — UNEB; Professor adjunto da UNEB e Diretor do Campus Avançado de Canudos (BA), lpneiva@uol.com.br.

PROSA INICIAL: O OBJETO E SUAS INTERSECÇÕES

Este estudo problematiza a concepção político-educacional que permeia a educação do campo em Monte Santo (BA)³. Atar esses fios exige estudo teórico-empírico singular sobre os diplomas legais e processos educativos agenciados em um município no qual 80% das escolas que ofertam o Ensino Fundamental estão situadas no campo. Outrossim, os dados inscritos no censo escolar de 2021, enunciam que a rede monte-santense efetuou 9.015 matrículas no Ensino Fundamental, sendo 6.216 em escolas do campo e 2.799 em escolas da zona urbana.

Diante dessas nuances e conexões, o mais prudente é que as escolas do campo tenham uma proposta curricular própria, formulada com a participação dos coletivos, na perspectiva de contemplar seus saberes, culturas, identidades e modos de vida. Mas, como veremos neste estudo, não é isso que acontece. Sem diretrizes, ações e políticas singulares para empreender os preceitos inscritos na legislação municipal, a educação do campo monte-santense padece de um enguiço crônico: adoção de programas educativos externos, pensados em outras arenas políticas, sem conexão sociocultural com as demandas político-educativas de Monte Santo.

Situado no semiárido da Bahia, pertencente à microrregião geográfica de Euclides da Cunha e integrante do Território de Identidade do Sisal, Monte Santo é conhecido por servir de quartel-general do exército durante a Guerra de Canudos (1987), pela Romaria de Todos os Santos, pelo Santuário Santa Cruz, pelo meteorito de Bendegó e por ter sido palco do filme Deus e o diabo na terra do sol e da minissérie O pagador de promessas. Com uma construção política, cultural, histórica e religiosa de repercussão

³ A partir de agora, utilizaremos Monte Santo ou o gentílico monte-santense para referirmos a Monte Santo (BA).

nacional, o município de área territorial de 3.034, 197 km² vivencia o perenemente desafio sociopolítico de assegurar uma educação de qualidade social aos seus 49.145 munícipes, especialmente aos 83% que residem no campo⁴.

Essas dimensões levam-nos a pensar sobre a necessidade de uma educação do campo e não apenas no e para as pessoas do campo. Defendemos que a educação do campo não pode (e nem deve) ser um processo adaptacionista, que pensa nos povos do campo como os outros sujeitos; mas sim uma operação teórico-prática cuja ética do diálogo⁵ é uma perspectiva para traçar os preceitos, concepções e práticas. Essas premissas exigem reflexões epistemológicas sobre outros paradigmas educacionais necessários à educação do campo em Monte Santo, e nos levam a indagar: qual a concepção político-educacional que fundamenta a educação nas escolas do campo monte-santense?

O interesse por essa discussão procede da experiência docente em escolas do campo, movimento que estabelece pontos de contato com as ações educacionais tramadas no contexto monte-sanetense: importação de experiências práticas, elaboração de dispositivos legais para cumprir engrenagens burocráticas, formação generalista, proposta pedagógica universal, entre outros acontecimentos que afetam a produção de conhecimento situado e a compreensão da educação como ponto nodal à formação acadêmica, humana, sociopolítica e cultural. Essas dimensões

⁴ Dados estatísticos disponíveis em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/monte-santo/panorama>.

⁵ A ética do diálogo é o caminho para superar a retórica do ódio — técnica discursiva que pretende reduzir o outro ao papel de inimigo a ser eliminado simbolicamente. Colocar o outro no centro das preocupações, como um outro eu, é uma perspectiva para superar a guerra cultural e retórica do ódio (ROCHA, 2021). Como exercício de diálogo e escuta, a ética do diálogo é uma linha de fuga para discutir, traçar e desenvolver uma educação do campo com os povos do campo; é uma alternativa para tramar ações que visam subverter o paradigma urbano.

impulsionam a pensar a educação do campo como movimento de tensões, disputas e construções sócio-históricas. A despeito disso, Caldart (2009, p. 38) argumenta:

[...] o que gostaria de defender/reafirmar é a necessidade e a importância, política, teórica, de compreender este fenômeno chamado de Educação do campo em sua historicidade, o que implica buscar apreender as contradições e tensões que estão na realidade que a produziu e que a move, e que ela ajuda a produzir e mover; que estão no ‘estado da coisa’, afinal, e não apenas nas ideias ou entre ideias sobre o que dela se diz.

Discutir as inserções político-educacionais é a força motriz para compreender os fios tecidos no tear das ações teóricas, políticas e culturais que atravessam a educação do campo, processo que reivindica organização e luta coletiva para subverter o *apartheid* educacional submetido às escolas do campo. O desafio nuclear é politizar os sujeitos sobre a relevância da organização social para construção de uma educação equânime e de qualidade social no e do campo; é conscientizá-los a lutar pela construção de políticas educacionais e paradigmas cuja primazia seja transcender os ordenamentos legais e os artifícios discursivos que permeiam as tramas educativas limitadas à educação urbana no contexto monte-santense; é forjar versões educacionais capazes de subverter a distribuição de migalhas educativas aos povos do campo.

EDUCAÇÃO DO CAMPO: INTERFACES CONTEXTUAIS (E)M DIÁLOGOS

O conceito de educação no e do campo ganhou destaque no cenário nacional a partir da década de 1980, após a redemocratização do país. Até então, reinava a noção de educação rural. É a Constituição Federal (1988), ao proclamar a educação

como direito de todos, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ao apregoar as normas específicas da educação no país, que fazem brotar discussões sobre uma educação em estrito diálogo com os saberes e os valores da vida do campo. Entretanto, a sedimentação do conceito educação do campo acontece a partir da I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo⁶.

Reconhecendo os múltiplos sentidos atribuídos à educação do campo, fundamentamos nossas reflexões e elaborações em Caldart (2002). Para ela, as políticas públicas educacionais precisam assegurar o direito à educação no e do campo: “No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua história, cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2002, p. 18, grifos nossos). Em função disso, defendemos uma educação forjada através do diálogo autêntico⁷ com os sujeitos⁸ em seus espaços-tempos culturais e de vida.

Trazer para o cerne deste debate epistemológico a concepção político-educacional que permeia a educação do campo monte-santense suscita repensar em duas dimensões pertinentes à educação do campo no cenário atual: reestruturação da malha física das escolas e reforma curricular e pedagógica. Esta faz alusão ao processo de reorganização do paradigma educativo e reformulação das concepções, saberes e práticas; aquela relaciona-se à reorganização da estrutura física das escolas. Essas dimensões

⁶ Nessa conferência, conforme Fernandes, Cerioli e Caldart (2011), a educação escolar no campo passa a ser *do* campo. E para se referir à educação das populações camponesas, instituiu-se o termo campo (e não mais rural).

⁷ Em Freire (2013), o diálogo autêntico é o processo de reconhecimento do outro e reconhecimento de si, no outro; é o encontro dos homens e a via para construção de uma educação problematizadora e emancipacionista.

⁸ Ressaltamos a importância do respeito às questões relativas a gênero, mas a opção pelo uso do masculino na tessitura do manuscrito se justifica porque a voz dos pesquisadores está implícita no texto.

precisam ser discutidas e desenvolvidas de forma concatenada nos coletivos escolares, afinal de contas, como argumenta Arroyo (2007, p. 162),

Torna-se urgente rever e ultrapassar políticas generalistas que se revelaram excludentes, negando a educação básica às crianças e aos adolescentes, jovens e adultos do campo, que destruíram a incipiente estrutura de educação rural e que deslocaram a infância, adolescência e juventude do campo, de suas raízes culturais e de suas formas de socialização e sociabilidade.

Esse movimento provoca pensar nas políticas educativas tramadas no último decênio⁹ na rede pública monte-santense: projeções curriculares pensadas nos gabinetes e disseminadas para todas as escolas; jornadas pedagógicas generalistas, sem estabelecer conexões práticas com as demandas educativas das escolas do campo; encontros formativos e de planejamentos universalizados, carentes de escuta e produções autorais; adoção de livros didáticos que não dialogam com o contexto político e sócio-histórico do campo; e ações de formação continuada de professores sem nexos com o cenário cultural e sociopolítico das escolas do campo.

Decerto que esses episódios se cruzam com ações esporádicas de escuta aos coletivos: conferência municipal de educação, articulação pedagógica específica etc. O desafio é colocar em prática as demandas dos coletivos e as concepções expressas nos dispositivos legais, pois as conferências municipais de educação, a constituição dos conselhos escolares, a composição do departamento de articulação pedagógica de educação do campo na Secretaria Municipal de Educação e a elaboração de ordenamentos legais são operações que atendem as engrenagens

⁹ Enfatizamos este período porque representa um recorte temporal que contempla a elaboração e a promulgação dos ordenamentos legais — em vigência — relacionados à educação do campo em Monte Santo.

burocráticas, mas não têm se materializado nas escolas monte-santenses do campo.

Há uma idealização da cidade como espaço de socialização, convívio e civilização que respalda a dinâmica educativa nas escolas monte-santenses do campo. Para Arroyo (2007, p. 158), “essa idealização da cidade corresponde uma visão negativa do campo como lugar do atraso, do tradicionalismo cultural. Essas imagens que se complementam inspiram as políticas públicas, educativas e escolares e inspiram a maior parte dos textos legais”. Na concepção do autor, o paradigma urbano é a inspiração do direito à educação.

Serve-nos, hoje, a reflexão elaborada por Arroyo (2007, p. 158), há 15 anos, para falar das nuances históricas que permeiam a educação do campo: “A história nos mostra que não temos uma tradição nem na formulação de políticas públicas, nem no pensamento e na prática de formação de profissionais da educação que focalize a educação do campo e a formação de educadores do campo como preocupação legítima”. A compreensão desses (des)encontros que produzem uma educação urbanocêntrica no campo é um passo para estabelecer ações cuja ênfase seja subverter o paradigma educativo no qual o modelo didático-pedagógico utilizado nas escolas da cidade é transferido para as escolas do campo.

Nessa senda, problematizamos o paradigma urbano (ARROYO, 2007) que permeia as escolas do campo monte-santense, pois defendemos que as políticas educacionais voltadas aos povos do campo precisam garantir o direito à educação no e do campo em um movimento cujas bases políticas, formativas e pedagógicas são elaboradas com a participação dos sujeitos e se materializam no local onde vivem. É preciso, portanto, discutir nos coletivos escolares as ações, programas e políticas generalistas,

com vistas a construir outros modos e paradigmas de tramar, significar e desenvolver a educação do campo em contínuo devir.

Esses desencontros são bússolas para interpretar um postulado de Freire (2016, p. 42):

Não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos, para saber o que seremos.

É nessa dinâmica da tessitura do amanhã a partir das tramas de hoje que agenciamos uma discussão situada, engendrada a partir da necessidade de subverter o paradigma urbano sedimentado nas escolas do campo monte-santense e transformar a educação do campo em uma política pública forjada com os próprios sujeitos, como nos ensina Caldart (2009): uma política educativa na qual o 'do' da educação do campo se fundamente no protagonismo dos sujeitos; nem é para e nem com, é dos sujeitos do campo. É um 'do' que não é dado, mas construído com os coletivos que lutam por direitos à terra, à cultura, à educação e à escola.

Essas exigências repousam nas repercussões sociopolíticas, culturais e históricas que permeiam os sentidos atribuídos à educação do campo. Deveras, a educação do campo precisa ser uma construção tramada com os coletivos engajados por uma formação sociopolítica e transformadora da realidade social, tendo como trilogia a investigação, a tematização e a problematização (FREIRE, 2013). Fundamentada nesses movimentos formativos, o processo educacional provoca os sujeitos a compreender que a educação do campo acontece em uma dinâmica cuja cultura e a prática social são fios condutores para produção do conhecimento.

Pensar a educação do campo com os sujeitos e seus modos de vida é um vetor para inquietá-los sobre as ações e ordenamentos legais que vigoram e conclamam por discussões situadas, com vistas a compreender as interseções sociopolíticas e estabelecer os pilares e condições práticas para consubstanciar a educação do campo. O desafio é construir uma rota educacional que conecte as demandas dos sujeitos, os princípios da educação do campo¹⁰ e os interesses governamentais — que servem ao capital — em um movimento cujo foco seja as necessidades educativas contextuais em uma perspectiva emancipacionista.

Por este prisma, acreditamos que a educação do campo é um processo educativo que precisa acontecer a partir do diálogo autêntico sobre e na prática social. “Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias” (FREIRE, 2016, p. 38). Entender seu contexto sociopolítico permite ao sujeito lutar por suas necessidades e direitos com propriedade, bem como utilizar a educação para fazer contrapontos com a realidade concreta, hidratar os movimentos sociais e delinear ações emancipacionistas fundadas na ética do diálogo.

De acordo com Rocha (2021), a ética do diálogo propõe compreender que a diferença enriquece minha perspectiva porque amplia meus horizontes, bem como considerar o outro como um outro eu. Ao apresentar a ética do diálogo como caminho para superar a retórica do ódio e a linguagem peculiar produzida por bolsonaristas e apoiadores, Rocha (2021) leva-nos a pensar em uma educação do campo forjada com os sujeitos, e não imposta

¹⁰ Esses princípios estão expressos no Art. 2º do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.

por outrem; uma educação do campo que considera — ao invés de eliminar — os aspectos sociais, ambientais, culturais, políticos e econômicos dos povos do campo; uma educação tecida e hidratada com e pelas experiências, culturas e modos de vida dos sujeitos do campo.

Como a ética é um conjunto de valores que garantem o bem-estar social e o diálogo é um fenômeno humano e uma exigência existencial (FREIRE, 2013), a ética do diálogo suscita pensar em uma premissa medular para subverter os *modus operandi* da educação nas escolas monte-santenses: substituir ações educacionais generalistas por uma educação construída com e nos coletivos escolares. Em lugar da imposição educativa, forjar uma educação alicerçada no diálogo autêntico, a partir dos saberes, experiências, culturas e modos de vida dos sujeitos.

A proposta de uma educação do campo alicerçada no diálogo reivindica que os atores educacionais assumam o protagonismo para exigir dos órgãos gestores políticas educativas vinculadas com o território, com a terra, com os modos de vida, com a cultura e tradições do campo. Como nos ensina Caldart (2009, p. 60), é urgente “intensificar a pressão por políticas públicas que garantam o acesso cada vez mais ampliado dos camponeses, do conjunto dos trabalhadores do campo, à educação”. É necessário mobilizar, pois é tempo de esperança, no sentido freireano do verbo ‘esperançar’: se organizar e lutar para que as coisas aconteçam.

Sendo fundamento da mobilização social, o diálogo autêntico é também mobilização. Daí que se constitui como tarefa de sujeitos mobilizados em favor da criação e (re)criação de políticas educativas que visem a libertação dos homens. De fato, pensar e efetivar a educação do campo em qualquer espaço-tempo implica reconhecer a apetência dos movimentos sociais através da ética do diálogo, abraçando as diferenças que ampliam nosso horizonte existencial e enriquecem nossa visão de mundo;

pressupõe abandonar o paradigma urbano, que pensa nos povos do campo como outros sujeitos, e construir uma política educativa a partir do diálogo autêntico entre movimentos sociais, órgãos gestores e coletivos escolares.

ITINERÁRIO METODOLÓGICO: ENTRE OS NÓS E O PROCESSO DE BUSCA

O itinerário metodológico deste estudo parte da premissa de que a alegria faz parte do processo de busca (FREIRE, 2015). Sem alegria e engajamento do pesquisador, desatar os nós que atravessam o processo de busca torna a pesquisa uma parca e exaustiva tarefa, posto que o alcance do objetivo é uma operação teórico-metodológica cuja imersão do investigador, a relevância das informações produzidas empiricamente e a leitura crítica dos documentos estudados constituem os vértices do estudo.

Para consecução da pesquisa, optamos pela abordagem qualitativa por considerarmos que o estudo qualitativo se desenvolve numa situação natural, possui um plano flexível, é rico em dados descritivos e enfoca a realidade social de forma contextualizada (LÜDKE; ANDRÉ, 2020). Como a história pessoal e as posições políticas do investigador são pontos de partida na pesquisa qualitativa, o desatar dos nós que permeiam o processo de busca levou-nos a adotar a pesquisa documental como método de estudo. Nesse tear, não buscamos descobrir verdades absolutas ou a compreensão plena da realidade, mas sim construir um conhecimento dinâmico e provisório que propicie melhor compreensão da temática no contexto situado.

A pesquisa documental é um método que não traduz apenas a concepção filosófica de pesquisa, pois a análise dos documentos escolhidos persegue a resposta do problema, o que exige do

investigador uma capacidade crítico-reflexiva para compreender o problema e as relações que este estabelece com o contexto empírico. A escolha por este método justifica-se pela leitura crítica realizada em materiais que ainda não receberam um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com o propósito da pesquisa (GIL, 2002).

Com base na pesquisa documental, realizamos uma leitura crítica nos diplomas legais municipais — Plano Municipal de Educação (PME), Lei nº 017/2015 e Referencial Curricular de Monte Santo — RCMS Educação Infantil e Ensino Fundamental. Esses arquivos constituem uma amostra singular do fenômeno estudado e denotam as concepções e *modus operandi* que permeiam a educação do campo monte-santense, indicando caminhos para construir um novo *éthos* educacional no contexto do campo.

Para efetivar o estudo documental, realizamos uma busca no *software Adobe Acrobat Reader DC*, usando o comando de busca de palavras (Ctrl + F), de modo individual em cada um dos marcos regulatórios em análise. Os resultados encontrados para o termo ‘educação do campo’ estão sintetizados na imagem na Tabela 01, a seguir.

Tabela 3 — Síntese da análise documental realizada nos diplomas legais municipais em estudo.

Educação do campo		
Plano Municipal de Educação	Lei nº 07/2015	Referencial Curricular de Monte Santo
05 ocorrências	14 ocorrências	44 ocorrências

Fonte: elaboração do autor.

Para a análise e interpretação dos dados, escolhemos a análise textual discursiva por entendermos como um método adequado para organizar e interpretar as informações do *corpus* documental. Durante a análise, empregamos as seguintes etapas: unitarização, busca por enunciados que se remetem ao tema estudado; categorização, reunião dos elementos comuns presentes nos textos analisados; captação do novo emergente — o metatexto — pelo processo de interpretação, a partir da relação entre as categorias (MORAES, 2003).

Conciliar as experiências educativas com os dados do *corpus* documental se constituiu como fio condutor para discutir os dispositivos legais que versam sobre a educação do campo e, por conseguinte, trazer à baila a concepção político-educacional que permeia a educação do campo em Monte Santo — processo transversalizado por leis, interpretações e práticas.

A EDUCAÇÃO DO CAMPO MONTE-SANTENSE: ENTRE LEIS, INTERPRETAÇÕES E PRÁTICAS

A educação do campo e sua inserção na agenda político-educacional monte-santense é um tema que requer preocupação metodológica para interpretá-lo, olhares multidimensionais para a perspectiva política e *demarche* epistemológica para compreender as tendências porvir. Por ter em sua gênese uma natureza própria, adversa ao paradigma urbano (ARROYO, 2007), a educação do campo é marcada por tensões, discórdias e disputas entre movimentos sociais, professores do campo e os órgãos governamentais. É preciso pensar essas tensões e discórdias em uma perspectiva de movimento, visando trazer à baila a concepção educativa circunscrita nos marcos legais, discutir a educação realizada nas escolas e fabricar outro projeto educativo.

O momento nos parece oportuno para retomar esses debates focalizando as fabricações educacionais tecidas no contexto monte-santense na última década, pois a educação do campo é um vetor de acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade e a linha de fuga para problematizar e criticar o conhecimento dominante e a hierarquização epistêmica desta sociedade que deslegitima os protagonistas do campo (CALDART, 2009). Enlaçar essas dimensões exige compreender que a educação do campo não é educação rural: esta baseia-se em uma perspectiva verticalizada de educação e pouco se relaciona com os modos de vida e de produção do campo; aquela ancora-se na cultura e no contexto sócio-histórico do campo, visando a emancipação coletiva dos sujeitos.

As leis, programas e ações educativas dirigidas à educação do campo procedem do mesmo prisma da educação oferecida na área urbana, com adaptações que visam estabelecer um equilíbrio entre educação do campo e educação rural; mas a experiência educacional na educação monte-santense nos permite afirmar que há um fosso entre o promulgado e a prática, entre o dizer e o fazer. Esse é um nó epistemológico que permeia o debate sobre a recapitulação dos marcos legais tramados na rede pública monte-santense no último decênio.

O escopo documental da educação pública monte-santense que instaura nossa análise é o Plano Municipal de Educação (PME) — Lei nº 05, de 25 de junho de 2015. Elaborado com a participação de diversos segmentos da comunidade escolar, essa política decenal de educação faz uma minuciosa caracterização e análise situacional do município, recepção as metas e estratégias do Plano Nacional de Educação (PNE), mas não apresenta planos e metas próprias.

Observamos que a organizada tarefa envolvendo estudos, análises, consultas públicas e decisões políticas limitaram-se a

elucidar o contexto geográfico, social, histórico, cultural e educativo monte-santense, mas não sedimentou a criação de metas e estratégias concernentes às necessidades contextuais do município. Isso revela um grande fosso entre o fabricado e o desejável, entre o geral e o situado; mais que isso: confirma que a educação do campo não é focalizada conforme a sua natureza e abrangência em âmbito municipal.

As reminiscências desse processo denotam que a educação do campo é um processo que enlaça verdade e poder (FOUCAULT, 2008) na medida em que não constrói estratégias educacionais próprias e aceita o livro didático como gerador de saber a partir de um conjunto de crenças e prescrições linguístico-culturais. É preciso, pois, subverter a perspectiva vertical de formação cujo poder prescreve o que trabalhar nas escolas do campo, com vistas a forjar outras versões e paradigmas educativos a partir das experiências e culturas dos sujeitos.

A análise documental na política decenal do município denota cinco ocorrências para o termo educação do campo, que fazem acepção a múltiplos temas: representante do grupo colaborativo na elaboração do documento; lei municipal, referente à educação do campo, que tramita no legislativo; diretrizes nacionais de educação do campo; projeto Conhecer, Analisar e Transformar (CAT)¹¹; e, por fim, apresenta-se em uma das estratégias da meta 2, como foco na formação continuada de alfabetizadores para atender as modalidades da Educação Básica.

¹¹ Conhecer, Analisar e Transformar (CAT) é um projeto de capacitação docente com ênfase na organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo. Trata-se de uma proposta de trabalho que aglutina as atividades escolares em fichas pedagógicas para direcionar a práxis docente e os processos de ensino e aprendizagem. O projeto é resultante da parceria entre a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), o Movimento de Organização Comunitária (MOC) e os municípios do Território de Identidade do Sisal e adjacências, que firmam a parceria, com a finalidade de tramitar outros movimentos formativos nas escolas do campo.

Nas entrelinhas desse dispositivo é possível inferir que, apesar de a elaboração contar a participação de diversos segmentos da comunidade escolar, há lacunas concernentes às demandas educacionais próprias do campo, pois ao tratar das especificidades educacionais do campo, há uma reducionista assertiva: “a rede pública de ensino já aderiu ao livro didático para as séries iniciais voltado para esta modalidade. Em consonância a essa questão, tramita no legislativo municipal um projeto de Lei que visa tornar a educação do campo uma política pública municipal” (MONTE SANTO, 2015a, p. 46). Conceber o livro didático como recurso primário à educação do campo implica desconsiderar a diversidade de experiências e culturas intrínsecas aos processos formativos dos povos do campo em devir.

As noções educacionais inscritas na política decenal se contrapõem aos fundamentos da educação do campo e exigem um olhar plural para as concepções que embasam o trabalho pedagógico a partir de um currículo urbano, deslocado das necessidades formativas do campo. Ao discutir as nuances e enfoques da educação do campo, Arroyo (2004, p. 23) afirma:

Um primeiro desafio que temos é perceber qual educação está sendo oferecida ao meio rural e que concepção de educação está presente nesta oferta. Ter isto claro ajuda na forma de expressão e implementação de nossa proposta. A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas sobretudo deve ser educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz.

Compreender essas tramas é essencial, pois as demandas criadas no devir formativo, a partir da multidimensionalidade do campo, exigem ações teórico-práticas emancipacionistas, com foco na formação humana dos sujeitos. Logo, a alusão a um dispositivo

— lei que tramita no legislativo —, a menção a um projeto em deriva¹² e a adoção de livros didáticos voltados à modalidade são pormenores que não abarcam as demandas educacionais do campo, indicando que a educação do campo não é uma operação primária no documento educativo do decênio porvir. O paradigma urbano segue arraigado nas inserções educativas dessa política decenal.

Em decorrência dos movimentos sociais, encabeçado pelo Movimento de Organização Comunitária (MOC), o poder público municipal elaborou e aprovou a Lei nº. 017/2015, de 21 de dezembro de 2015, que define as diretrizes básicas da política municipal de Educação contextualizada e de Educação do Campo na rede monte-santense. A aprovação desse marco legal, na câmara de vereadores, foi um momento festivo e de alarde político, pois a educação do campo passara a ser uma política pública educacional do município no escopo legal.

Em sua base, a lei municipal preconiza que a política de educação do campo assegure proposta pedagógica com conteúdos e metodologias apropriadas aos interesses dos alunos do campo, desenvolvimento de políticas de formação de professores, respeito às diversidades do campo, valorização da identidade da escola do campo, incentivo à formulação de projetos políticos-pedagógicos específicos e recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários específicos ao contexto do campo (MONTE SANTO, 2015b).

A rigor, esse ordenamento legal respalda-se nos dispositivos educacionais pátrios que versam sobre a educação do campo:

¹² Referimo-nos ao projeto Conhecer, Analisar e Transformar (CAT), desenvolvido no município na primeira década dos anos 2000. Com foco na capacitação docente e no trabalho pedagógico em escolas do campo, mas sem diretrizes, metas e rotas formativas sedimentadas no território monte-santense, o projeto perdeu forças e cessou quando surgiram os programas Pacto Bahia e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

Resolução nº 1/2002, Resolução nº 2/2008 e Decreto nº 7.352/2010 etc. A leitura crítica da lei municipal denota que o documento incorpora um novo conceito às premissas da educação do campo circunscritas nos ordenamentos legais pátrios: educação contextualizada. Em sua estrutura, das quatorze ocorrências do termo educação do campo, seis são precedidas de educação contextualizada.

A incorporação desse conceito — educação contextualizada — no corpo estrutural da lei provoca dupla interpretação: a) construção de itinerários educacionais no contexto do campo, com vistas a contemplar as reais necessidades educativas dos povos do campo; b) ofertar aos povos do campo uma educação elaborada na perspectiva urbana, com adaptações ao contexto do campo. Esta assertiva é, na prática, a interpretação que engendra o acréscimo do conceito, já que na justificativa do ordenamento legal, lê-se: “Que o ensino contextualizado, adequado à realidade local, tem se revelado mais atraente para as crianças e os jovens, contribuindo para reduzir os índices de evasão escolar” (MONTE SANTO, 2015b, p. 12). O termo adequação indica, a nosso ver, que o campo é lembrado como um outro lugar.

Esse traçado de fios leva-nos a inferir que a denominação ‘educação contextualizada e de educação do campo’ no corpo da Lei nº. 017/2015 é uma astúcia administrativa para cindir as bases teórico-epistemológicas da educação do campo e, de modo subliminar, implementar o paradigma mais conveniente à perspectiva dominante. Essas conexões e encontros, aliadas às ações generalistas, denotam que a concepção educativa desenvolvida nas escolas do campo não parte do contexto em que as escolas estão inseridas — como o conceito contextualizado faz acepção; o que predomina é a educação rural, que nega os valores culturais e identitários dos sujeitos do campo, e não a educação do

campo, que parte dos movimentos sociais, da cultura, da identidade e das reivindicações dos sujeitos (ARROYO, 2007).

É mister frisar que a lei municipal atende as engrenagens burocráticas e contempla as demandas da rede pública de ensino no que concerne à elaboração de uma lei específica à educação do campo, mas a elaboração — assim como a efetivação — é um fenômeno marcado pela parca ou ilusória inserção dos fundamentos da educação no e do campo, defendidos por Caldart (2002; 2009). Em nossas interpretações, esse fenômeno acontece por dois motivos: I. o município tem como desígnio primário construir um arcabouço legal harmônico com os processos burocráticos, dinâmica que secundariza as ações sociopolíticas e práticas com os atores educacionais; II. os movimentos sociais e associações comunitárias não têm realizado mobilizações sociais em prol de uma educação do campo, demonstrado certa satisfação com a educação ofertada nas escolas do campo pela rede pública de ensino monte-santense.

Prosseguindo a tarefa de examinar a concepção político-educacional que permeia a educação do campo monte-santense, aterrizamos no Referencial Curricular de Monte Santo (RCMS) Educação Infantil e Ensino Fundamental. Elaborado por um coletivo de professores em um movimento curricular¹³, realizado em 2020, a construção contou com a participação de diversos atores da comunidade escolar de Monte Santo, com o intuito de (re)elaborar o referencial e institucionalizar uma proposta educacional em consonância com a Base Nacional Comum

¹³ Programa de (Re)Elaboração dos Referenciais Curriculares nos Municípios Baianos, realizado pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação — Seccional Bahia, em parceria com a Universidade Federal da Bahia (UFBA), União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (Uncme/Bahia) e Fundação Itaú Social.

Curricular (BNCC) e com o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB).

A análise do documento revela quarenta e quatro ocorrências para o termo educação do campo. Destas, quatorze aludem ao grupo de trabalho e modalidades da Educação Básica; onze dizem respeito às referências ou histórico do documento; e dezenove compõem o texto teórico da modalidade educação do campo no referencial curricular. O documento toma como base os marcos legais — federal, estadual e municipal — e fundamenta-se em Arroyo (2007) e Caldart (2002). Nas linhas do referencial, a educação do campo precisa tornar-se uma política pública educacional construída com os povos do campo e no espaço onde vivem.

No teor do documento, duas premissas merecem um olhar multidimensional: I. dentre as modalidades da Educação Básica de maior interesse dos 1.126 pais e/ou estudantes que participaram dos diálogos sobre a modalidade educacional a ser desenvolvida na escola, a educação do campo ocupa a 3ª colocação; II. cabe ao município (re)avaliar as concepções e proposições do referencial curricular e elaborar Diretrizes Curriculares Municipais próprias à cada modalidade educacional (MONTE SANTO, 2020).

Essas premissas indicam que a educação do campo é uma modalidade da Educação Básica secundarizada nos anseios dos moradores do campo e nas ações educacionais do poder público, por conseguinte, fundamenta-se no paradigma urbano e concebe os povos do campo como outros sujeitos. Se a rede pública de ensino não reúne forças para efetivar as disposições legais, a mobilização social da comunidade escolar em prol de uma educação no e do campo, agenciada através do diálogo com os coletivos escolares, é fio condutor para promover uma mudança epistemológica de pensar e efetivar a educação no contexto do campo.

Ora, como a elaboração de dispositivos legais é uma tarefa burocrática que exige lutas da população para que os preceitos sejam concretizados, os movimentos sociais organizados que lutam por causas sociais comuns e ocupam espaços de direito na sociedade democrática, são essenciais à educação em qualquer espaço-tempo. É evidente que a relação movimentos sociais e educação existe a partir das ações práticas, tramadas de duas formas: “na interação dos movimentos em contato com instituições educacionais, e no interior do próprio movimento social, dado o caráter educativo de suas ações” (GOHN, 2011, p. 334).

A existência de movimentos sociais engajados com a educação do campo como novo paradigma educacional para orientar as políticas públicas educacionais e as práticas docentes é o fio condutor para dissolver o paradigma urbano de ensino que predomina nas escolas do campo. Entretanto, com exceção do sindicato dos professores¹⁴, que realiza uma sublime luta em prol da qualidade educacional e valorização dos profissionais da educação, os movimentos sociais — Sindicato dos Trabalhadores Rurais e associações comunitárias — têm se mostrado indiferentes com o paradigma urbano de ensino traçado nas escolas do campo monte-santense.

Haverá sempre outros olhares e formas de interpretar o mesmo objeto, mas inferimos que os marcos legais em análise fundamentam-se no paradigma urbano e, por conseguinte, as práticas pedagógicas das escolas do campo são as mesmas das escolas urbanas, com pequenas adaptações. Reverter essas marcas reivindica proposta curricular própria, tramada em estrito diálogo entre movimentos sociais, coletivos escolares e órgãos gestores; ampla divulgação nas comunidades escolares; formação docente

¹⁴ APLB Sindicato núcleo Monte Santo.

específica com os professores; e dispositivos legais factíveis, com linhas que expressem as necessidades educativas dos povos do campo. Decerto, a educação do campo precisa deixar de ser concebida como modalidade da Educação Básica e ser assumida, nos campos normativo, discursivo e prático, como política pública educacional.

CONSIDERAÇÕES E DESAFIOS

Chegamos ao momento de traçar as últimas linhas deste texto, mas não de finalizar as reflexões e discussões contextuais sobre um tema tão relevante à educação monte-santense. Ao problematizar a concepção político-educacional que permeia a educação do campo em Monte Santo, observamos que o paradigma urbano se encontra arraigado nos ordenamentos legais e nas ações educativas tramadas nas escolas do campo, pois as políticas educativas são pensadas na cidade e nos cidadãos urbanos como modelo de sujeitos de direitos.

A leitura crítica dos documentos em análise aponta que, mesmo com uma legislação própria, a educação do campo não deriva dos saberes culturais, históricos e modos de vida dos povos do campo. Portanto, elaborar diretrizes, metas e estratégias formativas com os sujeitos, com foco em ações e políticas educativas combinadas com a cultura, saberes e modos de vida dos povos do campo podem ser linhas de fugas para a comunidade escolar monte-santense deixar de estar diante da educação do campo para vivê-la na prática social.

As reflexões construídas levam a inferir que, mesmo tendo uma legislação própria que prevê uma política de educação contextualizada no campo, a concepção político-educacional que permeia a educação do campo monte-santense fundamenta-se no paradigma urbano. Subverter essa concepção e construir uma

educação no e do campo postula exercitar a ética do diálogo em operações teórico-práticas com os movimentos sociais, coletivos escolares e órgãos gestores, com vistas fazer a reforma infraestrutural, curricular, pedagógica e formativa necessária à subversão do paradigma urbano de ensino cristalizado nas escolas do campo.

Com inserções político-educacionais estabelecidas a partir do paradigma urbano, a luta coletiva e situada é uma trilha para imersão dos atores educacionais em prol de uma educação no e do campo. União e luta coletiva são vetores para reivindicar políticas e ações intrínsecas a uma educação e a um projeto de campo que atenda às necessidades sociopolíticas, culturais e formativas no contexto monte-santense. É a luta coletiva que expressa o projeto educativo e de campo necessário aos sujeitos em seu espaço-tempo; que sedimenta a democracia em um país cujas leis padecem de lutas sociais para elaboração, aprovação e execução.

Em função disso, é crucial que a elaboração de diplomas legais esteja em sintonia com as demandas e anseios formativos dos sujeitos, e que professores, associações comunitárias, familiares, órgãos gestores... compreendam que tão importante quanto aprovar e sancionar as leis, é a garantia das condições infraestruturais, pedagógicas e formativas para sua efetivação. Ao invés da imposição de caminhos e verdades que solapam os saberes, identidades e modos de vida dos povos do campo, é urgente trazer à cena educativa a cultura dos povos do campo para forjar as bases, objetivos, concepções e práticas formativas em devir.

Portanto, caberá aos atores educacionais se mobilizar para repensar sobre a educação que interessa aos povos do campo, a fim de construir ordenamentos legais conciliando com a vida nos cotidianos escolares, políticas educacionais de campo combinadas

com os princípios da educação do campo do campo, ações educativas respaldadas na ética do diálogo e práticas pedagógicas alinhadas com os processos históricos, culturais e formativos próprios do campo, estabelecidas a partir do diálogo autêntico entre a comunidade escolar e local.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzalez. *Imagens quebradas*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores(as) do campo. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.
- BRASIL. *Decreto 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. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, 5 nov. 2010.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. *Diário Oficial da União*, Brasília, v. 67, Seção 1, p. 32, 9 abr. 2002.
- BRASIL. 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. *Diário Oficial da União*, Brasília, v. 81, Seção 1, p. 25, 29 abr. 2008.
- CALDART, Roseli Salete. 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.
- CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo e CALDART, Roseli Salete (Org.). *Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas*. Brasília, DF: 2002. p. 18-25.
- FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez. CALDART, Roseli Salete. MOLINA, Mônica Castagna (Org.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 19-64.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Trad.: Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Prefácio — Moacir Gadotti; trad.: Lillian Lopes Martin. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. *Revista Brasileira de Educação* v. 16 n. 47 maio-ago. 2011.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. [Reimpr.]. Rio de Janeiro: EPU, 2020.
- MONTE SANTO. Lei nº 017/2015, 22 de dezembro de 2015. Define as diretrizes básicas da política municipal de educação contextualizada e de Educação do Campo, e dá outras providências. *Diário Oficial*. Prefeitura Municipal de Monte Santo, Ano: 5 — Edição 716 | Páginas 14 | 22 de dezembro de 2015b.
- MONTE SANTO. Lei nº 05, de 25 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação (PME) do Município de Monte Santo em consonância com a Lei nº 13.005/2014 que trata do Plano Nacional de Educação (PNE), e dá outras providências. *Diário Oficial do Município* — Prefeitura Municipal de Monte Santo. Ano 5 — Edição 642 | 9 de Junho de 2015a.
- MONTE SANTO. Referencial Curricular de Monte Santo — RCMS Educação Infantil e Ensino Fundamental. *Diário Oficial do Município* — Prefeitura Municipal de Monte Santo. Ano X — Nº 2096 | 9 de Novembro de 2020.
- MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência & Educação*, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.
- ROCHA, João Cezar de Castro. *Guerra cultural e retórica do ódio: crônicas de um Brasil pós-político*. Goiânia: Caminhos, 2021.

