



Os (des)caminhos da Educação do Campo em Campos dos Goytacazes: uma análise das políticas públicas educacionais

The (non) paths of Rural Education in Campos dos Goytacazes: an analysis of public educational policies

Viviane Cristina Silva Lima⁽¹⁾

⁽¹⁾ORCID n° <https://orcid.org/0000-0002-1562-1809>, Professora de Ensino Técnico e Extensionista (professor, pesquisador, estudante etc.); FAETEC – ETE Agrícola Antonio Sarlo (ETEAAS) / Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF); Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro; Brasil. Ufrjr49@gmail.com.

Todo o conteúdo expresso neste artigo é de inteira responsabilidade dos seus autores.

Recebido em: 09 de novembro de 2020; Aceito em: 24 de dezembro de 2020; publicado em 31 de 01 de 2021. Copyright© Autor, 2021.

RESUMO: O histórico da educação brasileira evidencia que os projetos de educação pensados para o campo não consideram o capital social e as particularidades dos territórios rurais. Ressaltando, as arenas de poder entre a classe dominante e a classe trabalhadora. No campo das políticas públicas educacionais as tensões se concentram nas descontinuidades das ações governamentais voltadas as melhorias da Educação do Campo. O Brasil adota planos educacionais que não condizem com a realidade dos povos do campo, no entanto as políticas públicas conquistadas nas últimas décadas foram um importante passo na luta pela seguridade de direitos da classe trabalhadora. Diante do exposto, o presente projeto de pesquisa tem como objetivo: analisar a implementação das políticas públicas de Educação do Campo no município de Campos dos Goytacazes, no sentido de promover o desenvolvimento dos territórios camponeses. Para tanto elegeu-se como abordagem metodológica a pesquisa qualitativa. Dentre os procedimentos técnicos adotados destacam-se a pesquisa bibliográfica e documental, a realização de entrevistas com sujeitos ligados a Educação do Campo no município e a Caderneta de Campo, como ferramenta auxiliar para a sistematização dos dados. Os resultados da pesquisa apontaram que a Prefeitura Municipal de Campos dos Goytacazes acessa recursos para a implantação de programas voltados a Educação do Campo, mas por falta de “vontade política” os sujeitos do campo continuam sendo invisibilizados. No sentido de mitigar os efeitos deletérios do paradigma educacional sugere-se, por exemplo, a efetiva implantação da matriz de Educação do Campo, aprovada em 2016, pelo município. A adoção da matriz em questão contribuirá com a promoção de um processo de ensino-aprendizagem mais significativo para os estudantes do campo, posto que os coloca como protagonistas do processo formativo.

PALAVRAS-CHAVE: Camponato, políticas públicas, território.

ABSTRACT: The history of Brazilian education shows that education projects designed for the countryside do not consider social capital and the particularities of rural territories. Thus emphasizing the arenas of power between the ruling class and the working class. In the field of educational public policies, tensions are concentrated in the discontinuities of government actions aimed at improving rural education. Brazil adopts educational plans that do not match the reality of the people of the countryside, however the public policies conquered in the last decades were an important step in the struggle for the security of working class rights. Given the above, the present research project aims to: analyze the implementation of public policies on Rural Education in the municipality of Campos dos Goytacazes, in order to promote the development of peasant territories. For that, qualitative research was chosen as a methodological approach. Among the technical procedures adopted, bibliographic and documentary research, interviews with subjects related to Rural Education in the municipality and Caderneta de Campo, as an auxiliary tool for the systematization of data, stand out. The survey results showed that the Municipality of Campos dos Goytacazes accesses resources for the implementation of programs aimed at Rural Education, but due to the lack of “political will”, the subjects of the countryside continue to be invisible. In order to mitigate the harmful effects of the educational paradigm, it is suggested, for example, the effective implementation of the Rural Education matrix, approved in 2016, by the municipality. The adoption of the matrix in question will contribute to the promotion of a more significant teaching-learning process for students in the field, since it places them as protagonists of the training process.

KEYWORDS: Peasantry, public policies, territory.

INTRODUÇÃO

É fundamental a promoção da Educação do Campo como fomentadora do processo de desenvolvimento endógeno nos territórios camponeses. À medida que tal educação elege o estudante como sujeito de sua própria formação, este tem condições de fomentar a transformação de sua realidade, melhorando as condições de vida em seu território.

É importante destacar que o contexto originário da Educação do Campo surge das contradições dos projetos de desenvolvimento pensados para meio rural. Na verdade, o que a sociologia rural mostra é que adotou-se no país um modelo de crescimento econômico, elegendo como expressão máxima do capitalismo agrário, o agronegócio, o qual se caracteriza pelo esvaziamento do campo, por produção exploratória e insustentável dos recursos naturais e pela desterritorialização camponesa.

Numa visão capitalista o ideal é modernizar as sociedades ditas “atrasadas”, de forma que essas se tornem sociedades “avançadas e modernas” através do progresso técnico baseado na inserção de práticas agrícolas que intensifiquem o uso do recurso terra, em detrimento do recurso trabalho.

Uma conquista na agenda de discussões da Educação do Campo foi à aprovação das “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo” (Parecer no 36/2001 e Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação). No entanto, muitos desafios ainda precisam ser vencidos. De acordo com Caldart (2004, p. 1) um deles é “avançar na clareza teórica e de projeto para poder dar um salto de qualidade na luta política e nas práticas pedagógicas produzidas”.

Outro desafio é a construção do paradigma da Educação do Campo, que é contra hegemônico (CALDART, 2004, p. 2), visto que é forjado nas lutas dos movimentos sociais, no trabalho dos povos do campo. Um paradigma que rompe com a lógica academicista e excludente, onde o professor é o detentor e o centralizador do conhecimento e o estudante tem seu protagonismo minimizado. O que se propõe é a construção multifacetada do conhecimento, de tal forma que a família, os educadores, o

estudante e meio social sejam coparticipes, num processo mediado pela valorização e pelo respeito às diferenças socioculturais inerentes as populações do campo¹.

Nesse sentido, o objetivo do texto é analisar a implementação das políticas públicas de Educação do Campo no município de Campos dos Goytacazes, no sentido de promover o desenvolvimento dos territórios camponeses.

LIMITES E POSSIBILIDADES DOS DISPOSITIVOS LEGAIS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

Um dos maiores desafios na efetivação da Educação do Campo (EC) nas escolas é a falta de identificação/simpatia dos educadores em relação a uma proposta educativa diferenciada, que esteja alicerçada no protagonismo dos estudantes. Mesmo nas cidades interioranas há muitos profissionais que não desejam realizar suas atividades docentes em unidades escolares longe das áreas urbanas. Isso ocorre principalmente pela dificuldade de acesso, quer seja pelas condições precárias das estradas, quer seja pela irregularidade na oferta de transporte público. Por outro lado, é preciso destacar que, em muitos casos, a atuação dos educadores em escolas rurais é livresca e descontextualizada.

Os mesmos reproduzem os conteúdos utilizados nas escolas urbanas sem que haja uma dialogicidade com as realidades, as identidades e a cultura territorial. Essa prática contribui com a seguinte gradação: reprovações, elevada distorção idade-série, altos índices de evasão escolar e, por fim, êxodo rural. Situação que denota a falta de sentido da escola na vida dos estudantes (e de suas famílias).

Ao discutirmos questões referentes a (re)produção social, ao *modus operandi* e ao *modus vivendi* dos jovens “rurais” e dos jovens “urbanos” é fundamental a compreensão dos novos contornos presentes nessa temática. Uma vez que, atualmente, as fronteiras que “delimitam” esses espaços são fluídas e delgadas. Por outro lado, esse processo não pode resultar numa homogeneização identitária e cultural desses territórios e de suas territorialidades.

¹De acordo com o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) entende-se por população do campo: “Os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclo e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural”

Por tudo isto, acredita-se que a escola do sentido para os “jovens rurais” deve arcabouçar-se nos pressupostos epistemo-metodológicos da Educação do Campo. Entende-se, por tal educação aquela que valoriza as identidades camponesas; a resistência do trabalho camponês “e das lutas sociais e culturais dos grupos, que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho.” (CALDART, 2012, p. 258).

É preciso salientar que a Educação do Campo é forjada nas lutas cotidianas dos camponeses, que resistem a investidura do Capital Agrário e sua expropriação cultural. Constantemente os gestores públicos tentam minimizá-la a prática pedagógica e aplicação “diferenciada” de metodologias e instrumentos de avaliação. Historicamente, os povos do campo sempre estiveram atrelados a projetos residuais de desenvolvimento socioeconômico e de políticas setoriais, impostas de cima para baixo.

A legislação educacional vigente está alinhada com as especificidades inerentes ao modo de vida campesino, conforme estabelece o artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Dentre os outros dispositivos legais específicos para a Educação do Campo destacam-se: (1) a Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; (2) o Parecer CNE/CEB nº 1, de 02 de fevereiro de 2006, que institui dias letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA); (3) a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabelece as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo e; (4) o 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).

Embora a aprovação destes dispositivos seja um avanço na seguridade dos direitos sociais dos camponeses, as escolas do campo, ainda, enfrentam muitos desafios, que vão desde a falta de profissional e a dificuldade de acesso e até as incongruências entre o que está estabelecido na legislação e a operacionalização no cotidiano escolar.

No que confere as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. O parágrafo único do artigo 2º descreve que a escola do campo tem sua identidade territorializada na realidade local. “A concepção de escola do campo [...] se enraíza no processo histórico da luta da classe trabalhadora pela superação do sistema do capital. O acesso ao conhecimento e [...] a escolarização para os sujeitos do campo fazem parte desta luta” (MOLINA e SÁ, 2012, p. 325).

A questão que merece reflexão nesse aspecto é a descontextualização que figura o ambiente escolar. Um dos fatores que ratificam essa situação é que a grande maioria dos concursos e processos seletivos não abrem vagas para licenciados em educação do campo ou licenciados em ciências agrárias, e desta forma, os educadores (re)produzem as mesmas abordagens pedagógicas utilizadas no meio urbano, caracterizando um descolamento entre os conteúdos e o cotidiano dos estudantes.

Essa configuração vai de encontro aos incisos I e II do artigo 13º da Resolução nº 1/2002 que estabelecem:

I – estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, do jovens e dos adultos do campo, na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região do país e do mundo; II – propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas.

O Parecer CNE/CEB nº 1/ 2006 contabiliza os dias letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). A discussão sobre temática é estratégica para o desenvolvimento endógeno dos territórios camponeses. Pois, a partir de suas metodologias participativas a Pedagogia da Alternância dinamiza os territórios e subsidia ações para sua transformação, conforme ilustra Brasil (2012, p. 41):

Os objetivos do CEFFAs vão, portanto, desde a formação integral dos jovens do meio rural, adequada à sua realidade, incluem a melhoria da qualidade de vida das famílias pela aplicação dos conhecimentos técnico-científicos e o estímulo no jovem do sentido de comunidade, vivência grupal e desenvolvimento do espírito associativo e solidário, até a introdução de práticas relacionada às ações de saúde, nutrição e de cultura das comunidades (BRASIL, 2012, p. 41).

Ainda sobre a proposta educativa dos CEFFAs, Brasil (2012, p. 43) afirma que a constituição de um novo tecido social e econômico no contexto local é elemento importante de transformação. “A relação entre teoria e prática desenvolve as pessoas e estas, por sua vez, desenvolvem seu meio” (ibidem). O reconhecimento dessas potencialidades pelo dispositivo legal supracitado reitera o potencial da Pedagogia da Alternância como promotora do desenvolvimento territorial endógeno.

A LDBEN recomenda que as escolas cumpram um calendário letivo de no mínimo 200 dias e que totalizem 800 horas anuais. Ao contabilizarmos as atividades desenvolvidas nos diferentes espaços/tempos formativos dos CEFFAs, tanto o número de dias letivos quanto a carga horária, ultrapassam o preconizado pela lei. O fato dos estudantes ficarem internos nos CEFFAs é um facilitador para o cumprimento dessas recomendações. Por outro lado, as escolas rurais, que não contam com o regime de internato enfrentam dificuldades para atenderem esses requisitos, em decorrência de diversos fatores, tais como: (1) irregularidade de transporte, dificultando o acesso de estudantes e educadores; (2) no caso, do transporte “Caminhos da Escola”, há questões do sucateamento por falta de manutenção ou de combustível, impossibilitando o traslado dos estudantes e, conseqüentemente, promovendo uma descontinuidade da política pública de mobilidade no campo; (3) há regiões que as chuvas intensas dificultam ou acesso dos educadores às comunidades ou dos estudantes à escola; (4) a rotatividade e a falta de educadores, em decorrência da ausência de uma política de valorização do trabalho docente, compromete o desenvolvimento de várias disciplinas; (5) questões estruturais, como a falta de alimentos, gás de cozinha ou água, também, contribuem para uma carga horária reduzida.

Um aspecto que precisa ser avaliado à luz do papel que a escola representa para o estudante é o currículo. Pois, quando a matriz curricular está desarticulada da realidade e a escola não “tem sentido” o estudante é adjetivado como faltoso, e as tendências são a defasagem idade-série e a evasão. O perfil do educador pode comprometer o desempenho estudantil, pois se o profissional não tiver formação específica ou identificação com os pressupostos teórico-metodológicos da Educação do Campo, o estudante pode desmotivar-se e abandonar os estudos. A formação adequada está assegurada no artigo 7º da Resolução CNE nº 2/2008, conforme enuncia o parágrafo 2º:

A admissão e a formação inicial e continuada dos professores e do pessoal de magistério de apoio ao trabalho docente deverão considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com os profissionais comprometidos com suas especificidades.

A Lei nº 11.947 de 16 de junho de 2009, dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Para as escolas do campo duas são as conquistas: de um lado é a autonomia no gerenciamento dos

recursos financeiros e de outro a possibilidade da compra de alimentos locais. Dentre os efeitos benéficos desse instrumento legal estão: a oferta de alimentos oriundos da cultura dos estudantes; a contratação de serviços e compra de materiais nos arredores da escola, oportunizando a dinamização financeira localmente; a participação da comunidade escolar na gestão dos recursos e; o fomento à segurança alimentar e nutricional.

O artigo 4º abre um canal de comunicação entre a Educação do Campo e a agricultura familiar à medida que:

Do total de recursos financeiros repassados pelo FNDE, no âmbito do PNAE, no mínimo 30% deverão ser utilizados na aquisição de gêneros alimentícios diretamente da agricultura familiar e do empreendedor familiar rural ou de suas organizações, priorizando-se os assentamentos da reforma agrária, as comunidades tradicionais indígenas e as comunidades quilombolas. (BRASIL, 2009, p. 61).

Conforme estabelecido na legislação os estudantes da educação básica pública têm direito à alimentação escolar. Em consonância com essa política o Estado criou o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) a fim subsidiar o desenvolvimento territorial a partir do aumento renda e acesso a bens e serviços. Não obstante alguns entraves dificultam a compra dos alimentos, tais como: a falta de acesso da Declaração de Aptidão ao Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (DAP); a descontinuidade na oferta e no volume de produtos; a falta de estruturas organizativas dos agricultores, como associações e cooperativas e; a dificuldade na emissão da nota fiscal eletrônica.

No que confere a formação docente que comungue com os princípios da Educação do Campo em 2009, foi instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. O artigo 2º determina os seguintes princípios: (a) a formação docente para todos os níveis, garantindo o direito à educação de crianças, jovens e adultos; (b) profissionais com compromisso ao projeto de desenvolvimento dos povos do campo; (c) colaboração entre os entes federados para efetivação da política; (d) qualidade da formação docente nas modalidades presencial e a distância; (e) formação comprometido com a interdisciplinaridade e que abarque o tripé ensino, pesquisa e extensão; (f) o reconhecimento da escola como espaço de formação contínua do docente (BRASIL, 2012, p. 74).

A Política em questão ainda institui: (g) “a importância do projeto formativo nas instituições de ensino superior que reflita a especificidade da formação docente”, (h) a

importância da valorização do docente para o desenvolvimento de um trabalho de excelência; (i) a igualdade no ingresso e permanência nos processos de formação inicial e continuada, visando a mitigação das desigualdades sociais; (j) a articulação entre as modalidades de ensino; (k) a compreensão de que a formação continuada é fundamental na atividade docente; (l) a compreensão de que os educadores são agente transformadores e fomentadores da realidade, caminhando rumo ao desenvolvimento sociocultural (BRASIL, 2012, p. 75).

A institucionalização dos dispositivos legais foram avanços significativos na luta por uma educação de qualidade e inclusiva para os povos do campo, mas ainda é preciso avançar em alguns aspectos. Dentre os limites das políticas de Educação do Campo estão: a não valorização dos educadores do campo; a dificuldade no transporte escolar, dificultando o acesso de estudantes e educadores; a descontextualização dos conteúdos, afastando os estudantes da escola, por não trabalhar suas demandas; as incongruências entre ensino, pesquisa e extensão e; as fragilidades das formações inicial e continuada dos educadores.

Enquanto, possibilidade de desenvolvimento socioeconômico dos territórios rurais a Educação do Campo é a alternativa mais viável, posto que ela fomenta a geração de renda a partir das potencialidades locais; o protagonismo dos sujeitos através da valorização da cultura e da identidade; a seguridade dos direitos sociais com o fomento as organizações coletivas; a conservação dos recursos e serviços ambientais, que dialoguem com os princípios da Agroecologia; a manutenção das sementes crioulas para a garantia da Segurança e da Soberania Alimentar e Nutricional e; a valorização a vida como respeito a diversidade sociocultural.

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

A base metodológica utilizada foi a abordagem qualitativa, tal procedimento oportunizou uma análise sistêmica das políticas públicas de Educação do Campo na esfera municipal. Inicialmente foi realizada análise de dados secundários oriundos de pesquisa documental e bibliográfica.

A pesquisa documental partiu de documentos disponibilizados pelo Coletivo de Educação do Campo Norte Fluminense, de projetos apresentados à Secretaria

Municipal de Educação, Cultura e Esporte (SMECE) e de Diário Oficiais municipais. Posteriormente realizou-se coleta de dados primários a partir de visitas à escolas rurais e realização de entrevistas.

Os critérios de visitação adotados para as escolas foram: (1) facilidade de acesso e; (2) recebimento do Programa Projovem Campo Saberes da Terra. Uma preocupação referente a visita foi escolher escolas em regiões distintas no município, a saber: Babosa, Farol de São Tomé, distrito de Morangaba e Zumbi dos Palmares.

Segundo dados da SMECE a rede possui 98 escolas rurais, no entanto, a pesquisa não foi realizada em todas. A análise de dados secundários apoiou-se na revisão bibliográfica e documental, bem como na experiência dialogada da autora a partir dos Coletivo de Educação do Campo, na colaboração com a Comissão Pastoral da Terra e das atividades de extensão rural.

O roteiro de perguntas foi organizado por blocos. Inicialmente, bordou-se questões referentes a escola, aos dados pessoais e as motivações para a realização das atividades na unidade em questão. Em seguida, o bloco concentrou as perguntas nos relacionamentos interpessoais pessoais, nas demandas da comunidade e nos fatores que influenciam o desenvolvimento do trabalho. Perguntas sobre: o vínculo com o meio rural, formação específica para atuar nas escolas do campo, conhecimento sobre os conceitos da Educação do Campo e sua aplicabilidade no cotidiano escolar, a importância de uma educação diferenciada para os povos do campo. E por fim, as últimas perguntas investigaram a relação entre educação do campo e reforma agrária, bem como os aspectos que interferem na realização de um trabalho de excelência e a construção/consolidação de parcerias entre a escola e os movimentos sociais e instituições. No sentido de ilustrar o momento de realização da pesquisa e pesquisa exploratória nas comunidades seguem algumas imagens capturadas no dia das entrevistas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para Santos (2002, p. 322) é no lugar que estão imbricadas as relações de cooperação e de conflituosidades inerentes a vida comum. E completa:

Porque cada qual exerce uma ação própria, a vida social se individualiza; e porque a contiguidade é criadora de comunhão, a política se territorializa, com o confronto entre organização e espontaneidade. O lugar é o quadro de uma referência pragmática ao mundo, do qual lhe vêm solicitações e ordens precisas de ações condicionadas, mas também é o teatro insubstituível das paixões humanas, responsáveis, através da ação comunicativa, pelas mais diversas manifestações da espontaneidade de da criatividade (SANTOS, 2002, p. 322).

Partindo das reflexões de Santos (2002) sobre lugar avaliou-se “a vontade política” da gestão municipal frente as demandas da Educação do Campo. E para tanto ao longo do texto algumas questões foram levantadas, tais como: os discursos adotados pela SMECE em relação as demandas da Educação do Campo; a importância do Capital Institucional² nas escolhas e tomadas de decisão frente as políticas educacionais para o campo e; o projeto de desmonte da Educação do Campo, enquanto política social.

Segundo Hespanha (2008, p. 5) as políticas sociais assumiram uma nova configuração. A palavra de ordem passou a ser a inserção. “A inserção é mais do que um mero direito de subsistência, pois reconhece ao seu titular um papel positivo na sociedade, o de contribuir com sua actividade para a utilidade social.” No que concerne à educação, enquanto política social, o artigo 23 da Constituição Federal brasileira, de 1988, deve proporcionar “os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação” (INCISO V). Dito isto, a questão que está posta nesse cenário é a qualidade da educação ofertada que não foi especificada no dispositivo legal em questão.

Em relação ao município de Campos dos Goytacazes, a gestão municipal não se mostra comprometida com a qualidade do ensino oferecida nas escolas sob sua supervisão. Um exemplo dessa situação foi o processo seletivo simplificado para a contratação de professores para no ano letivo de 2018. No calendário oficial disponibilizado pela SEMECE as aulas tiveram início em 1º de fevereiro, no entanto, o Edital PSS nº 1/2018 estabeleceu que das provas ocorressem na segunda quinzena de maio. Situação que prejudicou os estudantes, principalmente, os do meio rural.

As entrevistas revelaram aspectos profissionais dos servidores da rede municipal de educação. Quando questionados sobre o tempo de serviço as respostas foram bem

² Segundo Caravana e González (2009) o Capital Institucional é composto por institucionalidades estatais e não estatais, de caráter social, corporativo, cultural, político e administrativo.

diversificadas, havendo uma variação de meses a anos, como é o caso de profissionais que atuam na E. M. Carlos Chagas, onde há pessoas com 25 anos de serviço.

O ingresso dos servidores é, igualmente, variado há professores contratados e efetivos, gestores das escolas escolhidos por indicações políticas e, merendeiras e auxiliares de serviços gerais (ASG) contratados por RPA. Dentre as bandeiras de luta da Educação do Campo está a valorização dos profissionais. E, diante deste cenário, é fundamental destacar as condições desrespeitosas em que atuam as merendeiras e as ASG, enfrentando atrasos no recebimento dos salários, sobrecargas laborais e desvios de função.

Outra questão é a eleição para diretores. Em sua campanha o prefeito Rafael Diniz propôs que a comunidade escolar elegeisse seus representantes, no entanto, as indicações políticas continuam vigorando. A pesquisa revelou que em algumas escolas essa situação é conflituosa, pois a gestão escolar não atende as demandas dos estudantes e de suas famílias. Houve casos em que as diretoras foram substituídas por agirem de encontro às proposições da prefeitura como é o caso de escolas na Baixada Campista e no Distrito de Morangaba. Constatou-se, ainda, que alguns gestores pediram para sair do cargo por não conseguirem desenvolver um bom trabalho, dado aos entraves impostos pela gestão municipal.

No que diz respeito aos relacionamentos interpessoais no ambiente de trabalho as respostas obtidas foram confrontadas com as impressões da caderneta de campo. Houve escolas, em que verdadeiramente, o relacionamento da equipe de trabalho é bom e as ações caminham na promoção dos estudantes. Quando a equipe de trabalho é composta por pessoas que se afinam a fluidez é mais facilmente percebida, como é o caso da administração da SMECE, que possui grande sintonia nos discursos dos subsecretários e o secretário de educação.

Já no que se refere ao relacionamento escola-comunidade as respostas foram positivamente unânimes. No entanto, uma questão que merece atenção é a participação dos pais na vida escolar dos filhos e na transferência de responsabilidades para a escola. Por outro lado, a fala de uma das gestoras entrevistadas revelou a inoperância da Educação do Campo no município: “A comunidade eu faço aqui dentro da escola com os estudantes. E tento conscientizar os pais que os filhos dependem exclusivamente da estrutura familiar” (ENTREVISTADA 1). A afirmação ratifica as incongruências das escolas rurais no município por várias questões: (1) a Educação do Campo deveria estar

para além dos muros da escola; (2) é uma educação construída com e a partir das identidades locais; (3) que se consolida no protagonismo do sujeitos locais e; (4) na qual a comunidade se envolve na gestão escolar. Ou seja, situação completamente diferente dos caminhos propostos pela Educação do Campo.

Em relação as demandas das comunidades as principais foram: o transporte, serviços de saneamento básico, como água e esgotamento, má conservação das estradas. Uma das entrevistadas resume que as necessidades da escola e da comunidade são de caráter social.

O problema da escola é social. Fazer com que o pai compreenda que ele faz parte desse espaço. Meu sonho é montar o Conselho de Pais. Mas quando eu encontro um pai que se envolve, que quer participar, o filho sai da escola, porque o pai conseguiu trabalho em outro lugar. A comunidade tem carência de políticas públicas. Se você for agora à Vila dos pescadores verá crianças vendendo drogas com dez anos de idade. Cadê o Conselho para ver isso? Um dia desses uma menina me pediu para tirar ela dessa vida. Tenho vontade de fazer uma cooperativa de mulheres (ENTREVISTADA 2).

Para o entrevistado 3 a agenda atual que figura as necessidades do meio rural está ligado a questões identitárias. Para ele: “

Existe um problema muito mais complexo: “o que são as demandas genuínas das pessoas da área rural e o que são as demandas dos elaboradores das políticas das áreas rurais? Há uma concepção do que deveria ser a Educação do Campo feita por intelectuais. Na verdade boa parte deles nunca colocaram o pé no campo. Construiu-se no hall das políticas identitárias, a partir dos anos 80, não só das análises, mas também da agenda política. Essa é mais uma agenda identitária. O campo como uma agenda identitária.

Embora a SMECE reconheça as possibilidades, as necessidades e os parâmetros legais que figuram a Educação do Campo há inconsistências nos caminhos adotados pela gestão municipal, como por exemplo: o distanciamento dos movimentos sociais para pensar as políticas de Educação do Campo - “A genta não se mistura com os movimentos sociais” (ENTREVISTADO 3); o distanciamento entre o discurso adotado sobre o papel da coordenação, seu silenciamento na secretaria e cooptação da coordenadora – “é importante ter uma coordenação de Educação do Campo para elaboração de políticas públicas e implantação de algumas”. (ENTREVISTADO 3); “É importante, porque metade da nossa rede é de escolas do campo, de acordo com esses critérios de classificação do MEC. Obvio que a gente precisa de uma coordenação para pensar essas questões”. (ENTREVISTADO 4). Na prática o que tem ocorrido é o encerramento de

atividades em escolas rurais, desrespeito às rubricas do Programa ProJovem Campo e falta de formação continuada para os educadores das escolas do campo.

Quando perguntados sobre a importância da escola em comunidades rurais as respostas seguiram um padrão. Tanto dos gestores quanto os educadores alegaram ser importante. Inclusive os entrevistados 3 e 4 alegaram:

A função básica da escola é oferecer um conjunto de artifícios cognitivos que amplie a percepção de mundo do sujeito. Quanto mais houver aspectos excludentes nessa relação, e aí o campo, a escola desenvolve um papel muito diferente, porque ela se torna mais poderosa. (ENTREVISTADO 3).

Eu posso te responder isso do ponto de vista da própria literatura da Educação do Campo. Em relação à valorização da identidade, da cultura e do contexto que o cerca, para que você não descaracterize a realidade, para que ele possa valorizar o espaço e a cultura que tem. Além disso, eu acho importante partir para questões econômicas como uma devolutiva para o município. [...] A escola do bairro é fundamental na construção do pertencimento. Cria os laços. Não a toa os movimentos voluntários de mutirão que temos na secretaria de educação, vem dos lugares menores por conta desse senso de pertencimento. (ENTREVISTADO 4).

Para o entrevistado 3, que compõe a gestão municipal, a escola tem uma função básica de ampliação/construção da visão de mundo. Nesse sentido, o mesmo foi questionado sobre a diferenciação/especificidades das escolas que estão localizadas em áreas rurais e áreas urbanas. Embora o entrevistado tenha acenado positivamente para a questão da diferenciação, as propostas das SMECE não comungam integralmente com uma ação diferenciada nas escolas rurais.

A concepção de escola que propõe a pesquisa em questão é:

De escola do campo³ que se insere também na perspectiva gramsciana da Escola Unitária, no sentido de desenvolver estratégias epistemológicas e pedagógicas que materializem o projeto pedagógico marxiano da formação humana omnilateral, com sua base unitária integradora entre trabalho, ciência e cultura, tendo em vista a formação dos intelectuais da classe trabalhadora. (MOLINA e SÁ, 2012, p. 325).

A configuração de uma escola do campo é construída e consolidada a partir das redes e dos laços estabelecidos entre os sujeitos da comunidade escolar. Nesse sentido,

³ De acordo com o Decreto nº 7.352/2010, que institui a Política Nacional de Educação do Campo, entende-se por Escola do Campo: "aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a população do campo." (BRASIL, 2010).

questões identitárias e de pertencimento estão diretamente relacionadas ao sucesso da escola na promoção de uma omnilateral da classe trabalhadora.

Entende-se que uma rede é constituída por um conjunto de nós, sendo que a configuração desses nós dependerá dos vínculos estabelecidos entre os atores sociais e dos interesses/objetivos comuns do grupo. Desta maneira a rede se constituirá de acordo com o compartilhamento de interesses e objetivos comuns previamente estabelecidos no coletivo.

Para Granovetter (2005) as redes possuem quatro princípios básicos: (1) normas e densidade; (2) a força dos laços; (3) os “buracos estruturais”; e (4) a interpenetração da ação econômica e não-econômica. A densidade diz respeito às conexões entre os nós que estão presentes na rede. Esse princípio está diretamente relacionado à qualidade das informações, da troca de ideias e das influências, pois quanto mais densa for à rede mais facilmente as informações transitarão na rede.

As normas e as dinâmicas são distintas em cada uma das unidades escolares visitadas, dada as condições materiais e imateriais de cada comunidade e de cada grupo de profissionais. A densidade da rede SMECE-escola é mediana, pois há circulação de informações de interesse comum ao grupo, no entanto, elas são descontraídas e/ou veiculadas apenas para determinadas pessoas.

No que compete à força dos laços fracos, Granovetter (2005) descreve que é a capacidade de difusão da informação em estruturas sociais de grande escala. De acordo com a constatação de Granovetter (1973) os indivíduos com poucos “Laços Fracos” serão privados de informações de partes mais distantes de seu próprio sistema social, conseqüentemente, estarão limitados ao conhecimento ou às informações originadas pelos seus amigos íntimos. O outro princípio descrito por Granovetter (2005) são os “buracos estruturais”, que se refere às diferentes partes das redes podem gerar vantagens estratégicas para o grupo a partir da circulação de indivíduos em redes com outros vínculos. E por fim o princípio da interpenetração da ação econômica e não econômica, que trata do cumprimento de objetivos econômicos através de instituições não econômicas.

Quando as perguntas se concentraram na maneira como a escola se insere nos pressupostos da Educação do Campo as respostas se limitaram a aspectos conteudistas, conforme ilustra a entrevistada 1: “Os professores falam alguma coisa de educação do campo no conteúdo [...] A escola não desenvolve Educação do Campo, porque pra

desenvolver a gente tem que saber o que é.” No entanto, mesmo com todas as dificuldades, ainda há gestores escolares tentando promover uma educação diferenciada nas escolas, conforme o relato da entrevistada 2: “A primeira coisa [para desenvolver a Educação do Campo na escola] é chamar as famílias para a escola. A escola tem esse papel de desvelar a realidade.”

Em relação à motivação para o desenvolvimento do trabalho nas unidades escolares localizadas no meio rural as gestoras admitem terem sido designadas como cargos de confiança por questões políticas e que não passam por formação para desenvolverem o trabalho nessas localidades.

Ao analisar as respostas constatou-se que os entraves ao desenvolvimento das políticas públicas de Educação do Campo no município tem suas raízes no organograma da prefeitura, uma vez que este não estabelece “o lugar” da coordenação de Educação do Campo. A questão perpassa, ainda, pelas arenas de poder do jogo político que indica profissionais para administrarem as escolas. Sem que estes tenham habilidades técnicas, aceite da comunidade e conhecimento da realidade local. E, por fim, o corpo técnico da SMECE categoriza estudantes e educadores como números, invisibilizando as demandas locais e os problemas que dificultam a oferta de uma educação de qualidade, como falta/rotatividade de profissionais e descontextualização do processo de ensino-aprendizagem. E, assim volta-se a discussão da escola “sem sentido”, que culmina na evasão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma investigação mais apurada da implantação das políticas públicas (sociais) é imprescindível na determinação dos caminhos a serem seguidos na garantia dos direitos estabelecidos pela Constituição brasileira. Diante disso, quanto à proposição geral do estudo: analisar a implementação das políticas públicas de Educação do Campo no município de Campos dos Goytacazes, no sentido de promover o desenvolvimento dos territórios camponeses, a pesquisa revelou que os recursos de programas federais são acessados, mas que a implantação não caminha de acordo com as rubricas estabelecidas, como é o caso do ProJovem Campo Saberes da Terra, por exemplo.

Em relação a eficiência das políticas públicas de Educação do Campo, acessadas pelo município, contatou-se que a gestão campista está adimplente com as prestações de conta junto à União, podendo acessar recursos financeiros. No entanto, os mesmos sofrem uma descaracterização ao longo do processo. Seja por questões referentes à infraestrutura seja por administradores não sensibilizados com as particularidades inerentes ao modo de vida e de (re)produção social do campo.

A pesquisa constatou que a Educação do Campo tem sido minimizada a conteúdos escolares, arrefecendo suas bandeiras de luta e práxis de resistência a homogeneização imposta pelo Capital aos camponeses.

E ainda, que embora haja uma legislação que dificulta o fechamento de escolas do campo, a prefeitura de Campos dos Goytacazes, tem perpetuado essa prática ao longo de várias gestões. Atualmente, está em curso um “projeto de desmonte” das escolas no meio rural, conforme denunciado ao longo do texto.

O cenário encontrado no município de Campos dos Goytacazes se assemelha a outras regiões do país. Embora, o estudo tenha apresentado um recorte espacial específico, o esvaziamento do debate sobre uma educação de qualidade, seja no campo ou na cidade, tem reverberado em todo o Brasil, como uma estratégia de manipulação das massas através da dificuldade de acesso a informação e a formação de qualidade. Situação que revela a intenção da elite na manutenção seu *status quo*.

Em consonância com as informações oriundas da pesquisa recomenda-se: (1) Implantação da matriz de Educação do Campo que foi aprovada em 2016 no município; (2) Mesmo com os ataques sofridos por falta/redução dos recursos financeiros, as Escolas Famílias Agrícolas (EFA) são uma alternativa possível e eficiente no desenvolvimento dos territórios camponeses. Por isso, no sentido de mitigar os efeitos danosos promovidos por uma educação desconectada da realidade, recomenda-se a criação de EFA no município de Campos dos Goytacazes e; (3) A inserção de uma coordenação colegiada de Educação do Campo no organograma da prefeitura.

AGRADECIMENTOS

A Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF).

A Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ).

A Comissão Pastoral da Terra – núcleo Campos dos Goytacazes (CPT).

REFERÊNCIAS

1. BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 1, de 02 fevereiro de 2006. In: Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. **Educação do Campo: Marcos Normativos**. Brasília: SECADI, 2012. 96p.
2. BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 1, de 02 fevereiro de 2006. In: Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. **Educação do Campo: Marcos Normativos**. Brasília: SECADI, 2012. 96p.
3. BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. In: Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. **Educação do Campo: Marcos Normativos**. Brasília: SECADI, 2012. 96p.
4. CALDART, R. S. Educação do Campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
5. CARAVACA, I. B.; GONZÁLEZ, R. G. Las redes de colaboración como base del desarrollo territorial. Scripta Nova: **Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales**, Barcelona, v. 13, n. 289, 1 mayo 2009.
6. GRANOVETTER, M. S. The Strength of Weak Ties. **The American Journal of Sociology**, vol. 78. Nº 6 (May, 1973) 1360-1380.

7. _____. The Impact of Social Structure on Economic Outcomes. **Journal of Economic Perspectives**—Volume 19, Number 1. Winter 2005. Pages 33–50
8. MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Escola do Campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
9. SANTOS, C. A. Dos. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). In: **Dicionário de Educação do Campo**. CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.