

# EDUCAÇÃO DO CAMPO

CURITIBA  
SEED/PR  
2008

GOVERNO DO  
PARANÁ

## CADERNOS TEMÁTICOS

# Educação do Campo

**Uma publicação da**  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ  
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO DEPARTAMENTO  
DE ENSINO FUNDAMENTAL

**CURITIBA  
SEED/PR  
2008**

2º IMPRESSÃO EM 2008

EDUCAÇÃO DO CAMPO. Série Cadernos Temáticos.

Depósito legal na Fundação Biblioteca Nacional, conforme Decreto Federal n.1825/1907, de 20 de dezembro de 1907.

É permitida a reprodução total ou parcial desta obra, desde que seja citada a fonte.

Catálogo no Centro de Documentação e Informação Técnica da SEED - Pr

Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental.

Cadernos temáticos: educação do campo /  
Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. - Curitiba: SEED-PR, 2005. - 72vp.

1. Educação do campo. 2. Políticas Públicas 3. Escolas do Campo 4. Educação paranaense I. Seminário Estadual de Educação do Campo. II. Título.

CDU 37.018.51 (816.2)

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO  
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO Departamento da  
Diversidade  
Avenida Água Verde, 2140  
Telefone: (OXX)41 33401710 FAX (OXX)41 32430415 80240-900  
CURITIBA - PARANÁ - BRASIL

DISTRIBUIÇÃO GRATUITA IMPRESSO NO  
BRASIL PRINTED IN BRASIL



## APRESENTAÇÃO

A Secretaria de Estado da Educação do Paraná oferece este Caderno Temático que faz parte de uma série, produzido para subsidiar a prática educacional prioritariamente no âmbito das escolas da Rede Pública de Ensino.

Mais amplamente, os temas propostos no conjunto dos Cadernos oferecem informações sistematizadas, análises críticas e indicações bibliográficas para dar sustentação teórica ao professor das escolas estaduais. Esta iniciativa atende ao desejo da comunidade escolar de atualização e de aprofundamento de conceitos formulados em diferentes campos do conhecimento.

Ao propormos estes estudos e debates, mostramos disposição para enfrentar o desafio de dar continuidade a um processo que leve ao aperfeiçoamento das atividades escolares, nos Núcleos Regionais de Educação e no interior dos Departamentos de Ensino da Secretaria de Estado da Educação.

Buscamos criar um instrumento que comporte as contribuições teóricas dos educadores paranaenses, para ampliar o debate das idéias em torno de campos específicos da educação. Nosso objetivo é fortalecer um movimento coletivo de reflexão, que auxilie o professor na construção de parâmetros e o oriente em sua prática educativa, consolidada pelo estudo e atualização permanentes.

Este Caderno Temático reafirma o compromisso de nossa gestão com a melhoria contínua da qualidade da educação, com a necessária reflexão sobre o processo educacional e a relação do professor com o conhecimento e com os valores da cultura e, sobretudo, com a autonomia intelectual dos educadores. .

Que seja desfrutado por todos os interessados e que possa representar, a cada um, sementes para a produção de novos saberes.

Curitiba, Primavera de 2005

**Mauricio Requião de Mello e Silva** Secretário de Estado da  
Educação do Paraná  
**EDUCAÇÃO DO CAMPO**

A Educação do Campo é uma política pública no Estado do Paraná e se apresenta também como expressão de uma política nacional que promove o resgate da dívida histórica social, frente à obrigatoriedade da oferta de educação para toda a população.

Se, num primeiro momento, a meta educacional do país era corrigir a falta de acesso à escola, no caso da educação do campo, houve nítido esforço para garantir este acesso; porém, por meio da transferência dos alunos de seu espaço social, econômico e cultural para os espaços urbanos, pela via do transporte escolar.

Houve, deliberadamente, a negação da cultura entendida como rural, da forma e de estilo de vida nesses locais e da crença na impossibilidade de realização humana em ambiente que não fosse o urbano-industrial.

Com isso, perdeu-se muito da especificidade e da diversidade dessa visão de ensino. Concordamos com Arroyo quando diz que, "se a educação pública do campo está abandonada, a educação dos movimentos sociais é hoje uma das fronteiras mais avançadas do movimento pedagógico brasileiro", e complementamos com políticas públicas que consideram a formação de professores, o financiamento definido, o diagnóstico e a busca de soluções para combater as desigualdades do cotidiano escolar. Também consideramos o incentivo à construção de relações baseadas no respeito e na valorização de milhares de brasileiros que tiram seu sustento da terra, e a garantia da expansão da rede, de modo a evitar o deslocamento dos estudantes do campo para a cidade.

Nos Seminários realizados pela SEED, foram apresentadas e debatidas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e os instrumentos destinados a dar apoio pedagógico aos projetos de Educação Profissional no Campo. Tais atividades são de responsabilidade do Estado, mas as diferentes formas de organização do povo precisam ser tomadas como alternativas viáveis da formação para que seja um instrumento de libertação das pessoas, e não puro formalismo.

A partir dessa concepção, discutimos práticas e produzimos reflexões, estudamos estratégias de implementação das diretrizes para a educação e os conteúdos e metodologias específicos, os quais subsidiaram este Caderno Temático.

De fato, grandes mudanças sociais acontecem quando o cidadão participa ativamente com propostas no coletivo, e demandando-as democraticamente nas instâncias adequadas.

Assim, tornamos explícita a função deste Caderno e sua temática: mobilizar o cidadão, as comunidades, as escolas e os profissionais da educação envolvidos e aparelhá-los com reflexões, fundamentos teóricos, experiências e práticas que contribuam para melhorar cada vez mais a educação do campo no Paraná.

**Prof.a Dr.a Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde**  
Superintendente da Educação

# SUMÁRIO

|   |    |
|---|----|
| APRESENTAÇÃO .....  | 7  |
| PREFÁCIO .....  | 9  |
| COMO NASCEU ESTA PUBLICAÇÃO COLETIVA .....  | 13 |
| A QUESTÃO AGRÁRIA NO BRASIL HOJE: SUBSÍDIOS PARA PENSAR A EDUCAÇÃO DO CAMPO .....   | 15 |
| ELEMENTOS PARA CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO E PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.  | 23 |
| PRINCIPAIS PROBLEMAS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL E NO PARANÁ .....  | 35 |
| OS DESAFIOS DA CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO .....  | 47 |
| DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA AS ESCOLAS DO CAMPO: ROMPENDO O SILÊNCIO<br>DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS .....   | 59 |
| DIFICULDADES, DESAFIOS E PROPOSTAS DO I SEMINÁRIO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO:<br>REFLETINDO A PROBLEMÁTICA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO PARANAENSE ..... | 69 |

## CADERNOS TEMÁTICOS

### Como nasceu esta publicação coletiva

O *I Seminário Estadual da Educação do Campo*, com o tema *Construindo Políticas Públicas*, teve como eixo o entendimento de que as políticas públicas devem ser construídas com e não para os sujeitos do campo. Realizado de 9 a 11 de março de 2004, foi promovido pela Coordenação de Educação do Campo, da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR), com o apoio do Ministério da Educação (MEC) e da Articulação Paranaense por uma Educação do Campo.

O evento teve a participação de um conjunto de entidades que trabalham para reconstruir o modelo de educação e de desenvolvimento para o campo. Entre elas, destacam-se:

- Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural (Assessorar),
- Associação Projeto Educação do Assalariado Rural Temporário (Apeart),
- Casas Familiares Rurais (CFR),
- Coordenação Regional dos Atingidos por Barragens do Rio Iguaçu (Crabi),
- Comissão e Pastoral da Terra (CPT),
- Central Única dos Trabalhadores (CUT),
- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST),
- Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA),
- Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná (APP-Sindicato),
- Universidades, entre outras.

Além de militantes dos movimentos sociais e ONGs, participaram professores e gestores de escolas municipais e estaduais do Paraná que atuam na realidade do campo.

Os textos a seguir seguem a ordem de exposição das professoras e dos professores convidados, além de apresentarem a sistematização dos trabalhos em grupos, compondo os ANAIS do I Seminário Estadual de Educação do Campo.

O primeiro texto trata da *Questão agrária no Brasil hoje*, de exposição feita pelo professor Bernardo Mançano Fernandes, que discute os principais paradigmas e as políticas desenvolvidas pelos movimentos sociais do campo e o poder público.

Acerca da construção da *Identidade da educação do campo*, a professora Roseli Salete Caldart traz contribuições sobre a identidade dos povos do campo, refletindo sobre o projeto político pedagógico das escolas do campo.

A coordenadora de Educação do Campo/SEED-PR, professora Sonia Fátima Schwendler, faz uma *Contextualização da Educação do Campo no Paraná*, expõe dados sobre problemas relativos à escolarização, ao analfabetismo, transporte escolar, currículo e formação de professores, e traz significativas contribuições para a elaboração de políticas públicas da Educação do Campo.

Para aprofundar as discussões sobre *Os desafios da construção de políticas públicas para a Educação do Campo*, o professor Miguel Gonzales Arroyo aponta um conjunto de reflexões sobre a organização escolar e curricular das escolas do campo, trazendo o desafio da construção do *Sistema Público da Educação do Campo*.

---

1 O conteúdo dos textos presentes nestes ANAIS são de inteira responsabilidade de seus respectivos autores.



Terminando as exposições, a professora Maria do Socorro Silva, representando a professora Edla de Araújo Soares, presidente da União Nacional dos Dirigentes Municipais (Undime), apresenta as *Diretrizes Nacionais para a Educação do Campo*, aprovadas pela Resolução CNEjCEB n.1, de abril de 2002, da Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, que têm o objetivo de orientar a organização das escolas do campo.

O último texto é a síntese dos trabalhos em grupos que debateram sobre as *Dificuldades, desafios e propostas do I Seminário Estadual de Educação do Campo*.

A concepção de educação pensada a partir dos sujeitos do campo está em permanente construção; por isso, essa coletânea de textos, mais do que registrar a história, tem o intuito de subsidiar os educadores no aprofundamento do debate sobre a Educação do Campo.

Agradecemos a valorosa contribuição dos membros da Coordenação do Campo, que tornaram possível esse seminário: Sônia Fátima Schwendler (coordenadora da Educação do Campo de maio de 2003 a novembro de 2004), Edson Marcos Anhaia, Jandicleide Evangelista Lopes, Jonny Fuzinato Franzon, Marina Ribas Gubert e Natacha Eugênia Janata.

**Equipe da Coordenação de Educação do Campo**

# A QUESTÃO AGRÁRIA NO BRASIL HOJE: SUBSÍDIOS PARA PENSAR A EDUCAÇÃO DO CAMPO<sup>1</sup>

**Bernardo Mançano Fernandes,**

## Os paradigmas

Neste texto, apresentamos uma reflexão a respeito questão agrária no Brasil, na atualidade, discutindo os principais paradigmas e as políticas desenvolvidas pelos movimentos camponeses e o governo federal.

Iniciamos com um debate conceitual para ampliarmos as discussões a respeito dos paradigmas e suas políticas. Na segunda parte, apresentamos as práticas dos movimentos camponeses e os tipos de medidas praticadas pelo Estado.

A delimitação conceitual de campesinato é um exercício político. Duas referências importantes para precisar o conceito de camponês são a história e a teoria. Da primeira, demarcamos sua natureza e da segunda as diversas interpretações a respeito de sua existência e perspectivas.

O processo de formação do campesinato remonta à gênese da história da humanidade. Essa leitura histórica é importante para a compreensão da lógica da persistência do campesinato nos diferentes tipos de sociedades. A existência do campesinato nas sociedades escravocratas, feudal, capitalista e socialista é um referencial para entendermos o sentido dessa perseverança.

A coexistência e a participação do campesinato nesses diferentes tipos de sistemas sociopolíticos e econômicos e a sua constância quando do fim ou crise dessas sociedades demonstram que essa firmeza precisa ser considerada como uma qualidade intrínseca dessa forma de organização social.

Por essa razão, desde o século XIX, surgiram diversas teorias a respeito da existência e das perspectivas do campesinato no capitalismo. O desenvolvimento dessas teorias por meio de pesquisas e debates políticos acirrados constituiu três distintos modelos de interpretação do campesinato ou paradigmas.

De modo objetivo, discutimos esses paradigmas e os denominamos a partir de suas perspectivas para o campesinato. O paradigma do **fim do campesinato** compreende que este está em vias de extinção. O paradigma do **fim do fim do campesinato** entende a sua existência a partir de sua resistência. O paradigma da **metamorfose do campesinato** acredita na sua mudança em agricultor familiar.

Ainda é muito forte o paradigma do fim do campesinato. Esse modelo de interpretação tem duas leituras. Uma está baseada na diferenciação gerada pela renda capitalizada da terra que destrói o campesinato, transformando pequena parte em capitalista e grande parte em assalariado. A outra leitura do fim do campesinato acredita simplesmente na inviabilidade da agricultura camponesa perante a supremacia da agricultura capitalista.

---

<sup>1</sup>Palestra ministrada no *Seminário Estadual de Educação do Campo – Faxinal do Céu* - PR - 9 a 11 de março de 2004.

<sup>2</sup> Doutor em Geografia/USP, professor da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente, Departamento de Geografia - Unesp.

O paradigma do fim do fim do campesinato tem uma leitura mais ampla que o anterior. Entende que a destruição do campesinato pela sua diferenciação não determina o seu fim. É fato que o capital ao se apropriar da riqueza produzida pelo trabalho familiar camponês, por meio da renda capitalizada da terra, gera a diferenciação e a destruição do campesinato. Mas, igualmente, é fato que ao capital interessa a continuação desse processo para o seu próprio desenvolvimento. Em diferentes condições, a apropriação da renda capitalizada da terra é mais interessante ao capital do que o assalariamento. Por essa razão, os proprietários de terra e capitalistas oferecem suas terras em arrendamento aos camponeses ou oferecem condições para a produção nas propriedades camponesas.

O arrendamento é uma possibilidade de recriação do campesinato, outra é pela compra da terra e outra é pela ocupação da terra. Essas são as três formas de recriação do campesinato. E assim se desenvolve num constante processo de territorialização de desterritorialização da agricultura camponesa, ou de destruição e recriação do campesinato. O que é compreendido como fim também tem o seu fim na poderosa vantagem que o capital tem sobre a renda capitalizada da terra, gerada pelo trabalho familiar.

Ainda nesta compreensão, o campesinato é visto como uma importante forma de organização social para o desenvolvimento humano em diferentes escalas geográficas. A produção familiar provoca impactos socioterritoriais contribuindo para o desenvolvimento regional e para a melhoria da qualidade de vida.

O paradigma do fim do fim do campesinato tem duas vertentes. Uma desenvolve ações para o crescimento do número de camponeses por meio de uma política de reforma agrária e pela territorialização da luta pela terra. Outra desenvolve ações para a manutenção do número de camponeses, acreditando que garantir a existência é suficiente.

O paradigma da metamorfose do campesinato surgiu na última década do século XX e é uma espécie de "terceira via" à questão do campesinato. Acredita no fim do campesinato mas não no fim do trabalho familiar na agricultura. Desse modo, usa o conceito de agricultor familiar como eufemismo do conceito de camponês. A partir de uma lógica dualista de atrasado e moderno, classifica o camponês como atrasado e o agricultor familiar como moderno. Essa lógica dualista é processual, pois o camponês para ser moderno precisa se metamorfosear em agricultor familiar.

Esse processo de transformação do sujeito camponês em sujeito agricultor familiar sugere também uma mudança ideológica. O camponês metamorfoseado em agricultor familiar perde a sua história de resistência, fruto da sua pertinácia, e se torna um sujeito conformado com o processo de diferenciação que passa a ser um processo natural do capitalismo.

Os limites dos espaços políticos de ação do então moderno agricultor familiar fecham-se nas dimensões da diferenciação gerada na produção da renda capitalizada da terra. A sua existência, portanto, está condicionada às condições geradas pelo capital. Logo, as suas perspectivas estão limitadas às seguintes condições: agricultor familiar consolidado; agricultor familiar intermediário e agricultor familiar periférico. Da condição de periférico à condição de consolidado, formam-se os espaços políticos de sua existência. Esse seria o seu universo possível.

Nessa lógica, não cabem os sem-terra porque não se discute a exclusão. Discutem-se apenas os incluídos no espaço do processo de diferenciação. Nesse sentido, esse paradigma possui uma interface com a vertente do paradigma do fim do fim do campesinato que se preocupa apenas com a manutenção do campesinato.

Essa leitura é marcada por uma importante diferença entre o paradigma da metamorfose do campesinato dos outros paradigmas. Os paradigmas do fim do campesinato e do fim do fim do campesinato têm como fundamento a questão agrária. O paradigma da metamorfose do campesinato tem como fundamento o capitalismo agrário.

O debate a respeito da questão agrária tem se desenvolvido a partir do princípio da superação. Essa condição implica a luta contra o capital e a perspectiva de construção de experiências para a transformação da sociedade. O debate a respeito do capitalismo agrário tem se desenvolvido a partir do princípio da conservação das condições existentes da sociedade capitalista. Esse é o principal debate teórico conceitual a respeito do campesinato neste começo do século XXI. É a partir dessas referências que procuramos delimitar o conceito de campesinato

Afora o princípio conservador do paradigma da metamorfose do campesinato, destacam-se os limites de sua lógica dualista. Por não conseguir explicar a persistência do campesinato, a sua existência e atualidade e nem suas perspectivas, procura transformá-lo por meio do esvaziamento de sua história. O camponês fica com o passado e o agricultor familiar com o futuro. A questão é que um não existe sem o outro. Troca-se seis por meia dúzia, mas meia dúzia não é igual a seis. Diferencia-se o indiferenciável.

Esse paradoxo recheado de caráter pejorativo dividiu os movimentos camponeses e criou políticas públicas fechadas dentro do espaço do capital e, portanto, delimitada na sua lógica, como por exemplo: Banco da Terra e suas derivações, Pronaf etc.

Por tudo isso é que recuperamos a afirmação do primeiro parágrafo deste texto. A delimitação conceitual de campesinato é um exercício político. Assim como a delimitação de trabalhador rural e de agricultor familiar são exercícios políticos. Aceitar o conceito de camponês implica compreender esses processos de construção teórica e leituras históricas na perspectiva da superação.

Se nos prendermos ao espaço da diferenciação do campesinato, podemos usar diversos termos para classificar as diferentes condições econômicas do campesinato. Desde a clássica: camponês rico, camponês médio e camponês pobre, até a recente classificação: camponês viabilizado, camponês remediado e camponês empobrecido. Nestas, considera-se os excluídos, no caso os sem-terra, indo além do espaço dos incluídos.

O uso do termo agricultor familiar reforçou a aplicação do conceito de camponês porque explicitou as diferentes visões de mundo contidas nos seus respectivos paradigmas.

A questão fundamental a ser considerada aqui é que o agricultor familiar é um camponês. As diferenças entre esses dois sujeitos - que são um - é ideológica, construída politicamente para que a luta do campesinato se resumisse ao espaço da diferenciação, rompendo com a perspectiva da superação.

Na construção ideológica dos princípios do capitalismo agrário, o capital deve ser visto como amigo e não como inimigo, como explica a construção ideológica dos princípios da questão agrária.

Assim, conviver com as desigualdades geradas pelo desenvolvimento do capitalismo é natural. Produzir o espaço camponês ou do agricultor familiar dentro da lógica do capital torna-se a única opção. Aceitar suas políticas torna-se a única saída. Não há perspectiva fora do espaço do capital e lutar contra essa lógica é ser atrasado, perdendo a oportunidade dada pelo capital em tornar-se moderno (ou agricultor familiar).

Aceitar as políticas públicas de desenvolvimento da agricultura capitalista torna-se normal. Lutar contra é algo anormal. Assim, os camponeses ou agricultores familiares são incorporados ao agronegócio, esse conceito que coloca todos num mesmo saco: capitalistas e camponeses. Mas esse saco tem dono, que não é o camponês. A produção agrícola camponesa passa a ser contada como produção do agronegócio, de modo a parecer que os camponeses nada produzem.

Os paradigmas determinam políticas públicas. O paradigma da metamorfose do campesinato caiu no gosto dos grandes empresários e de muitos intelectuais, assim como do governo FHC e do governo Lula. Por essa razão, é a lógica desse paradigma que tem determinado as políticas públicas para a agricultura camponesa desde meados da década de 1990.

A luta pela terra, a recusa ao assalariamento, à recusa ao produtivismo se tornaram questões fora de moda, amplamente exploradas pela mídia. Lutar fora do espaço delimitado pelo capital é visto como uma coisa abominável.

Perante essa breve reflexão, delimitar o conceito de campesinato implica pensar as questões aqui expressas.

O camponês é um sujeito historicamente subalterno. Existe e tem sua perspectiva no espaço de subordinação permitido pelo capital. Isso não significa aceitar essa condição e considerá-la natural. Isso também pode significar a luta contra esse estado permanente de exploração, expropriação, destruição e recriação.

As resistências aos diferentes tipos de exploração são características históricas, culturais e políticas do campesinato. Delimitar o conceito de camponês somente a partir de sua estrutura organizacional não é suficiente. Todavia, não é possível definir o conceito de camponês sem considerá-la.

Portanto, o camponês é compreendido por sua base familiar. Pelo trabalho da família na sua própria terra ou na terra alheia, por meio do trabalho associativo, na organização cooperativa, no mutirão, no trabalho coletivo, comunitário ou individual. A base familiar é uma das principais referências para delimitar o conceito de campesinato. Em toda sua existência essa base familiar foi mantida e é sua característica.

O trabalho familiar camponês também pode necessitar de mais força de trabalho para garantir a sua existência. Por essa razão, o trabalho assalariado é componente dessa forma de organização. A questão é até onde esse componente descaracteriza o trabalho familiar camponês.

Existem diferentes compreensões a respeito dessa caracterização e descaracterização. Uma

delimitação possível é incluir o trabalho assalariado nas seguintes condições: o número de trabalhadores assalariados igualou menor ao número de membros da família. E com trabalho executado na própria unidade de produção familiar.

A delimitação do conceito de campesinato deve possibilitar a condição de sua reprodução como camponês ou agricultor familiar. A manutenção dessa condição está na compreensão dos limites impostos pela lógica do capitalismo, na criação de relações capitalistas ou na criação de relações não capitalistas.

A questão é trabalhar dentro do espaço de diferenciação do campesinato, por meio do enfrentamento e não da aceitação. É preciso compreender que o espaço de diferenciação não é a totalidade, mas apenas um espaço delimitado pelo capital que faz fronteira com outros espaços: o espaço da exclusão e o espaço do capital. É necessário compreender que a manutenção do espaço da diferenciação não pode ser isolado do espaço da exclusão, nem do espaço do capital.

Assim, o camponês que usa apenas o trabalho familiar ou que também usa o trabalho assalariado, dentro dos limites aqui propostos, está sujeito ao processo de diferenciação e por esta razão pode lutar contra as possibilidades de exclusão da condição de camponês. Mas também pode aceitar a diferenciação como algo natural, como quer o paradigma da metamorfose do campesinato.

A minimização da diferenciação, a inclusão de novos camponeses no espaço de diferenciação ou a exclusão deste espaço pode ser controlada por meio de políticas públicas, que são geradas pelos paradigmas predominantes e que estão presentes no poder do Estado. A geração de políticas é resultado também do poder de organização dos movimentos camponeses, que podem definir o sentido das políticas.

Portanto, a delimitação conceitual de campesinato inclui a questão das diferenças ideológicas dos paradigmas, o limite do trabalho familiar e de sua extensão em trabalho assalariado em número nunca maior que o número de membros da família trabalhando em sua própria unidade de produção.

Esse é um conjunto de critérios para delimitar o conceito de camponês.

### **As práticas**

Nesta segunda parte, apresentamos uma breve análise das práticas da luta pela terra promovida pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e as políticas dos governos Fernando Henrique Cardoso (FHC) e Luiz Inácio Lula da Silva.

Desde sua gênese, o MST tem seterritorializado por todas as regiões do Brasil por meio da ocupação de terra. Essa é uma antiga forma de luta do campesinato brasileiro, todavia nos últimos vinte anos foi intensificada com o aumento do número de famílias sem-terra e do número de ocupações de terra.

Em nossas pesquisas sobre as ocupações de terra, procuramos compreender os diferentes procedimentos criados pelos sem-terra na realização da luta pela terra, bem como a origem desta população. Também acompanhamos os tipos de conflitos e as medidas políticas do Estado em resposta às ações dos trabalhadores.

A ocupação da terra não é o começo da luta pela terra. Quando as famílias sem-terra ocupam uma propriedade é porque há vários meses essas famílias estão se organizando para que este momento acontecesse (FERNANDES, 2001).

A ocupação da terra começa com o trabalho de base. Quando os sem-terra do MST visitam as casas de famílias nas periferias das cidades (pequenas, médias e grandes - inclusive nas regiões metropolitanas) para convidar as pessoas interessadas em conhecerem a luta pela terra e pela reforma agrária.

Essas pessoas reúnem-se em diferentes lugares: salões paroquiais, escolas, sedes de sindicatos ou na própria casa de uma das famílias participantes. Com esse ato, inauguram um espaço de socialização política. Neste espaço discutem as possibilidades da luta pela terra e pela reforma agrária.

Com essa atitude, iniciam uma dimensão do espaço de socialização política, que chamamos de espaço comunicativo. Neste espaço, as pessoas apresentam-se, conhecem as suas histórias, discutem suas trajetórias, pensam em seus destinos. A proposta do MST de ocupar a terra aparece como esperança e medo. Esperança porque é uma possibilidade apresentada por quem lutou e conquistou a terra. Medo porque a luta pode levar à conquista da terra, mas também pode levar a outros caminhos, inclusive à morte no enfrentamento com os latifundiários e com a polícia.

Todo esse processo cria outra dimensão do espaço de socialização política, que denominamos de espaço interativo. A interação acontece porque as pessoas compreendem que tem trajetórias semelhantes: são migrantes, pobres, desempregados e possuem a vontade de mudar suas histórias.

A interação também acontece porque essa experiência possibilita a construção de conhecimentos sobre a luta pela terra a abrem novas perspectivas para suas vidas.

As reuniões do trabalho de base podem durar meses. Elas acabam quando as lideranças do MST apresentam a possibilidade de ocupar uma ou mais propriedades e as famílias decidem pela ocupação. Com essa decisão, começam a abertura de uma nova dimensão do espaço de socialização política: o espaço de luta e resistência.

O espaço de luta e resistência materializa-se por meio da ação das famílias que ocupam uma propriedade privada ou uma propriedade pública, ou apenas acampam nas margens de uma rodovia. A partir dessa ação transferem o espaço de socialização política para esse novo lugar, onde agora as famílias' organizadas estão reunidas.

Agora, o espaço de luta e resistência chama-se acampamento. As famílias não estão mais dispersas, mas juntas em muitos barracos de lona preta. Essa forma de organização espacial causa um impacto na paisagem, demonstrando que aquelas famílias querem mudar suas realidades. Agora, ninguém pode ignorar essas pessoas. Elas estão juntas reivindicando condições dignas de vida. Nem as estatísticas nem os discursos políticos nem as teorias podem ignorar sua presença.

Todavia, se não é possível ignorar, é possível reprimir, repelir, rechaçar, despejar. Assim nasce o conflito, um dos mais antigos da história do Brasil: o latifundiário contra o sem-terra. Os grandes proprietários querem manter seus privilégios em nome dos seus direitos. Os sem-terra querem conquistar os seus direitos em nome da democratização do acesso à terra.

O conflito, portanto, envolve privilégios, "direitos" e direitos, reivindicações e luta. A instituição competente para solucionar esse conflito é o Estado. E os governos têm dado diferentes respostas para a questão da terra, ora tratando como políticas compensatórias ora ensaiando a questão como desenvolvimento territorial.

O resultado desse processo é uma política de assentamentos rurais que nos últimos nove anos beneficiou aproximadamente quinhentas mil famílias, das quais 90% das assentadas ocuparam terra uma vez ou mais (FERNANDES, 2000; DATALUTA, 2004).

Por meio das ocupações de terra, os sem-terra mantêm na pauta política a questão da reforma agrária. As ocupações de terra tornaram-se a principal forma de acesso a terra. É, portanto, uma forma de criação e recriação do campesinato. Ainda a pressão política das ocupações de terra obrigou o Estado a procurar soluções para os conflitos, ora com o assentamento das famílias ora com a repressão política.

A ocupação de terra é uma afronta aos princípios da sociedade capitalista. Mas, ao mesmo tempo, é uma forma de desenvolvimento do capitalismo porque as áreas ocupadas, quando transformadas em assentamentos, tornam-se propriedades familiares que produzem a renda capitalizada da terra apropriada pelos capitalistas.

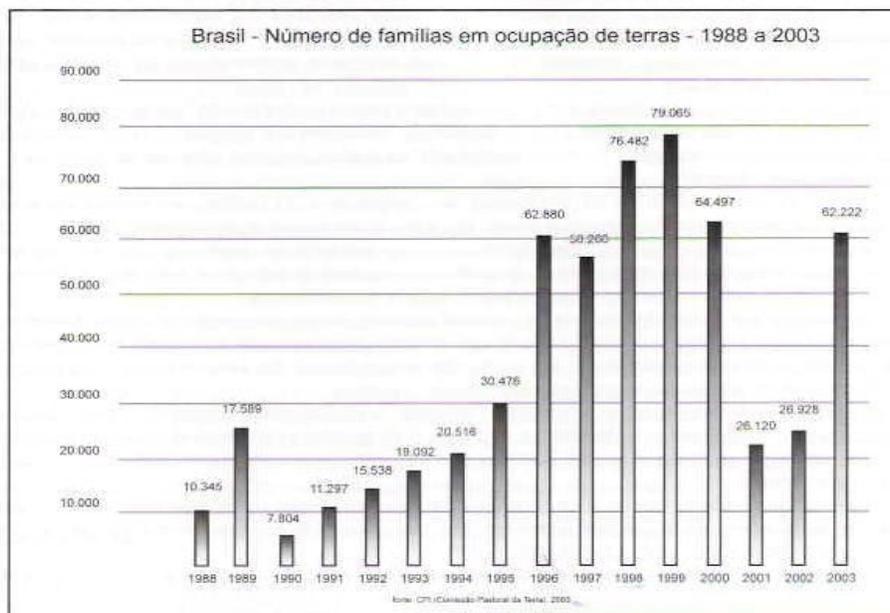
Todavia, não existe tolerância política com as ocupações de terra, que são rechaçadas e cujas famílias são despejadas de modo que o conflito aumenta e as ocupações se repetem até que as famílias sejam assentadas ou desistam da luta.

A intolerância é enfraquecida, em parte, pela conhecida grilagem de terras e pelo alto grau de concentração fundiária (em 2003, somente 1.7% dos proprietários de terra controlava 43.7% das terras, ou seja: quase metade das propriedades está nas mãos de menos de 2 % dos proprietários) (BRASIL, 2003). Por essa razão, as ocupações se tornaram parte do cotidiano brasileiro, sendo divulgada quase todos os dias nos principais jornais do país.

A violência física praticada a mando dos latifundiários ou do Estado contra os sem-terra não diminui as ocupações. Todavia, as medidas políticas têm sido eficazes para conter as ocupações de terra. É bom lembrar que contenção não significa solução. As medidas políticas são formas de controle social da luta popular. Pelo controle social, o Estado pode mudar o rumo das ações dos movimentos camponeses: fazê-lo refluir e até desmobilizá-los. Ainda assim o problema agrário continua.

No gráfico a seguir, apresentamos dados referentes ao crescimento e a diminuição dos números de famílias em ocupações de terra. Observa-se que em 1990 e em 2001 aconteceram diminuições abruptas de ocupações, por causa de medidas políticas de controle social. Contudo, observa-se também que os resultados políticos dessas medidas foram efêmeros, não duraram mais que um ano e o número de famílias em ocupações de terra voltou a crescer.

**Gráfico 1 – Brasil: número de famílias em ocupações de terras – 1988 a 2003**



Em 1990, o governo do presidente Collor reprimiu violentamente as ocupações, com prisões seletivas de lideranças. A Polícia Federal invadiu as diversas secretarias do MST em vários estados e prendeu muitos membros do MST. Essa ação causou o refluxo do MST e diminuiu o número de ocupações de terra. No entanto, em 1991, o número de famílias voltou a crescer e, em outubro de 1992, o presidente Collor foi destituído pelo *impeachment*, resultado de uma grande mobilização política nacional.

Com a eleição do presidente FHC, em 1994, e a promessa da reforma agrária, em 1995, aumentaram o número de famílias que ocuparam terra, tendência que continuou até 1999. O primeiro governo FHC foi o período com maior número de famílias assentadas da história do Brasil. Três motivos contribuíram para que ocorresse esse número de assentamentos: o massacre de Corumbiara, em 1995, no Estado de Rondônia; o massacre de Eldorado dos Carajás, em 1996, no Estado do Pará; o governo FHC acreditava que os sem-terra eram aproximadamente quatrocentas mil famílias e, com o assentamento dessas famílias, o número de famílias tenderia a diminuir (CARDOSO, 1991).

O aumento do número de famílias assentadas significava o aumento do número que ocupava terras e vice-versa. A cada assentamento criado, multiplicava-se o número de sem-terra realizando os trabalhos de base, criando espaços de socialização política e delimitando espaços na luta pela terra. Essa realidade não se encaixava na tese do governo FHC, que defendia não haver tantas famílias sem-terra nem tanta terra para fazer a reforma agrária.

De fato, o governo FHC tratou a reforma agrária como uma política compensatória, como uma possibilidade de atender a um determinado número de famílias que representaria o resíduo do campesinato brasileiro. Sob a pressão do MST e outros movimentos camponeses, foram criadas políticas de crédito, de educação para o campo e de assistência técnica, a partir de modelos propostos pelos movimentos. Com o avanço das ocupações, as políticas de educação e de assistência técnica foram extintas e a política de crédito foi substituída por outra, cujo modelo foi imposto pelo governo. Na verdade, o governo FHC percebera que o aumento do número de famílias assentadas e os investimentos feitos por meio das linhas de crédito fortaleciam a organização do MST. Muitas ocupações

ocorriam com o apoio de cooperativas de assentados, emprestavam caminhões e financiavam os custos

da ocupação de terra. O governo FHC denominou esses fatos de aparelhamento político e cortou todas as fontes de recursos para os assentados.

O segundo governo FHC foi muito diferente do primeiro. Em 2000, o número de ocupações começou a diminuir e em maio de 2001, o governo do presidente FHC publicou uma medida provisória de criminalização das ocupações. A Medida Provisória 2109-52, de 24 de maio de 2001, incrimina as pessoas que ocupam terra e privilegia os latifundiários com a condição da não-desapropriação por dois anos, no caso de uma ocupação e por quatro anos, quando houver reincidência.

Enquanto o governo Collor colocou a Polícia Federal para reprimir os sem-terra, o governo FHC usou o Poder Judiciário. As ocupações de terra eram acompanhadas com rigor pelo governo e as liminares de reintegração de posse e despejo das famílias ocupantes eram expedidas em menos de vinte e quatro horas, que resultava na maior parte das vezes na prisão das lideranças. A esse processo político denominamos de *judicialização* da luta pela reforma agrária. Ocorreram casos em que os juízes mandavam prender líderes para prevenir as ocupações. (FERNANDES, 2003)

Com a diminuição do número de ocupações, diminuiu o número de assentamentos. Para propagandar que o número de assentamentos não teria diminuído, o governo FHC usou uma estatística imaginária que contava assentamentos em governos anteriores, pelos governos estaduais e até as famílias que o governo prometera assentar. Criava-se, dessa forma, "clones" de assentamentos e "assentamentos imaginários", que só existiam nas tabelas de dados do governo FHC. (FERNANDES, 2003).

Como afirmamos anteriormente, a ocupação de terra é uma afronta aos princípios da sociedade capitalista. Todavia, as ocupações de terra continuavam crescendo, tendo pela frente as ações da Justiça e as ações dos latifundiários. Na segunda metade da década de 1990, o governo FHC adotou uma política de crédito fundiário denominada Cédula de Terra que depois foi batizada de Banco da Terra.

Pela primeira vez, na história do Brasil, ocorreu uma intervenção direta na luta pela terra por meio de política econômica, em escala nacional. Com essa medida, o governo transferia a questão da terra do território da política para o território do mercado. Essa ação extraordinária diminuía o poder de negociação dos trabalhadores sem-terra. Aos que aceitaram a política do Banco da Terra, o espaço de negociação limitou-se ao contrato de compra e venda, ou seja, às políticas do mercado.

No ano de 2002, houve um pequeno crescimento no número de ocupações. Com a derrota de FHC e a vitória de Lula nas eleições de 2002, as ocupações voltaram a crescer e em 2003, o número de famílias em ocupações de terra ficou entre os cinco maiores da luta pela terra, desde 1988.

Nos últimos vinte anos, desde a fundação do MST, as famílias participantes das ocupações têm se diferenciado. Na década de 1980, as famílias sem-terra participantes das ocupações eram predominantemente de origem rural. Com a intensificação da mecanização da agricultura e com o desemprego estrutural, na década de 1990, nos acampamentos das regiões Sul, Sudeste e Nordeste, a participação de trabalhadores de origem urbana aumentou.

Na região Nordeste, o MST começou a organizar migrantes nordestinos retornados da região Sudeste por causa do desemprego. No Estado de São Paulo, o MST e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Teto (MTST) começaram a organizar famílias para lutarem pela moradia ou por terra. Essa ação resultou no aumento do número de famílias de origem urbana nas ocupações de terra. No Pontal do Paranapanema, registramos até 50% de trabalhadores urbanos entre as famílias assentadas (LIMA; FERNANDES, 2001). No Estado do Rio Grande do Sul, surgiu o Movimento dos Trabalhadores Desempregados (MTD) que tem ocupado terras nos municípios da região metropolitana de Porto Alegre para desenvolverem atividades agrícolas e não-agrícolas como forma de sobrevivência.

Esse fato demonstra que a determinação do governo, de assentar apenas as famílias de origem rural, têm sido ignorada pelos trabalhadores de origem urbana. Essa é uma das razões do aumento do número de famílias acampadas em todas as regiões do país. Isso significa que o processo de criação do camponato tem contato com a participação dos trabalhadores desempregados de origem urbana.

As ocupações de terra, o avanço e o refluxo do MST, as conquistas e as derrotas dos movimentos camponeses, o crescimento da participação das famílias de origem urbana na luta pela terra, todas essas realidades são indicadores da resistência dos sem-terra no confronto com as políticas de controle social do Estado e da lógica capitalista.

No ano de 2003, a luta pela terra apresentou nova tendência de crescimento. Nesse ano, foram registradas 166 mil famílias acampadas em todo o Brasil (*Folha de S. Paulo*, 1 de dezembro de 2003).

Conforme DATALUTA (2004), as famílias acampadas organizadas no MST eram 112.532. Esse crescimento é resultado da delimitação dos espaços da luta pela terra, feita por meio do trabalho de base. É também resultado da ineficaz política de assentamentos do governo FHC e do fracasso da criminalização da luta pela terra. É uma forma de pressão ao governo Lula, que até o momento não apresentou indicadores de que irá realizar a reforma agrária.

No ano de 2003, o governo Lula assentou apenas trinta e seis mil famílias. Apresentou um plano nacional de reforma agrária em que propõe assentar quatrocentas mil famílias durante a sua gestão. Também se propõe a assentar cento e trinta mil famílias por intermédio de uma política de crédito fundiário. A medida provisória que criminaliza a luta pela terra continua vigorando, embora o governo Lula não tenha aplicado o mesmo rigor político contra os sem-terra, como acontecia no governo FHC (BRASIL, 2003).

Há expectativa de que o governo Lula realmente assente quinhentas e trinta mil famílias em seu mandato. Essa é a esperança do MST e de outros movimentos camponeses brasileiros. O governo Lula promete tratar a reforma agrária como uma política de desenvolvimento territorial, sendo base para o desenvolvimento local e regional. Por enquanto, nada de novo aconteceu que nos permita considerar uma mudança na tendência de refluxo da política de assentamentos rurais que vem desde o ano 2000.

A efetivação de uma política de reforma-agrária é fundamental para o desenvolvimento econômico e político do Brasil. Esta compreensão vem sendo defendida pelo presidente Lula. Se assim for de fato, poderemos ter um novo período de avanço do desenvolvimento da agricultura camponesa no Brasil.

## Referências

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Plano nacional de reforma agrária**. Brasília, 2003.

CARDOSO, Fernando Henrique. Prefácio. In GRAZIANO NETO, Francisco. **A Tragédia da Terra: o fracasso da reforma agrária no Brasil**. São Paulo: IGLU;FUNEP;UNESP, 1991.

DATALUTA - Banco de Dados da Luta pela Terra. **Relatório Pesquisa Nacional- DATALUTA - MST**. Presidente Prudente, 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano., *et ali*. *Insertion socio-politique et criminalisation de la lutte pour la terre: occupations de terre et assentamentos ruraux das le Pontal do Paranapanema* - São Paulo. Cahiers du Bresil Contemporain. **La Riche**. v.51j52, p.71 - 94, 2003.

FERNANDES, Bernardo Mançano. *The occupation as a form of Access to land*. In: *XXIII International Congress of the Latin American Studies Association*, sept, 2001. **Anais**. Washington, D.C., 2001, p. 6-8.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **A formação do MST no Brasil**. São Paulo, Editora Vozes, 2000.

FERNANDES, Bernardo Mançano. A judicialização da luta pela reforma agrária. **GEOUSP - Revista de pós-graduação em Geografia**. São Paulo: Departamento de Geografia da FFLCH-USP, 1997, p. 35-9.

LIMA, Solange; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Trabalhadores urbanos nos assentamentos rurais: a construção de novos sujeitos sociais**. Presidente Prudente, 2001. Relatório CNPq - PIBIC 1999 - 2001.

STEDILE, João Pedro; FERNANDES Bernardo Mançano. **Brava Gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1999.

# ELEMENTOS PARA CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO E PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO<sup>1</sup>

Roseli Salete Caldart

2

## Momento atual da Educação do Campo

Passaram-se quase seis anos da 1ª. *Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo*, realizada em 1998, o momento de batismo coletivo de um novo jeito de lutar e de pensar a educação para o povo brasileiro que trabalha e vive no e do campo. Pelo processo de construção desta Conferência, os movimentos sociais do campo inauguraram uma nova referência para o debate e a mobilização popular: *Educação do Campo* e não mais educação rural ou educação para o meio rural.

Na 1ª Conferência, reafirmamos que o campo é espaço de vida digna e que é legítima a luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para seus sujeitos. Também foram denunciados os graves problemas de falta de acesso e de baixa qualidade da educação pública destinada à população trabalhadora do campo. Discutimos propostas, socializamos experiências de resistência no campo e de afirmação de um outro projeto de educação. De lá para cá o trabalho continuou pela articulação nacional *Por uma Educação do Campo*, que seguiu nas mobilizações nos estados e no debate com a sociedade, levando esta mensagem especialmente para outros movimentos sociais e para as educadoras e os educadores do campo.

Uma conquista recente do conjunto das organizações de trabalhadores e trabalhadoras do campo, no âmbito das políticas públicas, foi a aprovação das *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo* (Parecer n. 36/2001 e *Resolução* 1/2002 do Conselho Nacional de Educação).

Primeiramente, o nome da articulação e do movimento era **por uma educação básica do campo**; a partir dos debates realizados no seminário nacional de 2002 alteramos o nome para **por uma Educação do Campo**, em vista de afirmar, primeiro, que não queremos educação somente na escola formal. Temos direito ao conjunto de processos formativos já constituídos pela humanidade. Segundo, que o direito à escola pública do campo pela qual lutamos compreende da educação infantil à Universidade.

O momento atual nos parece propício para avanços, ao mesmo tempo em que revela maior complexidade para a atuação dos movimentos sociais. O desafio que se impõe é o da práxis: avançar na teoria para poder dar um salto de qualidade na luta política e nas práticas produzidas até aqui. É preciso **significar** o nome que criamos, e constituir teórica e politicamente a nova bandeira. Este desafio nos exige um permanente retorno a uma questão de origem: o que é mesmo a Educação do Campo e quais são os seus fundamentos principais?

<sup>1</sup> Texto produzido a partir da exposição *A construção da identidade da Educação do Campo*, desenvolvida no Seminário Estadual da Educação do Campo promovido pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, de 9 a 11 de março de 2004.

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e da Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo..

<sup>3</sup> Para conhecer o debate preparatório e posterior a esta Conferência Nacional e que deu origem à articulação nacional *Por Uma Educação do Campo*, é importante consultar a Coleção *Por uma Educação do Campo* editada a partir de 1999. Participaram da promoção da 1ª Conferência Nacional em Luziânia, GO, o MST, a CNBB, a UnB, a UNESCO e o UNICEF.

<sup>4</sup> Sobre este Seminário de 2002, ver Coleção *Por Uma Educação do Campo* n. 4, *Educação do Campo: identidade e políticas públicas*, dezembro de 2002.

O desafio teórico atual é o de **construir o paradigma da Educação do Campo**; ou, pelo menos, avançar na elaboração de uma **teoria da Educação do Campo**: clarear, construir, consolidar e disseminar nossas **concepções**, ou seja, os conceitos, o modo de ver, as idéias que conformam nossa compreensão e tomada de posição diante da realidade que se constitui pela relação entre campo e educação. Trata-se, ao mesmo tempo, de socializar/quantificar a compreensão do acúmulo teórico e prático que já temos, e de continuar a elaboração e o planejamento dos próximos passos.

Este desafio se desdobra em duas tarefas combinadas: identificar as dimensões fundamentais da luta política a ser feita no momento atual; e seguir na construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo. O texto que segue busca refletir especialmente na direção desta segunda tarefa, trazendo para o debate alguns elementos a serem considerados na construção deste projeto.

Não se trata de "inventar" um ideário da Educação do Campo; isto não repercutiria na realidade concreta, a que nos interessa modificar, nem seria uma verdadeira teoria. O desafio que temos como sujeitos que colocaram esta "bandeira em marcha", é de abstrair das experiências, dos debates, das disputas em curso, um conjunto de idéias que possam orientar o pensar (especialmente dos educadores) sobre a prática de educação dos sujeitos do campo; e, sobretudo, que possam orientar e projetar outras práticas e políticas de educação. Por isso, este é um trabalho que será tanto mais legítimo quanto realizado de modo coletivo.

### **Traços de identidade da Educação do Campo**

Nossa proposta é pensar a Educação do Campo como processo de construção de um **projeto de educação dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo**. Isto quer dizer que se trata de pensar/projetar a educação (política e pedagogia) desde os interesses sociais, políticos, culturais de um determinado grupo social; ou trata-se de pensar a educação (processo universal) desde uma particularidade, ou seja, desde sujeitos concretos que se movimentam dentro de determinadas condições sociais de existência em um dado tempo histórico.

A Educação do Campo assume sua particularidade, que é o vínculo com sujeitos sociais concretos, mas sem se desligar da universalidade: antes (durante e depois) de tudo ela é educação, formação de seres humanos. Ou seja, a Educação do Campo faz o diálogo com a teoria pedagógica desde a realidade particular dos camponeses, ou mais amplamente da classe trabalhadora do campo, e de suas lutas. E, sobretudo, trata de construir uma educação do povo do campo e não apenas com ele, nem muito menos para ele.

Um dos fundamentos da construção deste projeto é a compreensão da sua materialidade de origem. E este, aliás, pode ser um bom ponto de partida para clarear as concepções desde o ponto de vista de quem tem compromisso com sua raiz.

Em resumo, podemos dizer que, no contexto originário da Educação do Campo, estão como principais elementos:

- o campo e a situação social objetiva das famílias trabalhadoras nesta época: o aumento da pobreza, a degradação da qualidade de vida, o aumento da desigualdade social, da exclusão;
- a barbárie provocada pela implantação violenta do modelo capitalista de agricultura;
- a situação em relação à educação: ausência de políticas públicas que garantam o direito à educação e à escola para os camponeses/trabalhadores do campo;
- a emergência de lutas e de sujeitos coletivos reagindo a esta situação social;
- as lutas camponesas, em especial e, entre elas, a luta pela terra e pela Reforma Agrária;
- o debate de uma outra concepção de campo e de projeto de desenvolvimento que sustente uma nova qualidade de vida para a população que vive e trabalha no campo;
- a presença significativa de experiências educativas que expressam a resistência cultural e pedagógica do povo do campo, frente às tentativas de sua destruição, vinculadas ou não a estas lutas sociais.

A Educação do Campo se constitui a partir de uma contradição que é a própria contradição de classe no campo: existe uma incompatibilidade de origem entre a agricultura capitalista e a Educação do Campo, exatamente porque a primeira sobrevive da exclusão e morte dos camponeses, que são os sujeitos principais da segunda. Em nosso debate, isto tem sido referido como a principal oposição com a educação rural ou para o meio rural, que historicamente tem sido o nome dado às iniciativas do Estado

de pensar a educação da população trabalhadora do campo, de modo a escamotear esta contradição e fazê-la de objeto e instrumento executor de políticas e de modelos de agricultura pensados em outros lugares, e para atender a outros interesses que não os seus, como grupo social, como classe, como pessoas.<sup>5</sup>

O movimento inicial da Educação do Campo foi o de uma articulação política de organizações e entidades para denúncia e luta por políticas públicas de educação no campo, e para mobilização popular em torno de um outro projeto de desenvolvimento.

Ao mesmo tempo tem sido um movimento de reflexão pedagógica das experiências de resistência; constituindo a expressão e, aos poucos, o conceito de Educação do Campo.

Outro fundamento da construção deste projeto político e pedagógico é o diálogo com a teoria pedagógica. Não foi a pedagogia que inventou a Educação do Campo, mas ela não constitui um projeto de educação sem o diálogo com a teoria pedagógica, com as questões universais da pedagogia e da educação. O diálogo se dá em torno de uma concepção de ser humano, cuja formação é necessária para a própria implementação do projeto de campo e de sociedade que integra o projeto da Educação do Campo.

E o diálogo principal terá de ser com uma determinada tradição pedagógica crítica, vinculada a objetivos políticos de emancipação e de luta por justiça e igualdade social. Neste veio teórico, há pelo menos três referências prioritárias. A primeira delas é a tradição do pensamento pedagógico socialista, que pode nos ajudar a pensar a relação entre educação e trabalho desde a realidade particular dos sujeitos do campo. Também nos traz a dimensão pedagógica do trabalho e da organização coletiva e a reflexão sobre a dimensão da cultura no processo histórico, e que podemos hoje combinar com algumas questões específicas dos processos de aprendizagem e ensino que nos vêm de estudos mais recentes da psicologia sociocultural e de outras ciências que buscam compreender mais a fundo a arte de educar, desde uma perspectiva humanista e crítica.

A segunda referência para esta interlocução é a *Pedagogia do Oprimido* e toda a tradição pedagógica decorrente das experiências da Educação Popular, que incluem o diálogo com as matrizes pedagógicas da opressão - a dimensão educativa da própria condição de oprimido - e da cultura - a cultura como formadora do ser humano -, especialmente em Paulo Freire. A Educação do Campo talvez possa ser considerada uma das realizações práticas da pedagogia do oprimido, à medida que afirma os pobres do campo como sujeitos legítimos de um projeto emancipatório e, por isso mesmo, educativo.

A terceira referência pedagógica para a Educação do Campo vem de uma elaboração teórica mais recente, que estamos chamando de Pedagogia do Movimento, e que também dialoga com as tradições anteriores, mas se produz desde as experiências educativas dos próprios Movimentos Sociais, e em especial dos Movimentos Sociais do Campo. Trata-se de uma matriz pedagógica cuja constituição teórica se dá no mesmo tempo histórico da Educação do Campo. Podemos dizer então que se trata de um diálogo que ao mesmo tempo será formulação de suas concepções e de seus desdobramentos práticos. É, pois, uma tradição pedagógica que a Educação do Campo ajuda a construir.

Pressupondo, então, o início de diálogo existente entre uma leitura da materialidade de origem da Educação do Campo e este veio da teoria pedagógica, podemos prosseguir na reflexão aqui proposta e identificar alguns traços fundamentais no projeto político e pedagógico da Educação do Campo. São os seguintes:

### **Formação humana vinculada a uma concepção de campo**

A materialidade de origem da Educação do Campo projeta e constrói determinadas relações que lhes são constitutivas. Antes (ou junto) de uma concepção de educação, ela é uma concepção de campo: porque, neste caso, como pensamos o campo pensamos a educação; se pensarmos o campo como latifúndio, não temos como pensar a Educação do Campo; se pensarmos a Reforma Agrária como uma política social ou compensatória apenas, não vamos pensar em um sistema público de educação para os camponeses.

---

<sup>5</sup> Hoje há também o surgimento da expressão "educação no campo", que se vincula a grupos com estes mesmos interesses políticos conservadores.

Esta é uma idéia muito importante na própria concepção de educação: de certo modo ela recupera

um dos elementos constituintes da história da pedagogia e reforça uma idéia forte nos movimentos sociais: o vínculo de origem da educação, ou de um projeto educativo, com um projeto político, com um projeto social. Historicamente, a teoria pedagógica surgiu para dar conta da intencionalidade da formação do ser humano capaz de ser sujeito construtor de um determinado projeto de sociedade. E muitas vezes esta vocação de origem é escamoteada, ou afirmada como "coisa da esquerda".

Pensar a educação desde ou junto com uma concepção de campo significa assumir uma visão de totalidade dos processos sociais; significa no campo da política pública, por exemplo, pensar a relação entre uma política agrária e uma política de educação; entre política agrícola, política de saúde, e política de educação, e assim por diante. E na dimensão da reflexão pedagógica significa discutir a arte de educar, e os processos de formação humana, a partir dos parâmetros de um ser humano concreto e historicamente situado.

A visão de campo da Educação do Campo está em construção. É um dos desafios do debate político e teórico em curso. Mas há algumas questões/posições que já foram incorporadas ao nosso ideário:

- a) A Educação do Campo é incompatível com o modelo de agricultura capitalista que combina hoje no Brasil latifúndio e agronegócio, exatamente porque eles representam a exclusão da maioria e a morte dos camponeses.<sup>6</sup> Educação do Campo combina com Reforma Agrária, com Agricultura Camponesa ou Familiar; com agroecologia popular. E é este, pois, o debate político que nos interessa fazer: como combater o latifúndio e a agricultura centrada no negócio; e como fortalecer um modelo popular de agricultura, identificando as características da produção camponesa que devem ser preservadas, e também as que devem ser transformadas na perspectiva de um outro projeto de desenvolvimento.
- b) A Educação do Campo tem um vínculo de origem com as lutas sociais camponesas. Pensa a educação dos sujeitos do campo desde o vínculo com a luta pelos direitos das mulheres camponesas, com a luta pela reforma agrária, por um projeto camponês de agricultura, com a luta pela democratização do acesso à água; com a luta das crianças pelo seu direito à infância. A Educação do Campo não precisa nem deve ser um projeto de educação apenas dos camponeses nem apenas de quem participa de lutas sociais, mas este vínculo lhe confere um traço de identidade importante que não pode ser perdido.
- c) A Educação do Campo defende a superação da antinomia rural e urbana e da visão predominante de que o moderno e mais avançado é sempre o urbano, e que a tendência de progresso de uma localidade se mede pela diminuição de sua população rural. Existe uma outra matriz de pensamento, com a qual nos identificamos, que busca construir um outro olhar para esta relação: campo e cidade vistos dentro do princípio da igualdade social e da diversidade cultural. Está incluída neste debate a necessidade de rever a forma atual arbitrária de classificação da população e dos municípios como urbanos ou rurais; ela dá uma falsa visão do significado da população do campo em nosso país, e tem servido como justificativa para a ausência de políticas públicas destinadas a ela.
- d) A Educação do Campo participa do debate sobre desenvolvimento, assumindo uma visão de totalidade, em contra posição à visão setorial e excludente que ainda predomina em nosso país. Reforça a idéia de que é necessário e possível fazer do campo uma opção de vida, vida digna. Nesta perspectiva, é preciso avançar na reflexão que combina diferentes políticas voltadas à população do campo, e que vincula a educação a um projeto de desenvolvimento com diferentes dimensões; isto não pode ser confundido com o atrelamento da educação a modelos econômicos estreitos, visão muito própria da chamada educação rural no Brasil.<sup>7</sup> A Educação do Campo se afirma no combate aos "pacotes" - tanto agrícolas como educacionais - e à tentativa de fazer das pessoas que vivem no campo instrumentos de modelos que as ignoram ou escravizam. Também se contrapõe à visão estreita de educação como preparação de mão-de-obra e a serviço do mercado.

---

<sup>6</sup> Uma análise detalhada do que representa para a população trabalhadora do campo este modelo de agricultura pode ser encontrada em Ariovaldo Umbelino de Oliveira, 2004.

<sup>7</sup> Uma análise da relação entre educação rural e modelo de agricultura capitalista no Brasil pode ser encontrada no texto de Julieta Costa Calazans: *Para compreender a educação do Estado no meio rural*. (Therrien e Damasceno, 1993).

## Luta por políticas públicas que garantam o acesso universal à educação

Um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade do movimento por uma Educação do Campo é a luta do povo do campo por **políticas públicas** que garantam o seu direito à educação, e a uma educação que seja no e do campo. *No*: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; *Do*: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. (CALDART, 2002)-.

Somos herdeiros e continuadores da luta histórica pela constituição da educação como direito universal: direito humano, de cada pessoa em vista de seu desenvolvimento mais pleno, e direito social, de cidadania ou de participação mais crítica e ativa de todos na dinâmica da sociedade. Como direito não pode ser tratada como serviço nem como política compensatória; muito menos como mercadoria.

A Educação do Campo tem se desenvolvido em muitos lugares por meio de programas de práticas comunitárias, de experiências pontuais. Não se trata de desvalorizar ou de ser contra essas iniciativas porque elas têm sido uma das marcas de nossa resistência. Mas é preciso ter clareza de que isto não basta. A educação somente se universaliza quando se torna um sistema, necessariamente público. Não pode ser apenas soma de projetos e programas. Por isso nossa luta é no campo das políticas públicas, porque esta é a única maneira de universalizar o acesso de todo o povo do campo à educação.

Não se trata, então, de ficar em um debate meramente corporativo, e igualmente setorial. A Educação do Campo precisa estar inserida no debate geral sobre a educação nacional, vinculado por sua vez ao debate mais amplo sobre um projeto de desenvolvimento de país. No debate atual sobre a construção de um sistema nacional de educação, é preciso não deixar de discutir qual é o lugar da Educação do Campo dentro dele, e no seu próprio processo de construção: como pensar em uma política nacional de Educação do Campo sem considerar a necessidade de um sistema nacional de educação?

E é preciso pensar também que tratar do direito universal à educação é mais do que tratar da presença de todas as pessoas na escola; é passar a olhar para o jeito de educar quem é sujeito deste direito, de modo a construir uma qualidade de educação que forme as pessoas como **sujeitos de direitos**. Neste sentido, a experiência dos movimentos sociais na formação da consciência do direito precisa ser recuperada e valorizada pela Educação do Campo.

### Projeto de educação dos e não para os camponeses

A Educação do Campo se identifica pelos seus sujeitos: é preciso compreender que por trás de uma indicação geográfica e de dados estatísticos isolados está uma parte do povo brasileiro que vive neste lugar e desde as relações sociais específicas que compõem a vida no e do campo, em suas diferentes identidades e em sua identidade comum; estão pessoas de diferentes idades, famílias, comunidades, organizações, movimentos sociais. A perspectiva da Educação do Campo é exatamente a de educar as pessoas que trabalham no campo, para que se articulem, organizem-se e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino.

Trata-se de uma educação **dos** e não **para** os sujeitos do campo. Feita sim por meio de políticas públicas, mas construídas com os próprios sujeitos dos direitos que as exigem. A afirmação desse traço que vem desenhando nossa identidade é especialmente importante se levamos em conta que, na história do Brasil, toda vez que houve alguma sinalização de política educacional ou de projeto pedagógico específico, isto foi feito **para o meio rural** e muito poucas vezes **com os ou pelos sujeitos do campo**. Além de não reconhecer o povo do campo como sujeito da política e da pedagogia, sucessivos governos tentaram sujeitá-lo a um tipo de educação domesticadora e atrelada a modelos econômicos perversos.

Este é um traço do projeto político e pedagógico da Educação do Campo que não podemos perder jamais, porque estamos diante de uma grande novidade histórica: a possibilidade efetiva de os camponeses assumirem a condição de sujeitos do próprio projeto educativo; de aprenderem a pensar seu trabalho, seu país e sua educação. É a concretização da Pedagogia do Oprimido, talvez entre seus sujeitos mais legítimos.

E precisamos ainda desdobrar na reflexão do projeto da Educação do Campo o debate sobre pedagogias e metodologias que trabalhem a capacitação real do povo para esta atuação como sujeito; sujeito da construção de políticas públicas, sujeito da construção de projetos de desenvolvimento, da reflexão política, e da reflexão pedagógica sobre seu próprio processo de formação como sujeito.

---

8 Na identificação dos traços do projeto político e pedagógico da Educação do Campo recupero aqui elementos de uma reflexão iniciada no texto Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção, 2002

## **Movimentos Sociais como sujeitos da Educação do Campo**

A Educação do Campo somente se tornará uma realidade efetiva como ideário, como projeto educativo e como política de educação, se permanecer vinculada aos movimentos sociais. O protagonismo dos camponeses, ou mais amplamente dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo na construção deste projeto tem sido garantido pelo protagonismo dos movimentos sociais na luta e no debate político e pedagógico da Educação do Campo. O *do campo* não se refere, pois, a uma participação espontânea e desorganizada do povo, facilmente manipulada e neutralizada. Um dos objetivos políticos da Educação do Campo é ajudar na mobilização e organização dos camponeses em movimentos sociais que fortaleçam e identifiquem sua presença coletiva na sociedade, e que sejam seu espaço principal de educação para a participação e para as lutas sociais necessárias.

Isto não significa afirmar que a Educação do Campo é um projeto de educação apenas daquelas pessoas que já participam de movimentos sociais ou que, neste debate, não há lugar para o Estado ou para outras entidades e categorias sociais. A Educação do Campo precisa pensar a educação do conjunto da população do campo, mas seu projeto educativo é construído desde uma perspectiva de classe e experiência política e pedagógica dos Movimentos Sociais Camponeses; isto também é algo inédito na história de nosso país, é um traço de nossa identidade a ser cultivado com muito cuidado.

É este vínculo com as lutas sociais, com os movimentos sociais, que coloca a Educação do Campo como herdeira e, ao mesmo tempo, construtora da Pedagogia do Movimento, que aos poucos se conforma como componente importante da tradição pedagógica vinculada a processos de transformação social e de emancipação humana.

A Pedagogia do Movimento reflete sobre como os Movimentos Sociais constituem matriz pedagógica à medida que atuam como educadores ou como sujeitos pedagógicos da formação de novos sujeitos sociais, capazes de interferir de alguma forma no cenário político da sociedade atual. E os Movimentos fazem isso não apenas quando ou se trabalham no campo específico da educação, mas também e principalmente quando sua dinâmica de luta e de organização pretende um projeto de formação. Deste projeto de formação humana, que tem sido desenhado por Movimento\$ Sociais de nosso tempo, é possível extrair algumas preciosas lições de pedagogia sobre como intencionar muitas das práticas de Educação do Campo.

Esta visão pedagógica inverte a lógica de pensar a educação: em vez de pensar uma ação pedagógica para dinamizar ou "modernizar" a sociedade rural, como é a visão da chamada educação rural, o que temos que pensar é em ações pedagógicas sintonizadas com a dinâmica social do campo, acelerada pela presença dos Movimentos Sociais.

Isto implica um outro tipo de reflexão pedagógica e metodológica a ser feito em cada um dos espaços intencionais de educação, incluindo a escola.

O vínculo da Educação do Campo com os Movimentos Sociais aponta, além disso, para algumas dimensões da formação humana que não podem ser esquecidas em seu projeto político e pedagógico: pensar que precisamos ajudar a educar não apenas trabalhadores do campo, mas também lutadores sociais, militantes de causas coletivas e cultivadores de utopias sociais libertárias. Que formação dá conta disso, e como desenvolvê-la nos diferentes espaços educativos também são reflexões que aos poucos são desdobradas na discussão deste projeto.

## **Vínculo com a matriz pedagógica do trabalho e da cultura**

A Educação do Campo nasceu colada ao trabalho e à cultura do campo. E não pode perder isso em seu projeto pedagógico. O trabalho forma e produz o ser humano: a Educação do Campo precisa recuperar uma tradição pedagógica de valorização do trabalho como princípio educativo, do vínculo entre educação e processos produtivos, e de discussão sobre as diferentes dimensões e métodos de formação do trabalhador, de educação profissional, cotejando esse acúmulo de teorias e de práticas com a experiência específica de trabalho e de educação dos camponeses.

O projeto da Educação do Campo precisa estar atento para os processos produtivos que conformam hoje o ser trabalhador do campo, e participar do debate sobre as alternativas de trabalho e opções de projetos de desenvolvimento locais e regionais que possam devolver dignidade para as famílias e as comunidades camponesas. Isso significa pensar a pedagogia sob um ponto de vista mais amplo, como processo de humanização-desumanização dos sujeitos, e pensar como estes processos podem e devem ser trabalhados nos diferentes espaços educativos do campo.

O que significa hoje fazer a formação das trabalhadoras e dos trabalhadores jovens e adultos do campo? E o que significa educar as crianças e os adolescentes das escolas do campo, levando em conta a formação de sua identidade de trabalhador, e especificamente sua identidade de trabalhador do campo?

A cultura também forma o ser humano e dá as referências para o modo de educá-lo. São os processos culturais que garantem a própria ação educativa do trabalho, das relações sociais, das lutas sociais: a Educação do Campo precisa recuperar a tradição pedagógica que nos ajuda a pensar a cultura como matriz formadora, e que nos ensina que a educação é uma dimensão da cultura, como uma dimensão do processo histórico, e que processos pedagógicos são constituídos desde uma cultura e participam de sua reprodução e transformação simultaneamente.

Quando dizemos que os movimentos sociais são educativos é exatamente compreendendo que estão provocando processos sociais que, ao mesmo tempo, reproduzem e transformam a cultura camponesa, ajudando a conformar um novo jeito de ser humano, um novo modo de vida no campo, uma nova compreensão da história. A Educação do Campo precisa ser a expressão (e o movimento) da cultura camponesa transformada pelas lutas sociais do nosso tempo.

Pensar a educação vinculada à cultura significa construir uma visão de educação em uma perspectiva de longa duração; ou seja, pensando em termos de formação das gerações. E isto tem a ver especialmente com a educação de valores. A Educação do Campo, além de se preocupar com o cultivo da identidade cultural camponesa, precisa recuperar os veios da educação dos grandes valores humanos e sociais: emancipação, justiça, igualdade, liberdade, respeito à diversidade, bem como reconstruir nas novas gerações o valor da utopia e do engajamento pessoal a causas coletivas, humanas.

O vínculo com as matrizes formadoras do trabalho e da cultura nos remete a pensar em outro traço muito importante para a Educação do Campo: sua dimensão de projeto coletivo e de concepção mais ampliada do que sejam relações pedagógicas. O trabalho e a cultura são produções e expressões necessariamente coletivas e não individuais. Raiz cultural, que inclui o vínculo com determinados tipos de processos produtivos, significa pertença a um grupo, identificação coletiva. As relações interpessoais (educador-educando) são inerentes à concretização do ato educativo, mas se trata de pensá-las não como relação indivíduo-indivíduo para formar indivíduos, mas sim como relações entre pessoas culturalmente enraizadas, para formar pessoas que se constituem como sujeitos humanos e sociais.

Esta compreensão pode fazer muita diferença no jeito de fazer a educação e por isso deve ser uma preocupação específica na formação dos educadores e das educadoras do campo.

## **Valorização e formação dos educadores**

A Educação do Campo também se identifica pela valorização da tarefa específica das educadoras e dos educadores. Sabemos que em muitos lugares elas e eles têm sido sujeitos importantes da resistência social no campo, especialmente nas escolas. E que têm estado à frente de muitas lutas pelo direito à educação.

A Educação do Campo têm construído um conceito mais alargado de educador. Para nós, é educadora aquela pessoa cujo trabalho principal é o de fazer e o de pensar a formação humana, seja ela na escola, na família, na comunidade, no movimento social; seja educando as crianças, os jovens, os adultos ou os idosos. Nesta perspectiva, todos somos de alguma forma educadores, mas isto não tira a especificidade desta tarefa: nem todos temos como trabalho principal educar pessoas e conhecer a complexidade dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento do ser humano, em suas diferentes gerações.

Construir a Educação do Campo significa formar educadores e educadoras do campo para atuação em diferentes espaços educativos. E se defendemos uma formação específica é porque entendemos que boa parte deste ideário que estamos construindo é algo novo em nossa própria cultura. Há uma nova identidade de educador a ser cultivada, ao mesmo tempo em que há uma tradição pedagógica e um acúmulo de conhecimentos sobre a arte de educar que precisam ser recuperados e trabalhados desde esta intencionalidade educativa da Educação do Campo.

Por isso, o projeto político e pedagógico da Educação do Campo deve incluir uma reflexão sobre qual perfil do profissional de educação precisamos, e sobre como se faz esta formação. Precisamos pensar sobre como os educadores e as educadoras têm se formado nos próprios processos de construção da Educação do Campo e como isso pode ser potencializado pedagogicamente em programas e políticas de formação específicas.

## Escola como um dos objetos principais da Educação do Campo

A Educação do Campo não cabe em uma escola, mas a luta pela escola tem sido um de seus traços principais, entre outros, pelos seguintes motivos:

- porque a negação do direito à escola é um exemplo emblemático do tipo de projeto de educação que se tenta impor aos sujeitos do campo;
- porque o tipo de escola que está ou nem está mais no campo tem sido um dos componentes do processo de dominação e de degradação das *condições* de vida dos sujeitos do campo;
- porque a escola tem uma tarefa educativa fundamental, especialmente na formação das novas gerações; e
- porque a escola pode ser um espaço efetivo de fazer acontecer a Educação do Campo.

A escola terá tanto mais lugar no projeto político e pedagógico da Educação do Campo se não se fechar nela mesma, vinculando-se com outros espaços educativos, com outras políticas de desenvolvimento do campo, e com a própria dinâmica social em que estão envolvidos os seus sujeitos.

Compreender o lugar da escola na Educação do Campo é ter claro que ser humano ela precisa ajudar a formar, e como pode contribuir com a formação dos novos sujeitos sociais que se constituem no campo, hoje. A escola precisa cumprir a sua vocação universal de ajudar no processo de humanização, com as tarefas específicas que pode assumir nesta perspectiva. Ao mesmo tempo, é chamada a estar atenta à particularidade dos processos sociais do seu tempo histórico e ajudar na formação das novas gerações de trabalhadores e de militantes sociais.

### A Escola no projeto da Educação do Campo

Não se trata de propor algum modelo pedagógico para as escolas do campo, mas sim de construir coletivamente referências para processos pedagógicos a serem desenvolvidos pela escola, que lhe permitam ser obra e identidade dos sujeitos que ajuda a formar, com traços que a identifiquem com o projeto político e pedagógico da Educação do Campo.

Para construir referências comuns às escolas vinculadas a este projeto de educação dos camponeses, precisamos antes pensar em alguns aspectos principais do que é o trabalho específico da escola, ou quais as funções sociais que assume ou deve assumir, já dialogando com a intencionalidade política e pedagógica do projeto da Educação do Campo. Estamos pensando ainda em aspectos ou tarefas gerais, que depois precisam ser desdobradas e pensadas pedagogicamente a partir dos diferentes sujeitos que estão em cada escola específica, e levando em conta as diferenças de cada ciclo da vida, de cada modalidade de escola.

Eis alguns aspectos do trabalho específico da escola que em nosso entender merecem destaque:

#### a) Socialização

Esta é uma tarefa historicamente atribuída à escola: a socialização das novas gerações. Mas esta socialização geralmente foi vista como adaptação das pessoas ao formato da sociedade existente; educar para diminuir ao máximo o número dos chamados "desajustados" e que insistem em querer mudar o mundo.

Podemos pensar a socialização desde um outro ponto de vista e então perceber que de fato esta é uma tarefa importante e específica - embora não exclusiva - da escola: compreendê-la como tempo e espaço de vivência de relações sociais que vão formando um determinado jeito de ser humano, que bem pode ser o que se constitui como sujeito consciente de transformações, inclusive da sociedade. Ou seja, a socialização pode se dar desde a referência do individualismo ou da cooperação e da preocupação com o bem-estar coletivo; dos objetivos de consumo e de "se dar bem na vida", ou dos valores da justiça e da igualdade; desde a perspectiva de mudar a realidade ou de deixar tudo como está.

A escola costuma ser um dos primeiros lugares em que a criança experimenta, de modo sistemático, relações sociais mais amplas das que vive em família, e de uma intencionalidade política e pedagógica nesta dimensão pode depender muitos dos traços de seu caráter, muitos dos valores que venha a assumir.

Mesmo as crianças que têm cedo uma experiência social muito densa que é a de participar com suas famílias de Movimentos Sociais, como é o caso das crianças Sem Terra, por exemplo, é na escola que costumam encontrar o espaço para trabalhar reflexiva e emocionalmente as relações sociais vividas na luta pela terra, e então incorporá-las como traços culturais em sua vida infantil, e talvez também depois.

Na escola, sempre há socialização porque sempre há relações sociais. Mas nem sempre isto integra o projeto pedagógico e a intencionalidade do trabalho dos educadores. E, neste aspecto, é preciso ter bem presente que o principal componente curricular da escola é ele mesmo: a experiência cultural de escola é pedagogicamente muito mais significativa do que a tematização da socialização ou apenas a tentativa de transformar determinadas relações sociais em conteúdo discursivo de sala de aula.

A escola socializa a partir das práticas que desenvolve, pelo tipo de organização do trabalho pedagógico que seus sujeitos vivenciam; pelas formas de participação que constituem seu cotidiano. São as ações que revelam as referências culturais das pessoas, educandos e educadores. E é trazendo à tona estas referências que elas podem ser coletivamente recriadas e reproduzidas.

A Educação do Campo precisa incluir em seu projeto pedagógico uma reflexão cuidadosa e mais aprofundada sobre como acontecem no cotidiano da escola, os processos de socialização, sua relação com a conservação e a criação de culturas, fazendo também a reflexão específica sobre que traços de socialização são importantes na formação dos sujeitos do campo hoje.

### **b) Construção de uma visão de mundo**

Muitas vezes, a escola trabalha conteúdos fragmentados, idéias soltas, sem relação entre si e muito menos com a vida concreta; são muitos estudos e atividades sem sentido, fora de uma abordagem mais ampla, que deveria ser exatamente a de um projeto de formação humana.

É tarefa específica da escola ajudar a construir um ideário que orienta a vida das pessoas, e inclui também as ferramentas culturais de uma leitura mais precisa da realidade em que vivem. E ajudar a construir uma visão de mundo significa em primeiro lugar fazer o inventário das concepções que educandos e educadores carregam em si; significa também enraizar as pessoas na história, para que se compreendam como parte de um processo histórico. E isso tudo para tornar consciente, explicitar, interpretar, questionar, organizar, firmar ou revisar idéias e convicções sobre o mundo, sobre a história, sobre a realidade mais próxima, sobre si mesmos.

Para que a escola cumpra esta tarefa, é necessário que a escolha dos conteúdos de estudo e a seleção de aprendizados a serem trabalhados em cada momento não seja aleatória, mas feita dentro de uma estratégia mais ampla de formação humana. E que se busque coerência entre teoria e prática; entre o que se estuda e o ambiente cultural da escola. Um bom critério então para a escolha dos conteúdos pode ser este: analisar em que medida se relacionam ou constituem ferramentas para a construção de uma visão de mundo, um ideário de vida. Também se eles permitem aos educandos aprenderem como pensar sobre o que fazem, sobre o que estudam, sobre o que pensam.

Na Educação do Campo é preciso refletir sobre como se ajuda a construir desde a infância uma visão de mundo crítica e histórica; como se aprende e como se ensina nas diferentes fases da vida a olhar para a realidade enxergando seu movimento, sua historicidade, e as relações que existem entre uma coisa e outra; como se aprende e como se ensina a tomar posição diante das questões do seu tempo; como se aprendem e como se ensinam utopias sociais e como se educam valores humanistas; também como se educa o pensar por conta própria e o dizer a sua palavra, e como se respeita uma organização coletiva.

### **c) Cultivo de identidades**

Esta também é uma das funções da escola: trabalhar com os processos de percepção e de formação de identidades, no duplo sentido de ajudar a construir a visão que a pessoa tem de si mesma - autoconsciência de quem é e com o que ou com quem se identifica -, e de trabalhar os vínculos das pessoas com *identidades* coletivas, sociais: *identidade de camponês, de trabalhador, de membro de uma comunidade*, de participante de um movimento social, identidade de gênero, de cultura, de povo, de Nação.

De fato, este é um aprendizado humano essencial: olhar no espelho do que somos e queremos ser; assumir identidades pessoais e sociais, ter orgulho delas, ao mesmo tempo em que se desafia no movimento de sua permanente construção e reconstrução. Educar é ajudar a construir e a fortalecer identidades; desenhar rostos, formar sujeitos. E isto tem a ver com valores, modo de vida, memória, cultura.

As identidades se formam nos processos sociais. O papel da escola será tanto mais significativo se ela estiver em sintonia com os processos sociais vivenciados pelos seus educandos e educadores, e se ela mesma consegue constituir um processo social - cumprindo a tarefa da socialização de que tratamos antes - capaz de ajudar a construir e fortalecer identidades.

Pensando desde a intencionalidade política e pedagógica da Educação do Campo, há pelo menos três aspectos que a escola deveria trabalhar com mais ênfase para ajudar no cultivo de identidades:

**Auto-estima:** a escola tem um papel que não pode ser subestimado na formação da auto-estima de seus educandos - e também de seus educadores. E isto é muito importante para a Educação do Campo, já que em muitas comunidades camponesas existe um traço cultural de baixa auto-estima acentuado, fruto de processos de dominação e alienação cultural muito fortes, e que precisa ser superado em uma formação emancipatória dos sujeitos do campo.

Para que a escola assuma a tarefa de fortalecer a auto-estima dos seus educandos, além de todo um trabalho ligado à memória, à cultura, aos valores do grupo, é preciso pensar especialmente na postura dos educadores, e também na transformação das didáticas, ou do jeito de conduzir as atividades escolares. Porque isso vai fazer diferença no sentimento que se forma no educando ao realizá-las. Estudos indicam que o processo de formação da auto-estima de uma pessoa está ligado, por exemplo, ao sentimento de ser capaz de iniciar e realizar atividades por conta própria, e à capacidade de auto-avaliação sobre o que consegue fazer com eficácia, a partir de critérios que lhe são fornecidos pelo ambiente externo. (Bruner, 2001). Isto tem a ver com a própria prioridade didática ao fazer ou à produção de obras na escola, e também com o jeito de trabalhar estes processos com os educandos.

Este é, sem dúvida, um dos aspectos específicos e pouco estudados do processo de aprendizagem e ensino, e que merece uma boa atenção no pensar a escola desde a perspectiva da Educação do Campo.

**Memória e resistência cultural:** a escola precisa ajudar a enraizar as pessoas em sua cultura: que pode ser transformada, recriada a partir da interação com outras culturas, mas que precisa ser conservada; porque nem é possível fazer formação humana sem trabalhar com raízes e vínculos; porque sem identificar raízes não há como ter projetos. Isto quer dizer que a escola precisa trabalhar com a memória do grupo e com suas raízes culturais; e isto quer dizer também que se deve ter uma intencionalidade específica na resistência à imposição de padrões culturais alienígenas e no combate à dominação cultural.

Estamos falando, afinal, de como a escola pode ajudar os educandos e as educandas a perderem a vergonha de "ser da roça"; a aprender a "ser camponês", e a "ser de Movimento Social"; a aprender a valorizar a história dos seus antepassados, tendo uma visão crítica sobre ela; e a aprender do passado para saber projetar o futuro.

Um bom jeito de trabalhar isso na escola é, por exemplo, contar histórias e estórias que tenham a memória do grupo como referência, assim como trabalhar com diferentes linguagens artísticas que expressem a cultura camponesa e a coloquem em diálogo com outras culturas.

Também aqui é necessário um aprofundamento sobre como acontecem os processos culturais e a formação da memória coletiva de um grupo e de sua consciência histórica, e sobre como isso deve ser trabalhado pedagogicamente nas diferentes faixas etárias, e na especificidade das atividades escolares.

**Militância social:** a escola deve ajudar no aprendizado da construção de utopias sociais, porque são elas que permitem relacionar a identidade pessoal com as grandes questões da humanidade; da mesma forma deve se preocupar com a formação da disponibilidade pessoal à militância capaz de transformar essas utopias em projetos que mobilizem grandes massas, e em obras que já iniciem sua concretização.

Estamos falando, pois, de militância no sentido amplo, de engajamento em torno de grandes causas, ações pelo bem de outras pessoas, envolvimento em processos de transformação social, que também podem desembocar na militância política ou na participação direta em organizações, movimentos sociais, partidos políticos. Certamente, a escola não consegue realizar por si mesma e isoladamente um tipo de aprendizado como este, mas se ela entrar neste movimento pedagógico e ajudar a construir este tipo de

convicção e de sentimento, desde a infância, certamente prestará um grande serviço à humanidade, tão carente hoje de pessoas dispostas à solidariedade e à militância.

**Referências** A Educação do Campo precisa aprofundar a reflexão sobre como a escola pode ajudar a cultivar utopias e a formar militantes, respeitando a cultura camponesa e a própria fase da vida em que se encontram os diferentes educandos. É preciso refletir permanentemente sobre a intencionalidade educativa da escola nesta perspectiva, e olhar para os detalhes do seu ambiente educativo tendo presente que grande parte das pedagogias e das didáticas que conhecemos se movimentam no sentido inverso, que é o do individualismo e da alienação social, ainda que seus discursos às vezes se manifestem pela transformação e pelo humanismo.

## **Socialização e produção de diferentes saberes**

Na realização do seu trabalho pedagógico e, particularmente, na concretização dos aspectos destacados nos pontos anteriores, a escola põe em movimento diferentes saberes e esta é também uma de suas tarefas: socializar e produzir diferentes tipos de saberes e fornecer ferramentas culturais necessárias ao seu cultivo.

Trata-se de saberes ligados ao mundo da cultura, incluindo os da arte e da estética, saberes ligados ao mundo do trabalho, saberes ligados à dimensão da militância e da luta social, e também os saberes ligados ao mundo do conhecimento, ou específicos dos processos de aprendizagem escolar: aprender a ler, a escrever, a gostar de ler e de escrever, a construir conceitos, a ler cientificamente a realidade, a fazer pesquisa, a tomar posição diante de diferentes idéias.

Trabalhar com diferentes saberes significa em primeiro lugar não hierarquizá-los, nem considerar que eles são propriedade somente dos educadores ou dos educandos. Todos somos detentores de saberes e é preciso que o diálogo entre educadores e educandos permita a cada um ter consciência dos seus saberes, além de ampliá-los e diversificá-los pela partilha e produção coletiva de novos saberes.

Também significa compreender que há saberes de diferentes tipos e naturezas, e que também são diferentes os processos de sua apropriação e produção. Há saberes que se constituem em idéias, outros em posturas e comportamentos, outros em habilidades, o que implica metodologias e didáticas igualmente diferenciadas. E há saberes, como os ligados ao mundo do trabalho e da cultura, que têm sua origem fora e às vezes bem longe da escola, à qual cabe uma aproximação crítica nem tanto para tentar trazer estes saberes para o seu interior, o que nem sempre é possível sem trair sua natureza, mas para provocar a inserção dos educandos em processos sociais capazes de produzi-los.

Ao mesmo tempo, cabe à escola ajudar na reflexão coletiva sobre esses saberes, relacionando-os entre si e potencializando-os nos processos de socialização dos educandos, de construção de sua visão de mundo e de suas identidades; enfim, em seu processo mais amplo de humanização ou de formação humana.

A Educação do Campo deve incluir em seu debate político e pedagógico a questão de que saberes são mais necessários aos sujeitos do campo e podem contribuir na preservação e na transformação de processos culturais, de relações de trabalho, de relações de gênero, de relações entre gerações no campo; também que saberes podem ajudar a construir novas relações entre campo e cidade.

Além disso, é preciso discutir sobre como e onde estão sendo produzidos, hoje, esses diferentes saberes; qual a tarefa específica da escola em relação a cada um deles e, também, que saberes especificamente escolares podem ajudar na sua produção e apropriação cultural.

## **Esta é uma reflexão que deve continuar**

A Educação do Campo precisa aprofundar sua reflexão sobre que formato de escola é capaz de dar conta destas tarefas indicadas e, especialmente, dedicar-se ao estudo de didáticas e metodologias que traduzam esta concepção de escola e projeto político e pedagógico em cotidiano escolar.

Há reflexões recentes sobre como acontecem os processos de aprendizagem e ensino e como se constroem os saberes especificamente escolares que podem nos ajudar a passar de intenções a alternativas nativas concretas de um trabalho pedagógico que ajuíze estas concepções e que participe de fato na formação humana das diferentes gerações de sujeitos do campo.

ARROYO, Miguel ; FERNANDES, Bernardo Maçano. Por uma educação básica do campo: a educação básica e o movimento social no campo. Caderno 2. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 1999.

BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salete. Por uma educação básica do campo: projeto popular e escolas do campo. Caderno 3. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 1999.

BRUNER, Jerome. A cultura da educação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do estado no meio rural - traços de uma trajetória. In.: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre (coord). Educação e escola no campo. Campinas: Papyrus, 1993, p. 15-40.

CALDART, Roseli Salete. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In.: Por Uma Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas. Caderno 4. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002, p. 25-36.

KOLLING, Edgar; NERY, Israel; MOLINA, Mônica Castagna (org.). Por uma educação básica do campo. Caderno 1. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 1999.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (org). Por Uma Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas. Caderno 4. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

OLIVEIRA, Arioaldo Umbelino. Barbárie e modernidade: as transformações no campo e o agronegócio no Brasil. 2004. [s.n.t.]. Texto.

# PRINCIPAIS PROBLEMAS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL E NO PARANÁ<sup>1</sup>

Sônia Fátima Schwendler<sup>2</sup>

## Introdução

A Educação do Campo se coloca como um novo desafio no processo de construção de políticas públicas. É novo não por ser uma demanda que surge agora, ela é histórica, mas sim pelo sentido, pela forma e pela identidade que assume.

A Educação do Campo é construída a partir das demandas, da luta e das experiências dos sujeitos que vivem no campo. Ela questiona a ausência de políticas educacionais para os povos do campo, o modelo de uma educação empobrecida, inferiorizada, destituída dos saberes do trabalho, da cultura, e do contexto do campo. Assume a identidade dos povos do campo, as suas lutas, e se vincula ao debate do campo e do modelo de desenvolvimento, da luta pela terra, pelo trabalho, por políticas agrícolas e pela Reforma Agrária.

É neste sentido que a Educação do Campo, por advir a partir de uma luta dos camponeses, os traz como sujeitos de políticas e não meros consumidores de ações educativas, de modo que suas experiências, seu contexto, sua cultura, seus conhecimentos e suas demandas sejam tomados como referências para a formulação de políticas públicas, posto que ao longo da história, sempre foram desenvolvidas para e não com os sujeitos do campo. Assim, pensar políticas públicas a partir desta perspectiva implica fazer uma análise dos principais problemas e desafios que permeiam o contexto educacional no Estado do Paraná.

## O que os números não conseguem esconder

Os problemas e desafios que apontaremos, ao analisarmos a educação do campo no Paraná, remontam a educação brasileira, ao seu papel, ao longo da história, no processo de desenvolvimento do país. Trata-se de uma educação pensada não como direito, como formação humana, mas subjugada aos interesses da economia, do mercado, do capital nacional e internacional.

No Brasil, a educação foi tomada como forma de ascensão social e/ou vista a partir das demandas da industrialização e do processo de urbanização vivido a partir do século XX. No campo, a falta de compromisso político dos dirigentes do país, bem como os resquícios de matizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio, no trabalho escravo, em técnicas arcaicas de produção, que compreendem que para trabalhar na terra não é necessário escolarização, tem contribuído, ao longo da história, para a ausência de políticas públicas para os povos do campo, gerando um grande contingente de pessoas não alfabetizadas ou subescolarizadas.

---

<sup>1</sup> Texto produzido a partir da exposição *Contextualização da Educação do Campo no Paraná*, apresentada no Seminário Estadual da Educação do Campo, de 9 a 11 de março de 2004.

<sup>2</sup> Mestre em Extensão Rural e Pedagogia. Professora da Universidade Federal do Paraná. Coordenadora da Educação do Campo da Secretaria de Estado da Educação do Paraná - maio de 2003 a novembro de 2004.

Com o crescente processo de industrialização e de urbanização, da mecanização da agricultura e da expulsão dos trabalhadores do campo, gerado a partir do modelo econômico instituído no Brasil na

década de 1970, ocorre um intenso processo de êxodo rural. Atualmente, conforme dados do Censo Demográfico.

2000, cerca de um quinto da população do país se encontra na zona rural; ou seja, 18,77% da população.

No Paraná, dos 9.563.458 habitantes, 1.777.374 residem no campo, o que equivale a 18,59%.

Cabe ressaltar que o critério para definir se uma população reside na zona rural ou urbana é questionado por autores como José Eli da Veiga. Para Veiga (2004), no Brasil a definição de cidade, adotada em 1938 com o Decreto-Lei 311, é estritamente administrativa, de modo que toda sede de município é considerada cidade. Tal autor sustenta que se a definição de rural e urbano se desse a partir de diferentes critérios, tais como: densidade populacional por quilômetro quadrado; localização; tamanho da população, somente 86,6 milhões de pessoas pertenceriam à rede urbana, ou seja, 55% da população.

Comparando dados da área urbana e da área rural, conforme definição do Censo Demográfico (2000), verifica-se que ambas ainda enfrentam sérios problemas educacionais, embora no campo estes se apresentem de forma mais acentuada.

No Brasil, mesmo que a taxa de analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais venha se reduzindo (1960 - 39,6%; 1980 - 25,5%; 1991- 20,07%; 2000 - 13,06%), na zona rural, de acordo com os dados oficiais, 29,8% da população ainda é analfabeta, enquanto na zona urbana essa taxa é de 10,3%.

É importante ressaltar que esta taxa de analfabetismo não inclui os analfabetos funcionais, ou seja, aquela população com menos que as quatro séries do ensino fundamental. No Estado do Paraná, 15,43% da população de 15 anos ou mais, que vivem no campo, são analfabetos, enquanto na zona urbana essa taxa é de 8,2%. Cabe destacar que o Paraná eleva a taxa de analfabetismo na região Sul, que é de 12,5% na zona rural e de 6,5% na zona urbana.

Gráfico 1: Taxa de analfabetismo da população com 15 anos ou mais

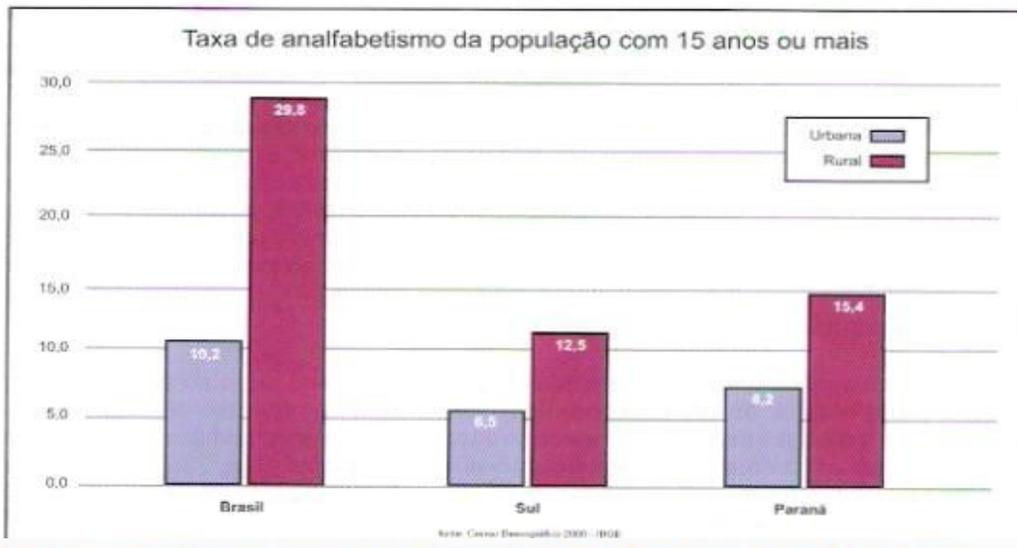
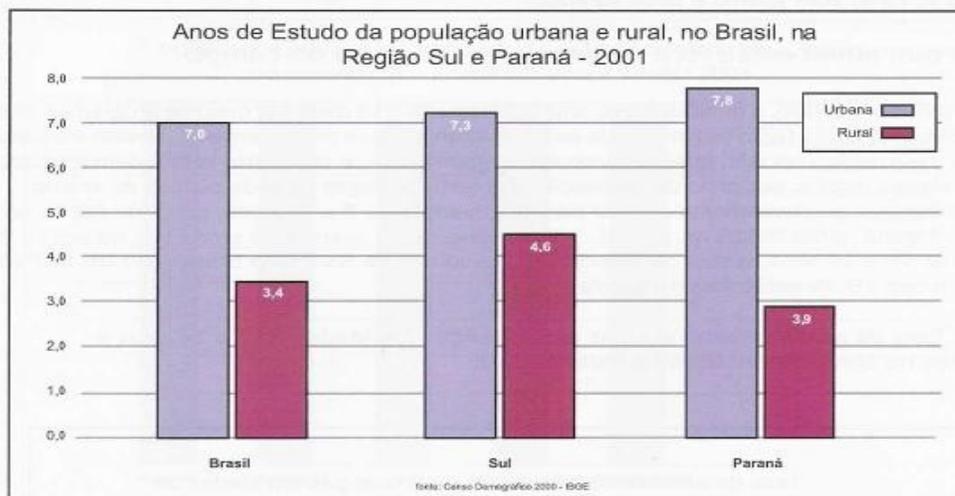


Gráfico 2: Anos de estudo da população urbana e rural, no Brasil, Região Sul e Paraná - 2001



qu  
de  
N  
a  
R  
(7

3,4 anos, o  
revelam o  
rmos com  
para 4,6 na  
Região Sul

Os dados do analfabetismo e da subescolarização precisam ser analisados com outros indicadores sociais, uma vez que a população, em especial a do campo, não foi excluída apenas do direito à educação.

A ausência de políticas públicas que garantam o acesso à terra, ao trabalho, à moradia, à saúde, têm contribuído para que no campo, em regiões pouco desenvolvidas se encontrem os piores índices de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M). É importante destacar que 72% dos municípios paranaenses.

possuem IDH-M inferior ao do Brasil, que é de 0,764, sendo estes municípios essencialmente agrícolas. .

Conforme analisa Abramovay (2000), no Brasil, onde estão os piores indicadores educacionais rurais da América Latina, o principal obstáculo à acumulação de capital social no campo é a existência de um ambiente educacional incompatível com a noção de desenvolvimento. A permanência no campo então passa a ser associada à incapacidade pessoal, ao baixo desempenho escolar. Além disso, para o autor, o Estado não reflete sobre o que deva ser o processo de formação educacional e profissional da juventude que vive em áreas não muito povoadas.

Então, a juventude encontra um conjunto de limites para permanecer no campo. Entre eles, está a falta de perspectivas quanto às atividades desenvolvidas, o problema da geração de renda, a falta de terra, o modelo educacional que não os prepara para o trabalho no campo<sup>3</sup>.

Se analisarmos a que tipo de cursos profissionais no Ensino Médio e superior os jovens do campo têm acesso, a forma como é abordado o campo, a partir de que modelo de desenvolvimento e, acima de tudo, se analisarmos o baixo número da população do campo que tem acesso à educação profissional e superior, e até ao Ensino Médio, fica claro que não podemos pensar uma política pública na Educação do Campo sem discutirmos o modelo e a concepção de campo.

Compartilhamos aqui a compreensão de desenvolvimento do campo como elemento fundamental para o desenvolvimento do país, o que passa por uma política fundiária, de redistribuição da terra, de incentivo e valorização do trabalho, do trabalhador e do produto produzido no campo. Conceber o campo

---

<sup>3</sup>Para mais detalhes a respeito da juventude do campo consultar. JANATA, Natacha E. *"Fuxicando" sobre a cultura do trabalho e do lúdico das meninas-jovens-mulheres de assentamentos do MST*. Mestrado em Educação Física. Universidade Federal de Santa Catarina. Dissertação de Mestrado, 2004

como elemento essencial para o desenvolvimento do país, como lugar de trabalho, de produção econômica, de saberes e de cultura, implica construir políticas públicas nas quais a educação esteja

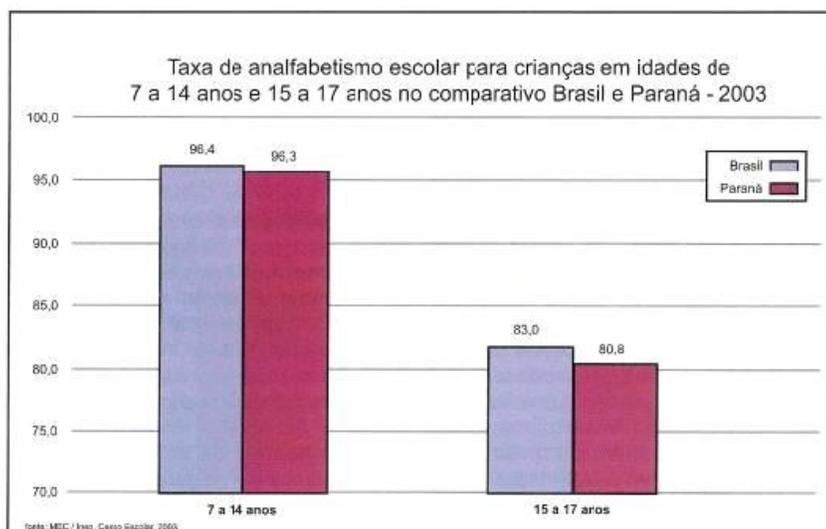
articulada a um projeto de desenvolvimento para o campo, que se viabilize para a população do campo - inclusive a que não teve possibilidade de frequentar na idade própria - o acesso e a permanência na escola, bem como a profissionalização, levando em conta a especificidade da vida e do trabalho dos povos do campo, sua diversidade cultural, seus gostos e seus sonhos.

### Entre os que ainda estão fora da escola, muitos são do campo

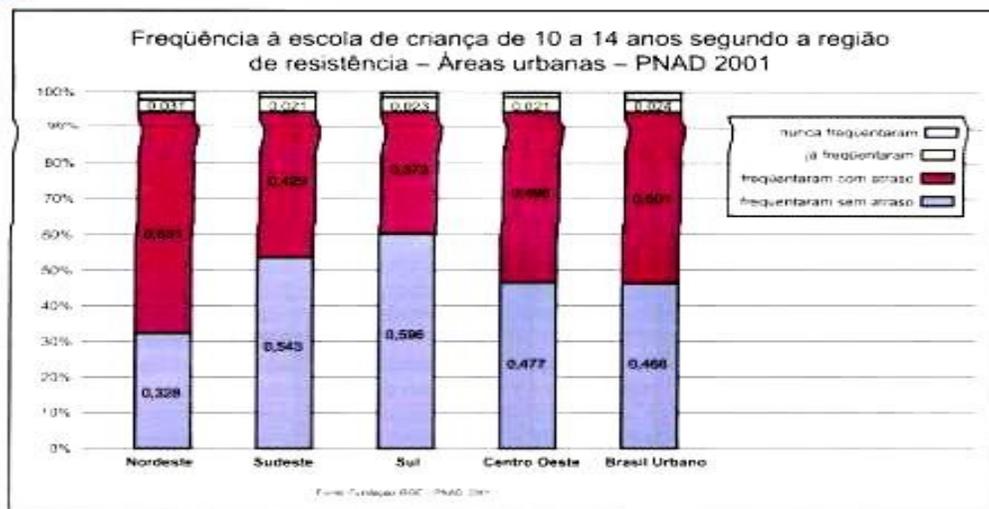
No Brasil, por um lado, a diminuição do analfabetismo tem se dado por meio de programas de educação de jovens e adultos - tanto originados do poder público como, e principalmente, devido à colaboração de ONGs e movimentos sociais, igrejas, sindicatos, empresas -, e por outro, com a democratização do acesso ao ensino regular, por meio da ampliação da oferta de vagas na rede pública de ensino.

Com uma taxa de atendimento escolar para a população de 7 a 14 anos, que é de 96,4% no Brasil e 96,3% no Paraná, ainda temos no Estado, 3,7% da população desta faixa etária fora da escola. Para a população de 15 a 17 anos, a taxa de atendimento escolar é de 83,0% no Brasil e 80,8% no Paraná, o que significa que 19,2% estão fora da escola.

**Gráfico 3: Taxa de analfabetismo escolar para crianças em idades de 7 a 14 anos e 15 a 17 anos no comparativo Brasil e Paraná - 2003**



**Gráfico 4: Frequência à escola de crianças de 10 a 14 anos conforme o local de residência – áreas urbanas**



oílio  
al e  
ral,

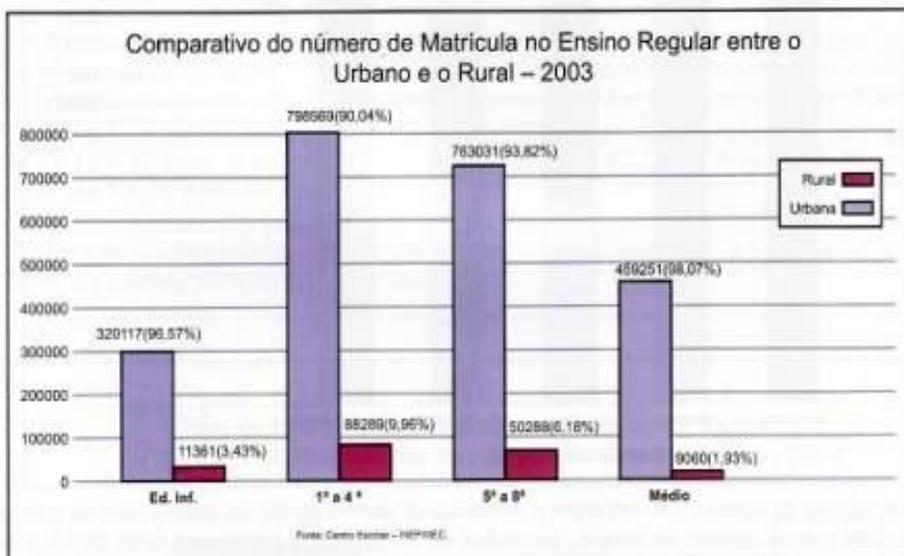
Os indicadores de acesso não retratam a dinâmica da permanência na escola nem da qualidade do ensino, tanto no campo quanto na cidade. Os dados da frequência à escola, na faixa de 10 a 14 anos (PNDA - 2001), revelam que se na área urbana 50% das crianças freqüentam a escola com atraso escolar, na área rural este número chega a 72%.

Na faixa de 15 a 17 anos, segundo o Censo de 2000, dos 66% de jovens da zona rural que freqüentam a escola, 17,3% estão matriculados nas séries iniciais do Ensino Fundamental, 30,8% na 5ª a 8ª, e somente 12,9% estão no ensino médio, nível adequado à faixa etária em que os jovens se encontram.

**Tabela 1 - Frequência à escola na faixa de 15 a 17 anos - 2000**

| Região Geográfica | População rural de 15 a 17 anos | Taxa de frequência à escola |         | Ensino Regular     |         |          |         |              |         | Educação de Jovens e Adultos |         | Outros níveis e modalidades de ensino |     |
|-------------------|---------------------------------|-----------------------------|---------|--------------------|---------|----------|---------|--------------|---------|------------------------------|---------|---------------------------------------|-----|
|                   |                                 |                             |         | Ensino Fundamental |         |          |         | Ensino Médio |         |                              |         |                                       |     |
|                   |                                 |                             |         | 1ª a 4ª            |         | 5ª a 8ª  |         |              |         |                              |         |                                       |     |
| Urbana %          | Rural %                         | Urbana %                    | Rural % | Urbana %           | Rural % | Urbana % | Rural % | Urbana %     | Rural % | Urbana %                     | Rural % |                                       |     |
| BRASIL            | 2.215.519                       | 80,7                        | 66,0    | 5,5                | 17,3    | 90,7     | 30,8    | 38,1         | 12,9    | 1,8                          | 1,1     | 4,7                                   | 4,0 |
| Norte             | 273.629                         | 80,1                        | 56,3    | 8,3                | 20,6    | 38,7     | 25,2    | 23,9         | 4,2     | 3,9                          | 1,8     | 5,2                                   | 4,5 |
| Nordeste          | 1.111.055                       | 80,3                        | 70,1    | 10,9               | 26,0    | 39,7     | 33,7    | 24,4         | 5,5     | 1,5                          | 0,9     | 3,9                                   | 4,0 |
| Sudeste           | 446.957                         | 82,1                        | 63,4    | 3,3                | 5,4     | 26,2     | 30,6    | 46,7         | 22,8    | 1,5                          | 1,0     | 4,8                                   | 3,6 |
| Sul               | 291.099                         | 77,7                        | 65,0    | 2,0                | 2,5     | 21,8     | 23,7    | 46,8         | 33,4    | 1,7                          | 1,1     | 5,4                                   | 4,3 |
| Centro-Oeste      | 92.851                          | 80,0                        | 60,8    | 3,9                | 7,0     | 33,3     | 34,7    | 35,2         | 14,4    | 2,0                          | 1,1     | 5,4                                   | 3,6 |

**Gráfico 5: Comparativo do número de matrículas no ensino regular entre o urbano e o rural – 2003**

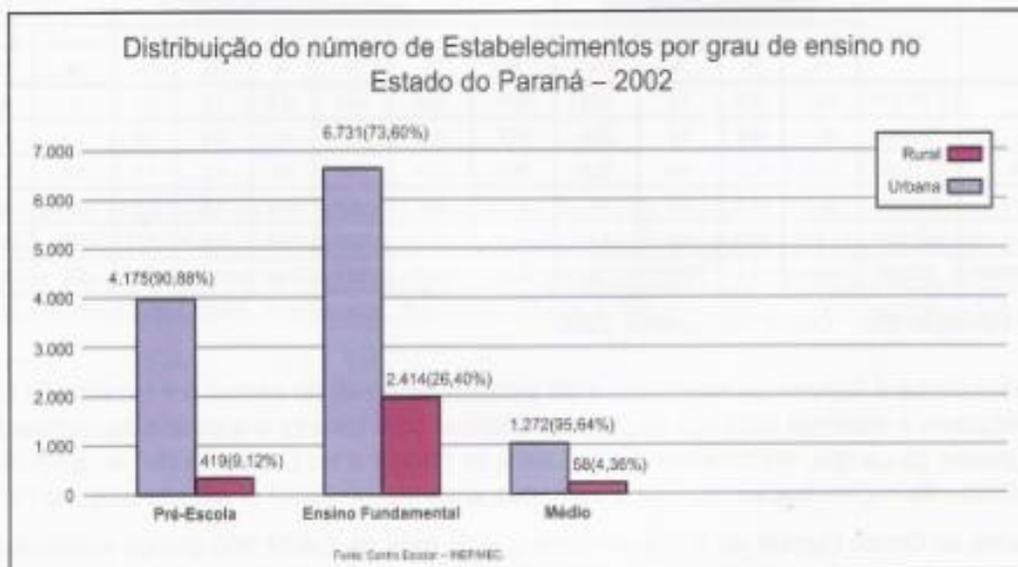


ção (urbana e clarização das além disso, o io Paraná.

atriculados na ) campo. Uma culas, na zona 6,18% na 5a a

A capacidade instalada para o acesso da população nas escolas do campo, tendo por referência a distribuição do número de estabelecimentos por grau de Ensino, revela um grande problema quanto ao acesso na Educação Infantil e no Ensino Médio. Os dados mostram que do total de estabelecimentos, se localizam no campo 9,12% na Educação Infantil (geralmente só pré-escola), 26,40% no Ensino Fundamental (mais intensamente de 1a a 4a série) e 4,36% no Ensino Médio.

Gráfico 6: Distribuição do número de estabelecimentos por grau de ensino no Paraná – 2002



## O transporte como política de atendimento escolar

A ausência histórica de uma política educacional para os povos do campo, a forma de organização e distribuição geográfica da população em função do aumento da concentração da terra e conseqüente diminuição do trabalho e das pequenas propriedades, o intenso processo de êxodo rural ocorrido a partir da década de 1970 e a lógica do custo-benefício das políticas neoliberais são fatores que contribuíram para que o transporte escolar constituísse a política de atendimento escolar da população do campo.

O debate nacional e a política nos últimos anos para atender às demandas por escolarização no campo e universalizar a educação básica têm sido por uma política do transporte escolar. Nesta direção, viabilizando-se o transporte escolar, os problemas da escolarização estariam resolvidos. Com esta medida, muitas escolas foram fechadas no Brasil, especialmente no Paraná, de modo que os educandos tiveram o acesso à escolarização viabilizado pelo transporte geralmente ao espaço considerado urbano.

Cabe destacar que em muitos lugares onde as escolas foram mantidas, e/ou abertas, isso significou resultado de uma luta das comunidades que resistiram à retirada dos alunos do seu meio e/ou em função da reorganização do espaço do campo, tendo em vista a luta pela terra e a constituição de assentamentos de Reforma Agrária.

É importante salientar o papel político e pedagógico que os movimentos sociais e as ONGs têm desempenhado para que a escola seja no campo e tenha a "cara" dos sujeitos do campo, que dialogue no processo educativo com seus saberes, sua história de vida, sua realidade, sua cultura.

Uma análise comparativa entre o Paraná, a Região Sul e o Brasil, da distribuição dos educandos transportados da área rural por nível de ensino conforme a localização da escola de destino (urbano ou rural), permite-nos inferir o quanto foi mais intenso, no Estado do Paraná, o processo de nuclearização na cidade. Sob tal política, dos alunos que usam transporte escolar, estudam na cidade 67,13% do ensino fundamental – 1ª a 4ª série - e 74,27% de 5ª a 8ª série. No ensino médio, o Paraná está praticamente igual, um pouco abaixo da média nacional, com 91,76% de alunos que estudam na cidade.

**Gráfico 7: Distribuição dos alunos transportados da área rural por nível de ensino segundo a localização da escola de destino – Paraná – 2003**

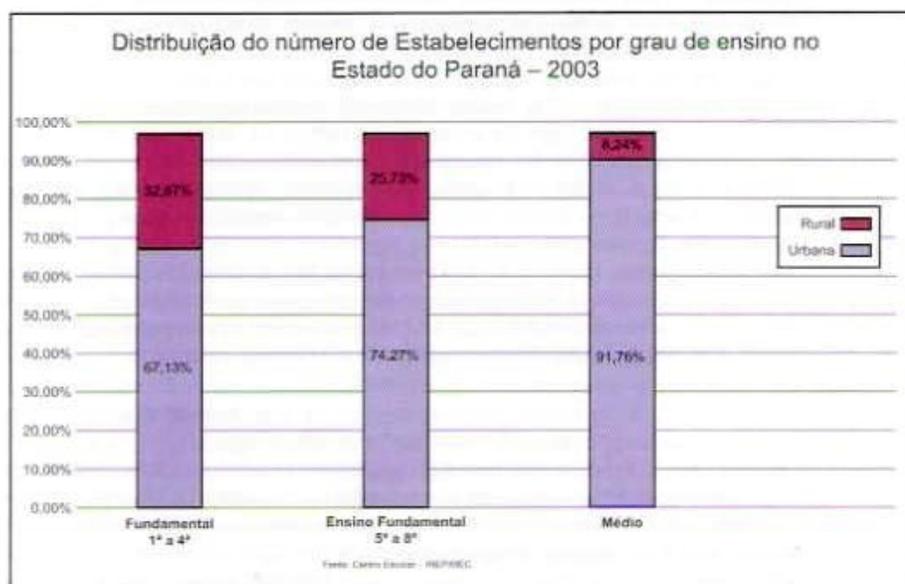
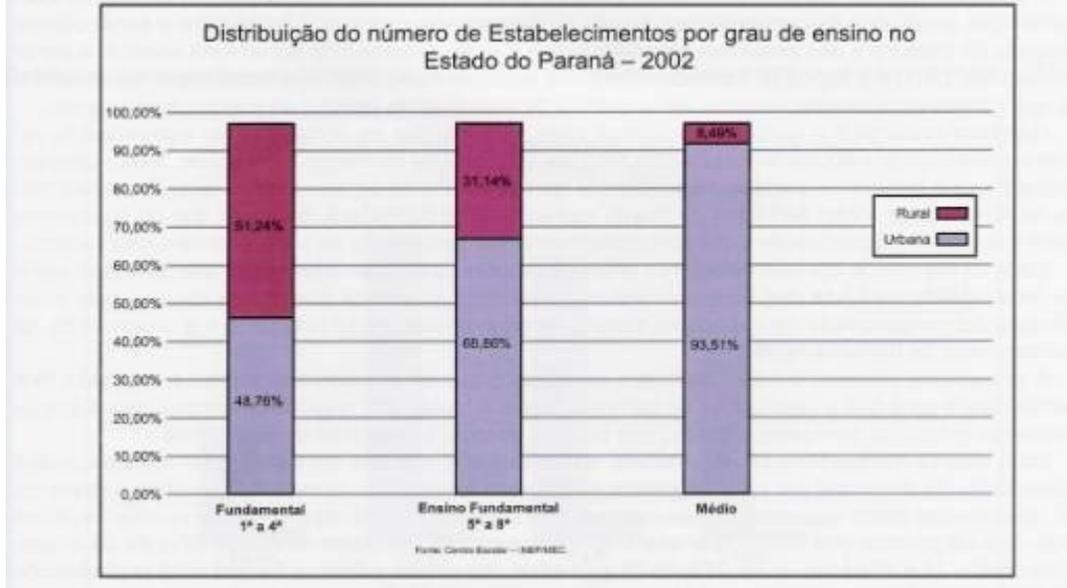


Gráfico 8: Distribuição dos alunos transportados da área rural por nível de ensino segundo a localização da escola de destino – Brasil – 2002



Estes dados e o reduzido número de escolas no campo, sobretudo no Ensino Médio, reforçam uma política histórica, na qual os sujeitos saem do campo para estudar e estudam para sair do campo, o que lhes resulta muitos problemas.

Devido às distâncias entre os moradores e as próprias comunidades onde passa o transporte escolar, os educandos são obrigados a levantar muitas vezes de madrugada, e/ou ficarem horas no trajeto entre a sua casa e a escola. Assim, ficam à margem do cotidiano da vida e dos valores do campo. Quando os educandos são retirados do seu contexto para estudar (por meio da nuclearização na cidade), são afastados de suas raízes culturais, de sua identidade.

Além de conviverem, muitas vezes, com o preconceito por serem do campo, cria-se e se reforça nos educandos a idéia de que a cidade é lugar do moderno e o campo do atraso, de uma cultura inferior, ultrapassada. O campo é esvaziado de sentido, a cidade e a escola da cidade são vistas como espaços que oferecem mais opções de lazer, de aprendizagem, possuem mais infra-estrutura e são mais valorizadas no imaginário popular. A escola no campo constitui referência social, um espaço da comunidade, eixo central para a organização, a sociabilidade, o lazer.

Cabe salientar que as escolas do campo, muitas vezes, não têm acesso às mesmas condições de infra-estrutura porque lá tudo é mais difícil para chegar, é mais caro. Neste contexto, é importante salientar que embora instituída em 1996 a Lei do Fundef n. 9414/96, ainda não houve, pelos órgãos públicos, o cumprimento do artigo 2ª, que prevê o custo diferenciado para o aluno da zona rural.

Art. 2º Os recursos do Fundo serão aplicados na manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental público, e na valorização de seu magistério.

A distribuição a que se refere o parágrafo anterior a partir, de 1998. deverá considerar, ainda, a diferenciação de custo por aluno, segundo os níveis de ensino e tipos de estabelecimento, adotando-se a metodologia de cálculo e as correspondentes ponderações, de acordo com os seguintes componentes:

I - 1ª a 4ª séries;

II – 5ª a 8ª séries;

III - estabelecimentos de ensino especial; IV - escolas rurais.

## IV – Escolas Rurais

Coloca-se a necessidade da regulamentação e implementação deste artigo. O cumprimento desta Lei deve estar articulado ao que rege o Estatuto da Criança e do Adolescente, no artigo 53, inciso V.

Art. 53. A criança e o adolescente têm o direito à educação visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes:  
V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

É importante ressaltar que já existem preceitos legais que asseguram à população do campo a escola como direito, vinculada à sua cultura e ao seu contexto. Estes preceitos requerem uma política pública para o campo, pensada a partir da centralidade do sujeito, e não dos interesses econômicos, das necessidades do capital, no sentido da mão-de-obra qualificada para oferecer ou adotar as técnicas e os insumos para a produção.

Retoma-se assim a compreensão de que o campo "é mais que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamiza a ligação dos seres com a própria produção das condições de existência social e com as realizações da sociedade humana" (Resolução CNE/CEB 1/2002). Portanto, é lugar de vida, de trabalho, de lazer, de produção econômica, cultural e de conhecimentos. Ele retrata a identidade, a luta e resistência dos povos do campo pelo acesso e permanência na terra.

### A escola do campo: currículo e formação de professores

Pensar a Educação do Campo dentro de uma política educacional implica reconhecer a identidade da escola do campo. Nas *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*, esta identidade é definida a partir dos sujeitos do campo, do modo como estes organizam seu cotidiano, dos saberes e da cultura que produzem enquanto transformam a terra e o próprio contexto onde estão inseridos, bem como dos conhecimentos e da cultura historicamente acumulados, produzidos na relação dialética entre o campo e a cidade, no modo de trabalho e organização da sociedade.

De acordo com o Art. 2º.

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na sua temporalidade e saberes próprios dos estudantes, 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 por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

A escola é compreendida como um direito e como um dos espaços educativos em que mulheres e homens se educam. Para Arroyo (1999), a ela cabe conhecer e interpretar os processos educativos que acontecem fora dela, tomando por referência os saberes acumulados pelas experiências vividas pelos povos do campo nos movimentos sociais, nas lutas, no trabalho, na produção, na família, na vivência cotidiana, para organizar este conhecimento e socializar o saber e a cultura historicamente produzidos, viabilizando os instrumentos técnico-científicos para interpretar e intervir na realidade, na produção e na sociedade.

Assim, a escola precisa possibilitar que os sujeitos do campo compreendam a realidade em que estão inseridos no seu movimento histórico, nas suas contradições e em relação ao contexto mais amplo, tanto no que se refere à articulação campo-cidade quanto ao processo de desenvolvimento, de globalização, de lutas sociais.

Para que a escola do campo possa ter sua identidade reconhecida e assumida no trabalho pedagógico escolar, coloca-se como fundamental reestruturar os currículos e a formação de professores.

Uma análise no currículo escolar revela que o trabalho, a cultura e os saberes do campo geralmente são tratados de forma pejorativa, ultrapassada, inferiorizada ou, ainda, estão ausentes no processo pedagógico. O modelo de currículo historicamente adotado busca impor para o campo a cultura urbana e

os saberes produzidos nestes espaços como modelo. A cidade e o trabalho industrial ainda são tomados como referências de produção de conhecimentos.

Para Santomé (1995, p.165), as instituições educacionais são um dos "lugares mais importantes de

Neste contexto, reafirma-se o papel do Estado no desenvolvimento de políticas que garantam aos professores a formação inicial e continuada, com uma proposta que articule a formação pedagógica, a

legitimação dos conhecimentos, procedimentos, destrezas e ideais de uma sociedade ou, ao menos das classes e dos grupos sociais que possuem parcelas decisivas de poder".

Desse modo, os conteúdos e as práticas culturais considerados relevantes para tais grupos geralmente estão incluídos no trabalho escolar. "As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação" (Santomé, 1995, p.161).

Por sua vez, Malvina Dorneles da UFRGS, citada no texto-base *Por uma educação básica do campo* (apud KOLLING, 1999, p.38), afirma que os dados preliminares de levantamento feito nos programas de pós-graduação brasileiros indicam que "somente 2% das pesquisas dizem respeito a questões do campo, não chegando a 1% as que tratam especificamente de educação escolar no meio rural".

Se na academia<sup>4</sup> ainda se produz pouco sobre o campo e a educação de seus povos, é justamente nos movimentos sociais e nas ONGs que se desencadeiam o debate e um conjunto de práticas pedagógicas com um novo olhar sobre o campo e a sua cultura, o que tem contribuído para a construção de um campo teórico, de um novo paradigma para a formulação de políticas públicas educacionais.

Fernandes & Molina (2004, p.63) afirmam a "Educação do Campo como um novo paradigma que vem sendo construído por esses grupos sociais e que rompe com o paradigma da educação rural, cuja referência é o produtivismo, ou seja, o campo somente como lugar da produção de mercadoria e não como espaço de vida".

A reflexão sobre a especificidade do campo também tem estado bastante ausente na formação de professores, seja no magistério ou em nível superior, onde raramente a cultura, os saberes, a história e a realidade dos povos do campo têm sido objeto de reflexão, de pesquisa e de desenvolvimento de práticas educativas.

Além de o campo estar pouco presente como objeto de reflexão na formação de professores, os próprios sujeitos do campo, ao longo da história, tiveram pouco acesso aos cursos de formação, principalmente em nível superior, o que tem contribuído para que no campo existam muitos professores leigos e/ou em processo de formação<sup>5</sup>. Além disso, é comum encontrar professores que não optam pelo trabalho neste meio; são empurrados por uma condição de empregabilidade e na primeira oportunidade buscam sair das escolas do campo.

No Estado do Paraná, com a retirada do poder público, no período de 1995 a 2002, com o fechamento de escolas de magistério, muitos educadores tiveram o Curso Normal a Distância (CND) como única opção de formação para ingressar na profissão e na mesma linha, coloca-se o Curso Normal Superior na Universidade Eletrônica. Muitos educadores participaram deste ou de outros, em função, muitas vezes, de uma pressão exercida por prefeituras que alegavam, tomando por referência a LDB, o não-direito dos professores sem curso superior, à continuidade no exercício do magistério. É importante ressaltar que a exigência da LDB, de que até 2006, a formação de educadores seja em nível superior, não retira dos educadores com magistério o direito ao exercício da profissão na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, o que é admitido no artigo 62 da Lei 9394/96.

Neste contexto, reafirma-se o papel do Estado no desenvolvimento de políticas que garantem aos professores a formação inicial e continuada, com uma proposta que articule a formação pedagógica para o exercício do magistério com o processo de formação teórico-prática na especificidade do campo.

---

4 Cabe destacar o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (pronea), em que a parceria entre os movimentos sociais e a universidade tem sido fundamental para o repensar da Educação do Campo.

5 Um estudo efetuado pelo Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo do MEC revela a condição de carência da zona rural, em função do nível de escolaridade. No ensino fundamental de Iª a 4ª série, apenas 9% dos docentes apresentam formação superior, enquanto na zona urbana esse contingente representa 38%. Além disso, o percentual de docentes com formação inferior ao ensino médio, corresponde a 8,3% na zona rural, indicando a existência de 18.035 professores sem a habilitação mínima para o

desempenho de suas atividades. Na zona urbana esse contingente corresponde a 0,8%, um quadro bem próximo da erradicação de professores leigos. Nas séries finais do ensino fundamental, o percentual de docentes com apenas o ensino médio completo ainda é alarmante, representando 57% do total. No Ensino médio, apesar de uma rede física bastante reduzida no campo, com apenas 948 estabelecimentos, dos 9.712 docentes que atuam 2.116 tem escolaridade de nível médio, ou seja, 22% dos profissionais atuam no mesmo nível de ensino que a sua escolaridade.

## O campo constrói o seu jeito de educar seus povos

O contexto em que a Educação do Campo vem se construindo, ao mesmo tempo em que revela o descaso e a ausência histórica do Estado, no tocante ao seu papel de construir uma política pública que garanta a educação dos povos do campo, retrata por outro lado que os próprios sujeitos do campo, à margem do sistema, lutam e afirmam seu direito à educação e à escolarização em todos os níveis de ensino.

No plano nacional, e no caso do Paraná, existem várias experiências que buscam a construção de uma proposta político-pedagógica que tome a especificidade do campo como elemento essencial na (re) construção do conhecimento. São diferentes organizações e movimentos sociais do campo que constroem a partir da prática social nos acampamentos, assentamentos, na agricultura familiar, com os bóias-frias, entre outros, uma identidade da educação do campo.

Um referencial teórico-metodológico que aponte para uma política pública que garanta aos povos do campo a escola no lugar onde vivem e com uma proposta pedagógica construída com sua participação, que articule aos saberes universais historicamente construídos, a história, a cultura, os saberes e a realidade dos povos do campo.

A implementação das políticas públicas para a educação do campo requer que as experiências construídas pelas organizações e movimentos sociais constituam referências para discutir e estabelecer ações para a superação dos problemas relativos à Educação do Campo.

Construir políticas públicas de Educação do Campo implica, portanto, olhar o retrato do campo: a sua formação; história; territorialização; organização; espaços de luta e resistências; experiências construídas como afirmação do campo e de um saber, de uma cultura que ali são produzidos; a afirmação do direito ao trabalho, à terra, à educação. Implica também olhar os avanços, os limites e as possibilidades no espaço da legalidade.

Desse modo, a Constituição de 1988, a LDB 9394/96, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo, fixada a partir da Resolução nQ 1/2002 do CNE/CEB, compõem um conjunto de referências legais para uma política de Educação do Campo.

Esse processo requer a participação dos sujeitos do campo, na elaboração, execução e avaliação das políticas públicas. Requer uma proposta que passe por uma concepção que se tem de mulher e homem, de que sociedade e que campo se quer construir, de que educação se busca, de quais conhecimentos devem estar presentes no espaço escolar, de quais espaços são educativos, construtores de conhecimento e de cultura.

O campo e a sua educação nos apontam vários desafios para superar os problemas do acesso, da qualidade, da viabilidade da escola no campo, da assunção da identidade da escola do campo. A especificidade da Educação do Campo, seus limites e avanços exigem que os sistemas de ensino, as escolas, os professores assumam a tarefa de revisitar o seu papel na efetivação de uma política pública. Exigem também que estejam atentos para a dinâmica do campo, para as experiências e as contribuições que os movimentos sociais trazem para o repensar do campo, da educação do campo e das políticas públicas.

## Referências

ABRAMOVAY, R. Capital Social: cinco proposições sobre desenvolvimento rural. In: **A formação de capital social para a promoção do desenvolvimento sustentável**. Contag/IICA. Brasília, 2000.

ARTICULAÇÃO PARANAENSE: **Por uma Educação do Campo**. Caderno 1, 2 e 3. Porto Barreiro - PR, 2000.

ARROYO, Miguel G. Palestra sobre a educação básica e movimentos sociais. In: ARROYO, Miguel G.; FERNANDES, Bernardo M. **A educação Básica e o movimento social do campo**. Caderno 3. Brasília:

Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999.

BRASIL, Ministério da Educação. Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. **Referências Para Uma Política Nacional de Educação do Campo**. Caderno de Subsídios, GPT Educação do Campo. Brasília, 2003.

FERNANDO, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire S. Azevedo de. (org). **Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo**. Caderno 5. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.

SANTOMÉ, Jurjo. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: Silva, Tomaz T. **Alienigenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1995. VEIGA, José EU Cidades imaginárias: o Brasil é menos urbano que se calcula. Campinas: Autores Associados, 1992.

# OS DESAFIOS DA CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Miguel Gonzalez Arroyo<sup>1</sup>

Início essa fala com um questionamento: que desafios temos na construção de políticas públicas para a Educação do Campo? Este é o mote do Seminário e este é o tema sobre o qual vou refletir.

Para responder e caracterizar bem os desafios da construção das políticas públicas para a Educação do Campo, devemos começar tendo muita clareza do momento em que estamos. Então esta seria a primeira reflexão: em que momento estamos na construção da Educação do Campo?

Para isso, é bom lembrar que durante décadas nem sequer se falava da Educação do Campo, era a educação rural, a escolinha rural, professor rural; isto é, a educação rural vista como uma pintura, uma fotografia velha, mofada, da educação urbana. Ainda estamos comparando educação do campo com educação urbana e, por isso, o primeiro desafio é superar esta visão.

Num segundo momento, já mais recentemente, a agroindústria chega ao campo, a algumas regiões do campo, modernizando-o. Com isto, temos uma burguesia agroindustrial, muito parecida com a nossa burguesia urbana, com a nossa burguesia industrial, financeira e comercial. Têm a mesma cara, a mesma cor, a mesma gravata, a mesma pele, sobretudo a mesma lógica: a da riqueza a qualquer custo. Essa é a modernização perversa que chega ao campo.

Como reagem as elites modernas do campo? Defendendo a construção de um sistema público de Educação do Campo? Não. Apenas querem que alguns filhos de camponeses trabalhadores do campo aprendam a lidar com as máquinas, com adubos e com sementes, uma profissionalização medíocre e elementar aos filhos do campo.

Não estou aqui desmerecendo que existam algumas escolas profissionalizantes muito boas, mas quem sai de lá depois vira o quê? Vendedor de insumos para a agroindústria. Até aí os formamos. E o que os agroindustriais do campo esperam da educação básica? Nada, nem se preocupam, pois um jovem tratorista pode ser um excelente tratorista ou mexer com a máquina beneficiadora mesmo sendo analfabeto.

Eles perceberam que quanto mais houver educação, possivelmente não vão conduzir melhor uma máquina e sim serem mais reivindicativos. Dessa forma, é preferível que conduzam bem as máquinas ainda que semi-analfabetos. Uma educação apenas primária, resumida às contas, letras, mais nada e isto não é uma educação, apenas ensino.

Aos filhos do povo, resta aquele ensino primário que se dava aos filhos das cidades nas décadas de 1920 e 30. A modernização do campo não trouxe necessariamente a necessidade da construção de um sistema público de Educação do Campo porque a burguesia nunca fez muita questão de que o trabalho que ela explora saiba ler e escrever. O que um trabalhador do campo tem de saber de Camões, de Rousseau ou de Tarsila do Amaral, do movimento modernista brasileiro? O que isso tem a ver com saber plantar bem,

---

<sup>1</sup> Phd em Sociologia da Educação (Espanha) e professor da Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Departamento de Administração Escolar (UFMG). Este texto é uma transcrição da exposição feita pelo respectivo sociólogo.

sobretudo com ser submisso ao patrão? Nada, ao contrário.

Este é o quadro, mas temos um terceiro momento. São os movimentos sociais do campo que trazem uma nova consciência, novas aspirações para os povos do campo. Novos valores, nova cultura, nova identidade, nova consciência de dignidade, nova consciência de direitos: direito à terra, direito a quebrar todas as cercas - inclusive a do analfabetismo, da ignorância e da educação primária. Este é um novo momento sociocultural. A educação só cresce nessas terras, não cresce na modernidade, na agroindústria.

A educação sempre acompanhou grandes movimentos culturais, de consciência dos direitos e ela nunca cresce nas terras dos mercados, somente nas terras dos direitos, por isso o mercado é muito pouco exigente com a educação. Para ser consumidor, não precisa nem saber ler, é saber olhar para as propagandas da televisão e nas ruas e ter um pouquinho de dinheiro para gastar, mas pode ser perfeitamente analfabeto.

Historicamente, a educação só evolui quando cresce a consciência dos direitos políticos e sociais e é isso que está acontecendo no campo. Por isso estamos num dos momentos em que podemos pensar sim na construção de um sistema de educação para o campo. Porque há dinâmica no campo, há vida, luta, gritos de liberdade no campo; enfim, há sujeitos de direitos no campo e uma educação somente pode ser construída como um espaço público e de direitos.

É assim que respondo a pergunta inicial: em que momento estamos? Mas isto traz uma consequência muito séria se queremos construir políticas públicas da Educação do Campo, que é a de manter vivos esses movimentos. Na medida em que esses movimentos morrerem, morrerá junto qualquer sonho de criação de políticas públicas e de um sistema público do campo porque isto não virá da modernização do campo nem virá dos senhores da política que normalmente são os mesmos senhores da terra. A idéia de público só se construiu colada à consciência dos direitos.

Aqui faço uma advertência: durante as últimas décadas, quem conseguiu dinamizar a Educação do Campo foram os movimentos sociais do campo. Neste Seminário, estão representantes dos diversos movimentos. Cada um conseguiu dinamizar suas escolas, família, assentamentos e acampamentos.

Além disso, trouxeram à tona o direito da mulher, o direito dos expulsos da terra e das barragens. Mas digo que devemos dar um salto, pois a Educação do campo como sistema público não se construirá apenas com o esforço de cada um dos movimentos sociais.

Devemos ter muita lucidez nesse momento. Não se trata de renunciar à identidade como movimento, trata-se de ter consciência que a história da afirmação dos direitos públicos, humanos e sociais só acontece quando é assumida, politizada e colocada nas mãos do Estado, como sua responsabilidade.

Podemos nos prevenir contra os governos nefastos, ditadores, mas há uma coisa clara, historicamente clara: a sociedade sozinha, por mais avançada que seja, não consegue garantir os direitos humanos, sociais e políticos enquanto o Estado não assume, enquanto não o obrigamos a assumí-los.

Não se trata de renunciar e sim de obrigá-lo assumir, não para ficarmos livres, mas para empurrarmos permanentemente o Estado a construir sistemas públicos que garantam os direitos públicos. Estamos nesse momento e nem sempre temos a lucidez para entendê-lo. Não é suficiente que cada movimento, nem que todos articulados, tentem construir um sistema público de Educação do Campo, pois ele nunca será público enquanto não pressionemos, forcemos e obriguemos o Estado a assumir a construção e a manutenção desse sistema público de Educação do Campo.

Que quero dizer com isto? Que se é verdade que nós não temos de confiar demasiado nos políticos, por outro lado temos de obrigá-los a ter responsabilidade política. Fala-se muito contra a política, porém, devemos ter muito cuidado; às vezes, a extrema direita e uma certa extrema esquerda falam mal da política.

A política é inerente ao ser humano, somos *homo politicus*, já nos falava Aristóteles. É muito bom que cada um de nós nos conheçamos: "Conhece-te a ti mesmo", dizia-nos Sócrates. Todavia, Platão nos falou outra coisa, o ser humano não é apenas objeto de seu auto-conhecimento, porque ele não é um sujeito isolado no mundo. Um ser humano faz parte de uma pólis e eu só me conheço na **pólis**, na política, como homem político, como homem público e como cidadão.

Essa lógica tem de ser clara, do contrário seremos cobrados pelos homens, mulheres e crianças do campo, de não termos a intuição política necessária para construir políticas públicas para o campo porque

preferimos plantar as abobrinhas em nossos quintais. Uma boa sopa pode ser feita com a abobrinha de teu quintal, com o rabanete do meu ou com o chuchu da vizinha, mas nunca será feito um sistema público de educação com apenas cada um trazendo os frutos do quintal de 'seu movimento social. Se isto não ficar claro, seremos responsabilizados pela história por falta de percepção política.

Vamos para um outro ponto: como construir um sistema público de educação? O que priorizar na construção de políticas públicas para a Educação do Campo? O sistema escolar nos obriga, infelizmente, a sermos especialistas de um recorte: Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissionalizante, Educação Média, Educação Infantil. Por que os problemas desses diferentes níveis e modalidades se repetem? Talvez porque não haja muita diferença entre ser educador da infância, da adolescência, da juventude, da Educação de Jovens e Adultos ou do Especial.

Na medicina há congressos de pediatras, de geriatras, do coração, da garganta, do pâncreas, porém se estes senhores não entenderem de medicina e da totalidade do corpo humano serão péssimos pediatras, geriatras, especialistas do coração e do pâncreas. Vão cuidar do pâncreas e matar o doente.

O que significa essa afirmação? Que possivelmente não seja a melhor maneira de construirmos políticas públicas, um sistema público de Educação do Campo, já começando pela velha imagem do sistema escolar, que separa a escolinha infantil. O que significa pré-escola? Uma criança é um pré? Se existe a vontade de construir um sistema público de ensino tem de sair disto. Eu sempre levava meus filhos na escola, desde criancinhas. Lembro-me do dia que um deles demorou a sair, estava com quatro aninhos, ia completar cinco. Aí chegou com uma cara diferente. "- O que foi?", perguntei eu. Ele me falou: "- Diz que o próximo ano, pai, eu já vou para o pré. Pai, que é isso?"; "- Meu filho, acabou a brincadeira!"; "- Que que é pai?"; .. É, até agora você brincava, pintava, bordava, cantava em roda. Que gostoso, mas acabou!" .

Tenho um neto, para ele também está acabando a brincadeira pois vai para o pré. A diferenciação tem se dado até em termos de espaço, pois agora meu neto está no segundo andar da escola. Que aconteceu? Ele está no pré e o nome do pré é escolar. A infância não é pré-escolar, muito tempo vai ter para ser um escolar. Ele é alguém que está no tempo da vida.

Não nos definimos pelos tempos escolares e sim pelos tempos da vida e quando em vez de olharmos os tempos da vida, olhamos os tempos escolares, matamos os tempos da vida, desrespeitamos os tempos da vida, ignoramos os tempos da vida. Se meu filho passou o pré-escolar, muita coisa que é própria ainda da infância deixou de ser vivida naquela escola, porque ele tinha de ser preparado para a 1ª série, a leitura, ele tinha de dominar a caneta, ele tinha de ter controle motor. Nunca havia falado a meu filho e a meu neto que eles eram motorzinhos, mas é essa a concepção quando se aprende a fazer controle motor e fino, porque não é qualquer controle.

Na medida em que escolarizamos matamos os tempos da vida em quanto mais sobem nessa pirâmide, ou nesse pau-de-sebo, chamado sistema escolar, mais esquecem suas vidas, seus tempos, sua identidade.

Não queremos que esses vícios do sistema escolar cheguem para o sistema da Educação do Campo. O que é necessário é não se fechar em cada quintal de cada nível de ensino, não seguir os modelos clássicos da organização do ensino.

Não falamos em ensino do campo, falamos em Educação do Campo. O modelo que muitas vezes seguimos quando analisamos a Educação do Campo é o velho modelo de uma empresa que vai ter necessidade de um galpão e aí começamos a pensar na parte física; vai precisar de dinheiro para mobilizar essa empresa, de máquinas, de equipamentos, de recursos humanos capacitados e de produtos de qualidade. Esses são os itens! Praticamente toda análise se centra na parte física, financeira, nos recursos materiais didáticos, nos recursos humanos e sua qualificação, preparo, despreparo e o produto de qualidade. É muito pouco, temos que fugir desse modelinho de reformulação de políticas porque isso não nos leva muito longe.

Portanto, como avançar? Insistindo muito mais na palavra educação do que na palavra ensino. O povo do campo tem direito à educação e não somente ao ensino. Infelizmente a palavra ensino foi tão reduzida que se limita que a criança aprenda a leitura, a escrita, às contas, algumas noções de ciências; nada de cultura, muito pouco de literatura, nada de outras linguagens.

Assim, temos uma criança que aprende a ler, a escrever e a contar, mas não aprende a falar, a pensar, discutir, gritar, enfim, não aprende a se indignar, a conhecer sua história, sua memória, sua identidade e sua cultura. Isso não se ensina, isso é mais do que ensino isso é educação. Vamos falar de Educação e menos de ensino? O ensino só tem sentido se ele educar, o que Paulo Freire sempre nos falava: "Ler a cartilha sim, mas para melhor ler o mundo". Há uma música que sempre lembro, que escuto nos encontros do Movimento Sem Terra: "Aprender a liberdade na cartilha do ABC". Uma síntese

do pensamento de Paulo Freire dito de outra maneira. Aprender a liberdade, isto é, educar, na cartilha, isto é, ler, mas ler só a cartilha pouco pode acrescentar no aprendizado da liberdade.

Sendo assim, a nossa proposta de Educação do Campo tem de ser de educação e não só de ensino. Se não dermos esse salto, vamos reproduzir sim essa escola pobre, medíocre, que é levada aos filhos dos que saíram um dia do campo e estão nas cidades, nas escolinhas dos bairros, das favelas. Queremos mais, temos direito a mais.

O que quero é que pressionem os formuladores de políticas para mais do que normalmente eles contemplam. Que pressionemos sim, para que se construa um sistema público de Educação do Campo onde haja escolas do campo e não haja transporte para as escolas da cidade, isto é algo que todos os movimentos sociais tem que assumir.

O que venho notando é falta de radicalidade no enfrentamento desse problema. Fala-se de uma melhor gestão, da nucleação, do transporte, porém não se trata de gerir melhor o que não queremos e sim de se contrapor a isso. Não de dizer: "- Senhor Secretário, Senhora Secretária que não falte ônibus, nem nos dias de chuva e atolado!" Não é isso! Basta de pegar nossos filhos e carregá-los para fora de seu ambiente cultural e social. O problema não é esse e sim sermos mais radicais para entender que ensino até pode se dar na escola urbana, para os filhos do campo, mas educação não.

Por que educação não? Porque Educação do Campo só floresce no campo. Porque educar significa formar o sujeito humano em todas as suas dimensões e somente nos formamos sujeitos humanos, culturais, cognitivos, éticos, de memória, de emoção e de indignação, no lugar, na terra. O direito à terra é importante por quê? Só porque nos dá batata, feijão e arroz? Não, porque nos dá identidade, cultura, valores, porque isso faz parte de nossa formação como sujeitos humanos.

Estive agora lá, dois meses, em minha cidadezinha, com minha mãe que tem 91 anos e continua plantando seu alho, preocupada com podar a parreira, fazendo o que meu pai sempre fez antes de morrer já faz 23 anos. Estive lá e vi a escolinha onde eu estudei. Vi as crianças saindo e entrando, poucas, porque minha cidade se esvaziou. Porém o que vi sobretudo foi a importância que aquele lugar tem para mim. Posso estar aqui já há 43 anos, mas chego lá e ainda aquele é meu lugar porque foi lá que eu construí minha identidade, minha cultura, meu cheiro, meu rosto, minha auto-estima e minha dignidade. Não seria o mesmo se cada dia uma kombi me levasse para a cidade, para eu estudar e passar o tempo na cidade, ouvindo as coisas da cidade.

Falta qualificação nos professores do campo? Não troco uma boa professora do campo, não troco o professor que eu tive por muitos licenciados que sabem apenas biologia, física, química ou matemática e não têm nenhuma sensibilidade para nada. Temos que querer professores licenciados, mas licenciados, sobretudo nas artes de educar, nas artes de entender os movimentos sociais, nas artes de entender a cultura do campo e não apenas especializados em matemática, que quanto mais sabem de matemática, mais reprovam seus alunos que não sabem matemática. A pergunta tem que ser esta: o que entendemos por professor qualificado? Toda docência se não for humana, se não entende de seres humanos, ainda que entenda de um recorte do conhecimento, não será nem humana, nem docência. É por aí que temos que ir avançando se a pergunta é que modelo de educador do campo está em nossas cabeças.

Vocês quando se olham, em qual modelo, como se espelham? Não é suficiente ter professores bem formados, é necessário ter um corpo profissional com identidade e compromisso com o campo, que não o entenda simplesmente como um bico, enquanto espera ser transferido para a cidade. É preciso que seja de tal maneira identificado com a riqueza, com a cultura, com as identidades do campo, que diga com orgulho: "Nasci no campo, sou professor do campo e ainda vivo no campo e do campo". Para isso, devemos reagir a determinadas políticas que na hora de escolher professores do campo simplesmente fazem um concurso para professor e depois mandam alguns para o campo. Por que não ter um concurso específico para o campo? Por que não ter uma carreira específica para os profissionais do campo? Não estou falando de estímulos apenas porque é mais distante! O campo não é campo porque é distante da cidade, até porque podemos ver de outra forma, é a cidade que está distante do campo. Que mania temos de colocar estímulos para o campo usando a categoria distância. São essas as grandes questões que temos a enfrentar!

A divisão do trabalho da cidade não interessa para a divisão do trabalho no campo. A orientadora e a supervisora são duas figuras que reproduzem a forma da cidade. Um professor não é capaz de se ver a si mesmo; tem de ter alguém que "super-visa", "super-vê"? Dessa forma, reproduzimos a mesmice.

Sempre fui contra supervisoras e supervisores e nunca precisei de uma supervisora e um supervisor para ser um bom professor. Pode-se justificar isto pelo fato de que tenho formação, porém uma forma de não ter formação - os supervisionados - é esperar tudo do supervisor. São essas organizações que chegaram na época da ditadura com a LDB nº 5692/71 e que ainda são muletas. É preferível qualificar os

professores do campo do que colocar uma superestrutura de supervisores para os professores do campo.

Quantas vezes eu vou ministrar palestras e pergunto:

- Vou falar para quem?

respondem:

- Para as diretoras, supervisoras, orientadoras, as técnicas das secretarias, das delegacias. Então volto a perguntar:

- Não posso falar com os professores e as professoras?

- Não, depois elas serão as multiplicadoras!

Ninguém multiplica conhecimentos, sensibilidades, afetos e indignações. Que história é essa? Eu falo: - Senhora, se for isso eu não vou!

São funções com todo um aparato, porém, são as que não carregam nem o piano nem o andor. Meu pai, que tinha uma cultura muito anárquica, contava-me uma história de um convento em que a madre superior falava para sua súdita mais próxima:

- Fale para as irmãs que deixem de trabalhar na horta e que venham para o café - e lá foi a freirinha: - A madre superiora falou que deixeis de trabalhar e vamos todas tomar café - então, perguntava eu: - Pai, mas o que tem essa história?

- Você não percebeu meu filho, mas ela dizia *deixeis* de trabalhar e vamos, e não dizia *deixemos de trabalhar, porque ela não trabalhava!*

Essa história se aplica em todo lugar. Precisamos de gente que saiba tocar, que saiba organizar uma boa partitura, mas que saiba também carregar o piano. Que saiba cantar na procissão, mas que carregue também o andor. É isso que nós precisamos, mas esse modelo de organização do trabalho terá de ser outro.

Para isso não temos de aprender do sistema urbano que infelizmente dividiu, hierarquizando a organização de nosso trabalho escolar. Se há luta para organizar um sistema de educação do campo é necessário pensar em como estruturar este sistema. Será a estrutura seriada? Eu aprendi que existiam séries quando cheguei aqui no Brasil porque eu não tive série, eu tinha sido educado em uma escola não seriada, mas não se falava em seriada se contrapondo a não seriada. Simplesmente não tinha série. Por quê? Porque a escola era dividida em dois grupos, o dos pequenos e o dos grandes. Era só isso, era por idades, era por tempos, era a escola das crianças e a escola dos adolescentes, apenas isso.

Eram os tempos humanos que se respeitavam, não era uma arquitetura, hierarquia, uma espécie de prédio, onde o primeiro andar segura o segundo, o segundo segura o terceiro e assim por diante. Caso você escorregue da passagem do segundo para o terceiro andar, repete. Se volta a escorregar, repete de novo e aí criamos a figura do multirepetente, do defasado em idade-série. Na vida, vão caminhando, passam de um ano para outro, de um ciclo da vida para outro, mas na escola não passam, podem ser adolescentes e estar com criancinhas. Vocês vão repetir isso? É esse o modelo que se quer? No momento em que estamos destruindo esse modelo perverso, seriado, agora vai se seriar o não-seriado? Estas são outras questões que também temos de nos colocar.

A Educação do Campo deve ser diferente porque o campo é diferente, mas a pergunta que se coloca com muita urgência é: o que é específico do campo? O que torna o campo específico, sujeito de políticas específicas de educação, neste caso? O que torna o campo diferente, específico, são os sujeitos do campo. Não é o currículo, não é o calendário, não é o não-seriado; o que torna o campo diferente são os sujeitos do campo que são diferentes.

É necessário fazer uma análise respondendo a essas questões. Sobre a Educação Infantil, por exemplo, a primeira pergunta a ser feita não é se tem supervisor, se tem isto ou aquilo, mas quem é essa infância do campo? Se falta a pergunta sobre os sujeitos não acertamos nada depois. O que deve se perguntar é que criança é essa, que pré-adolescente é esse? Qual é a especificidade de ser criança no campo, na vila, na favela, no bairro chique, no apartamento de cobertura? A grande diferença são os sujeitos humanos e pouco sabemos sobre eles, gastamos pouco tempo para responder quem são eles e quais são suas especificidades humanas.

Que é ser mulher no campo?

O que é ser homem no campo?

O que é ser indígena no campo?

O que é ser quilombola no campo?

O que é ser camponês no campo?

o que é ser homem da floresta no campo?

São os sujeitos, do contrário qualquer sistema terá a cara da cidade.

Que imagens temos nós mesmos da mulher, do homem, da criança, do adolescente, do jovem e do adulto do campo?

Vocês sabem que existem imagens muito pesadas sobre o campo e seus sujeitos, imagens muito negativas, que apresentam o campo como símbolo do atraso e os homens do campo como ignorantes, caipirões. Como a cidade representa o homem do campo? As festas juninas são uma expressão muito clara disso. Tem de buscar o que há de mais velho e que depois será dado para a empregada, aquela calça surrada. Até o rosto tem de aparecer desfigurado, de bobo, de caipirão.

Essa imagem que paira na nossa cultura política e social sobre o homem do campo é a mesma que às vezes temos na educação, até nós educadoras e educadores do homem do campo. Se você, sobretudo, é da cidade e vai ao campo cada dia, o problema mais grave que terá de enfrentar é desconstruir as perversas imagens que sem dúvida carrega para o campo, sobre a criança, o homem e o próprio campo. Somos sujeitos que sempre trabalhamos com imaginários.

A grande disputa da Educação do Campo é simbólica, não só por escolas, currículos e calendários e sim por quebrar, superar, sepultar as velhas, tradicionais, elitistas e negativas imagens da criança, do adolescente, da mulher e do homem do campo.

Com essas imagens, não construímos um projeto sério da Educação do Campo e, se quebramos essas imagens, quais construímos? Esta é a pergunta. Eu insisto com as educadoras, educadores e os intelectuais do campo que deverão desconstruí-lo e para isso é necessário uma picareta, muita bomba, mas, por outro lado, temos também de construir outras imagens. Quais serão elas, ou melhor, que outras já estão sendo construídas?

Aquela imagem do homem do campo, pacato, ordeiro, bom, pacífico, puxa-saco do patrão, que vota por cabresto, que sempre sorri ao patrão mesmo que ele esteja lhe dando um ponta pé no saco, aquele homem de que lhe é roubada a terra mas ainda agradece. Esse imaginário "era vidro e se quebrou", mas não se quebrou sozinho, foi necessário que o próprio homem do campo quebrasse porque se dependesse do patrão não se quebrava. A questão é quem está mudando esse imaginário? Os movimentos sociais.

Como é possível essa gente tão pacata sair em passeata nesse país afora? Como é possível que as mulheres do campo, no dia 8, Dia da Mulher, irem à Esplanada dos Ministérios e obrigarem o presidente a ter de recebê-las? Como é possível isso? Ele deveria ter recebido as esposas dos grandes latifundiários, essas são as mulheres modernas, perfeitas e cheias de perfumes.

Os movimentos sociais estão quebrando esses imaginários e se fazem isto nas frentes políticas, na luta pela terra, pelos direitos dos expulsos de barragens, como mulheres, como jovens, pela pastoral, se estão desconstruindo isso, é necessário que façam o mesmo trabalho na desconstrução pedagógica desses imaginários. Porque não são só as elites, mas a pedagogia também tem esses imaginários caboclos, ignorantes, pacíficos ou romanceados do homem do campo.

A imagem da infância, que bonita a infância! Que bonita para quem, para o poeta, para o pintor? Sebastião Salgado não apresenta fotografias tão bonitas e românticas da infância. Peguem as fotografias dele e a infância que ele retrata na luta pela terra, vão ver que são outros rostos, outra infância. A infância romântica não é a dos sem-terra, dos Sem Terrinha, dos filhos das mulheres que lutam pela terra, por sua dignidade. Nós podemos montar um projeto de Educação Infantil com essa visão romântica. A pergunta é como desconstruir imaginários pedagógicos docentes sobre a infância, adolescência e construir outros, além disso, quais serão esses outros? A imagem de caboclo ordeiro, pacífico, que caminhava até carregando a cruz do "Pagador de Promessas", ou a mulher dele que ajudava a carregar a cruz, mas que ficava toda assanhada com o bonitão, malandrão que a leva para cama? Essa mulher ignorante, esse homem que carrega promessas de boa fé, tudo isso se foi para as "cucuias". O que está colocado no lugar dessa outra imagem dos homens do campo, mulheres do campo, jovens, adolescentes, crianças?

Do homem pacífico saíram chifres, não por causa da mulher, mas porque é um capeta, isto é, agora estão satanizando os homens do campo, as mulheres do campo, os movimentos sociais do campo que lutam por seus direitos. Esse jogo de imagens, essa disputa de imagens são uma das coisas mais sérias hoje neste país, e aí todos nos envolvemos como educadoras e como educadoras.

Agora se fala de violência na escola, a infância é violenta, drogada e prostituída. Que facilidade temos de mudar as imagens da infância para justificar tantas besteiras que fazemos em nossa docência. Estamos num momento em que devemos ter coragem de desconstruir aquelas imagens e não aderir às novas que a mídia e até colegas nossos nos impõem - agora toda criança não é mais flor tenra que todos cultivamos

como jardineiros nem sequer aquela massinha que nós, artífices, trabalhamos com nossas artes pedagógicas. Agora virou violenta, agora cuidado, manda para polícia, expulsa da escola! Por que mudamos tão

radicalmente? Porque não temos coragem de construir uma imagem real da infância e da adolescência, da mulher e do homem.

A pergunta a ser feita é esta: quem são realmente o homem, a mulher, o adolescente, o jovem, o quilombola, o negro, o indígena? Em que condições vivem? Como se humanizam e se desumanizam? Como constroem sua cultura, seus valores, sua dignidade? Há muita dignidade no campo, muito mais do que as elites são capazes de ver, porque só se descobre dignidade quando se tem dignidade. O que falta às elites não é só dignidade nelas, mas capacidade de ver a dignidade que existe nos povos do campo.

## DEBATE

**Debate com a plenária, após a palestra do professor Miguel Arroyo, apresentada no 1º Seminário Estadual da Educação do Campo, realizado no Paraná, de 9 a 11 de março de 2004.**

**Pergunta:** Como construir o sistema de Educação do Campo sob essa LDB que, em tese, é liberal? Como fugir dessas armadilhas liberais que a lei nos impõe? Falamos da importância de se manter o homem no campo, mas não falamos em democratizar o acesso desse mesmo sujeito à terra. O senhor diz que os modelos clássicos de educação não nos servem, mas como construir algo diferente em um modelo que já temos? Como formar sujeitos humanos em todas as dimensões sob esse modelo de produção que, por natureza, é excludente?

**Professor Arroyo:** *Tenho a seguinte visão: "A gente faz a hora, não espera a LDB". Podemos colocar a LDB aqui como se fosse a Bíblia, até como uma lâmpada. Podemos fazer isso nas escolas também, mas façam o que acham que tem de ser feito e não leiam toda vez o que a lei diz e não diz, permite ou não permite. A lei é importante porque é a expressão da luta política, de uma tensão política, mas nem sempre se consegue que as leis incorporem todas as tensões políticas. Termina-se optando pelo que é mais consensual naquele momento, seja no Congresso ou em outras instâncias. Entre os educadores, a LDB nunca foi consensual. Estamos muito além do que ela propõe para o sistema educacional brasileiro. Por exemplo, nos anos de 94/95, quando era Secretário Municipal de Educação, adjunto, em Belo Horizonte, tivemos coragem de acabar com o sistema seriado.*

*A nova LDB nem pensava em acabar com o sistema seriado, mas no art. 23 tiveram que colocar que a organização do sistema poderá ser diversificada, poderá ter séries, semestres, bimestres, ciclos. Isso foi introduzido porque já fazia muitos anos que muitas escolas neste país não eram mais seriadas. Devemos continuar empurrando a lei e, se ela não dá conta da realidade, coloca-se uma lamparina e se deixa ela lá, quietinha. Não me preocupo muito com a lei. Se os movimentos sociais do campo esperassem que a lei os permitisse a rua e a lutar pela terra, estava no mesmo lugar. Quem faz a história? Quem vai fazer a educação? Não são as leis, menos ainda as portarias, nem sequer, quero advertir os Planos Nacionais ou Estaduais de Educação. Eu tenho certeza que o Plano Estadual de Educação aqui ou em qualquer outro lugar vai ser um plano do consenso, aquela água morna, que nem cheira e nem fede, mas com pouco oxigênio para aqueles peixes que querem outras águas. Então vamos criar outras águas e vamos assim empurrando a história.*

*Quanto ao acesso, a escola sem democratização do acesso à terra, eu diria que são as duas coisas. Seus filhos não têm direito a escola o dia em que tenham o direito à terra. Têm direito a escola, têm direito à saúde, ao mesmo tempo que vocês lutam pelo direito à terra, não há um direito que prece de outros. Normalmente essas lutas são em fronteiras diversificadas mas todas as fronteiras têm luta por direitos. Então não vejo essa precedência.*

*É possível criar outros modelos nesses que temos? É um pouco o que falei sobre a LDB, não*

*existem modelos prontos, não existe aquele paletó que precisa ser vestido e, se existe, vamos rasgá-lo e fazer*

*outro. O problema é exatamente esse, superar a mania de que temos de copiar ou seguir modelos e a melhor maneira de acabar com esses modelos e essa mania, é olharmos para os sujeitos. A Educação do Campo tem de ser outra porque o campo hoje é outro, não porque há outro modelo de escola para o campo diferente da cidade, ou mesmo um modelo da cidade igual para o campo. Não se trata de modelos de escolas, trata-se de como os seres humanos vivem, humanizam-se ou se desumanizam, formam-se como sujeitos mentais, sociais, éticos, de cultura, de identidade, em cada tempo da vida, em cada momento histórico. Esse tem de ser nosso horizonte.*

*Vamos formar sujeitos humanos na exclusão. O próprio Paulo Freire considera algo extremamente chocante para a pedagogia. A pedagogia sempre nos falou que uma das matrizes formadoras é o trabalho, outra são os movimentos sociais, mas o que ninguém tivera a ousadia de falar é que a própria exclusão, mais do que a exclusão, a própria opressão - padecer à opressão - também forma. A experiência da opressão, quando se trata de seres humanos, termina revidando e os excluídos fazem da própria experiência da exclusão um aprendizado de humanização. Isto nos disse Freire, Assim, não é primeiro "acabemos com a exclusão e a opressão" e depois "começamos a pensar na educação". Se fosse assim seria demasiado ingênuo.*

**Pergunta:** O senhor fala de quebrarmos e radicalizarmos e eu concordo, temos de radicalizar muito mais para que a Educação do Campo seja realmente não um modelo que tem sido a educação urbana nessas últimas décadas e estamos no momento de enfrentar isto. Então, como enfrentar o problema da formação dos nossos educadores que vêm com esse modelo há décadas e enfrentar juntamente com as universidades e os movimentos sociais. Temos de quebrar os preconceitos e isto é muito forte. Foi falado da hierarquização do trabalho dentro da escola, isto é muito forte nos nossos docentes e na verdade temos de valorizar muito mais os nossos educadores também do campo e os profissionais e trabalhadores da educação. No sindicato, fazemos esse debate e é por aí que conseguimos radicalizar e promover uma educação do campo, no campo e com novos conceitos, com mais ética e dignidade.

**Prof Arroyo:** *Radicalizar sim, estou de acordo!*

**Pergunta:** Professor, há muito tempo neste mesmo palco tentei expor isso, que a educação deve ser reformulada. Primeiro, é um pouco difícil, para mim particularmente, entender a palavra educação, porque é bem abrangente, transcende a sala de aula, a comunidade, o campo e a cidade. Pergunto: será que não é possível transformarmos essa educação, não interessa se ela for do campo ou da cidade, mas sim mudar a forma de trabalhar com as nossas crianças?

**Prof Arroyo:** *Sei que a palavra educação é estranha para muitos docentes. Eu ensino, mas quem educa? A família? Estamos agora num momento muito sério. Essa meninada chega sem valores, sem condutas, sem comportamentos. A função da escola não é educar. Isso é função da família, vai para a família te educar, vai para a Febem, para a polícia. Quando estiver educado e fique quietinho, olhando para minha nuca e para minhas pernas, aí vou te ensinar. É ridícula essa separação entre ensinar e educar. O ser humano se educa e aprende em todo tempo, em todo lugar. Leia o primeiro artigo da nova LDB, a educação de que se fala não é do ensino, não é Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional, mas da Educação Nacional. E por educação entendemos os conjuntos de processos formativos que acontecem no trabalho, na produção, na família, na escola, nos movimentos sociais. Sob tal conceito de formação, não dá mais para separar docência de humana formação. Essa tem de ser a grande bandeira, defender o direito à educação, que inclui o ensino, mas o ensino como parte da formação humana.*

**Pergunta:** Penso que para tratarmos melhor da Educação do Campo seria o caso de não trabalharmos com as gavetas conteudistas, diferenciando os currículos, mas passar a trabalhar interdisciplinarmente por projetos, aí se pega à seqüência desde a sua infância, adolescência e juventude e se trabalha também com a família junto, quebrando até o problema da disciplina e indisciplina e trazendo - aqui entra o papel fundamental do professor - o resgate da cultura passada. Por outro lado, teremos nas cidades dois tipos de escola, a escola do campo e a escola urbana. Como fica

a situação do aluno que hoje mora próximo a uma escola do campo, amanhã muda para outro bairro e fica próximo a uma escola urbana. Como ele vai ser tratado ali, como vai ser tratado aqui?

**Pergunta:** Explicar a visão de "penduricalhos" para os temas transversais. Como trabalhar ética, educação ambiental etc?

**Prof. Arroyo:** *A questão dos currículos, das gavetas dos conhecimentos, dos quintais da docência, isso é típico da LDS nº 5692/71, que recortou o conhecimento, não somente na educação básica, mas também na universidade, departamentalizou tudo. Onde entra a Educação do Campo, no departamento de química, física, história, biologia, antropologia? Não, quando dissecamos e engavetamos o conhecimento criamos quintais para o conhecimento, cada um vai produzir sua abobrinha, sua batatinha, vai plantar sua bananeira, mas na realidade o conhecimento - o saber sobre a realidade humana - não se dá dessa forma. Em que disciplina do currículo vai entrar a luta pela terra? Na biologia, na matemática? A socialização de crianças aprendendo nas fronteiras da luta pela terra, onde vai entrar isso, em que departamento da faculdade de pedagogia? Não tem lugar. Onde entra a dor humana no conhecimento universitário? Apenas deve entrar no saber dos médicos? Não adianta manter essas grades curriculares, esses quintais e depois quem sabe se também colocamos em cada um dos quintais a plantinha do campo.*

*Nos quintais da docência, nas grades curriculares nunca vão entrar as grandes questões do campo, nem sequer as grandes questões da formação humana, seja do campo, da cidade, da China, da Índia ou do Iraque. Será que para a criança do Iraque, se tiver o mesmo currículo que nós temos, algum professor vai falar para ele a burrice do ocidente esmagando sua cultura, seu povo, sua dignidade? Não, tenham certeza de que não vai entrar. Então o problema não é colocar mais um "penduricalho"; o problema é acabar com as grades onde penduramos tantos "penduricalhos"! Não, vamos "penduricar" cultura, ética, campo, mas vamos fazê-lo de uma maneira bonita, artística, transversalmente, para que fique mais bonito! A ética é uma questão tão séria que é uma falta de respeito tratá-la como transversal. A cultura é tão séria, é ela que nos forma mais do que o conhecimento, mas o conhecimento estará por todo tempo, se é que podemos chamar de conhecimento. A cultura fica para depois, na festa do índio, de Zumbi, podemos colocar até o dia do campo para que os professores da cidade se lembrem. Aliás, já temos as festas do campo que são as festas juninas, uma paródia.*

*Então, ao trabalhar os currículos ou se vai para as grandes questões ou se deixa embrulhar num papel mais bonito, com as mesmas grades, as mesmas divisórias, os mesmos quintais e as mesmas exigências. Dentro dessas grades vão ter alguns conhecimentos que têm prioridades, mais dignos, por exemplo a cultura, esta vai ter cinco aulas por semana e a matemática uma só. Eu não quero que a matemática deixe de ser importante mais que a cultura também o seja, a memória, a formação do sujeito ético, do sujeito estético, da sua identidade de gênero e de raça. Isto vai entrar no tema transversal um multiculturalismo? Que bonito isso! Você negro trabalhando no pior, mas tua cultura igual a cultura branca, ao menos tua cultura! É muito fácil igualar na cultura, no respeito multicultural e manter os negros lá na pirâmide e apenas 2% entrar na universidade e de se acorrentar em tomo da reitoria da USP exigindo cotas para os negros. Cotas não, mas sua cultura, que bonita sua cultura! Até fizemos dela tema transversal*

**Pergunta:** Quanto à relação campo e cidade, a formação deve ser para viver no e do campo ou para que possam ter liberdade de escolha? Como devemos entender esta relação? Quem saiu antes do campo, o homem ou a escola?

**Prof. Arroyo:** *O fato de eu ter tido uma boa escola no campo me possibilitou, depois quando fui para a cidade, levar o que tinha de bom no campo. Se eu tivesse uma péssima escola no campo, se tivessem criado em mim, ao invés de orgulho do trabalho no campo - como meu pai o professor me criaram -, se tivesse ido com vergonha para a cidade, possivelmente não seria o que sou. Temos de ter consciência de que não é correta essa história de que a formação que se recebe no campo depois não serve para a cidade. A formação humana serve para aqui, para a lua ou para Marte. O que eu carrego como valores que aprendi lá, naquela cidadezinha, são os valores que até hoje me acompanham. Possivelmente, o que fiz na cidade foi aprender outros valores ou estragar aqueles que tinham. Essas dicotomias são falsas o ser humano é um ser de cultura, de ética, de conhecimento, de valores, de memória e tudo isso levará para qualquer lugar, onde ele for como humano.*

**Pergunta:** Por que não há documentos e legislação em relação à Educação Especial no campo?

**Prof. Arroyo:** *A Educação Especial do campo está avançando muito na reflexão, nos debates. É uma das áreas onde mais se caminha na linha da inclusão, na linha da igualdade e superação dos preconceitos. Levem tudo isso para a educação dos portadores de necessidades especiais no campo. A cidade tem muito mais preconceito contra os portadores de necessidades especiais do que as comunidades do campo. O campo, a comunidade, esse convívio, faz parecer que todos têm lugar. Quantas vezes lembro de entrar na igreja, na hora da missa, gente portadora de deficiência, e todo mundo respeitava. Há uma espécie de sabedoria popular muito forte para tratar os portadores de necessidades especiais, o que nos falta é reivindicar do governo condições, dinheiro, escolas, preparo para dar conta da Educação Especial.*

**Pergunta:** A escola que a gente quer para a área urbana não poderia retomar também nossas raízes camponesas? Com a valorização do Movimento Sem Terra, com a desmistificação do que é feito no campo, com os nossos princípios agroecológicos. Se não mudarmos desde já a concepção de escola que queremos tanto no campo quanto na cidade, se não tivermos ousadia para mudar essa concepção de escola unitária que queremos, não estaríamos reforçando a urbanização e as desigualdades que advêm daí, com todo o *tensionamento* do período da urbanização e agora também com o *tensionamento* ambiental e social que vivemos na área urbana? Sobre as cotas, se tivermos uma Educação do Campo que em determinado momento dê conta de romper essas desigualdades, na escolarização, para depois as pessoas irem para a universidade essencialmente urbana, do jeito que ela está não estaríamos incorrendo num outro erro grave que é o de trazer esta pessoa novamente para a área urbana com todos os vícios que são produzidos nela?

**Prof. Arroyo:** *Seja para a área urbana ou rural, devemos ter muita vontade política para construir a escola que queremos a escola possível, não como projeto utópica. A escola tem de ser construída como uma exigência. Dada à mobilização política no nosso país nos anos 80 e dada à dinâmica, por exemplo, social do campo, a escola do campo já poderia ser outra há muito tempo, não é só problema de sonhar. A nossa responsabilidade não é apenas querê-la, mas é dar conta do momento histórico em que estamos que coloca a necessidade de uma outra educação do campo, pois o campo já faz tempo que está sendo outro. Muitas vezes se fala que a educação transforma a sociedade, porém se a educação conseguisse acompanhar as transformações já seria muito. Assim, neste caso não é apenas a escola que queremos e sim a educação que é exigida pela própria dinâmica do campo, pela própria consciência dos direitos, pelo próprio avanço da cultura e dos valores do campo. A escola já podia e deveria ter outra função. A pergunta que temos de fazer é: qual a escola que como profissionais temos a obrigação de construir para dar resposta a nosso tempo no campo?*

*Você fala das raízes rurais na cidade, isto é verdade. Fala-se muito de que o campo está sendo urbanizado. São curioso, vocês vêem o contra-senso? A educação rural agora está sendo urbanizada por essas medidas estúpidas e apressadas, por essa racionalidade de gastar menos levando uma criança de ônibus para uma escola nucleada, quando tantos estudos mostram que o que ocorre é a ruralização da cidade. O que se vê nas festas das cidades? A cultura rural. O que se vê em São Paulo? A cultura nordestina, rural. Tem uma coisa que impressiona muito. Meus tios vieram para a cidade e quando se aposentaram, depois de mais de quarenta anos trabalhando, voltaram para minha terra e é lá que vivem agora. Parece que nunca tinham saído de lá, como se os quarenta anos de cidade não tivessem tocado nem destruído as raízes de sua cultura rural.*

*Assim, podemos ter toda tecnologia, chuveiro aquecido, mas cantamos as cantigas do campo. Não há tanta diferença entre campo e cidade. Às vezes, a diversificação que fazemos em contraposição da escola do campo e da cidade não é porque toda formação humana serve, mas porque toda cultura é humana - a própria palavra cultura vem de cultivo, cultivar a terra, os valores - e a cultura rural tem a mesma raiz.*

*As grandes metáforas da pedagogia são rurais e não urbanas. Parece que ainda o berço de nossas referências culturais formadoras é a terra, por mais estragos que se façam sobre ela. O terrível da escola rural é que não percebe isso, que trata os meninos do morro, do bairro, que acabam de chegar da terra, cujos pais acabaram de chegar da terra, que reproduzem ainda toda essa cultura, esquecendo esse contexto porque considera-se que não sabem nada. Os próprios professores deveriam se olhar mais e observar*

*suas raízes rurais.*

**Pergunta:** Sou professor de escola pública e da universidade pública temporariamente. Defendo os movimentos sociais e quem é educador na atual conjuntura sabe que não é fácil - com os meios de comunicação diabolizando os movimentos - defender esses movimentos dentro da escola pública e na universidade, na cidade, visto a ideologia que se traz. Uma frase que o senhor colocou: *a formação humana serve para qualquer lugar*. A minha preocupação é a seguinte: qual tipo de formação deve dar, seja no campo ou na cidade. Este é o eixo central da discussão de qualquer área, porque se sou um bom educador, tem uma concepção de sociedade, que cidadão quero formar o que quero romper e o que construir, consigo fazer isso na cidade grande, na cidade menor e no campo. A questão é que nós não estamos construindo uma aliança da educação do campo com a da cidade. O que se fala dá a idéia de que nós educadores que moramos na cidade e temos uma formação na cidade, não somos capazes de lá na cidade também fazer essa formação humana que se defende para o campo.

**Prof. Arroyo:** *Diversificar muito o sistema por aqui, por lá, quebra a luta por uma escola única? Eu digo que não. A escola tem de ter a cara dos processos de formação dos sujeitos com que ela trabalha. Não tem que ter a cara apenas de um ideário político, igualitário e universalista. Essa briga hoje por políticas universalistas e diversifica das é falsa, se por universalistas entendemos tudo que toca os direitos humanos. Mas como as diversidades tocam os direitos humanos? Nas mesmas fronteiras em que se lutou pela igualdade. Luta-se pela diversidade e não há igualdade quando se ignora a diversidade, seja da mulher em relação ao homem, de negro em relação ao branco, de índio em relação à cara pálida etc. Introduzir a diversidade, não somente cultural, mas das formas concretas de produção da vida, da memória, da identidade, não nos mete medo de acabar com uma escola única, com um direito único, a educação universal.*

*Defender os movimentos sociais na universidade não é fácil, tudo que fiz junto aos movimentos sociais sempre afirmam que é muito bonito, mas que a universidade é local de formar os supervisores e orientadores. As lutas são velhas e a universidade parece que estuda em sociologia os movimentos sociais, mas tendo-os apenas como objeto de estudo. Assim, fechamos bem as portas para que todas as grandes questões que eles nos trazem não penetrem e perturbem a paz da produção do conhecimento.*

**Pergunta:** Sou professora de fundamento da educação do extinto curso de magistério - aliás, o governo passado acabou com nossa carreira de magistério - e obrigada a ser aquilo que o senhor analisou como uma função ruim na escola, que é a do pedagogo. Sou pedagoga e orientadora educacional, muitas vezes me envergonho de estar à frente de um trabalho que muitas vezes é apenas disciplinador. Porém, muitas vezes me orgulho também de, dentro da escola, ocupar um espaço, uma função de mediadora entre aquele que tem o direito de estar lá e aquele que se considera no direito de estar ensinando. Quando o senhor coloca diante desse público que a função do supervisor e do pedagogo, orientador educacional é ingrato, eu também considero assim, mas questiono também qual é a função do professor e da professora na sala de aula? Qual é a função do pedagogo na escola, já que também somos educadores? Qual é a nossa função diante do projeto político pedagógico da criança do campo e, no nosso caso específico da criança do litoral, pois nosso campo é o mar? Qual a nossa função diante dos conteúdos, da metodologia, da relação professor-aluno e pai de aluno? Diante também de um outro problema muito grave que é a questão da avaliação. Eu sou considerada como desorientadora educacional, porque meus alunos durante esses quinze anos me viram como alguém que os defende diante da evasão e reprovação escolar e, além disso, do massacre que os professores fazem se achando os únicos conhecedores da verdade.

**Prof. Arroyo:** *Às vezes falo um pouco apaixonado em defesa do ofício de mestre e trago presente os estragos que fizeram em nossa categoria que, não por acaso, na época da ditadura, foi quebrada e hierarquizada da mesma forma que foi fábrica dentro da lógica taylorista. É lamentável que na nova LDS tenha sido feito um lobby para que isso continuasse. A distinção entre pedagoga e docente é falsa.*

*Pergunta a Sócrates se o pedagogo era diferente, se as questões da paidéia sobre a pedagogia eram diferentes das questões da docência*

*A palavra pedagogo não pode ser usurpada pelos que se formaram no curso de pedagogia para serem mediadores. A palavra pedagogia é muito mais séria, tem 25 séculos de história, é anterior à LDS n° 5692/71 e significa todo aquele que conduz a infância. Imagina que agora, de repente, os pediatras deixassem de ser os médicos que cuidam de nossos filhos e netos, ou da infância, numa enfermaria,*

*numa maternidade e passassem a ser os supervisores da enfermaria. Seria um absurdo! O pediatra é quem cuida da infância, não é supervisor.*

*Não quero dizer que não haja supervisores e educadores maravilhosos que tentam não ser supervisores e desconstruir a imagem de orientador, mas ainda continuam acreditando que são os mediadores. O grave é que montamos um arcabouço tão grande nas faculdades de educação que quebrar isso é quase impossível. Continuam formando habilitados em gestão escolar, não se formam educadores. Por que quando há um problema com aluno, tem-se de mandá-lo para a sala da supervisora? Por que o professor não está capacitado para resolver o problema e tem de mandar para a supervisora? Estas são as grandes questões. Por que eu nunca falava com os professores dos meus filhos e sempre tinha de falar com um mediador, orientador? Há muitos mediadores bons, mas isso não impede de termos coragem de redefinir radicalmente uma herança que não fazia parte de nossa história. Nós tínhamos apenas um tronco único que era o professor, desse tronco único podiam surgir depois, temporariamente, funções mediadoras, funções de coordenação. A mesma coisa ocorre na universidade; lá posso ser diretor, reitor, mas não tenho de ter habilitação em administração escolar para isso, só temos uma carreira única do magistério e, dessa forma, escolhido pelos pares, posso desempenhar funções mediadoras, de coordenação. Por que não é assim na educação básica? Porque ainda pensamos que não somos capazes e temos a visão da "professorinha" da educação básica.*

# DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA ESCOLAS DO CAMPO: ROMPENDO O SILÊNCIO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS<sup>1</sup>

Maria do Socorro Silva<sup>2</sup>

## Introdução

Inicialmente, gostaria de agradecer pela oportunidade de dialogar com vocês, sobre uma questão que se torna cada vez mais atual na pauta política de nosso país, que é a educação dos povos do campo.

Em seguida, quero expressar o desafio que enfrento: primeiro, por ter vindo substituir a professora Edla Soares, que teve compromissos inadiáveis em Pernambuco, junto a secretárias municipais de educação; segundo, por falar após o professor Miguel Arroyo, que tanto consegue mobilizar o público com suas palavras e, por fim, tratar de um tema tão importante e crucial para os encaminhamentos desse seminário: as diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo, com o tempo que foi reservado para discussão neste seminário sobre a temática.

No entanto, gostaria de começar com o resgate do direito subjetivo que o povo do campo tem à educação. O resgate dessa dívida social e o movimento pedagógico e político gestado no campo brasileiro, possibilitaram o acúmulo para discutirmos essa questão com a dimensão posta pelas falas que me antecederam; enfim, porque várias experiências se desenvolveram no nosso país, ao longo dos anos: centros familiares de alternância, as experiências do MST, as pautas e proposições do movimento sindical, as iniciativas das prefeituras municipais, de ONGs espalhadas por todo o Brasil, como por exemplo a Assessorar no Paraná, o Sertão, o MOC e a Resab, na região Nordeste.

No Brasil, o proclamado direito universal à Educação tem sido uma dura conquista dos movimentos populares e do movimento sindical, especialmente dos trabalhadores e trabalhadoras da educação pública, nas esferas federal, estadual e municipal, tendo como referência a Constituição de 1988 e, mais recentemente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº. 9.394/96, como marco legal nesse processo de afirmação da educação, no âmbito dos direitos humanos e sociais.

Para compreender um pouco esse processo, vamos resgatar alguns elementos da trajetória das políticas educacionais em nosso país, pois, aos termos elementos de análise de nosso passado e ao refletirmos sobre o presente, poderemos projetar o futuro.

---

<sup>1</sup> Este artigo, com algumas alterações, já foi publicado no livro *Educação rural: sustentabilidade do campo*, organizado por Francisca Maria Carneiro Batista e Naidison de Quintella Baptista, Feira de Santana, BA. MOC; Uefs; (pernambuco): Sertão, 2003.

<sup>2</sup> Mestre em Educação. Professora da Faculdade de Educação da UnB. Coordenadora do Projeto de Escolarização nos Assentamentos da Reforma Agrária no DF e

As mobilizações em torno do processo Constituinte, pela democratização do nosso país e afirmação de uma cultura de direitos garantiram importantes conquistas populares e espaços de participação nas políticas públicas, fazendo que a Constituição de 1988 se tornasse expressão dessa demanda, ao incorporar o princípio da participação direta na administração pública, o referendo e o plebiscito, além da criação de conselhos gestores como forma de intervenção popular nas definições políticas do país.

Com efeito, a Constituição de 1988 não apenas reconheceu as necessidades sociais como preconizou o direito de acesso universal a serviços e bens coletivos. Para isso, foram criados os mecanismos institucionais para os processos descentralizadores que se seguiram e ampliaram-se as perspectivas da participação cidadã na concepção e implementação das políticas públicas.

No campo educacional, esse processo é acentuado com a discussão e aprovação da LDB. Temos como palco de inúmeros debates e enfrentamentos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei nº. 9.394 de dezembro de 1996), em que a tendência homogeneizadora do Ministério da Educação, principalmente no que se refere ao controle, avaliação e formação dos profissionais da educação, bateu-se frontalmente com os anseios de democratização postos pelos movimentos sociais.

É nesse movimento de discussão e mobilização que são elaboradas e promulgadas as diretrizes operacionais para a educação básica, nas escolas do campo. Portanto, as Diretrizes Operacionais de que trataremos a seguir não surgem do nada. Elas são frutos, justamente, de toda a ebulição existente, hoje, no Brasil, na linha da construção de uma escola, no campo, atuante como instrumento de cidadania a serviço de um projeto de desenvolvimento sustentável.

## **A construção das diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**

No início de 2001, o Conselho Nacional de Educação, por meio da Câmara de Educação Básica, iniciou discussão sobre a pertinência da elaboração de diretrizes operacionais para educação do campo.

Embora o Conselho tivesse concluído a elaboração das diretrizes curriculares nacionais para educação infantil, ensino fundamental e médio, a educação de jovens e adultos, a educação indígena e a educação especial, a educação profissional de nível técnico e a formação de professores em nível médio na modalidade normal, a realidade educacional do campo ainda suscitava discussão específica.

A demanda advinda dos diferentes movimentos sociais e educacionais existentes no campo, por uma política específica, há muito estava presente na pauta político-educacional de nosso país. Junta-se a isso, a preocupação de conselheiros (as) sobre a importância de resgatar o cumprimento do artigo 28 da LDB, que propõe medidas de adequação da escola à vida do campo, questão que não estava contemplada em sua especificidade, nas diretrizes elaboradas anteriormente. Vejamos o que diz o artigo 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;

11 Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

111 Adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

Respalado por esse artigo, o Conselho Nacional de Educação deliberou sobre fazer audiências públicas para ouvir as propostas dos representantes dos órgãos normativos estaduais e municipais, dos movimentos sociais do campo, das Universidades, ONGs e demais setores da sociedade que atuam na realidade do campo brasileiro. Foram realizadas três audiências públicas, em que as diversas organizações e instituições tiveram oportunidade de apresentar propostas para elaboração das diretrizes.

Após a aprovação, por unanimidade, no Conselho Nacional de Educação em 04/12/2001, as Diretrizes foram homologadas pelo Ministro da Educação em 12 de março de 2002.

Para nós, dos movimentos sociais, especialmente, torna-se de fundamental importância o conheci-

mento das principais propostas dessas diretrizes, para que possamos reivindicar e fiscalizar sua aplicação em nossos municípios. Sua aprovação tem grande significado nas políticas educacionais brasileiras e precisa ser destacado o seguinte:

- sua elaboração constituiu-se num processo de debate e participação ativa de diferentes instituições, organizações e movimentos sociais que atuam no campo;
- trata-se do primeiro momento, na nossa história, em que são elaboradas políticas específicas para as escolas do campo;
- é reconhecido o modo próprio de vida social do campo e o de uso do seu espaço como elementos essenciais para constituir a identidade da população rural, de sua inserção cidadã na definição dos rumos da sociedade brasileira e a necessidade de definir procedimentos relativos a garantir a universalização do acesso à Educação básica<sup>3</sup> e à Educação Profissional de Nível Médio, pela população do campo.

## Entendendo as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução nº. 1, de 3 de Abril de 2002/ CNE / MEC).

### Diretrizes Operacionais e identidade/concepção da escola do campo

Diretrizes são normas e critérios políticos, pedagógicos, administrativos e financeiros que têm fundamentos legais e servem para **orientar** a organização das escolas do campo, e cujas regras devem ser regulamentadas pelos sistemas de ensino municipal, estadual e federal, na oferta da educação básica. Ou seja, todos os sistemas de ensino, na oferta desse nível de educação para a população do campo, deverão seguir o que está previsto nas diretrizes.

As próprias diretrizes, já explicitam a **identidade da escola do campo**. Não se trata de identidade circunscrita a um espaço geográfico, mas sim, vinculada aos povos do campo, sejam os que vivem no meio rural, seja os que vivem nas sedes dos 4.485 municípios rurais do nosso país<sup>4</sup>.

Assim, a **identidade da escola** do campo é definida a partir dos **sujeitos sociais** a quem se destinam agricultores (as), familiares, assalariados(as), assentados(as), ribeirinhos, caiçaras, extrativistas, pescadores, indígenas, remanescentes de quilombolas; enfim, todos os **povos do campo** brasileiro. Essa concepção está expressa no art. 2º § único das diretrizes quando diz que:

A educação do campo é uma concepção política e pedagógica voltada para dinamizar a ligação dos seres humanos com a produção das condições de existência social, na relação com a terra e o meio ambiente, incorporando os povos e o espaço da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura, os pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas.

Essa identidade tem uma concepção e princípios que a sustentam e a fundamentam. Os princípios da educação do campo são como as raízes de uma árvore, que tira a seiva da terra (conhecimentos), que nutre a escola e faz que ela tenha flores e frutos (a cara do lugar onde ela está inserida). Os princípios são os pontos de partida das ações educativas, da organização escolar e curricular, do papel da escola dentro do campo brasileiro. A seguir vamos explicitar mais essas questões.

### Princípios e concepções que fundamentam a identidade de uma escola do campo

- Princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum.
- Princípios políticos dos direitos e deveres da cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à democracia.
- Princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade, da qualidade e da diversidade cultural.
- Princípio político de explicitar o papel da escola na construção do projeto alternativo de desenvolvimento rural sustentável. Sem isso, as iniciativas para melhorar a educação rural arriscam-se a permanecer na superfície nos meios e não atingir os fins.

- na superfície nos meios e não atingir os fins.
- Princípio da interdisciplinaridade em que a construção do conhecimento precisa ser vista de forma integrada e interdisciplinar e a partir do contexto local.
  - Princípio da preservação ambiental. Os paradigmas da sustentabilidade supõem novas relações entre pessoas e natureza, entre os seres humanos e os demais seres dos ecossistemas. A educação para o desenvolvimento leva em conta a sustentabilidade ambiental, agrícola, agrária, econômica, social, política, cultural, de equidade de gênero, étnica e intergeracional.
  - Princípio metodológico da pesquisa, não somente como ferramenta de construção do conhecimento, mas como atitude diante da realidade. Educando e educador precisam assumir essa posição com senso crítico, curiosidade e "questionamento re-constutivo" (Pedro Demo) e, ao mesmo tempo, cultivar essa ferramenta como metodologia de ensino e aprendizagem (como o CAT e a Peads fazem no seu 12º passo da metodologia).
  - Princípio político-pedagógico da construção do conhecimento e da organização escolar, tendo como referência o mundo do trabalho, das relações sociais e da cultura vivida pela população do campo.
  - Princípio pedagógico da valorização dos diferentes saberes. Conhecimento, todas as pessoas possuem e podem construir. Assim, a escola precisa levar em conta os conhecimentos que os pais, os(as) alunos(as), as comunidades possuem e resgata-los na sala de aula, em um diálogo permanente com os saberes produzidos nas diferentes áreas de conhecimento.
  - Princípio pedagógico de que os espaços e tempos de formação não são apenas os da sala de aula, mas os construídos na produção, da família, da convivência social, da cultura, do lazer, dos movimentos sociais. A sala de aula é um espaço específico de sistematização, análise e de síntese das aprendizagens (como realizam as experiências neste livro relatadas, no seu 2º momento metodológico).
  - Princípio político de compromisso na (re)construção de relações sociais de gênero, baseadas no respeito às diferenças sexuais e na promoção de igualdade de oportunidades e direitos entre mulheres e homens.  
Princípio político do respeito, da valorização e fortalecimento da identidade étnica dos diferentes povos do nosso território.
  - Princípio pedagógico da avaliação, entendida como processo que engloba conhecimentos, atitudes, valores e comportamentos construídos no processo ensino-aprendizagem, como também na dimensão institucional de forma permanente e sistemática.

São esses os princípios em que se firmam as ações educativas, como as raízes que sustentam as árvores.

## **Elementos fundamentais das Diretrizes para a institucionalização de uma escola do campo, pública, gratuita, de qualidade e socialmente referenciada.**

Para maior compreensão das diretrizes e para maior clareza quanto à sua operacionalização, precisamos resgatar elementos essenciais para que a escola cumpra seu papel e que são representados pelos galhos dessa nossa árvore.

### **a) Responsabilidades do poder público quanto à oferta educacional e a regulamentação das diretrizes**

(artigos 32, 611 e 72)

De acordo com os artigos acima citados, o sistema municipal deverá ofertar educação infantil e ensino fundamental nas comunidades rurais, inclusive para os jovens e adultos; ou seja, a lei garante a permanência da escola no campo, sem que toda criança precise ser deslocada para sede do município, para poder frequentar a escola.

Vejamos o que diz também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação a esse respeito (Lei n 9394/96): pelo artigo 1º da LDB, inciso V, incumbe aos municípios oferecer Educação Infantil em creches e pré-escolas e, com prioridade, o Ensino Fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino,

somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados, pela Constituição Federal, à manutenção e ao desenvolvimento do ensino. Já o **ensino médio e o ensino profissional de nível técnico** não precisam, obrigatoriamente, ser ofertados nas comunidades rurais. No entanto, mesmo sendo na sede dos municípios ou nos distritos, precisam estar orientados conforme as diretrizes, porque se o sujeito da aprendizagem a quem se destina estiver inserido no universo econômico, ambiental e cultural do rural precisa estar em uma escola do campo.

Municípios, Estado, União deverão, em regime de colaboração, garantir a oferta da educação básica também para os **jovens e adultos do campo**, que não tiveram acesso ou não a concluíram na idade prevista.

Vejamos o que diz também a LDB a esse respeito:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§1º. Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, 1996).

Esses artigos, que garantem a oferta da educação infantil e do ensino fundamental nas comunidades, vêm questionar o processo de nucleação que implementado no nosso país e que geralmente consiste no fechamento das escolas nas comunidades rurais, e o transporte, na maioria das vezes, em condições precárias para a sede do município.

O transporte escolar, inclusive, é um tema conflituoso, pois, além de ter alto custo, os municípios são quem, geralmente, têm assumido seus encargos, onerando ainda mais o que poderia ser investido nas escolas. Essa é uma discussão que precisamos encarar, pois, com a concepção de escola do campo que estamos trabalhando, o transporte escolar precisa ser redimensionado e pensado, na perspectiva de garantir também o deslocamento dentro da comunidade, entre comunidades e para os distritos. Afinal, os sujeitos sociais do campo têm direito a estudar onde vivem.

Para que a oferta da educação básica, finalmente, seja garantida aos povos do campo, o **regime de colaboração** previsto em nossa Constituição precisa funcionar. No sistema federativo, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios assumem a responsabilidade na divisão dos encargos, no estabelecimento de normas e no planejamento da educação, como entes autônomos, sem subordinação ou hierarquia, avançando numa prática política educacional cooperativa e co-responsável. Vejamos o que diz nossa Constituição a esse respeito:

Art. 211- A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, seus sistemas de ensino.

§1º a União organizará e financiará o sistema federal de ensino e dos territórios, e prestará assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolarização obrigatória.

O primeiro desafio para programar o regime de colaboração, segundo Garote (1993), é criar, no Brasil, um sistema nacional de educação, pois a Constituição não associou o termo nacional ou único a sistema de ensino, como o faz com o sistema financeiro nacional. Optou por pluralizar e descentralizar os sistemas, cuja articulação ficou por conta da fixação de diretrizes e normas nacionais. Daí decorre a exigência de um Plano Nacional de Educação, para fazer a articulação dos entes federativos entre si e sob a coordenação da União, definir as metas e objetivos da educação nacional.

Uma condição importante para que o Regime de Colaboração se exerça no seu verdadeiro sentido, é que os municípios instituam seus sistemas de ensino. O sistema de ensino compreende **instituições escolares** responsáveis pela **oferta da educação escolar** nos níveis e etapas discriminadas, com **normas educacionais** que não tenham contradições com a Lei maior, que dêem **organicidade e unidade** ao conjunto e sejam fundamentadas nos **princípios, finalidades, valores e deveres** da educação, postos na Constituição e na LDB, e sob a competência do **órgão executivo**.

Cabe, então, aos poderes públicos, sob o princípio da gestão democrática, montar as regras e normas

dos seus sistemas de ensino, capazes de dar sustentação ao seu dever constitucional e legal e, conforme o art. 209 da Constituição e art. 92 da LDB, cabe também autorizar a presença da iniciativa privada e do setor público na educação escolar.

Até a Constituição de 1988, havia o dispositivo que instituía os Estados, o Distrito Federal e a União como sistemas de ensino. Os Municípios não eram titulares de sistemas de ensino e só poderiam tê-lo por meio de uma delegação com poder de autorização por parte dos Estados.

Ora, a Constituição de 1988 deu aos Municípios esta titularidade. Mas como a Lei Maior, por si, não erige, na prática, o funcionamento de um sistema, parecia conseqüente aguardar a devida regulamentação do assunto pela LDB. As diretrizes dessa Lei propiciariam a implementação da organização dos sistemas municipais de ensino. Assim, cabe agora a cada município iniciar o processo de organização de seu sistema, conforme posto pela LDB:

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados (BRASIL, 1996).

Essa iniciativa é um passo importante na implementação das diretrizes, pois no artigo 72 se diz que é "de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, através de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo...". Assim, se o município não tiver sistema de ensino, o Estado será responsável de regulamentar as diretrizes para todos os municípios, o que gera um risco de uniformizar regras e normas que em determinados municípios têm condições diferenciadas.

Outra política pública importante para nossa intervenção é a elaboração dos planos plurianuais e os planos municipais e estaduais de educação, para garantir que os objetivos e metas das diretrizes estejam explícitos também em forma orçamentária, pois só assim garantiremos que a política financeira e pedagógica do campo seja implementada.

## **b) Proposta pedagógica e organização curricular**

(O que e como ensinar na escola estão nos artigos 42 e 52 das Diretrizes)

Esses artigos tratam da forma como deverão ser organizadas as propostas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade, referendado no que coloca o artigo 26 da LDB. Vejamos:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996).

Os temas a serem trabalhados na escola devem ser ligados ao mundo do trabalho, ao desenvolvimento do campo. Assim, teremos **conteúdos gerais** (Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências etc.), que preparam estudantes em habilidades humanas comuns a todas as escolas e **conteúdos específicos**, de acordo com as características regionais, locais, econômicas e culturais da comunidade onde a escola esteja inserida.

O projeto político-pedagógico das escolas do campo deve articular as experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente Sustentável. Assim, a escola se torna um centro de formação humana e espaço de construção e sistematização de conhecimentos que contribuem para a intervenção dos estudantes e famílias na realidade onde vivem.

O como ensinar (metodologia) também deve ser adequado à realidade do campo, resgatando os materiais disponíveis no meio ambiente, os conhecimentos que os pais, os estudantes, os técnicos, as lideranças da comunidade possuem sobre as diferentes temáticas a serem trabalhadas. Nesse processo o professorado não é o único a ter o conhecimento, embora tenha um papel fundamental na aprendizagem.

A **metodologia** resgata a riqueza das experiências que estão em desenvolvimento na área rural, tais como:

- **procedimentos**: aulas na roça, excursões, entrevistas, reuniões, dramatizações, observações etc.

- **recursos:** enciclopédias, livros, jornais, revistas, vídeos; a própria natureza - rios, campos, serras etc.;
- **(espaços: comunidade, florestas, cerrado, roças, engenhos, casas de farinha, postos de saúde, monumentos históricos, praças, órgãos públicos etc.)** e,
- **tempos:** na família, na escola, na produção, nas atividades culturais constroem uma prática pedagógica inovadora e adequada à realidade do campo.

As propostas pedagógicas das escolas deverão ser desenvolvidas e avaliadas com base nas orientações das diretrizes curriculares nacionais para educação básica, e contemplar a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (art. 52 e seu § único). Isso significa que, permanentemente, devemos avaliar a prática educacional numa perspectiva de que todos os seus sujeitos envolvidos sejam avaliados por diferentes instrumentos e em diversos espaços.

### **c) Organização do sistema de ensino e estrutura escolar**

(art. 72 e seus parágrafos das Diretrizes)

**Quanto à organização da escolaridade:** considerando os princípios que fundamentam a proposta, a heterogeneidade dos sujeitos sociais e da aprendizagem (crianças, jovens, adultos e terceira idade), as nossas salas de aula podem ser organizadas de diferentes formas por classe multisseriada, ciclos, módulos ou séries. Essa questão se fundamenta no artº 23 da LDB, que diz:

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios ou por forma diversa da organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

§ 12. A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais (BRASIL, 1996).

Para que isso aconteça, precisamos de cursos de formação continuada que possibilitem ao professor conhecimentos e estratégias para mediação pedagógica nas diferentes organizações da sala de aula, inclusive romper a prática, causa de muitos males na escola rural, de salas multisseriadas.

**Quanto à organização do espaço pedagógico:** esse mesmo artigo manifesta que o tempo escolar precisa ser pensado na perspectiva de jornada integral ou regime de alternância, além do que o ano letivo poderá ser estruturado independentemente do ano civil, salvaguardando o direito à escola de qualidade para todos(as)

§ 2º o calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei.

**Quanto à organização do espaço pedagógico:** embora a sala de aula seja espaço privilegiado de aprendizagem, no campo os espaços extra-escolares assumem dimensão importantíssima para esse fim.

Art. 7º. § As atividades constantes das propostas pedagógicas das escolas, preservadas as finalidades de cada etapa da educação básica e da modalidade de ensino prevista, poderão ser organizadas e desenvolvidas em diferentes espaços pedagógicos, sempre que o exercício do direito à educação escolar e o desenvolvimento da capacidade dos alunos de aprender e de continuar aprendendo assim o exigirem.

---

<sup>5</sup> Poderíamos citar entre outras a Peads desenvolvida pelo Serta em Pernambuco, as desenvolvidas pelas Escolas Famílias Agrícolas em várias partes do Brasil, o CAT desenvolvido pelo MOC, na região Sisaleira da Bahia.

Além disso, as estruturas físicas das escolas, os seus espaços interiores e os usos que deles são feitos precisam ser repensados, para que possamos ter um projeto arquitetônico adequado à realidade rural e facilitadora do processo de aprendizagem.

#### **d) Gestão escolar e parcerias**

(artigos 8, 9, 10 e 11 das Diretrizes).

O projeto de gestão das escolas deverá conter mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade (art. 10).

Os pais, as mães, a comunidade e os movimentos sociais têm o direito assegurado de participar na discussão do funcionamento da escola, na proposta pedagógica e na discussão do uso dos recursos financeiros e sua aplicação.

Esses mecanismos devem possibilitar a consolidação da autonomia das escolas, o fortalecimento dos conselhos gestores que propugnam por um projeto de desenvolvimento que possibilite à população do campo viver com dignidade (art. 11, incisos I e II).

As escolas, tanto as de educação infantil, como as de ensino fundamental, médio e profissional, elaborarão periodicamente seu projeto político-pedagógico, conforme os parâmetros da política educacional do município e de progressivos graus de autonomia, e contarão com um regimento escolar, dos quais farão cientes a Secretaria Municipal de Educação e o Conselho Municipal de Educação. Esse mesmo regimento poderá definir a organização curricular e a gestão da escola, a partir das diretrizes.

No que tange às parcerias com outras instituições da sociedade civil, os órgãos dos sistemas de ensino poderão estabelecer parcerias com organizações não-governamentais, com os movimentos sociais, com entidades da sociedade civil, desde que a proposta pedagógica esteja em consonância com o estabelecido nas Diretrizes e que se efetive um controle social da qualidade da educação oferecida (art. 82, inciso I, 11 e 111);

As demandas provenientes dos movimentos sociais poderão subsidiar os componentes estruturantes das políticas educacionais (art. 92); ou seja, os movimentos sociais do campo podem participar da gestão da educação, inclusive, propondo temáticas de estudos para as escolas do município.

Considerando essas questões, como podemos então participar da gestão educacional em nosso município?

Quando falamos em participação, não estamos falando em consulta. Participar significa ter acesso às informações em tempo hábil para refletir, planejar e deliberar coletivamente, buscando cada vez mais fortalecer a cidadania organizada, participativa e a valorização da noção do público como fundamental à democracia.

Assim, todos precisamos ser porta-vozes das diretrizes para assegurar seu cumprimento em nossos municípios e Estados.

#### **e) Profissionalização do professorado rural**

(artigos 11, 12 e 13 das Diretrizes).

A formação do professorado deve ser formulada de modo a contribuir para a profissionalização docente, o que compreende o direito à formação inicial, em todos os níveis, e um processo permanente de formação continuada em serviço, possibilitando que o mesmo possa atuar com o mesmo grau de eficiência no campo e na cidade. [

Além disso, precisamos lembrar que, no sistema de ensino rural, ainda temos a presença de docentes que não estão titulados, pois dos 228.9466 que atuam de 1º a 4º série na área rural, 55.161 possuem apenas o 1º grau. Daí a importância de se ter assegurado no art. 12 § único, a responsabilidade dos sistemas de ensino pela formação inicial e continuada, também, desse professorado, resgatando, assim, **saberes de experiências** acumulados por esses profissionais.

As estratégias de formação para esse professorado precisam ter como referência dois eixos que, até hoje, têm influenciado sua existência, dentro do sistema de ensino: o **eixo político** (políticas traçadas para a educação rural e para a formação do professorado) e o **eixo epistemológico** (concepção de for-

mação inicial e continuada para esse professorado, que tenha como ponto de partida a realidade rural).

O eixo político significa institucionalizar políticas de capacitação continuada que leve em conta o conhecimento produzido na prática pedagógica cotidiana desses educadores; portanto, lutar pelo direito à profissionalização, por meio de condições de trabalho e salários dignos, respeitando a sua organização e quebrando a prática clientelista que ainda sobrevive em alguns municípios.

No eixo epistemológico - que também é político -, precisamos construir uma proposta de formação que leve em conta os saberes que esse professorado tem apropriado na sua experiência cotidiana dentro da sala de aula no campo, que considere não somente os saberes pedagógicos e curriculares como formadores do docente, mas, sobretudo leve em conta os saberes de experiência que esse elaborou em sua práxis educativa, conforme afirma Terceira, (1994):

O docente domina uma pluralidade de saberes que o habilitam em situações complexas, não a utilizá-las diretamente de modo técnico, mas a deliberar, analisar, interpretar situações e a tomar decisões. (...) Trata-se de um saber profissional, plural, construído no cotidiano da prática que lhe dá um caráter de experiência, legitimando-o para tomada de decisões em situações de interação (...).

Assim, quando se trata da formação inicial dos docentes, o art. 13, inciso I e 11 das Diretrizes, vêm assegurar os componentes que precisam ser observados para o exercício docente nas escolas do campo, senão vejamos:

1. O respeito à diversidade cultural e aos processos de interação e transformação existentes no campo brasileiro;
2. O efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social de vida individual e coletiva;
3. o acesso ao conhecimento científico e tecnológico, tendo por referência os princípios éticos e a democracia. Isso supõe, entre outras coisas, superar a cultura da reprovação, da retenção e da seletividade, centrar a atenção nos níveis de desenvolvimento cognitivo, afetivo, social, moral, ético, cultural, profissional.

Para isso, precisamos garantir um processo de profissionalização do professorado, com remuneração digna, inclusão nos planos de carreira e institucionalização de programa de formação continuada, cumprindo o mínimo estabelecido nos artigos 13, 61, 62 e 67 da LDB.

## **f) O financiamento da educação nas Escolas do Campo**

(art. 14 e 15, inciso I, 11 e 111 das Diretrizes).

A política educacional no campo, tratada como política pública permite uma abordagem mais ampla do tema, à medida que a situa entre outras políticas voltadas para as áreas sociais, e considera a posição relativa que ela ocupa no seio das ações governamentais.

Conseqüentemente, influencia as formas pelas quais o Estado distribui os recursos por ele arrecadados e movimentados. Por isso, nas Diretrizes considerou-se fundamental reafirmar e assegurar, para as escolas do campo, o que está previsto na legislação, a respeito do financiamento da educação escolar no Brasil:

Art. 212 - Constituição Federal

"A união aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante dos impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino público".

Quais são então as receitas para o financiamento da educação conforme a LDB, art. 68: Serão recursos públicos destinados à educação os originários de:

- I - receita de impostos próprios da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- II - receita de transferências constitucionais e outras transferências;

III - receita do salário-educação e de outras contribuições sociais;

IV - receita de incentivos fiscais;

V - outros recursos previstos em lei (BRASIL, 1996).

Além disso, deverá ser cumprido o disposto no § 2Q, da lei 9424/96, (lei do FUNDEF), que determina a diferenciação do custo-aluno nas escolas do campo, considerando:

- o regime de colaboração entre as diferentes esferas do Estado para assegurar o atendimento em todas as etapas e modalidade da educação;
- a especificidade do campo, no atendimento de materiais didáticos, equipamentos e deslocamentos dos alunos e professores, quando o atendimento não puder ser assegurado diretamente nas comunidades rurais;
- a profissionalização docente conforme posto na IDB.

## Considerações Finais

Consideramos esses elementos fundamentais para implementar a escola do Campo. Propomos, enfim, novos olhares para a realidade camponesa. Com isso, percebemos a necessidade de novas práticas e idéias educativas que respeitem as várias diferenças culturais e locais, dos grupos sociais existentes no campo, sem, no entanto, esquecer que todos integram a classe trabalhadora do campo.

Não aceitamos um modelo imposto que desrespeita a autonomia e diversidade local. Daí a necessidade dos Fóruns Municipais de Educação do Campo e dos Encontros nas Microrregiões, para que a proposta se construa a partir da realidade dos camponeses e camponesas, principais atores e atrizes desse processo.

Com relação à educação do campo, temos um instrumento legal importante: as Diretrizes Operacionais para as Escolas do Campo. No entanto, como toda lei, após sua aprovação, defrontamo-nos com o desafio de fiscalizar sua aplicação, para que possa efetivamente contribuir para mudanças na realidade educacional do campo brasileiro.

No entanto, se faz assim, como foi falado nesse seminário que as diferentes organizações saiam de dentro dos seus quintais e comecem a pensar uma perspectiva mais ampla de política pública, da mesma forma que os gestores públicos precisam respeitar a diversidade das organizações e pensar políticas de forma ampla e não voltada apenas para determinados segmentos sociais.

Além de tudo, a proposta de educação do campo precisa ser vista como uma proposta orgânica da política de governo para os sistemas de ensino, mas também impõe a necessidade do poder público reconhecer, valorizar e apoiar os movimentos sociais que trabalham com educação do campo, mantendo o caráter público, não-estatal de suas diferentes experiências.

## Referência

BRASIL, leis, decretos etc. **Lei n. 9394/96**. Brasília, 1996

BRASIL, Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**, Brasília, 1988.

# DIFICULDADES, DESAFIOS E PROPOSTAS DO I SEMINÁRIO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: REFLETINDO A PROBLEMÁTICA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO PARANAENSE

Equipe da Coordenação de Educação do Campo<sup>1</sup>

O I Seminário Estadual da Educação do Campo teve como objetivos:

- fortalecer e difundir a identidade do campo;
- construir com o governo Estadual e Municipal, ONGs, movimentos sociais e universidades proposições para uma política estadual de Educação do Campo;
- compreender o contexto e as políticas públicas nacionais e estaduais da Educação do Campo; e construir propostas que subsidiem a elaboração do Plano Estadual de Educação e as políticas municipais e estaduais.

Buscou refletir, a partir das experiências dos participantes, os desafios e formular propostas que pudessem subsidiar a construção de políticas públicas no Estado do Paraná.

Para dar viabilidade à troca das diferentes experiências, foram organizados grupos de trabalho. Cabe destacar que embora a dinâmica tenha privilegiado discussões em grupos divididos por níveis e modalidades de ensino (Ed. Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Ensino Superior, Educação Especial), as dificuldades verificadas foram basicamente as mesmas, independentemente dos níveis e modalidades. Dessa forma, por meio deste texto, procura-se demonstrar a síntese desses trabalhos.

Tendo em vista o relato elaborado pelos grupos de trabalho, percebe-se que a realidade do Paraná não está deslocada do que ocorre nacionalmente, pois os problemas apontados refletem em certa medida as dificuldades existentes na Educação do Campo em todo território nacional, tais como:

- estrutura precária das escolas, materializada na falta de bibliotecas, laboratório de informática, materiais didático-pedagógicos etc.;
- falta de uma política pública voltada à formação inicial e continuada de educadores *do e para* o campo, o que dificulta a manutenção de um corpo docente próprio, identificado com a proposta da Educação do Campo;

<sup>1</sup>. *Sônia Fátima Schwendler*, coordenadora de Educação do Campo (de maio/2003 a novembro/ 2004), professora da Universidade Federal do Paraná, pedagoga e mestre em Extensão Rural pela UFSM; *Antenor Martins de Lima Filho*, sociólogo e mestre em Educação pela UFPR; *Edson Marcos Anhaia*, filósofo e especialista em Didática e Metodologia do Ensino pela Unopar/Cascavel; *Jandicleide Evangelista Lopes*, licenciada em Educação Física e mestre em Educação pela UFPR; *Johnny Fuzinato Franzon*, engenheiro agrônomo pela UFPR; *Marina Ribas Gubert*, bacharel em

- em relação à Educação Especial, o problema é mais grave, porque não se conseguiu até hoje discutir a especificidade desta modalidade na proposta da Educação do Campo. Um exemplo disso é a dificuldade que os professores apresentam em diagnosticar crianças que de fato possuem dificuldades especiais ou apenas problemas de aprendizagem;
- falta de uma proposta pedagógica que respeite a especificidade do campo, que valorize a cultura e a identidade dos povos do campo, privilegiando um currículo que contemple conteúdos vinculados à realidade e à existência de um calendário próprio que respeite os ciclos produtivos; dificuldade de acesso dos alunos às escolas devido às distâncias e às péssimas condições de transporte e vias de acesso;
- existência de um modelo de escola urbana que não condiz com a realidade do campo, fortalecendo uma visão preconceituosa contra o aluno, que muitas vezes lhe provoca o anseio de sair do campo e ir para a cidade; a não-existência nas universidades de uma política de ensino, pesquisa e extensão que insira o campo nas mais diversas áreas de conhecimento.

Estas questões refletem a história da educação rural no país. Para Fernandes; Molina (2004, p. 61)<sup>2</sup>

Historicamente, o conceito de educação rural esteve associado a uma educação precária, atrasada, com pouca qualidade e poucos recursos (...). Tinha como pano de fundo um espaço rural visto como inferior, arcaico. Os tímidos programas que ocorreram no Brasil para a educação rural foram pensados e elaborados sem os seus sujeitos, sem sua participação, mas prontos para eles.

Esta concepção era respaldada pela idéia de que os povos do campo não precisavam de escolarização, uma vez que o trabalho da agricultura não exigia uma maior qualificação; isto é, "o homem da roça não precisa estudar", mas se estudar é para sair do campo e ir para a cidade, como mão-de-obra das indústrias.

O modelo de educação rural exposto acima persiste até hoje em muitos programas governamentais. Mais recentemente, identifica-se no Paraná, o processo de nucleação das escolas, que afasta os educandos de sua realidade, fazendo as escolas ficar cada vez mais longe das comunidades. Vinculada a esta questão, está a dificuldade de adequação da atual legislação do porte, que impede a abertura e a manutenção de escolas com poucos alunos.

A partir destas problemáticas, os grupos de trabalho buscaram refletir acerca das possibilidades de sua superação, com propostas que contribuíram para formula o Plano Estadual de Educação, especificamente quanto à Educação do Campo.

As propostas apontadas no I Seminário envolveram as temáticas da organização e currículo escolares; infra-estrutura física e humana; formação e valorização dos(as) educadores(as), democratização e universalização do ensino e, enfim, fortalecimento da identidade do campo.

Tais propostas foram sistematizadas da seguinte forma:

## **1. Assegurar a organização da escola e dos currículos escolares vinculados à realidade do campo, garantido a relação entre o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados e os saberes da vivência cotidiana.**

- Garantir a organização escolar de acordo com a realidade do campo, flexíveis a suas demandas, adaptando o calendário escolar, conteúdos curriculares, metodologias, materiais didático-pedagógicos e novas modalidades de educação, cumprindo o art. 28 da LDB 9394/96 e o art. 72 da Resolução CNE/CEB n2 01 de 03/04/2002 (Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo).

---

<sup>2</sup> FERNANDO, Bernardo Mansão; MOLINA, Mônica Castagna. *O campo da educação do campo*. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire S. Azevedo de. (org). *Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo*. Caderno 5. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004.

## **1. Assegurar a organização da escola e dos currículos escolares vinculados à realidade do campo, garantido a relação entre o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados e os saberes da vivência cotidiana**

- Garantir a organização escolar de acordo com a realidade do campo, flexíveis a suas demandas, adaptando o calendário escolar, conteúdos curriculares, metodologias, materiais didático-pedagógicos e novas modalidades de educação, cumprindo o art. 28 da LDB 9394/96 e o art. 72 da Resolução CNE/CEB nº 01 de 03/04/2002 (Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo).
- Elaborar e construir materiais didático-pedagógicos voltados às especificidades da Educação do Campo.
- Na reformulação do currículo básico do estado, garantir a estruturação curricular e pedagógica voltada à realidade do campo em todos os níveis de ensino, enfatizando as diferentes linguagens de ensino (místicas, música, artes etc.).
- Na elaboração do projeto político pedagógico, definir princípios referenciais para a Educação do Campo, respeitando as diferenças metodológicas regionais e mobilizando as comunidades do campo para a construção conjunta.
- Estabelecer mecanismos que possibilitem à Educação do Campo organizar a educação básica em consonância com o art. 23 da LDB 9394/96. Garantir que os currículos das escolas urbanas contemplem os saberes da história, da cultura e da realidade do campo.

## **2. Garantir infra-estrutura física e humana de qualidade para a Educação do Campo**

- Implementar o cumprimento à lei 9424/96 (Fundef), que determina a definição de custo por aluno diferenciado para escolas rurais (art.2, parágrafo 2, inciso IV).
- Implementar e garantir novas tecnologias na escola do campo (Internet, salas de informática etc.), e bibliotecas, equipamentos e materiais que possibilitem atividades culturais, artísticas, de esporte e lazer.
- Garantir a manutenção das escolas do campo articulando as três esferas (município, estado e federação) em regime de colaboração, com definição de dotação orçamentária específica (Fundef/Fundeb).
- Reconhecer as escolas criadas pelos movimentos sociais como escolas públicas, dando-lhes condições financeiras para manutenção e formação de seu corpo docente e possibilitando-lhes a liberdade para o emprego das diretrizes e pedagogias locais, com suporte para uma educação universal.
- Garantir que as escolas agrícolas estejam inseridas no campo e não nas cidades.

## **3. Promover a formação e valorização dos educadores e educadoras do campo**

- Garantir a capacitação dos educadores e educadoras para atuar na Educação do Campo por meio da formação continuada e permanente.
- Promover programas de formação inicial de educadoras e educadores, com currículos adequados às necessidades dos sujeitos sociais do campo.
  - Incluir a temática da Educação do Campo nos cursos de nível superior das áreas da Educação (pedagogia e licenciaturas), bem como de outros que tenham vínculos diretos ou indiretos com a realidade do campo.
  - Promover programas de formação em serviço para educadores não habilitados (1ª a 4ª série, licenciatura plena e Ensino Médio) utilizando da Pedagogia da Alternância para o desenvolvimento da prática e pesquisa em Educação do Campo.
- Promover concurso público para a Educação do Campo, com critérios claros quanto ao perfil dos educadores e educadoras e com regime de dedicação exclusiva.
- Fomentar ações interinstitucionais entre órgãos e Universidades Públicas para garantir a pesquisa e a

sistematização das experiências e estudos acerca da Educação do Campo, a fim de dar viabilidade à resolução de problemas da educação e sustentabilidade dos povos do campo.

#### **4. Democratizar e universalizar os níveis e modalidades do ensino para a Educação do Campo, conforme a LDB 9394/96 e o art. 3º da Resolução CNE/CEB nº 01 de 03/04/2002 (Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo).**

- Garantir a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio, a Educação Especial e a Educação de Jovens e Adultos, nas comunidades do campo, de acordo com o art. 6º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
- Garantir transporte escolar dos alunos para as escolas do campo, admitindo-se o transporte para as escolas urbanas apenas em situações excepcionais.
- Oferecer o transporte escolar de modo que nenhuma criança ou jovem despenda mais que uma hora no trajeto entre a sua residência e a escola.
- Implementar a qualidade do atendimento aos educandos e educandas, garantindo a merenda escolar, incentivando a aquisição da mesma por meio de convênios com pequenos produtores da região.
- Ampliar e dar viabilidade à Educação de Jovens e Adultos para o homem e a mulher do campo, nas localidades onde vivem e trabalham, incentivando o aprender a ser e viver no campo.
- Criar cursos técnicos e profissionalizantes de nível médio e subsequente, por meio da pedagogia da alternância, de acordo com a demanda local, nas diversas áreas do conhecimento, tais como: educação, comunicação, saúde, agricultura, administração, entre outros, localizados no campo.

#### **5. Fortalecer a identidade dos povos do campo, possibilitando a valorização da história e da cultura do homem e da mulher do campo**

- . Criar políticas públicas para incentivar práticas culturais já existentes, bem como promover atividades culturais e artísticas no campo, envolvendo as manifestações de teatro, dança, música, etc.. Pesquisar as experiências em Educação do Campo no estado do Paraná e divulgá-las em encontros regionais (NREs e Secretarias Municipais), Portal da Educação etc, garantindo a sistematização e socialização das experiências vivenciadas.
- . Incluir o trabalho Arte-Educação nas escolas do campo como atividade contínua e com educadores, educandos e comunidade do campo.

*As propostas acima constantes contribuíram para formular preliminarmente o Plano Estadual de Educação relativo à **Educação do Campo**. Além disso, orientam as ações da Coordenação de Educação do Campo, da Secretaria de Estado da Educação do Paraná.*

