

DOSSIÊ - ENTREVISTA

Divulgação: Clarice Aparecida dos Santos



Clarice Aparecida dos Santos (FUP/UnB)

Entrevistadora:

Ana Carolina Pinto de Souza Seixas (SEEDF)

Biografia:

Clarice Aparecida dos Santos é professora adjunta na Universidade de Brasília (UnB). Professora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Faculdade UnB Planaltina (FUP). Doutora em educação pelo PPFH/UERJ. Professora no Programa Escola da Terra, parceria MEC/UnB/SEEDF. Coordenadora do Curso de Especialização em Educação do Campo (MADER/FU). Integrante da Coordenação do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC).

Políticas públicas e programas de Educação do Campo no Brasil e no Distrito Federal

1. A rede pública de ensino do Distrito Federal conta atualmente com 79 escolas situadas em zonas rurais, formalmente chamadas de “escolas do campo”. Porém, essa nomenclatura por si só ainda não garante a existência de uma escola do campo em sua prática, princípios e matrizes formativas. Qual a sua posição a esse respeito?

Clarice Aparecida dos Santos: O reconhecimento das “escolas do campo” nas políticas públicas de educação do Distrito Federal é um avanço importantíssimo do ponto de vista do reconhecimento da especificidade de uma escola identificada pelo seu pertencimento a um território histórico-social. Isso é inegável e o movimento da Educação do Campo conquistou este território político. Para que se constitua a identidade de uma escola do campo para além da sua especificidade, há um conjunto de requisitos construídos por este mesmo movimento, que diz respeito ao projeto educativo nela contido. Não basta estar localizada neste território. É preciso pensar sobre este território, sobre os(as) sujeitos(as) que ali vivem, seus conhecimentos, as formas de produção e reprodução de suas vidas, seus conflitos, seus interesses e suas formas organizativas; sobre o papel desempenhado pela escola e pelos(as) seus(suas) educadores(as) e seu comprometimento em relação a esta realidade e ainda sobre o papel desempenhado por estes(as) sujeitos no processo escolar. E pensar que processos pedagógicos devem ser pensados para responder aos desafios impostos por essa realidade.

2. Quais são os efeitos decorrentes da categorização “escola do campo” estar atrelada ao Plano Diretor de Ordenamento Territorial, instrumento básico da política territorial do Distrito Federal?

Clarice: Os aspectos pedagógicos, históricos, sociais, culturais e ambientais constituem elementos fundantes da concepção da escola do campo.

A Portaria n.º 419, de 20 de dezembro de 2018, que Institui a

Política de Educação Básica do Campo, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, no seu artigo 4º “Institui o Inventário Social, Histórico e Cultural como instrumento basilar na construção identitária da Escola do Campo, tem como fundamento os processos sociais estabelecidos no território, os saberes próprios dos estudantes, como sujeitos do campo, a memória coletiva local, os conhecimentos historicamente estabelecidos pela sociedade e pelos movimentos sociais.” O parágrafo 3º deste mesmo artigo estabelece “Que os aspectos pedagógicos e sociais, representados por meio do Inventário Social, Histórico e Cultural têm primazia em relação aos aspectos relacionados ao planejamento territorial e urbano, representados por meio do Plano Diretor de Ordenamento Territorial (PDOT), prevalecendo a legislação pedagógica e educacional sobre a legislação urbanística”. Penso que o instrumento legal que instituiu a política de Educação Básica do Campo no Distrito Federal é suficientemente clara em relação ao tema.

3. Qual a importância da formação continuada em Educação do Campo para o processo de construção da escola do campo no Distrito Federal? Gostaríamos que comentasse, em especial, sobre o Programa Escola da Terra e sobre a parceria entre Ministério da Educação, secretarias estaduais de educação e universidades.

Clarice: Inicialmente é importante afirmar que o programa de formação continuada “Escola da Terra”, do Ministério da Educação, é uma das conquistas do movimento da Educação do Campo em âmbito nacional. É uma expressão da força deste movimento aliado à capacidade de elaboração de políticas que, na sua totalidade, buscaram (e seguem buscando) comprometer o Estado brasileiro com a agenda histórica do campo brasileiro nas suas reivindicações em relação ao direito à educação. A formação continuada é um dos pilares que sustenta uma política de formação e atualização permanente dos(as) educadores(as) das escolas do campo, precisamente por aquelas razões expressas na resposta à primeira pergunta, ou seja: a realidade e a história são dinâmicas, as tensões presentes no meio rural brasileiro se acirram em alta velocidade em razão da ofensiva do agronegócio, do hidronegócio e da mineração sobre as comunidades rurais, assentamentos, territórios indígenas e quilombolas, ou até mesmo em razão de interesses imobiliários. Pressionam igualmente as escolas nas suas múltiplas dimensões. A concepção de “formação continuada” indica que, se a realidade, a história, os conflitos e tensões e inclusive as mudanças nas políticas públicas são dinâmicas; se os métodos de disputas das escolas e dos seus projetos educativos também mudam constantemente; então, as escolas presentes nestes territórios e seus educadores(as) conectados a esta realidade precisam apropriar-se das teorias e dos métodos capazes de interpretá-la. Na perspectiva do papel da escola no seu sentido de formadora das novas gerações e ao mesmo tempo de centro cultural das comunidades. O papel das universidades, neste contexto, é organizar, com os(as) educadores(as) e gestores(as), o processo de apropriação da realidade por meio das teorias e dos métodos capazes e possíveis para este intento, marcado, inevitavelmente, se coerente com os pressupostos da Educação do Campo, pelos princípios da autonomia, auto-organização e protagonismo dos(as) educadores(as).

4. Qual o papel do Inventário Histórico, Social, Cultural e Ambiental para a formação da identidade de uma escola do campo?

Clarice: As Diretrizes Pedagógicas da Educação Básica do Campo para a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal trazem o Inventário Histórico, Social, Cultural e Ambiental com grande destaque, vinculado (como não poderia deixar de ser) à afirmação dos pressupostos teórico-metodológicos contidos nas Diretrizes assim como às Matrizes Formativas ali contidas – o Trabalho, a História, a Cultura, a Luta Social, as Vivências de Opressão, o Conhecimento Popular e a Organização Coletiva. Isso é muito importante, porque o Inventário cumpre, como ferramenta metodológica, a função de identificar os elementos de cada uma destas categorias em cada território, em cada comunidade onde está localizada a escola e no seu entorno, como subsídio imprescindível à reflexão sobre os processos organizativo-pedagógicos a serem implementados na escola, que lhe conferirá uma identidade própria.

Importante ainda destacar que as Diretrizes Pedagógicas da Educação Básica do Campo para a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal avançaram muito em relação às próprias Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo do Conselho Nacional de Educação (2002), ao incorporar uma proposta didática com Guia Metodológico, métodos e técnicas para o planejamento e produção do Inventário. No processo de formação continuada do Programa Escola da Terra, desenvolvido pela parceria Universidade de Brasília (UnB) e Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), verificou-se quão importante foi e continua sendo o trabalho desenvolvido pela Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE) neste particular.

5. Como você descreveria as suas impressões acerca das políticas públicas em Educação do Campo construídas pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal? Quais são, em sua opinião, os principais avanços e desafios nesse sentido?

Clarice: Inicialmente, gostaria de destacar que as políticas públicas institucionalizadas pela SEEDF são fruto da luta social. Da luta social dos(as) camponeses(as), dos(as) educadores(as) e de um conjunto significativo de sujeitos(as) que ousaram enfrentar de forma organizada o Estado brasileiro – e toda a sua burocracia, sua complexidade e obstinada determinação em reproduzir desigualdades – para defender o direito das populações do campo à educação em todos os níveis e o direito à um projeto educativo próprio, reconhecendo os(as) sujeitos(as) do campo como seus protagonistas. Não tivesse havido este movimento, não haveria política pública de Educação do Campo de nenhum tipo em nenhum lugar. No Distrito Federal, teve papel definitivo, neste processo, o Fórum Distrital de Educação do Campo (Fecampo). Esta variável, em si, já se constitui um primeiro avanço.

O encontro entre o Fecampo e o comprometimento expressivo de educadores(as) do sistema público do Distrito Federal, aliado à capacidade de mobilização das forças políticas progressistas locais em determinada conjuntura, ofereceu as condições objetivas para a criação das estruturas de gestão públicas da

política, como a Gerência de Educação do Campo no âmbito da SEEDF, sem a qual não teria sido possível o debate público, a elaboração e aprovação das Diretrizes, por exemplo. Com todas as contradições e conflitos inerentes à processos de políticas públicas, considero este um importante avanço.

Um terceiro avanço e, do meu ponto de vista, definitivo para assegurar uma política pública educacional com robustez teórico-pedagógica foi a aprovação das Diretrizes Pedagógicas da Educação Básica do Campo para a Rede Pública de Ensino do DF (2019). Estas, uma vez aprovadas, legitimam e institucionalizam, no âmbito da gestão pública, o reconhecimento de uma modalidade específica que deve ser respeitada e implementada. Não se implementam automaticamente porque as políticas públicas não carregam este poder. Por serem “políticas”, sua maior ou menor capacidade de implementação depende de uma série de fatores complementares, especialmente a correlação de forças presente nos territórios e nas escolas; depende da capacidade organizativa das comunidades para pressionar e dialogar com as escolas e com o poder público; depende igualmente do maior ou menor comprometimento e abertura ao diálogo do poder público com esta agenda.

Os limites também estão correlacionados a esses requisitos. Mas o fato de haver políticas públicas institucionalizadas é fundamental para atravessar, de forma razoavelmente segura, os períodos de baixa capacidade de diálogo e abertura do poder público. Nesta toada, o desafio mais importante é potencializar as capacidades coletivas construídas para atuar mobilizando todos os sujeitos – comunidades, famílias, estudantes, educadores(as), gestores(as) – para agir de forma orgânica, ou seja, com estratégia clara e métodos adequados para avançar com as Diretrizes em mãos.

Os nossos desafios principais continuam sendo os históricos desafios da Educação do Campo: as pessoas ainda não alfabetizadas; a baixa escolaridade dos(as) trabalhadores(as) do campo; as crianças fora da escola; as escolas localizadas a grandes distâncias de onde as crianças que vivem, o que lhes obriga a passar horas em transporte escolar; a alimentação escolar adequada e saudável, preferencialmente produzida pelas próprias comunidades; o conteúdo escolar, envolvendo os conteúdos em si, mas todo o conteúdo presente na forma escolar. Sobre todos esses desafios ainda temos muito a construir.

6. Do seu ponto de vista, diante do contexto histórico que vivemos e dos embates de opiniões políticas que se desenham no país, quais seriam, hoje, as principais possibilidades, desafios e perspectivas para o futuro da Educação do Campo?

Clarice: A educação brasileira, de maneira geral, passa por um dos períodos mais desafiadores da contemporaneidade. A ascensão de governos de natureza neoliberal, associada ao conservadorismo, nos levaram de volta ao passado, com retrocessos civilizatórios em todas as dimensões, mas especialmente na educação, que deverão ainda ser mensurados com rigor.

De um lado, o avanço das forças do mercado dentro do Estado, representadas pelos aparelhos privados de hegemonia que agora não somente incidem, influenciam as instâncias de decisão, senão que estão ali diretamente representadas operando mudanças e alterações na legislação infra legal, mas com poder de lei porque a correlação de forças lhes é favorável.

De outro lado, o discurso conservador meritocrático, que marginaliza as organizações populares e as políticas afirmativas, deslegitimando as conquistas históricas dos setores populares no campo das políticas públicas. Em relação ao campo, temos a ascensão de setores do Agronegócio em comissões do Ministério da Educação, tomando decisões sobre livro didático, merenda escolar, entre outros.

Este contexto aqui resumido a algumas poucas palavras é muito mais perverso no mundo real da educação, agravado ainda mais por dois anos de pandemia que contribuiu para o agravamento das desigualdades educacionais no País.

Nosso principal desafio, no próximo período, é seguir ao mesmo tempo defendendo a educação pública gratuita sob gestão do Estado em todos os níveis – municipal, estadual, distrital e federal – e organizando e fortalecendo processos de resistência das escolas do campo, no campo. Associados a este desafio principal, lutar por concursos públicos para educadores(as) das escolas do campo formados nas dezenas de cursos de Licenciatura em Educação do Campo e Pedagogias da Terra instituídos em dezenas de instituições de ensino superior – universidades e institutos federais no país. Um terceiro desafio, igualmente associado ao anterior, é a formação dos(as) educadores(as) do campo. Diz respeito à uma ação estratégica de retomada mais intensa dos processos de formação continuada, projetos de extensão, mas também na graduação e pós-graduação.

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea/Incra) foi o programa pioneiro nas conquistas da Educação do Campo na seara das políticas públicas. O Pronea tem sido nosso farol e nosso “caderno de campo” nos aprendizados sobre políticas públicas. Este programa quase foi destruído diversas vezes, mas resistiu e avançou – inclusive graças à organização dos agentes legitimados na gestão desta política, a saber: os movimentos sociais e sindicais do campo, as instituições de ensino, em articulação com entidades do campo popular, do Congresso Nacional e Ministério Público. Graças a essa organização e mobilização, o Pronea não somente resistiu como avançou, e hoje está inserido no ordenamento jurídico do Estado brasileiro, autorizado por lei e regulamentado no Decreto que instituiu a Política Nacional da Educação do Campo (Decreto 7.352/2010).

Considero que, nas condições atuais, as possibilidades que se apresentam estão inexoravelmente vinculadas às seguintes condições basilares: organização coletiva, estratégia de atuação conjunta e mobilizada de todas as forças progressistas no âmbito da educação – no Estado e na sociedade civil – e diálogo permanente com os(as) educadores(as) que estão atuando na ponta, nas escolas. Estes(as) são os mais atingidos pelos retrocessos na política educacional; estão cansados pela pressão de dois anos de ensino remoto; estão atuando com medo, censurados; encontram-se, em sua maioria, em situação precária de emprego e de direitos e submetidos à controle institucional sobre seu direito de ensinar.

Precisamos resgatar o direito de formar as novas gerações nos princípios que organizam a humanidade: a educação de todos os sentidos humanos para a solidariedade, o diálogo (na perspectiva de Paulo Freire), o respeito ao ser humano e à natureza na sua diversidade e na sua indissociabilidade. ■