

**Educação do campo: um olhar a partir da abordagem do ciclo de políticas educacionais**  
**Countryside education: a look at the educational policy cycle approach**  
**La educación del campo: una mirada desde el abordaje del ciclo de políticas educacionales**

Recebido: 05/07/2020 | Revisado: 14/07/2020 | Aceito: 15/07/2020 | Publicado: 20/07/2020

**João Buzatti Murini**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3458-6762>

Universidade Franciscana, Brasil

E-mail: [joaobmurini@gmail.com](mailto:joaobmurini@gmail.com)

**Fernanda Figueira Marquezan**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8009-9105>

Universidade Franciscana, Brasil

E-mail: [marquezanfernanda@gmail.com](mailto:marquezanfernanda@gmail.com)

**Valeria Iensen Bortoluzzi**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4268-2209>

Universidade Franciscana, Brasil

E-mail: [valeria.bortoluzzi@gmail.com](mailto:valeria.bortoluzzi@gmail.com)

**Resumo**

As políticas públicas educacionais vinculadas ao espaço urbano e rural possuem sólidas fronteiras, sendo que, por muitos anos, a Educação do Campo foi relegada a espaços marginais na elaboração e na implementação de tais políticas. Assim, neste artigo, objetiva-se descrever e analisar as políticas públicas para a educação do campo por meio da Abordagem do Ciclo de Políticas (Mainardes, 2006). A metodologia de pesquisa fundamenta-se na abordagem qualitativa (Stake, 2011), o tipo de pesquisa é a documental (Oliveira, 2008). Os documentos analisados, neste estudo, constituem fonte primária de pesquisa, já que são objeto do olhar do pesquisador e não atuam como referência teórica. Após tratamento dos documentos, observa-se que a Educação do Campo vem conquistando maior espaço no âmbito das políticas públicas, sendo possível perceber forte influência dos movimentos sociais na luta por uma educação para população rural, que se traduziram em marcos regulatórios que orientam e normatizam as políticas educacionais para educação do campo.

**Palavras-chave:** Políticas públicas; Educação do campo; Marcos regulatórios.

### **Abstract**

Public educational policies linked to urban and rural areas have solid boundaries, and for many years, Countryside Education has been relegated to marginal spaces in the design and implementation of such policies. Thus, this article aims to describe and analyze public policies for Countryside Education through the Policy Cycle Approach (Mainardes, 2006). The research methodology is based on the qualitative approach (Stake, 2011), of documentary type (Oliveira, 2008). The documents analyzed in this study constitute a primary source of research, since they are the object of the researcher's view and do not act as a theoretical reference. After processing the documents, it can be observed that Countryside Education has been conquering more space in the scope of public policies, being possible to perceive strong influence of social movements in the fight for an education for the rural area population, which have been translated into regulatory frameworks that guide and regulate educational policies for countryside education.

**Keywords:** Public policies; Countryside Education; Regulatory frameworks.

### **Resumen**

Las políticas públicas educacionales vinculadas a los espacios urbano y rural poseen sólidas fronteras, siendo que, por muchos años, la Educación del Campo fue relegada al margen en la elaboración y en la implementación de tales políticas. Así, en este artículo, se objetiva describir y analizar las políticas públicas para la educación del campo por medio del Abordaje del Ciclo de Políticas (Mainardes, 2006). La metodología de investigación se fundamenta en el abordaje cualitativo (Stake, 2011), el tipo de investigación es la documental (Oliveira, 2008). Los documentos analizados, en este estudio, constituyen fuente primaria de investigación, ya que son objeto de la mirada del investigador y no actúan como referencia teórica. Posteriormente al tratamiento de los documentos, se observa que la Educación del Campo ha logrado mayor espacio en el ámbito de las políticas públicas, siendo posible percibir fuerte influencia de los movimientos sociales en la lucha por una educación para la población rural, que se tradujeron en marcos regulatorios que orientan y estandarizan las políticas educacionales para la Educación del Campo.

**Palabras-clave:** Políticas públicas; Educación del Campo; Marcos regulatorios.

## 1. Introdução

A Educação do Campo detém a conquista no cenário sociopolítico nacional por meio dos movimentos sociais de trabalhadores do campo, e de outras instituições próximas a esses movimentos, os quais vêm manifestando estratégias de mobilização e lutas pela concretização do direito à educação da população que vive no campo.

Nos últimos anos foram implementadas políticas públicas educacionais de caráter compensatório para a população do campo. Essas políticas se fundamentam na ausência histórica de programas de educação voltados a esse segmento social. Calazans (1993, p. 17) ilustra esse cenário ao afirmar que “[...] a partir de 1930 ocorreram programas de escolarização considerados relevantes para as populações do campo”, sendo que boa parte deles se restringia à alfabetização.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº. 9.394 (Brasil, 1996), é assegurado o direito de educação a todos, inclusive ao povo do campo, como declarado no Art. 28:

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

Com a nova legislação para tal modalidade de ensino, é garantida a Educação do Campo de acordo com as particularidades do campo, assim como com a região em que a escola, ou instituição de ensino, está localizada, por ser destinada a um povo com cultura e cotidiano de vida diferentes do povo da cidade, respeitando, desse modo, as diversidades tanto sociais quanto culturais.

Diante desse cenário, neste artigo temos como objetivo analisar as políticas públicas para a Educação do Campo por meio da Abordagem do Ciclo de Políticas (Mainardes, 2006). A abordagem tem sido empregada como referencial teórico-analítico para análise da trajetória de políticas ou programas educacionais. A metodologia de pesquisa fundamenta-se na abordagem qualitativa (Stake, 2011), o tipo de pesquisa é a documental (Oliveira, 2008).

Nas seções que seguem, apresentamos conceitos relacionados à pesquisa e uma breve descrição da Abordagem do Ciclo de Políticas.

## 2. Políticas Públicas, Sociais e Educacionais: definindo conceitos

Enquanto ser político, o homem é social já que vive em sociedade. Enquanto um ser social, necessita agir de maneira que utilize a sua capacidade política para realizar diálogos, argumentações e discussões para atingir seus interesses. No entanto, ao dialogar politicamente, estabelece relações humanas, podendo tais relações serem estabelecidas de maneira democrática ou autoritária; justa ou injusta.

A partir disso, observa-se que a sociedade é composta por indivíduos que precisam ser educados para participar ativamente dela, de forma a conhecerem seus direitos e deveres de cidadão, evitando, assim, a desigualdade social.

Araújo (2011) salienta que a educação obtém tangibilidade quando é percebida como direito social e necessita ser garantida por políticas públicas entendidas como o “Estado em ação”, isto é, não pode ser deixada a particulares. Por não ser lucrativa, a educação é uma atividade de interesse comum a todos, a ser assegurada pelo Estado. Contudo, a autora ainda destaca que “[...] não se pode confundir a existência de escolas públicas como direito à educação”. O Estado é o responsável pela formulação e efetivação de políticas públicas, no que se refere ao direito à educação, “[...] na obrigatoriedade de oferecer ensino com iguais possibilidades para todos. Quando o Estado generaliza a oferta de escolas de ensino fundamental, tem o poder de responsabilizar os indivíduos e/ou seus pais pela frequência” (Araújo, 2011, p. 287).

Políticas públicas possuem propostas e necessitam de pessoas para analisar e executar ações, conforme Souza (2003, p. 13) destaca:

Pode-se, então, resumir políticas públicas como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar esta ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real (SIC).

Höfling (2001, p. 31) complementa ao afirmar que as políticas públicas são entendidas “[...] como o Estado em ação (Gobert, Muller, 1987); é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade”. Ainda diz que a maneira de definir as políticas públicas “para uma sociedade reflete os conflitos de interesses, os arranjos feitos nas esferas de poder que perpassam as instituições do Estado e da sociedade como um todo” (Höfling, 2001, p. 31).

Assim, as políticas públicas são ações e programas oriundos do Estado, que podem advir dos entes, Federal, Estadual ou Municipal, para garantir que os direitos previstos constitucionalmente sejam acessíveis a todos os cidadãos. Outros direitos que não estão previstos em lei poderão ser garantidos por uma política pública, isso pode acontecer com direitos que, ao longo do tempo, sejam considerados uma necessidade da população.

Observa-se a relação estabelecida entre Estado e políticas sociais, ou melhor dizendo, entre a concepção de Estado e as políticas que por este são implementadas, em um determinado período e sociedade. As políticas sociais, de acordo com Höfling (2001), são identificadas como sendo a educação, a saúde, a previdência, a habitação, o saneamento, e exigem muito esforço de análise por serem variadas e complexas, para alcançar o sucesso ou o fracasso. As políticas identificadas por Höfling (2001) estão em acordo com os direitos sociais estabelecidos pela Constituição Federal (Brasil, 1988), em seu Art. 6º.: a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, e a assistência aos desamparados.

Desse modo, políticas sociais dizem respeito a ações que determinam a proteção social do Estado com vistas à redistribuição dos benefícios sociais, e são voltadas à diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. Portanto, entende-se que suas raízes estão localizadas nos movimentos populares do século XIX, voltadas aos conflitos surgidos entre capital e trabalho, no desenvolvimento das primeiras revoluções industriais (Höfling, 2001). Então, a educação pode ser entendida como uma política social, de responsabilidade do Estado, visando a conservação das relações sociais de uma determinada formação social (sociedade).

Nessa direção, entende-se políticas educacionais, de acordo com Haddad (1995 como citado em Akkari, 2011, p. 11), como “[...] uma decisão única ou um conjunto de decisões explícitas ou implícitas que podem incluir orientações para guiar as decisões futuras, projetar ou atrasar ações ou orientar a execução de decisões anteriores”. Os quatro componentes básicos que abrangem as políticas educacionais, de acordo com o autor, são: legislação (leis e regulamentação escolar); financiamento (recursos e orçamentos); controle da execução (administração e gestão das instituições de ensino); e relação com a economia e a sociedade civil (coordenação e articulação). No entanto, os quatro componentes demonstram como as políticas educacionais conseguem atingir os diversos pontos de complexidade, resultando nos objetivos políticos atuais.

Dourado (2007, p. 923-924) afirma que as políticas educacionais “[...] efetivamente implicam o envolvimento e o comprometimento de diferentes atores, incluindo gestores e

professores vinculados aos diferentes sistemas de ensino”. Assim, a escola é identificada como uma instituição social, organizada logicamente, e com finalidade definidas pelos propósitos político-pedagógicos. Isto pode envolver o planejamento e desenvolvimento da educação na escola, e a busca pelo aprofundamento da estrutura das instituições educativas e seus objetivos, elencados com as prioridades institucionais. No campo nacional, compreendem a participação e a decisão nos processos do sistema de ensino nas escolas.

Para o mesmo autor, política educacional é “[...] um conjunto de decisões tomadas antecipadamente, para indicar as expectativas e orientações da sociedade em relação à escola”, que objetiva “[...] assegurar a adequação entre as necessidades sociais de Educação e os serviços prestados pelos sistemas educacionais” através de três eixos fundamentais: 1. estabelecimento de regras e mecanismos de controle aos quais o sistema educacional deve se submeter; 2. incentivo de inovações educacionais pertinentes; 3. garantia da gestão administrativa e financeira do sistema (Haddad, 1995 como citado em Akkari, 2011, p. 12).

As políticas educacionais apoiadas em tais eixos nos remetem que, nas sociedades democráticas (já que estão diretamente ligadas ao sistema de governo, sendo que as eleições designam seus governantes), as políticas educacionais são constantemente discutidas e avaliadas, com o objetivo de verificar a adequação da avaliação da política educacional às necessidades socioculturais existentes. Essas avaliações auxiliam na busca por informações eficazes no que se refere aos investimentos em Educação e “[...] confirmam a denominação do conceito de rentabilidade nos sistemas educacionais” (Demailly, 2001 como citado em Akkari, 2011, p. 13).

As políticas educacionais são de modo contínuo discutidas e avaliadas. No entanto, a Educação, para Demailly (2001 como citado em Akkari, 2011, p. 13), é também o espaço que favorece debates com argumentos das políticas educacionais, sendo que as discussões precisam “argumentar e apresentar provas dos avanços, sob a forma de elementos concretos destinados a convencer, impressionar, envolver seus interlocutores”. Então a avaliação das políticas educacionais é o suporte dos objetivos de estratégia política, que argumentam as escolhas.

Por fim, entende-se que políticas públicas são ações, atividades ou programas desenvolvidos pelo Estado, de forma direta ou indireta, em um segmento econômico, étnico, cultural e social. Nessa sequência, as políticas sociais são apresentadas como base para atingir o bem estar dos cidadãos, além de possuir como objetivo solucionar as reivindicações com relação à pobreza e à desigualdade. Já as políticas educacionais são medidas planejadas e implementadas pelo governo com relação à área da educação, que partem de um grupo de

políticas públicas sociais do país. A política educacional é um elemento de normatização do Estado e envolve diversos interesses políticos, no entanto, precisa ser norteada pelo ou para o povo.

### 3. Abordagem do Ciclo de Políticas

A abordagem de Ball & Bowe (1992 como citado em Mainardes, 2006) sobre o “Ciclo de Políticas” trata da ação de profissionais que atuam na articulação de processos macro e micro da análise de políticas educacionais. Para os autores, a análise de uma determinada política caracteriza-se como um ciclo contínuo, que envolve três principais contextos: da Influência, da Produção de Texto e da Prática, sendo esses “[...] inter-relacionados, não tem uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares”, em que cada contexto apresenta um campo, um lugar, grupos de interessados, apresentando disputa e oposição (Ball & Bowe, 1992 como citado em Mainardes, 2006, p. 50). A Figura 1 ilustra a proposição da Abordagem do Ciclo de Políticas.

**Figura 1** - Contextos do processo de formulação de uma política.



Fonte: Adaptação dos Autores (Mainardes, 2006).

O **Contexto de Influência**, conforme Mainardes (2006), marca o início dos discursos políticos, os quais dão origem à construção de políticas públicas. Os grupos de interesse mais estreitos e as ideologias dogmáticas debatem o contexto para influenciar nas “[...] finalidades sociais da educação e do que significa ser educado”, podendo atuar por meio das “redes

sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo” (p. 51). Assim, segundo o autor, é garantida a “[...] legitimidade e formam um discurso de base para a política” (p. 52), exercendo influências na área pública, particularmente pelos meios de comunicação social. Podem ser referenciadas como áreas públicas formais, as comissões e os grupos representativos, que são lugares de articulação de influência.

O Contexto de Influência, no que diz respeito à Educação no Campo, inicia com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930, no governo de Getúlio Vargas. A Instituição desenvolvia atividades pertinentes a vários ministérios, como saúde, esporte, educação e meio ambiente. Antes desse período, os assuntos ligados à educação eram tratados pelo Departamento Nacional do Ensino, ligado ao Ministério da Justiça.

Entre as décadas de 1940 a 1960, de acordo com Pinto (2019), surge um dos primeiros movimentos sociais e políticos, o das Ligas Camponesas, que defendiam a reforma agrária e a melhoria das condições de vida no campo, no Brasil, recorrendo, em alguns casos, a ações armadas contra medidas repressivas e autoritárias de alguns latifundiários. Posteriormente, nas décadas de 1950 e 1960, na América Latina, segundo Menezes Neto (2007), surge a Teologia da Libertação<sup>1</sup>. Nesse período, cresceu e desenvolveu-se muito a industrialização, com isso aumentou a migração entre campo e cidade. Assim, com essas influências, desenvolveram-se os setores do capital nacional e internacional, surgindo o proletariado urbano e o crescimento de pessoas residindo nos arredores de grandes centros. Com a migração da população rural para os grandes centros urbanos, continuou o crescimento da pobreza urbana, e o alto crescimento industrial não melhorou a distribuição de renda do Brasil.

Ainda nesse período, leigos movimentaram-se na realização de trabalhos sociais, que mais adiante vincularam-se às lutas políticas de cunho socialista. A abertura da Igreja Católica, entre 1962 e 1965, juntamente com a politização à esquerda da população, resultou o Concílio Vaticano II, sob o papado de João XXIII, que tratou de assuntos políticos engajados na diversidade religiosa com políticas de esquerda. Menezes Neto (2007) destaca que esse Concílio desenvolveu discussões e orientações políticas da Igreja, onde religiosos,

---

<sup>1</sup> A Teologia da Libertação é um movimento apartidário que engloba várias correntes de pensamento interpretando os ensinamentos de Jesus Cristo como libertadores de injustas condições sociais, políticas e econômicas. Frente ao crescimento de outras religiões cristãs ou do islamismo, os católicos tentaram se modernizar para chegar mais perto de seus fiéis. Muitas barreiras ainda estão de pé, criando desvantagens frente a outras religiões, mas rígidas tradições de séculos, como a celebração das missas em latim, foram derrubadas. Na década de 1960, um novo movimento religioso ganhou força no interior da Igreja Católica e conquistaria a América Latina: a Teologia da Libertação. A Teologia da Libertação [...] se baseia [...] na realidade da pobreza e da exclusão (GASPARETTO JUNIOR, s/a, p. 1).

não só católicos, iniciaram a elaborar uma teologia vinculada às lutas sociais, assim propiciando um clima político que resultou no engajamento de diversos setores religiosos com políticas de esquerda.

O I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular foi realizado em setembro de 1963, pelo Ministério de Educação e Cultura, em Recife. Para Soares e Fávero (2009), os movimentos de alfabetização e cultura popular, no Brasil, concentraram seus esforços na promoção do encontro nacional, com a finalidade de tornar possível o conhecimento mútuo, a discussão, a aglutinação e o incentivo às experiências em andamento. Em 1964, foi instituído o Programa Nacional de Alfabetização, mediante o uso do Sistema Paulo Freire, pelo Ministério da Educação e Cultura, com o Decreto 53.465/64 (Brasil, 1964).

Os movimentos pela educação e a cultura popular, influenciados pela Teologia da Libertação, influenciaram a redemocratização e a reorganização política da sociedade brasileira, surgindo um novo movimento social, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), novos partidos políticos, Partido dos Trabalhadores (PT), e o novo sindicalismo com Central Única dos Trabalhadores (CUT). Com o processo de redemocratização, os movimentos sociais do campo, dentre eles o MST, voltam a se articular, incluindo a educação básica para o campo como uma de suas prioridades de luta. Até então, com a institucionalização partidária e sindical, surgiram, nesse período, vários movimentos sociais, tais como: associações de moradores, usuários de transporte coletivo, movimento ecológico, de mulheres, de negros, lutas pela terra, contra a carestia e pelos direitos do consumidor, e mais um grande número de outros movimentos sociais.

O I Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), em 1985, gerado a partir de um amplo debate nacional que coletou contribuições e ajudaram a compor o documento, foi oficializado pelo decreto da Presidência da República do Brasil. O I PNRA está organizado em duas partes: a primeira, contendo a sua fundamentação e, a segunda, que trata da formulação estratégica do Plano (PNRA, 1985).

Realizado em 1997, na Universidade de Brasília, o I Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária (I ENERA) envolvia o trabalho de educação do MST. (Caldart & Kolling, 1997, p. 224). O “Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro”, lançado na ocasião do evento, pode ser considerado a certidão de nascimento do Movimento. O MST, com suas experiências relacionadas com a educação nas escolas de assentamentos da Reforma Agrária e acampamentos de sem terra, já se constituía prática reconhecida por instituições. O Manifesto do I ENERA, já mencionado, de certa forma, sintetiza os elementos criadores do Movimento de Educação do Campo.

A I Conferência Nacional por uma Educação Básica no Brasil, ocorrida em 1998, em Luziânia-GO, foi a primeira Conferência Nacional da área. Outros importantes sujeitos institucionais se agregam para sua realização, além do MST, UnB e UNICEF, entram em cena a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e a Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO). Para Arroyo e Fernandes (1999), a Conferência é um “[...] momento” processual amplo para a construção de políticas públicas e elaboração de ideias, envolvendo parceiros de forma participativa e com expressiva quantidade de educadoras e educadores do campo.

O II Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA) foi apresentado em novembro de 2003, em Brasília, durante a Conferência da Terra, em que promoveu, planos regionais e estaduais, na busca pela estratégia de desenvolvimento rural, num amplo diálogo social, democrático e criativo, com instituições, entidades, movimentos e órgãos de governo. O Plano é fruto do esforço coletivo de servidores e técnicos, com o acúmulo dos movimentos sociais e da reflexão acadêmica. O II PNRA combina qualidade e quantidade, eficiência e transparência na aplicação dos recursos numa ação integrada de governo e com a participação social na sua implementação.

Nessa continuidade, em agosto de 2004, ocorreu, em Brasília, a II Conferência Nacional: Por uma Educação do Campo. Conforme Arroyo e Fernandes (1999), a conferência foi precedida por seminários estaduais baseados em textos e experiências concretas e inovadoras relacionadas às raízes populares, às matrizes culturais do povo do campo.

Com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI/MEC, em 2004, tendo como finalidade que o Estado ofereça políticas públicas educacionais, com a intenção de garantir o acesso e permanência do estudante na educação básica e superior, para oportunizar total acesso à escolarização e o envolvimento de todos os estudantes, com a finalidade de reduzir as desigualdades educacionais, em conformidade e respeito às diferenças. Nessa circunstância de promoção da qualidade da educação básica do campo com equidade, valorização da diversidade das populações rurais brasileiras e inclusão, a SECADI estabelece, dentre as modalidades de educação e temáticas, a Educação do Campo (Brasil, 2018).

O III Seminário do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, 2007, em Luziânia/GO, As principais ações desse evento, foram garantir a alfabetização e a escolaridade de acampados em assentamentos nas áreas de reforma agrária, de caráter público, sem fins lucrativos para qualificação educacional, criando e coordenando projetos voltados à especificidade do campo, na promoção do desenvolvimento, centrado nos

princípios da sustentabilidade econômica, social e ambiental e da Educação do Campo.

O II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária - ENERA, ocorreu nos dias 21 a 25 de Setembro de 2015, em Luziânia/ GO, teve a finalidade de debater o atual momento da educação pública brasileira, cada vez submetida a uma lógica mercantilizada ditada por grandes grupos financeiros, tendo como meta denunciar a atual situação da educação pública do país. Esse evento buscou como base o direito à educação pública de qualidade social, que garanta a formação dos sujeitos nas diferentes dimensões humanas, inclusive a Educação do Campo, numa perspectiva de libertação e transformação, por vincular-se com a Reforma Agrária. de vivências que o ser humano tem ao longo de sua vida. E a experiência que nos marca a todos, é a experiência do trabalho, da produção, o ato produtivo que nos produz como pessoas.

O III Encontro de Pesquisa em Educação do Campo - EPEC realizado em Alagoas, em 2015 foi promovido pelo PROCAMPO/UNEAL, e teve como objetivo possibilitar discussões e a socialização de trabalhos e/ou pesquisas relacionadas com as questões na promoção da Educação do Campo. Esse encontro teve como finalidade capacitar educadores para atuação profissional, isto é, além da docência, envolvendo o processo educativo que ocorre na escola e seu entorno, formando e habilitando profissionais que atuam na Educação Básica do Campo.

O Fórum Nacional de Educação do Campo - FONEC ocorreu em 2019, na Universidade de Brasília (UnB), teve como finalidade construir resistência ao desmonte de políticas públicas, contou com a participação de representantes sindicais e de movimentos populares, estudantes, docentes e instituições de ensino. O FONEC teve como meta socializar experiências e práticas, além de debater sobre a importância da Educação do Campo para o desenvolvimento da sociedade.

Com estes movimentos, os povos do campo buscam construir uma educação que atenda seus interesses educacionais, culturais e econômicos, e possibilite a construção de uma política que leve a uma reforma agrária e a construção de uma política que viabilize a agricultura familiar auto sustentável.

O **Contexto de Produção do Texto**, para Bowe *et al* (1992 como citado em Mainardes, 2006), representa a articulação da linguagem do interesse público geral, ou seja, é a justificativa de tais interesses. Os textos políticos podem ter várias formas: “[...] textos legais e textos políticos, comentários formais e informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos” (p. 52), sendo que esses podem ser contraditórios e não necessariamente coerentes e claros, já que os textos políticos resultam de disputas e acordos,

pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar e possuir representação da política. Isto significa dizer que as “[...] políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades” (p. 52).

Quando se trata da Educação no Campo, o Contexto do Texto tem sua representatividade com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), no Art. 205, em que declara que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A Educação do Campo foi relegada a espaços marginais no desenvolvimento de elaboração e implementação das políticas públicas educacionais vinculadas à realidade brasileira. O espaço urbano e o espaço rural possuíam sólidas fronteiras, “[...] marcadas por construções culturais hegemônicas do meio urbano que tende a inferiorizar, estereotipar e segregar as identidades e subjetividades do meio rural”, de acordo com Silva Júnior e Borges Netto (2011, p. 02).

Observa-se com a história, por meio das lutas da Educação do Campo no Brasil, que a escola, no meio rural, era caracterizada como um resquício do sistema educacional brasileiro. Assim sendo, foi indeferido à população do campo o acesso aos avanços ocorridos, como o reconhecimento e a garantia do direito à educação básica (Arroyo, Caldart & Molina, 2004).

Diversas contendas com relação à Educação do Campo aumentaram o debate sobre essa modalidade de educação, e levaram à produção de textos específicos na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), lei N°. 9.394/96, que declara no Art., 28;

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias a sua adequação às peculiaridades à vida rural 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 da zona rural (Brasil, 1996, p. 21).

A Educação do Campo no Brasil, por fatores sociais e culturais, era relegada a planos inferiores. Então, com a observância do princípio de equidade reconhecido pela diferença e a necessidade de condições diferenciadas, durante o processo educacional, que considera-se

como meta a garantia da qualidade para todos os cidadãos, na formação escolar no Brasil, busca-se ofertar uma educação que condiz com as exigências de que todos tenham uma formação que, perpassa pelas deficiências educacionais e seja “[...] capaz de indicar aquilo que deve ser garantido a todos, numa realidade com características tão diferenciadas, sem promover uma uniformização que descaracterize e desvalorize peculiaridades culturais e regionais” (Brasil, 1997, p. 28).

O Ministério Extraordinário de Política Fundiária criou o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA<sup>2</sup> (2004). Aprovou o seu Manual de Operações, conforme Portaria Nº. 10, de 1998. Em 2001, o Programa foi incorporado ao Incra e foi editada a Portaria/Incra/Nº. 837, aprovando a edição de um novo Manual de Operações. No ano de 2004, frente à necessidade de adequar o Pronera às diretrizes políticas do Governo Lula, que prioriza a educação em todos os níveis como um direito social, foi elaborado outro Manual de Operações, aprovado pela Portaria/Incra/Nº. 282, de 2004.

A Resolução CNE/CEB Nº. 1, de 2002, do Conselho Nacional de Educação/CEB, institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em que declara que a escola do campo tem sua identidade vinculada às questões inerentes à realidade, baseando-se na temporalidade e saberes dos estudantes, na coletividade que indica o futuro, “[...] na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país” (Brasil, 2002, p. 2).

As Diretrizes definem a Educação do Campo como educação rural, que abrange os espaços da floresta, a pecuária, as minas e a agricultura, os pesqueiros, os caiçaras, os ribeirinhos e os extrativistas. Assim, o campo é considerado um perímetro não-urbano, e que possui um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (Brasil, 2002).

A Resolução Nº. 2, de 2008, alguns anos mais tarde, estabelece as diretrizes complementares para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Em que declara que a Educação Básica do Campo compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica

---

<sup>2</sup> PRONERA - é uma política pública de educação envolvendo trabalhadores(as) das áreas de Reforma Agrária. O PRONERA é um programa articulador de vários ministérios; de diferentes esferas de governo; de instituições e movimentos sociais e sindicais de trabalhadores (as) rurais para qualificação educacional dos assentados da Reforma Agrária (PRONERA, 2004, p. 17).

de nível médio integrada com o Ensino Médio, sendo esses atribuído ao atendimento “[...] às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros” (Brasil, 2008, p. 1).

Ainda de acordo com a Resolução Nº. 2, no Art. 3º, a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças. Assim, a Educação do Campo deverá ofertar apoio pedagógico aos alunos, dando-lhes condições de infra-estrutura física e didáticas, respeitando as diferenças da população em relação à sua forma de vida no campo (Brasil, 2008, Art. 7º).

Já a Resolução/CD/FNDE Nº. 06 (Brasil, 2009) estabelece as orientações e diretrizes para a operacionalização da assistência financeira suplementar aos projetos educacionais que promovam o acesso e a permanência de estudantes de baixa renda e grupos socialmente discriminados na universidade - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo - PROCAMPO. O Art. 1º, no Parágrafo 1º, salienta que os projetos educacionais são aqueles, voltados à oferta de cursos de formação inicial ou continuada de professores indígenas, professores de Educação do Campo e professores afrodescendentes ou que atuem na educação para as relações étnico-raciais, no âmbito da educação básica.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, Resolução Nº. 4 (Brasil, 2010, p. 35), no Art. 36, diz que a identidade da escola do campo é conceituada pela sua realidade, por meio de propostas pedagógicas que envolvem sua diversidade. A metodologia e a organização relacionadas à realidade do campo na busca pela preservação das gerações futuras, “e a pedagogia da alternância, na qual o estudante participa, concomitante e alternadamente, de dois ambientes/situações de aprendizagem”, teoria e prática.

A Educação do Campo como modalidade de ensino da Educação Básica do Campo, na Resolução Nº. 4 no Art. 35, “[...] está prevista com adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região, definindo-se orientações para três aspectos essenciais à organização da ação pedagógica”: os conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural; a própria organização escolar, englobando a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e a adequação à natureza do trabalho na zona rural (Ministério da Educação, 2010, p. 12).

O Decreto 7.352/2010 dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), sendo que esse propõe e apoia

projetos de educação voltados para o desenvolvimento das áreas de reforma agrária, declarando, no Art. 1º, que “a política de Educação do Campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo”. O decreto ainda enfatiza que essa modalidade de educação deve ser produzida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios”, conforme as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto nesse Decreto (Brasil, 2010, p. 1).

Esse decreto ainda no Art. 1º - § 1º entende-se por populações 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 caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (Brasil, 2010, p. 1).

Outro programa que trata da educação do campo é o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO. O PRONACAMPO, instituído através da Portaria Nº. 86 (Brasil, 2013) teve como meta apoiar técnico e financeiramente os Estados, Distrito Federal e Municípios para a implementação da política de educação do campo, para ampliar o acesso e a qualificação da oferta da educação básica e superior, por meio de ações pela melhoria da infraestrutura das redes públicas de ensino, da formação (inicial e continuada) de professores, da produção e da disponibilização de material específico aos alunos do campo e quilombola.

É um conjunto articulado de ações de apoio aos sistemas de ensino e para a implementação da política de educação do campo. O Art. 1º da Portaria Nº. 86, em seu parágrafo único, salienta que a política de educação do campo visa à ampliação e qualificação da oferta de educação básica às populações do campo, sendo desenvolvida pela União em colaboração com os estados, municípios e Distrito Federal, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação.

O Art. 3º, da Portaria Nº. 86, para Brasil (2013, p. 1) destaca os princípios da educação do campo como: respeito à diversidade do campo; incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo; desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo; valorização da identidade da escola do campo; e controle social da qualidade da educação escolar.

A Lei n°. 13.005 (Brasil, 2014), aprovou o Plano Nacional de Educação - PNE e outras providências, com vigência por 10 (dez) anos, determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024. Quanto a Educação do Campo na Meta 8 (Rio Grande do Sul, 2015) estabelece a elevação da escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste PEE, para as populações do campo, com vistas à superação da desigualdade educacional.

Diante dessas perspectivas, e para alinhar-se às Políticas Públicas Nacionais, o Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul aprovou o Plano Estadual de Educação - PEE, Lei N°. 14.705 (Rio Grande do Sul, 2015), em cumprimento ao Plano Nacional de Educação – PNE, o qual estabelece a educação do campo como sendo uma educação pública formal conquistada pelos movimentos sociais para atender as necessidades e especificidades das populações que residem no campo. Ao ofertar educação à população do campo, deve-se conhecer a realidade destes habitantes, suas especificidades, adequar-se a elas, com alternativas de superação de problemas e não uma política compensatória, buscando o desenvolvimento local contribuindo à emancipação sociocultural dos povos do campo.

Nesse contexto, a Resolução N°. 342 (Rio Grande do Sul, 2018a, p. 340), consolida as Diretrizes Curriculares da Educação Básica nas Escolas do Campo e estabelece condições para a sua oferta no Sistema Estadual de Ensino. Assim, as peculiaridades regionais deverão ser observadas para “elaborar seu Projeto Político-Pedagógico contextualizado, considerando a realidade da população do campo e do seu território, com ampla participação da comunidade e atualizado constantemente”, no desenvolvimento dessa oferta pelas instituições educacionais que integram o Sistema Estadual de Ensino.

No Art. 2º da Resolução N°. 342, entende-se por populações do campo

[...] agricultores familiares, pecuaristas familiares, assentados e acampados da reforma agrária e atingidos por barragens, quilombolas, indígenas, agricultores e pescadores, silvicultores, extrativistas, trabalhadores assalariados rurais e outros que obtenham suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (Resolução N°. 342, 2018a, p. 1).

A Escola do Campo, o Art. 2º da Resolução N°. 342 (2018a, p. 1) define como aquela situada em área rural, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a população do campo. Já a Educação do Campo “[...] compreende a Educação Básica em níveis (Educação Infantil, Ensino Fundamental – anos iniciais e finais e Ensino Médio) e

diferentes modalidades”.

O Parecer Nº. 02, que define as Diretrizes Curriculares para a oferta da Educação do Campo no Sistema Estadual de Ensino, de acordo com o Estado do Rio Grande do Sul (Rio Grande do Sul, 2018), as Diretrizes para a Educação do Campo tem como princípios pensar o processo de elaboração de um projeto de educação para o campo com a existência de vida, de cultura, de saber e de formação de identidades.

Ainda, o Parecer Nº. 02 (Rio Grande do Sul, 2018, p. 371) destaca que a população do campo “[...] tem direito a uma educação diferenciada daquela oferecida a quem vive na cidade, extrapola a noção de espaço geográfico e compreende as necessidades culturais, os direitos sociais e a formação integral desses indivíduos”. Observa-se que o desenvolvimento de propostas pedagógicas necessita contemplar a diversidade, a maneira de viver, de pensar e de produzir da população do campo, por meio do diálogo com a sua realidade.

Embora se tenha avanços na legislação, ainda existem deficiências na infraestrutura material, cultural e recursos humanos das Escolas do Campo que estão implícitos na legislação e possibilitam a implementação de tais leis e o desenvolvimento educativo nessa modalidade da educação, tais como o respeito à diversidade do campo em todos seus aspectos (social, cultural, político, econômico, de gênero, geracional, de raça e etnia), conforme o Decreto 7.352/2010 (Brasil, 2010).

A formulação de projetos político-pedagógicos específicos, o desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da Educação do Campo, a efetiva participação da comunidade escolar e dos movimentos sociais do campo, conforme o Decreto 7.352/2010 seriam passos decisivos e imprescindíveis para garantir o direito das populações do campo a uma educação de qualidade (Brasil, 2010).

Diante do Contexto de Produção do Texto acerca da Educação do Campo em âmbito nacional e estadual, percebe-se que a legislação avançou, busca pensar na elaboração do projeto de educação para o campo, ampliar as necessidades culturais, os direitos, superar as desigualdades educacionais e a formação das populações do campo de forma integral, a flexibilização dos tempos e ambientes escolares garantindo, a flexibilização do calendário escolar que atenda às especificidades locais, principalmente no que tange ao período de plantio e colheita da população do campo. No Brasil, a educação no meio rural ficou por muito tempo ausente nas legislações referente a políticas educacionais, o que ocasiona a desvalorização do homem do campo, estabelece uma vida limitada aos seus filhos, e dificulta a continuidade de seus estudos e sua inserção cultural fora do seu meio.

O **Contexto da Prática**, segundo Mainardes (2006, p. 52), constitui-se nas respostas aos textos, ou seja, “[...] têm consequências reais”. Ainda nesse pensamento, os autores Ball & Bowe (1992 como citado em Mainardes, 2006, p. 53) dizem que o contexto da prática é o lugar em que a política “[...] está sujeita à interpretação e recriação, e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original”. Assim, as políticas não são implementadas dentro de um contexto da prática, ao configurar-se no lugar em que há a reinterpretção e recriação da política, pelos atores sociais, o que permite mudanças entre o planejado e o vivido, a ação mais relevante é que os sujeitos exercem na comunidade, neste caso na zona rural, tornando um processo contínuo com que as políticas educacionais sejam ressignificadas.

Os autores de textos políticos não conseguem controlar os significados dos seus textos, pois as políticas serão interpretadas de maneira diversa onde diferem suas histórias, experiências, valores, propósitos e interesses. Podendo ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, mal entendidas ou replicadas superficialmente, assim as interpretações diferente serão contestadas, por sua vez relacionam-se com diversos interesses, uma ou outra interpretação prevalecerá, ainda que “desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes” (Bowe, Ball & Gold, 1992 como citado em Mainardes, 2006, p. 53).

Em relação ao Contexto da Prática, podemos coligar à escola, que obtém os textos oficiais, com orientações curriculares, normatização do trabalho pedagógico, e materiais de apoio, é onde acontece a prática daquilo que foi pensado (Contexto de Influência) e escrito (Contexto do Texto). Assim, a prática não é resultado direto do que foi planejado no âmbito superior e carece de submeter-se a uma análise relacionada aos demais contextos para ser absorvido (Mainardes, 2006).

Neste estudo, o Contexto da Prática, no que se refere à Educação do Campo, trata-se dos documentos institucionais - Regimento Escolar e Projeto Político Pedagógico. É preciso partir do pressuposto de que a escola é pública, deve ter a qualidade, para que as políticas públicas tenham o sucesso que se almeja e derivam do fato de que o profissional da educação respeita a política pública.

O **Regimento Escolar** é caracterizado como um “[...] documento normativo da escola, de sua inteira responsabilidade, elaborado de forma participativa pela comunidade escolar, deve garantir o Projeto Político-Pedagógico e sua execução, atendendo às normas da legislação educacional em vigor” (Rio Grande do Sul, 2018b, p. 386).

As escolas do campo que não possuem sistema municipal de ensino constituído em seus municípios integram e são regulamentadas pelo Sistema Estadual de Educação, assim, tal

documento é considerado como um “[...] instrumento formal e legal que regula a organização e o funcionamento da instituição quanto aos aspectos pedagógicos, em consonância com a legislação e as normas educacionais”. Portanto, o Regimento Escolar é o documento que expressa e dá tangibilidade ao PPP (Rio Grande do Sul, 2018b).

Assim, a Resolução CEED N° 236/1998, orienta a elaboração dos regimentos escolares das escolas, incluindo as do campo, em que é necessário observar algumas regras fundamentais, dentre elas:

a) atender aos princípios, fins e objetivos da educação nacional; b) refletir a Filosofia, os objetivos e a estrutura pedagógica da escola; c) ser claro, conciso e objetivo; d) conter o essencial, assegurando a necessária flexibilidade; e) apresentar uma sequência lógica de seus dispositivos; f) resguardar os princípios de ordenação e agrupamento por assuntos; g) ser elaborado de forma participativa (Rio Grande do Sul, 2018b, p. 429).

Os Regimentos Escolares dos estabelecimentos de ensino que integram o Sistema Estadual de Ensino, são analisados e aprovados pelos Conselho Estadual de Educação, sendo que sua vigência mínima é de três anos (Rio Grande do Sul, 2006).

O **Projeto Político Pedagógico** é um instrumento que considera a proposta educacional da escola, sendo desenvolvido um trabalho coletivo com a comunidade escolar, em busca dos objetivos estabelecidos.

De acordo com Gadotti (1994) a origem da palavra “projeto” surgiu do latim *projectu*, do verbo *projicere*, que significa se lançar para frente, no entanto pode se dizer que a construção de um projeto político pedagógico na escola almeja mudanças e melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem.

Gadotti (1994, p. 579) afirma que todo projeto

[...] supõe *rupturas* com o presente e *promessas* com o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores.

Veiga (2007) define que o projeto político pedagógico é muito mais que um agrupamento de planos de ensino e de atividades, também vai além de algo que é construído, logo arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como cumprimento de tarefas burocráticas. Então, o projeto político pedagógico é a construção e a vivência constante em

todos os momentos, e contempla todas as pessoas envolvidas na comunidade escolar (professores, estudantes, funcionários, pais/responsáveis) no processo educativo da escola.

Para Freitas (1995) o projeto político pedagógico tem finalidades de caráter social, requerendo explicitação da pessoa que deseja formar, por isso tem relação com a sociedade e local que se pretende construir e transformar. No entanto, o projeto político pedagógico direciona-se a concepção e a forma de organizar o trabalho pedagógico da escola com foco nos objetivos almejados.

Assim, é por meio do Projeto Político Pedagógico que a comunidade escolar desenvolve um trabalho coletivo, em que assume a execução dos objetivos e das responsabilidades pessoais e coletivas, de acordo com as necessidades em que a escola está inserida. O projeto político pedagógico é identificado como um plano de intenções com perspectivas futuras que requer mudanças com a situação de conforto então existente. Na afirmação Veiga & Resende (2008, p. 13) “[...] o projeto político pedagógico aponta um rumo, um sentido explícito para um compromisso estabelecido coletivamente”.

Nesse sentido, Veiga (2007) afirma que o político e pedagógico tem seu sentido inerente, sendo que o projeto político pedagógico é considerado um processo contínuo de reflexão e discussão das adversidades da escola, na busca de estratégias na resolução dos problemas. Desta forma, a vivência torna-se democrática com o envolvimento dos membros da comunidade escolar e o exercício da cidadania, isto é, pode ser considerada uma relação bilateral entre a dimensão política e a dimensão pedagógica da escola.

Nessa perspectiva, o Projeto Político Pedagógico é um processo construído e vivenciado constantemente, o documento busca uma direção, o rumo com a intenção de alcançar os objetivos, com o compromisso coletivo, já que precisa estar articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da maioria dos envolvidos, nesse caso, a população do campo. Pode ser considerado na *dimensão política* por envolver-se no compromisso da formação do cidadão no desenvolvimento da sociedade. Já na *dimensão pedagógica* ocorre o cumprimento do propósito da escola, com a formação de um indivíduo criativo, participativo, responsável, crítico e compromissado.

A elaboração de um projeto é projetar-se para o futuro, conforme Gadotti (1994, p. 579) “[...] projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente”.

O projeto é identificado como político, pois tem importante papel de formar cidadãos conscientes, responsáveis e com visão crítica numa sociedade. E é pedagógico com a

finalidade de a escola conseguir organizar e definir ações com a meta de alcançar os propósitos fundamentais ao processo educacional.

No entanto, o Projeto Político Pedagógico proporciona aos profissionais da educação, o conhecimento dos problemas e de suas possíveis soluções, com o debate democrático na produção de critérios coletivos, e colaborando com o reconhecimento desses com a tarefa desenvolvida na escola.

O Projeto Político Pedagógico é uma ferramenta fundamental usada como alicerce das atividades pedagógicas e é um processo contínuo da escola pública, como destaca Silva (2000).

[...] o projeto político-pedagógico da escola pública, eixo norteador e integrador do pensar e do fazer do trabalho educativo. Se concebido adequadamente, [...] revela quem é a comunidade escolar, quais são seus desafios com relação à boa formação, à conquista da autonomia e da gestão democrática, capaz esta de organizar, executar e avaliar o trabalho educativo de todos os sujeitos da escola [...]. Eis o nosso desafio, recolocar o projeto político-pedagógico no centro de nossas discussões e práticas, concebendo-o como instrumento singular para a construção da gestão democrática (p. 298).

Necessita-se ressaltar que o corpo docente não age de maneira totalmente autônoma e que, portanto, cumprem determinações políticas. Nessa direção, a educação oferecida pelas escolas do campo, necessita através dos profissionais da educação, que atuam na escola e comunidade local, elaborar seu **Projeto Político Pedagógico** (PPP), sendo que esse seja um instrumento que reflita a proposta educacional da escola.

De acordo com Diretrizes Curriculares da Educação Básica nas Escolas do Campo (Rio Grande do Sul, 2018b), apoiada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação do Campo, a elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola do campo é garantido pelos princípios pedagógicos em que se considera a dinâmica da vida do campo, como: os ciclos produtivos, as épocas de colheita e de chuvas, propõe a organização dos tempos escolares e da metodologia, diferente da organização da escola urbana, diferenciando-o, assim, muitas vezes no calendário escolar, no modelo de aula e nas disciplinas, ou seja, um modo particular de pensar e fazer educação, ou seja, o Projeto Político Pedagógico da Escola do Campo é um documento que representa sua proposta educacional, sua identidade e cultura escolar.

A construção do Projeto Político Pedagógico é realizada de forma democrática na escola, pois possibilita reflexão, crescimento e o comprometimento dos pais e da comunidade escolar no desenvolvimento da identidade da escola. Muitos profissionais da educação hoje,

com as diversas mudanças na sociedade, na tecnologia e na economia, assim surgem no pensamento educacional novos cenários para a educação, portanto é necessário ter direção na meta que se pretende alcançar através de um planejamento participativo. Para Vasconcellos (2004, p. 169) o Projeto Político Pedagógico configura-se em um “[...] instrumento teórico-pedagógico para a intervenção e mudança da realidade”.

Na busca pela melhoria do presente e do futuro na educação, na construção da identidade da escola como instituição social é necessário compromisso político e envolvimento dos professores, gestores, pais e alunos. Conforme Gadotti (2000) elenca algumas dificuldades que devem ser superadas para sustentação do Projeto Político Pedagógico, como: desenvolvimento de uma consciência crítica; o envolvimento das pessoas (comunidade interna e externa à escola); participação e cooperação das várias esferas do governo; autonomia, responsabilidade e criatividade como processo e como produto do processo.

Com a apresentação do Contexto da Prática chega-se ao Ciclo de Políticas. Mainardes (2006) descreve o objetivo do “Ciclo de Políticas” como sendo programas e ações que evidenciam a complexidade que permeia as políticas educacionais, revelando as ligações entre o micro e as macropolíticas. Corroborando Mainardes (2006, p. 49) “Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais”. Portanto, o âmbito macrossocial e o microssocial se interligam a partir do diálogo dos sujeitos com as políticas, no âmbito educacional, pode-se elencar a autonomia dos professores e demais envolvidos nas escolas e pela maneira como se relacionam com as políticas educacionais.

Observa-se que a Abordagem do Ciclo de Políticas nos consente a percepção de que as políticas educacionais não são implementadas de maneira direta e livre de contradições e contestações, isto é, elas consideram os aspectos de sua formulação à implementação de maneira crítica, interrogadora e autônoma, com repercussão que retroalimentam a sua formulação.

Essa conjectura apresenta-se numa análise referente às políticas públicas, direcionada ao Contexto de Influência e de Produção do Texto, desta forma ignora as [res]significações e novas direções que as políticas precisam tomar quando instigados (claramente ou não) no contexto da prática. Assim, é imprescindível que os analistas de políticas públicas educacionais, observem de maneira atenta ao que sucede no contexto da prática, evidenciando

a ação dos sujeitos, estes podem ser considerados: os professores, colaboradores, pais e mães, e alunos, na ressignificação e coprodução dessas políticas.

#### 4. Metodologia

A abordagem de pesquisa é a qualitativa. Com a abordagem qualitativa, objetiva-se compreender o comportamento e as experiências humanas, na tentativa de entender o processo, mediante o qual as pessoas constroem significados, e descrever em que consistem esses significados, ou seja, nessa abordagem, a base é a percepção e a compreensão humana. Nessa direção do enfoque qualitativo, há a preocupação com um nível de realidade que não pode ser somente quantificado, por isso, nele são explorados um universo de conhecimentos, experiências e significações, para que possamos interpretá-los e relacioná-los a espaços de concepções e práticas, em que as descobertas são fruto de interações entre o pesquisador e os sujeitos (Stake, 2011).

Apoiada na abordagem qualitativa, o tipo de pesquisa é a documental. Esse tipo de pesquisa recorre a materiais que ainda não auferiram tratamento analítico, ou seja, remetem às fontes primárias, consideradas como dados originais, onde se tem um contato direto com os fatos a serem analisados, ou seja, o pesquisador é quem analisa. Sendo assim, requer do pesquisador “[...] uma análise mais cuidadosa, visto que os documentos não passaram antes por nenhum tratamento científico” (Oliveira, 2008, p. 70).

Gil (2008) complementa classificando os documentos em dois tipos: as fontes primárias os que ainda não receberam nenhum tratamento analítico, como: os documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações, dentre outros. Tais documentos, de acordo com Gil (2017) apresentam uma série de vantagens, uma vez que esses documentos constituem uma fonte rica e estável de dados. Referente às técnicas utilizadas para a coleta de dados, identificou-se que esse tipo de pesquisa documental, para Lakatos & Marconi (2003, p. 174) “[...] está restrita a documentos escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias”.

Neste trabalho, consideramos que os documentos decorrentes do **Contexto da Produção do Texto** e do **Contexto da Prática** são fontes primárias, uma vez que as tomamos como objeto de análise.

Os documentos analisados foram aqueles referentes à Educação do Campo, em âmbito nacional e estadual, como: leis, decretos, resoluções, pareceres, bem como programas e projetos.

## 5. Considerações Finais

A Educação do Campo, no decorrer dos anos, vem conquistando cada vez mais espaço no âmbito do ciclo político, no Contexto da Influência, no Contexto do Texto e no Contexto da Prática, pois ao analisar as políticas voltadas para a Educação do Campo percebeu-se forte influência dos movimentos sociais na luta por uma educação da população rural, como direito, e não apenas como uma “gentileza” do Estado à esta população. Durante alguns anos, sob a visão e compreensão do Estado, a educação não era necessária para a população do campo, sendo justificada pelos altos índices de analfabetismo na zona rural. Mas, devido a preocupação dos movimentos sociais que lutam por uma reforma agrária no país, a Educação do Campo para a população que vive no/do campo foi desenvolvendo um novo ciclo político.

Por muito tempo o campo esteve à margem das políticas sociais e educacionais incentivando-se entre outras situações, o atraso cultural e o êxodo rural. Este estudo teve como foco a trajetória das políticas públicas nacionais para a Educação do Campo, ainda que brevemente, foi possível identificar a evolução da Educação do Campo, por meio da análise das Políticas Públicas, Sociais e Educacionais, tendo como aporte teórico Abordagem do Ciclo de Políticas, em seus Contextos: da Influência, da Produção do Texto e da Prática, evidenciando a importância de cada Contexto da proposição à implementação de políticas para da Educação do campo.

Diante dessa contextualização, observamos os diferentes papéis com seus diferentes atores - Nação, Estado e Município, juntamente com os atores sociais - gestores, professores, comunidade escolar desenvolvam as políticas educacionais de forma a dirimir as possíveis lacunas nesse setor educacional.

Assim, precisa-se ressaltar que as escolas do campo necessitam cumprir sua função social de integrar a população no campo, para que sejam pessoas críticas e para que isso ocorra é necessário que seja analisada a partir da realidade dos moradores da zona rural. A valorização do campo dentro de uma proposta de ensino que nos leva a refletir sobre nossas ações, para que possamos tomar medidas a fim de que esse povo tenha realmente acesso a uma educação de qualidade e não apenas uma educação de quantidade.

Além de refletir sobre esse ciclo político buscando suas reais metas, esse artigo direciona a uma reflexão que contempla: a necessidade e a importância de uma escola do campo situada na própria área rural; as práticas pedagógicas voltadas para as particularidades da cultura camponesa; o currículo e a organização escolar adaptados de acordo com a realidade rural; calendários orientados às mudanças climáticas e o ciclo agrícola; e entre

outras reflexões que cercam a Educação do Campo e revelam uma carência de pesquisa mais aprofundada na área.

## Referências

Akkari, A. (2011). Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios. Petrópolis: Vozes.

Araujo, G. C. (2011) Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: o problema maior é o de estudar. *Educar em revista*. Curitiba: UFPR, 39, 279-292.

Arroyo, M. G., & Fernandes, B. M. (1999) A educação básica e o movimento social do campo. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo.

Arroyo, M. G., Caldart, R. S., & Molina, M. C. (2004). Por uma educação do campo. Petrópolis: Vozes.

Brasil. (1964) Decreto nº 53.465, de 21 de janeiro de 1964. Brasília: Câmara dos Deputados, 1964. Acesso em: 15 de jun. de 2019 em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53465-21-janeiro-1964-393508-publicacaooriginal-1-pe.html>>.

Brasil. (1988) Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico. Acesso em: 20 de maio de 2018, em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>

Brasil. (1996) Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Brasília: Coordenação de Edições Técnicas.

Brasil. (2010) Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília: Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Acesso em: 28 de out. de 2019 em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm)>.

Brasil. (2014) Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Acesso em 21 de jun. de 2019 em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)>.

Calazans, M. J. C. (1993) Para compreender a educação do estado no meio rural: traços de uma trajetória. In: THERRIEN, Jacques. Educação e escola no campo. Campinas: Papirus.

Caldart, R. S., & Kolling, E. J. (1997) O MST e a Educação. In: A reforma agrária e a luta do MST. João Pedro Stédile (Org.). Petrópolis: Vozes.

Dourado, L. F. (2007) Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. Educação Social. Campinas, 100 (28), 921-946.

Gadotti, M. (1994) O projeto político-pedagógico na escola: na perspectiva de uma educação para a cidadania. Brasília: Cortez.

Gadotti, M. (2000) Perspectivas atuais da educação. Porto Alegre: Artes Médicas.

Gasparetto Junior, A. Teologia da libertação. s/a. Acesso em: 18 de jun. de 2019 em: <<https://www.infoescola.com/religiao/teologia-da-libertacao/>>

Höfling, E. M. (2001) Estado e políticas (públicas) sociais. Cadernos Cedes. 55 (XXI), 30-41. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). (1985). PNRA. Acesso em: 19 de jun. de 2019 em <<http://www.incra.gov.br/content/pnra>>

Mainardes, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Educação e Sociedade. Campinas, 94 (27), 47-69. Acesso em: 28 de maio de 2019 em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

Menezes Neto, A. J. (2007) A Igreja Católica e os Movimentos Sociais do Campo: a Teologia da Libertação e o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra. Caderno CRH. 50 (20), 331-341 Acesso em: 11 de jun. de 2019 em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-4979\\_200700020001](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-4979_200700020001)>

Ministério da Educação. (1997) Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais – PCN. Brasília: MEC/SEF. Acesso: 21 de maio de 2018 em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>

Ministério da Educação. (2002) Parecer nº. 36, de 13 de março de 2002. Acesso em: 17 de jun. de 2019 em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11989-pceb036-01-pdf&category\\_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11989-pceb036-01-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192)>

Ministério da Educação. (2002) Resolução nº. 1, de 3 de abril de 2002. Acesso em 20 de jun. de 2019 em: <[http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn\\_resolucao\\_%201\\_de\\_3\\_de\\_abril\\_de\\_2002.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf)>

Ministério da Educação. (2008) Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008. Acesso em: 21 de jun. de 2019 em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11841-rceb002-08-pdf&category\\_slug=outubro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11841-rceb002-08-pdf&category_slug=outubro-2012-pdf&Itemid=30192)>

Ministério da Educação. (2009) Resolução nº. 06, de 17 de março de 2009. Acesso em: 21 de junho de 2019 em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/res06\\_17032009.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/res06_17032009.pdf)>

Ministério da Educação. (2010) Resolução nº. 4, de 13 de julho de 2010. Acesso em: 14 de agosto de 2018 em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6704-rceb004-10-1&category\\_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6704-rceb004-10-1&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192)>

Ministério da Educação. (2013) Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO. Portaria nº. 86, de 1 de fevereiro de 2013. Acesso em: 17 de junho de 2019 em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13218-portaria-86-de-1-de-fevereiro-de-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13218-portaria-86-de-1-de-fevereiro-de-2013-pdf&Itemid=30192)>

Ministério da Educação. MEC. (2018) História. Acesso em: 17 de jun. de 2019 em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=171&id=2&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=171&id=2&option=com_content&view=article)>

Ministério de Desenvolvimento Agrário. (2004) Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Manual de Operações. Brasília: INCRA.

Oliveira, M. M. (2008) Como fazer pesquisa qualitativa. 3. ed. Petrópolis: Vozes.

Padilha, R. (2005) Planejamento dialógico: como construir projeto político pedagógico da escola. 5 ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire.

Pinto, T. (2019) Ligas Camponesas e a Reforma Agrária. História do Brasil. 2019. Acesso em: 15 de jun. de 2019 em: <<https://www.historiadomundo.com.br/idade-contemporanea/ligas-camponesas-e-a-reforma-agraria.htm>>

Rio Grande do Sul. (2015) Lei. nº. 14.705, de 25 de junho de 2015. Plano Estadual de Educação – PEE. Acesso em: 21 de junho de 2019 em: <<http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/LEI%2014.705.pdf>>

Rio Grande do Sul. (2018) Parecer nº. 02, de 11 de abril de 2018. Diretrizes Curriculares para a oferta da Educação do Campo, no Sistema Estadual de Ensino. Acesso em: 17 de jun. de 2019 em: <[https://files.comunidades.net/profemarli/parecer\\_002.pdf](https://files.comunidades.net/profemarli/parecer_002.pdf)>

Rio Grande do Sul. (2018a) Resolução nº 342, de 11 de abril de 2018a. Diretrizes Curriculares da Educação Básica nas Escolas do Campo. Acesso em: 21 de jun. de 2019 em: <[https://files.comunidades.net/profemarli/resolucao\\_0342.pdf](https://files.comunidades.net/profemarli/resolucao_0342.pdf)>

Rio Grande do Sul. (2018b) Coletânea de Leis, Decretos e Atos Normativos da Educação Federal e Estadual. 15ª Coletânea. Porto Alegre, Org. no CEEEd.

Silva Junior, A. F., Borges Netto, M. (2011) Por uma educação do campo: percursos históricos e possibilidades. Entrelaçando - Revista Eletrônica de Culturas e Educação. Caderno temático: Cultura e Educação do Campo. Cruz das Almas, 3 (2), 45-60.

Silva, M. A. (2003) Do projeto político do Banco Mundial: ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. Caderno CEDES, Campinas, 61 (3), 283-301.

Soares, L., Fávero, O. (2009) Primeiro Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO.

Souza, C. (2003) Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. Caderno CRH. Salvador, 39, 11-24.

Stake, R. E. (2011) Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso.

Vasconcellos, C. dos S. (2004) Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad.

Veiga, I. P. A., & Resende, L. M. G de (Orgs). (1998) Escola: espaço do projeto político pedagógico. Campinas: Papirus.

Veiga, I. P. A. (Org.). (2007) Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível. 23. ed. Campinas, São Paulo: Papirus.

#### **Porcentagem de contribuição de cada autor no manuscrito**

João Buzatti Murini – 33,3%

Fernanda Figueira Marquezan – 33,3%

Valeria Iensen Bortoluzzi – 33,3%