

EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO POLÍTICA PÚBLICA: aspectos históricos, teóricos e conceituais da política curricular para o campo no município de Palmas-TO

*Country education as public policy:
historical, theoretical and conceptual aspects of curriculum policy for
the countryside in the municipality of Palmas-TO*

Daniel Barbosa dos Santos¹
Juciley Silva Evangelista Freire²

Resumo: Este estudo investiga a concepção de Educação do Campo presente na política pública e no currículo do ensino fundamental do município de Palmas-TO. Tem como objetivos compreender os sentidos teórico-conceituais e históricos do currículo do ensino fundamental no sistema municipal de Palmas e apreender a concepção de Educação do Campo que fundamenta a política pública e o currículo do ensino fundamental. Para tal, foi realizado um levantamento bibliográfico sobre o contexto político-educacional e curricular da Educação do Campo e consulta a documentos do sistema educacional de Palmas-TO para identificar e analisar as concepções que os norteiam. Como resultados, apresenta-se a sistematização do debate teórico-conceitual, político e legal que sustenta as orientações curriculares para o ensino fundamental do campo no Brasil e a identificação do processo de

¹ Mestre em Educação Profissional pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Graduado em Serviço Social pela (UNITINS). Professor na Universidade Paulista-UNIP-Palmas-TO. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Políticas Públicas e Desigualdade Social (GEPED/UFT). Membro do Fórum Estadual em Educação do Campo-TO. E-mail: barbosa.daniel@mail.uff.edu.br. <http://lattes.cnpq.br/5327060977467700>.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Professora adjunta da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Professora do Mestrado Profissional em Educação (PPPGE/UFT). Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação, Desigualdade Social e Políticas Públicas (NEPED/UFT). Pesquisadora do Programa Educação, Pobreza e Desigualdade Social (UFT/MEC/Secadi). E-mail: jucy@mail.uff.edu.br. <http://lattes.cnpq.br/4040502728465179>.

construção e das concepções que orientam as diretrizes e metas da política curricular para o ensino fundamental do campo em Palmas-TO. É possível afirmar que a proposta curricular para o ensino do campo em Palmas-TO não se diferencia significativamente do currículo das escolas urbanas.

Palavras-chave: Concepção de Educação do Campo; Conceito e luta política; Aspectos históricos; Currículo.

Abstract: This research brings important elements about the public policy of rural education in Brazil and in the municipality of Palmas-TO, going through the proposed curriculum matrix until its implementation in the education system. Thus, the study highlights important elements for understanding this public policy and its actions in Brazil, based on historical and conceptual aspects. From a perspective, it gives meaning to education in spaces that are distinct from the urban area. The general objective of the work is to understand the concept of rural education in compliance with public policy and the elementary school curriculum. Having as specifics the systematization of the theoretical-conceptual, political debate and the legal support that support the curricular guidelines for rural elementary education in Brazil, which identifies the construction process and the guiding concepts of the guidelines and goals of the curricular policy for teaching fundamental field in the municipal education system of Palmas-TO. To this end, a bibliographic and documentary survey was carried out to understand the historical context of rural education to the present day. Preliminary results indicate that the curricular proposal in rural education does not differ from the curriculum in urban schools.

Keywords: Conception of rural education; Concept and political struggle; Historical aspects; Curriculum.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta uma discussão sobre a política pública de educação e o currículo da Educação do Campo. O estudo está vinculado ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Políticas Públicas e Desigualdade Social (GEPED) da Universidade Federal do Tocantins (UFT). A pesquisa que originou esta análise foi realizada no Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação (PPPGE/UFT). O objetivo deste artigo é apresentar, de modo sistemático, uma parte do estudo, notadamente o debate teórico-conceitual, político e o aporte legal que sustenta as orientações curriculares para o ensino fundamental do campo no Brasil. Essas discussões são importantes para a apreensão do objeto de estudo, que buscou identificar o debate e a implantação de uma política pública própria para Educação do Campo no município de Palmas-TO.

Como a educação é um direito garantido pela Constituição (Brasil, 1988), o Estado tem por obrigação ofertar ensino público, gratuito e de qualidade, para permitir que a população tenha acesso a ela. Percebe-se, no entanto, que isso não condiz com a realidade da maioria dos municípios brasileiros, uma vez que a garantia de educação para os setores descobertos pelas políticas públicas ainda não foi conquistada. Um exemplo é a população da área rural, porque, para ela, a ausência desse direito educacional deixa muitas lacunas. A Educação do Campo apresenta-se como uma modalidade de ensino que ainda enfrenta dificuldades para ser assistida dentro de suas especificidades.

Como política pública, a Educação do Campo é um objeto de pesquisa com vasta produção teórica recente. Neste estudo, buscou-se respaldo teórico nas contribuições de pesquisadores como Molina, Caldart, Fernandes, Saviani e Arroyo, que se dedicam à análise da

educação pública no Brasil. Verifica-se, assim, a potencialidade dessas pesquisas e a conquista na produção de documentos oficiais pelo Ministério da Educação (MEC). Aliado a isso, também é possível se valer de diversos instrumentos jurídicos e legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ([LDB], Brasil, 1996), as Diretrizes Operacionais Básicas da Educação do Campo (Brasil, 2002), o Pronacampo/Lei n.º 11.947 (Brasil, 2009) e o Decreto de n.º 6.755 (Brasil, 2010), elaborados pelos entes da Federação como direcionamento das políticas de educação.

A construção teórica do artigo objetivou sistematizar o debate teórico, político e o aporte legal que sustenta as orientações curriculares para o ensino fundamental do campo em Palmas-TO, para visibilizar os paradigmas de um processo de luta por uma educação diferenciada para o campo como construção da educação brasileira, da política educacional e para contextualizar a Educação do Campo em âmbito nacional e municipal. De modo geral, a Educação do Campo sempre esteve em disputa política, desse modo, trazer como se deu esse processo de construção da política educacional para ela minimiza as angústias de quem dela necessita.

De acordo com Arroyo (1999), para a garantia e o acesso à Educação do Campo, houve uma organização dos movimentos sociais, que, nesse aspecto, têm sido muito mais exigentes que o próprio capital, ou seja, o mercado, uma vez que, para eles, não interessa qualquer educação.

Nesse aspecto, serão apresentadas as principais construções e conceitos sobre a Educação do Campo bem como a política pública e, em seguida, fundamenta-se o processo de debate e de construção da política curricular no município de Palmas-TO.

1. CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONCEITO, CLASSE E LUTA POLÍTICA

Autores como Fernandes, Caldart e Cirioli (2009) consideram que a expressão “campo”, diferentemente do termo “rural”, tem provocado debates e reflexões no meio acadêmico sobre o sentido do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos e suas diversidades. Para eles, a Educação do Campo e a compreensão da realidade devem estar em sintonia com as possibilidades de transformação em processo, constituídas por práticas educativas concretas e políticas públicas de educação.

Os sujeitos da Educação do Campo se organizam e buscam alternativas e resistências econômicas, políticas e culturais. Conseqüentemente, o campo educacional vai ganhando contornos na luta por uma educação que atenda a essas demandas (Fernandes; Caldart; Cirioli, 2009).

O processo de reconhecimento de uma educação diferenciada para o rural, de acordo com Caldart (2012), deu-se pelo surgimento da expressão “Educação do Campo”. Foi quando se tornou um modelo de ensino referendado pelos movimentos sociais, que incorporaram o termo e sua concepção, que se tornou oficial na LDB (Brasil, 1996), e serviram de base para os documentos produzidos pelos fóruns municipais, estaduais e nacional que regulamentaram a modalidade de educação e para a institucionalização das Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo (Brasil, 2002). Nasceu, então, como educação básica do campo, durante a preparação da I Conferência Nacional da Educação do Campo, realizada em 1998, em Luziânia-GO, quando passou a ser chamada de Educação do Campo.

O texto gerador do debate da I Conferência por uma Educação Básica do Campo (Brasil, 1988, p. 7) afirma que

a discussão principal nos parece ser a de como garantir que todas as pessoas do meio rural tenham acesso a uma educação de qualidade, voltada aos interesses da vida no campo. Nisto está em jogo o tipo de escola, a proposta educativa que ali se desenvolve, e o vínculo necessário desta educação como uma estratégia específica de desenvolvimento para o campo.

Os debates se intensificaram no período de 1997 a 2001 e culminaram com a aprovação, por parte do Conselho Nacional de Educação (CNE), do Parecer n.º 36, que trata das Diretrizes Operacionais da Educação Básica para a Educação do Campo (Brasil, 2001) e formaliza uma proposta de concepção de Educação do Campo provocada pelos movimentos sociais e por pesquisadores da área, como Caldart, Molina, Fernandes, Arroyo e Cerioli.

Segundo Felix (2016), no processo histórico do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), em julho de 1997, aconteceu o I Encontro dos Educadores da Reforma Agrária (ENERA), organizado pelo Movimento Sem Terra (MST), em que se discutiu a regulamentação da Educação do Campo como política social. O evento teve apoio do Fundo Nacional das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco), que reforçaram a regulamentação por uma Educação do Campo na Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

Na defesa por uma educação igualitária e de qualidade para o campo, as instituições não governamentais emitiram seu posicionamento quanto à falta de investimento público por parte do governo federal no período do mandato de Fernando Henrique Cardoso, e reivindicaram a implantação de programas na área da Educação do Campo, pois

estava claro, para essas organizações sociais, que só a terra não era suficiente, a população rural também precisava ter acesso ao conhecimento científico.

Nesse sentido, foram impulsionados os movimentos sociais, que, nesses encontros, buscaram inserir a Educação do Campo na agenda do governo federal:

após esse encontro, os movimentos sociais da terra passam a reivindicar do governo a criação de um programa na área de educação, pois já estava claro para os movimentos que somente a terra para trabalhar não era suficiente, precisavam saber ler e escrever para um desenvolvimento maior (Felix, 2016, p. 236).

Nessa perspectiva, considera-se que, em 1998, a partir da realização da I Conferência Nacional por uma Educação do Campo, houve um fortalecimento do debate, especialmente porque foi fruto da luta de trabalhadores e dos movimentos sociais do campo, que têm como principal objetivo recolocar o rural e a educação a que se vincula como prioridade para o governo, para que seja inserida na agenda política do país.

Segundo Caldart (2012), essa agenda surgiu a partir da I Conferência Nacional de Educação do Campo e do I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária, realizados em 2004 e que provocaram o governo a reconhecer o modelo de ensino para o campo. No período de 2004 a 2007, ocorreram discussões de preparação do documento-base da I Conferência, que havia sido concluído em 1998 e debatido nos encontros estaduais que antecederam o evento nacional.

Nesse processo de debates e reflexões sobre uma educação diferenciada para o campo, o governo federal instituiu o PRONERA em 16 de abril de 1998, um dos primeiros passos da emancipação da

Educação do Campo (Caldart, 2012). Para Kolling, Nery e Molina (1999), trata-se da conquista histórica de uma educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e trabalhadoras que vivem no campo, o que inclui quilombolas, ribeirinhos, assentados da reforma agrária, indígenas e diversos tipos de assalariados no meio rural, que, nesse processo de construção, se direcionam para uma educação emancipada e que articula organicamente prática e teoria.

Considera-se que a teoria é fundamental para a construção das ideias e, para formalizar a escrita, podem ser exploradas as informações e construída uma pesquisa que pode somar para o desenvolvimento do ensino do campo. Dessa maneira, a partir dos estudos realizados até então, é possível perceber que o tema da Educação do Campo ganhou maior destaque em nível nacional, estadual e municipal. Trata-se de uma área que precisa ser estudada em vários aspectos, inclusive o currículo, como nesta pesquisa.

Uma assertiva importante apresentada pelas Diretrizes Operacionais Básicas da Educação do Campo (Brasil, 2001) trata, no artigo 2º, parágrafo único, da identidade da escola ligada ao campo, que pode ser definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, amparada na temporalidade e nos saberes próprios dos alunos, 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. Assim, para Caldart (2012, p. 262),

a Educação do Campo não nasceu como teoria educacional. Suas primeiras questões foram práticas. Seus desafios atuais continuam sendo práticos, não se resolvendo no plano apenas da disputa teórica. Contudo, exatamente porque trata de práticas e de lutas contra-hegemônicas, ela exige teoria, e exige

cada vez maior rigor de análise da realidade concreta, perspectiva de práxis. Nos combates que lhe têm constituído, a Educação do Campo reafirma e revigora uma concepção de educação de perspectiva emancipatória, vinculada a um projeto histórico, às lutas e à construção social e humana de longo prazo. Faz isso ao se mover pelas necessidades formativas de uma classe portadora de futuro.

As especificidades da Educação do Campo têm se mostrado por meio de suas práticas vinculadas a um projeto histórico, emancipatório e de lutas contra-hegemônicas para a construção social e humana. Nesse sentido, torna-se imprescindível considerar a cultura, as características, as necessidades e os sonhos dos que vivem no meio rural na busca de assegurar garantias a esses povos por meio de políticas públicas.

Por isso, a importância da compreensão dessa modalidade de ensino dentro de sua conceituação que direciona para um público que tem seu processo histórico de luta. Assim, os instrumentos legais que regulamentam a Educação do Campo introduzem, no contexto escolar camponês, práticas educacionais condizentes com a realidade cultural.

De acordo com Caldart (2012), essa é uma educação no campo e do campo. Assim, a teoria traz a terminologia “campo”:

no campo: “o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive”, e **do campo:** “o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”. Assumida na perspectiva de continuação da “luta histórica pela constituição da educação como um direito universal”, que não deve ser tratada nem como serviços nem como política compensatória e muitos menos como mercadoria (Caldart, 2012, p. 266, grifos no original).

Nessa perspectiva, a Educação do Campo tensiona a forma escolar instituída quando não aceita o acesso pelo acesso, a educação pela educação, a escolarização pela escolarização, mas exige que as pessoas entrem na escola como sujeitos, humanos, sociais, coletivos e

tragam a vida real e por inteiro, as contradições sociais, os conflitos humanos para dentro do processo pedagógico, ao convocar para uma tomada de posição política e ética diante do próprio conhecimento e dos vínculos que estabelecem com o tipo de sociedade e o tempo.

2. EDUCAÇÃO DO CAMPO: ASPECTOS HISTÓRICO

Na década de 1980, em meio aos processos de resistência ao regime político pautado na ditadura militar, as organizações da sociedade civil ligadas à educação popular incluíram, em suas pautas de lutas, o tema da Educação do Campo. Os movimentos que lutam pela terra perceberam que não bastava ter terra se não existisse escola e uma educação contextualizada. A estratégia era a de redemocratização do país e a construção de um modelo de educação que estivesse em sintonia com as necessidades e as particularidades dos povos do campo.

Nesse ambiente político, aliando mobilização e experimentação pedagógica, passam a atuar juntos sindicatos de trabalhadores rurais, organizações comunitárias do campo, educadores ligados à resistência à ditadura militar, partidos políticos de esquerda, sindicatos e associações de profissionais de educação, setores da igreja católica identificados com a teologia da libertação e as organizações envolvidas com a reforma agrária, entre outros. O objetivo era o estabelecimento de um sistema público de ensino para o campo, baseado no paradigma pedagógico da educação como elemento de pertencimento cultural. Destacam-se nesse momento as ações educativas do Movimento Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), da Comissão Pastoral da Terra (CPT), da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) e do Movimento Eclesial de Base (MEB), Projovem Campo Saberes da Terra (Brasil, 2008, p. 13).

É possível considerar que a educação rural passou por mudanças, com um olhar diferenciado para esse modelo de ensino no campo, estruturado com base em uma demanda que se torna cada vez mais

visível e necessária, que chamou a atenção do Estado a intervir nesse campo após o encerramento do período militar, iniciado em 1964. Surgiu, a partir de então, uma articulação dos camponeses na arena da luta política e social, em que a Educação do Campo foi uma das prioridades para a formação do público rural.

O contexto educacional recente do mundo rural vem sendo transformado por movimentos instituintes que começaram a se articular no final dos anos 1980, quando a sociedade civil brasileira vivenciava o processo de saída do regime militar, participando da organização de espaços públicos e de lutas democráticas em prol de vários direitos, dentre eles, a Educação do Campo (Caldart *et al.*, 2012, p. 239).

A construção de escolas no campo foi fruto da luta dos movimentos sociais camponeses que não tinham garantido o acesso ao ensino de qualidade, uma vez que, durante décadas, os espaços rurais foram marginalizados e não vistos como ricos de conhecimentos fundamentais à sociedade. Ademais, por muito tempo, foi atribuída ao campo a ideia de um lugar produtor de mão de obra para manter o sistema produtivo capitalista.

É possível considerar a riqueza de saberes que essa população rural produz nas suas experiências cotidianas e uma agenda de trabalho para discutir e subsidiar a construção de uma política de Educação do Campo que incorpore o respeito à diversidade cultural. A educação como um direito social é uma conquista da Constituição de 1988 que traduziu a luta política de parcelas da sociedade brasileira.

O campo é, acima de tudo, espaço de cultura singular, rico e diverso. Assim, é importante a superação da dicotomia entre o rural e o urbano (Arroyo; Caldart; Molina, 2004). Não se pode esquecer que, enquanto há projetos que se traduzem no movimento Por uma Educação do Campo, outros buscam a supremacia de um povo sobre outros e

estão vinculados ao capital, cujo agronegócio é apenas uma de suas faces. Desse modo, ao se contrapor ao capital, a Educação do Campo faz diferença no reconhecimento dos atores do campo, com a valorização do conhecimento, sem exploração da mão de obra dos trabalhadores, com a potencialização da diversidade cultural existente e ao trazer esse reconhecimento para dentro dos seus processos de formação.

Ensinar o manejo de instrumentos técnicos, além do relacionamento com o mercado no qual o camponês teria de vender a sua produção para adquirir “novos” produtos, era o meio que tinham de materializar o ensino, conforme registra a história da educação rural. Para definir a população rural e quem a compõe,

é preciso começar pela identificação do sujeito a que ela se destina. De modo geral, o destinatário da educação rural é a população agrícola constituída por todas aquelas pessoas para as quais a agricultura representa o princípio meio de sustento (Caldart, 2012, p. 295).

Assim, para Caldart (2010), a Educação do Campo surgiu como crítica de uma realidade da Educação Rural brasileira, principalmente pela situação educacional dos brasileiros que trabalham e vivem no campo, por isso, a mudança de nomenclatura.

Essa crítica nunca foi à educação em si mesma porque seu objeto é a realidade dos trabalhadores do campo, o que necessariamente remete ao trabalho e ao embate entre projetos de campo que têm consequências sobre a realidade educacional e o projeto de país. Ou seja, precisamos considerar na análise que há uma perspectiva de totalidade na constituição originária da Educação do Campo (Caldart, 2010, p. 106).

Segundo Silva e Costa (2006), o paradigma é entendido como o conjunto de referências, valores e conhecimentos que se consolidam na

comunidade científica e que são incorporados por diferentes instituições que se transformam em um projeto de desenvolvimento territorial. Ele tanto seleciona o que interessa, quanto exclui o que não reconhece como verdadeiro para si.

Nessa concepção da educação emancipadora originária e cultural de reconhecimento e prática do campo, Caldart (2008) traz uma síntese para a formação em que pontua alguns elementos que contribuem para uma reflexão sobre Educação do Campo no projeto UNB/Terra, apresentado no XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), realizado em abril de 2008, em Brasília-DF. “A Educação do Campo existe para ajudar a lembrar ao mundo, desde o clamor dos camponeses, que em primeiro lugar devem vir as pessoas e não a produção para a manutenção do capital” (Caldart, 2008, p. 35).

A Educação do Campo visa uma sociedade em que as pessoas possam viver como seres humanos, juntas e com dignidade, uma sociedade que também superará a contradição inventada entre campo e cidade. Desse modo, o que contextualiza a Educação do Campo são os laços sociais adquiridos, que, em certo momento, estiveram ameaçados pelo monopólio capitalista, embora a

Educação do Campo não tenha, ainda, a força material capaz de garantir esta luta de reconstrução, pode ajudar a formar os trabalhadores e as trabalhadoras para que permaneçam em estado de luta, para que não sucumbam aos desígnios da barbárie capitalista: seja por uma inclusão que lhes destrói (como classe, como humanidade), seja pela marginalização completa, pacífica ou violenta (Caldart, 2008, p. 16).

Sobretudo, os movimentos sociais e os fóruns estaduais e regionais de Educação do Campo resistem a todo o processo de desconstrução e desmonte da política educacional para o campo. Eles reafirmam esse

território como local de transformação e perspectiva de vida da população que vive na área rural (Caldart, 2012).

Especificamente com relação ao município de Palmas-TO, os dados históricos da Educação do Campo têm, como base, a construção de quatro escolas. Esse processo ocorreu no período de 1988 a 1991 e as quatro escolas do campo nasceram em contextos semelhantes e tiveram, como marco, o início da demarcação do território rural (Silva; Spada, 2012). Trata-se do reconhecimento da área rural do município de Palmas-TO, quando foi registrada, no território, a existência das escolas do campo.

3. O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A população da área rural pode ser considerada um dos setores que está desprotegido das políticas públicas. A Educação do Campo tem sido desconsiderada em sua especificidade e, por vezes, é marginalizada, segundo o relatório do IBGE (2013), que aponta para as desigualdades sociais do campo, com a educação representando uma das questões, principalmente por falta de oferta e ensino adequados, o que impossibilita sua continuação (Brasil, 2013). De acordo com Caldart (2012), quando as escolas do campo não são devidamente cuidadas em seus aspectos físicos e humanos, são fechadas pela falta de estrutura e dificuldades de funcionamento. Ademais, muitas estão relegadas ao abandono pelos governos municipais e estaduais, que, frequentemente, ignoram o campo como lugar de acesso e melhorias ou imprimem nele fortes marcas do mundo urbano. Isso não é espontâneo, nem é uma política oficial de Estado. É apenas a opção feita por municípios em suas políticas pequenas de favores historicamente constituídos.

Dentre outros problemas, a população do campo convive com a realidade do analfabetismo. Segundo dados do IBGE (2013), dos 8,5% de analfabetos existentes no país, 20,8% deles se encontram em áreas rurais.

Essa ausência da educação, na maioria das vezes, se justifica também pela falta de inovação e adequações no currículo escolar para o campo. Assim, o artigo 26 da LDB (Brasil, 1996) trata da questão curricular do ensino fundamental e médio, que deve ter uma base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, com o entendimento de que as escolas têm autonomia de diálogo com o currículo. Assim, nos reportamos ao currículo:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, 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, p. 10).

De maneira geral, os currículos escolares estão desvinculados das realidades, das necessidades, dos valores e interesses dos estudantes que residem no campo (Caldart, 2012). Não é raro encontrar o mesmo currículo da cidade exercido no campo. Além disso, as práticas pedagógicas são urbanas.

Contra-pondo-se à essa concepção, aposta-se em uma proposta de política curricular com a adequação de conteúdo para atender à Educação do Campo. Nessa visão, busca-se romper com o paradigma binário da educação campo-cidade, ao compreender os dois espaços como complementares. Para Santos (2015), a visão de campo como espaço peculiar confere à educação o papel de fortalecer a identidade

dos sujeitos na perspectiva de vida, numa ideia de complementaridade, na qual o campo não vive sem a cidade, e esta não vive sem o campo. Lembramos que, de acordo com Saviani (2016), a luta social no campo é fundamental para um processo revolucionário voltado para a transformação estrutural da sociedade nas condições da crise atual do modo de produção capitalista.

Para Santos (2015), é preciso transitar entre ambas as discussões, culturas e interesses, pois os diferentes espaços carregam traços identitários distintos e, ao mesmo tempo, complementares. Pela lógica que integra o seu funcionamento, há traços do mundo urbano incorporados no modo de vida rural, bem como do mundo camponês que vêm sendo resgatados do sufoco sofrido com o avassalador processo de urbanização. Portanto, não devemos polarizar a dicotomia das relações existentes entre campo-cidade, mas podemos problematizá-las, sem deixar que a Educação do Campo perca de vista os processos identitários e culturais (Santos, 2015).

Argumentamos que este estudo não se tratou apenas de uma análise que propôs uma proposta de adequação curricular pura e simples, mas de uma política pública que possa ser vista como meio de contribuir com a população do meio rural. Assim, pretende-se visibilizar as adequações e efetividades no currículo da escola do campo, bem como apresentar uma contraposição com relação ao currículo da escola urbana, pois um currículo homogêneo, que não acolhe a diversidade sociocultural, não é adequado para o campo. Isso seria uma forma de imposição de uma cultura sobre a outra, ou seja, mais uma medida excludente.

Na perspectiva histórico-crítica, o currículo da escola do campo organiza-se com base na prática social dos seus educandos e

professores, ao compreender “a essencialidade da terra para a vida humana” (Saviani, 2016, p. 24).

No caso da rede municipal de ensino de Palmas-TO, a discussão sobre currículo da Educação do Campo ainda é recente e conta com a contribuição dos professores para a efetivação desse debate, tendo em vista que só existe uma política mais presente voltada para as escolas urbanas. Mesmo com a estrutura curricular regulamentada pelo sistema municipal de ensino, aprovada pelo CME (Palmas, 2011), essa discussão ainda é superficial, uma vez que não existe uma política pública própria para a Educação do Campo, apenas uma orientação para adequação curricular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, a Educação do Campo foi compreendida uma política pública, que tem sua base de construção nos espaços de diálogos com a sociedade civil e com o poder público. No caso de Palmas-TO, foi possível verificar que o sistema municipal de ensino trata a Educação do Campo a partir da LDB (Brasil, 1996), daí a existência do Sistema Municipal de Ensino (SIME), do Conselho Municipal de Educação (CME) e de leis que normatizam o formato do ensino para a Educação do Campo. Esses instrumentos contribuem com a discussão sobre a problemática de forma crítica, na busca de compreender os desdobramentos das políticas públicas para a Educação do Campo, e foram a base para responder os questionamentos da pesquisa e para enfatizar a necessidade de construção da matriz curricular e seus desdobramentos.

Nesse percurso, estudamos o currículo da Educação do Campo do município de Palmas-TO e buscamos problematizar as questões curriculares a partir das Diretrizes Operacionais Básicas da Educação do

Campo (Brasil, 2002). Diante disso, tivemos acesso a documentos que ofereceram uma leitura com maior rigor a respeito da Matriz Curricular da Educação do Campo do município de Palmas-TO, como exemplo: leis municipais, Plano Municipal de Educação (PME) e Projeto Político-Pedagógico (PPP) das cinco escolas do campo. Nesse aspecto, a pesquisa aponta para a necessidade da construção de um currículo nas identidades sociais e culturais da diversidade existente no cenário de uma educação para o campo.

O estudo proporcionou observar a ausência de políticas públicas de educação referentes à Educação do Campo que ofereçam um ensino com suas especificidades ao público da área rural, como exemplo, o ensino e a aprendizagem, as políticas curriculares e material didático. As manifestações por um ensino específico para o campo foram construídas ao longo dos anos por movimentos sociais, mas, mesmo com produções e estudo sugestivo para serem implementadas junto à LDB (Brasil, 1996), não foram acatadas todas as propostas sugeridas nesse período.

No cenário atual, as discussões assinalam que a Educação do Campo continua em posição periférica, à margem do processo de inclusão, em situação de esquecimento. Isso nos suscita dizer que o grito da educação como um direito universal foi proclamado, porém é preciso atenção diante das especificidades como é o caso da Educação do Campo.

Numa perspectiva sociocultural plural, a adequação ou a reforma curricular deve articular os interesses dos diferentes grupos: movimentos sociais, professores e pais de alunos, mediante uma construção coletiva.

Nesse sentido, pontuamos que o currículo deve expressar e valorizar as diferentes vivências, pois entendemos que a vivência é a diferença e que a diferença está na vivência. É preciso reforçar que, na

prática, elas não têm sido levadas em consideração, porque têm faltado, nas escolas do campo, propostas curriculares com iniciativas de seus sujeitos que vivem no campo e que viabilizem a implementação da matriz curricular.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. A educação básica e o movimento social do campo (primeira parte). In: ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano (Orgs.). **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: Editoração Eletrônica, 1999, p. 13-46.

ARROYO, Miguel Gonzáles; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. 240p.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 abr. 2002. Seção 1, p. 32.

BRASIL. Decreto n.º 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 (Pronea). **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 nov. 2010. Sessão 1. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7352-4-novembro-2010-609343-norma-pe.html>. (Acesso em: 26 jul. 2021.)

BRASIL. Educa IBGE. **População rural e urbana**. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18313-populacao-rural-e-urbana.html>. (Acesso em: 20 dez. 2021.)

BRASIL. **I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo**. Texto base. Redação por CALDART, Roseli Salete; CERIOLI, Paulo Ricardo; FERNANDES, Bernardo Mançano. Brasília: CNBB, MST, UNESCO, UNICEF e UnB, 1998.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades e estados**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/to/palmas.html>. (Acesso em: 20 out. 2022.)

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Percursos formativos do ProJovem Campo – Saberes da Terra**. Brasília-DF, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto Base – ProJovem Campo – Saberes da Terra**. Brasília-DF, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002, que institui diretrizes operacionais para a educação nas escolas do campo. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 9 abr. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Educação do Campo, Pronacampo**. Brasília/DF: MEC, janeiro de 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_documents&view=dwnload&alias=13214-documento-orientador-do-pronacampo-pfd&Itemid=30192. (Acesso em: 19 ago. 2021.)

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo (verbete). In: CALDART, Roseli Salete et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular; Rio de Janeiro: Fiocruz, 2012, p. 244-280.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: **Por uma Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002, p. 18-25. (SECADI, Caderno 4)

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Orgs.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2004, p. 17-70.

IADEBRASIL. **Educação do Campo: histórico, princípios, conceitos, práticas e marcos normativos**, 2018. Disponível em: <http://portal.iadebrasil.com.br/pos/biblioteca/educacao-campo/moduloll/pdf/12%20publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24758/22819>. (Acesso em: 22 dez. 2021.)

MUNARIM, Antonio. Educação do Campo no cenário das políticas públicas, na primeira década do século XXI. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 57-58, abr. 2011.

NUNES, Felix. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA): história, estrutura, funcionamento e características. [S.l.: sn], 2015. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fcs/about>. (Acesso em: 22 ago. 2021.)

PALMAS. Câmara Legislativa. **Lei n.º 1.350**, de 9 de dezembro de 2004. Cria o Sistema Municipal de Ensino. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/to/p/palmas/lei-ordinaria/2004/135/1350/lei-ordinaria-n-1350-2004-institui-o-sistema-municipal-de-ensino-de-palmas-e-da-outras-providencias>. (Acesso em: 20 ago. 2021.)

PALMAS. Câmara Legislativa. **Lei n.º 44**, de 21 de março de 1990. Cria o Conselho Municipal de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://legislativo.palmas.to.gov.br/>. (Acesso em: 19 ago. 2021.)

PALMAS. **I Conferência Municipal de Educação**, novembro de 2012. Disponível em: <https://www.palmas.to.gov.br/medida/doc/arquivosservico/DOCUMENTOREFERENCIALPLANOMUNICIPALDEEDUCACAO.pdf>. (Acesso em: 15 dez. 2021.)

PRONERA: experiências de gestão de uma política pública. MARTINS, Fátima *et al.* (Orgs.). São Paulo: [s.n.], 2015. 204p.

SALES, Suze. **Política de formação de professores**: análise da institucionalização do curso de Educação do Campo da Universidade Federal do Tocantins / Campus de Arraias. 2018. 174f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Estado de São Paulo, São Paulo, 2018.

SILVA, Maria E.; SPADA, Ana Carolina M. Um olhar para a formação docente nas escolas do campo de Palmas. **Revista Manacial**, v. 7, p. 245-260, 2012.

SANTOS, Aparecido Lino dos. **Educação do campo**: discursos sobre currículo, identidades e culturas. 2015. 148f. (Mestrado em Educação) – Universidade da Grande Dourados, Dourados, 2015.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica na educação do campo. In: BASSO, Jaqueline Daniela; SANTOS NETO, José Leite dos; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e**

educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016, (p.275) p. 245-260.

SILVA JUNIOR, Astrogildo Fernandes da; BORGES NETO, Maria. Por uma Educação do Campo: percursos históricos e possibilidades.

Entrelaçando, Revista Eletrônica de Culturas e Educação, ano 2, n. 3, p. 45-60, nov. 2011. (Caderno temático: Cultura e Educação do Campo)

VIERO, Janisse; MEDEIROS, Liziany Muller. **Princípios e concepções da educação do campo**. 1. ed. Santa Maria, RS: UFSM, NTE, 2018. 200p. (Núcleo de Tecnologia Educacional).

Esta publicação deverá ser citada da seguinte forma:

SANTOS, D. B. dos; FREIRE, J. S. E. Educação do campo como política pública: aspectos históricos, teóricos e conceituais da política curricular para o campo no município de Palmas-TO. **Revista DisSol – Discurso, Sociedade e Linguagem**, Pouso Alegre/MG, ano 9, nº 19, jan-jun/2024, p. 293-314.