

CAMINHOS DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESAFIOS PARA A ATUALIDADE EDUCACIONAL**PATHS OF RURAL EDUCATION POLICY: CHALLENGES FOR THE CURRENT EDUCATIONAL**Viviane Cardoso da Silva¹**Resumo**

Nas últimas décadas do século XX, os Movimentos Camponeses passaram a problematizar questões sobre os direitos sociais conquistados pela Constituição de 1988. Diante de pressões políticas, ocupações e protestos, os Movimentos: MST, CONTAG etc., tiveram algumas reivindicações incorporadas na agenda de governo, dentre elas, a educação, destacando-se as Diretrizes Operacionais para as Escolas do Campo (Resolução CNE/ CEB n. 1 de 03/04/2002) e outras políticas até o atual Plano Nacional de Educação de 2014. Nesse trabalho, objetiva-se analisar as políticas nacionais voltadas à educação do campo, a partir de pesquisa bibliográfica e documental. Concluiu-se que as pressões políticas dos Movimentos Camponeses contribuíram para a criação dessas políticas públicas voltadas a Educação do Campo, assim como para a publicização e financiamento de experiências educacionais alternativas, para que fossem reconhecidas como processo de formação dos sujeitos, resguardando as suas particularidades.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Educação do Campo. Trajetória histórica.

Abstract

In the last decades of the twentieth century, the rural movements begun to problematize questions about social rights conquered by the constitution of 1988. Faced with political pressure, occupations and protests, the movement: MST, CONTAG... had some claims incorporated in the diary of government, among them the education, putting away the operational directives for the rural schools (Resolution CNE/CEB n° 1 of 03/04/2002) and others policies up until the current national plan of education of 2014. This research, it aims to analyse the national policies turned to the rural education, from bibliographical and documentary inquiry. It was concluded that the political pressures of the rural movements contributed to the creation of those publics policies turned to the rural education as well as the publicity and funding of alternative educational experiences, that were recognized like a process of transformation of the subjects, protecting his peculiarities.

Key Words: Education policies. Rural Education. Historical trajectory.

¹ Pedagoga e Especialista em Políticas de Gestão e Financiamento da Educação pelo Instituto de Educação da Universidade Federal do Pará (ICED/UFPA); atualmente é Mestranda em Educação, pela linha Educação, Comunidade e Movimentos Sociais do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGED/UFSCAR), Campus de Sorocaba. Email: viviansylva@yahoo.com.br.

Introdução

A Educação do Campo entendida como projeto de sociedade e de educação dos trabalhadores e trabalhadoras camponesas, apoiadas pelos Movimentos Sociais Camponeses, com destaque ao Movimento dos Trabalhadores Rurais em Terra (MST), Confederação dos Trabalhadores pela Agricultura (CONTAG) e Comissão Pastoral da Terra (CPT), entre outros, tem se constituído e fortalecido como campo de pesquisa acadêmica nas últimas décadas. Fruto de intensos debates, proposições e tensões políticas, a Educação do Campo tem ganhado espaço na agenda governamental, desde o início dos anos 2000, com a aprovação da Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002 que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC).

Após a conquista dessa Resolução, outras políticas se fortaleceram como é o caso do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), criado em 1998, política executada pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), ligado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), que fomenta projetos educacionais (alfabetização, educação básica e ensino superior) propostos por instituições públicas, em sua maioria universidades federais. O PRONERA, em 2011, sofreu modificações em seu manual de operações, que passou a vigorar através da Portaria/INCRA/P nº 238, de 31 de maio de 2011.

Além do DOEBEC e do PRONERA outras políticas foram criadas as quais iremos apresentar e analisar nesse trabalho, com a finalidade de construirmos uma possibilidade de trajetória da educação do campo e de seus desafios no atual contexto histórico da educação brasileira. Metodologicamente, utilizamos a pesquisa bibliográfica em artigos e livros sobre a política educacional brasileira e da Educação do Campo e pesquisa documental, entendida como “[...] qualquer informação sob a forma de texto, imagens, sons, sinais, etc [...], fixada em um suporte material como fonte durável de comunicação” (CHIZZOTTI, 2003, p. 109), no qual buscamos os documentos oficiais: leis, portarias e decretos que abordassem a Educação do Campo.

Nesse sentido, iremos abordar a Política Nacional para a Educação do Campo, desde a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 ao Plano Nacional de Educação, instituído em 2014. As questões a serem analisadas são: como a educação rural passou a ser tratada como Educação do Campo? De que forma vem sendo abordada nos documentos oficiais? Embasada no

pressuposto do materialismo histórico-dialético, na perspectiva de entender as relações materiais (MARX, 1996) em que se concebeu a criação das políticas para a Educação do Campo e analisar os documentos oficiais, a saber:

- a) Constituição da República Federativa do Brasil de 1988;
- b) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/96);
- c) Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB n.1. de 3 de abril de 2002);
- d) Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, Lei nº. 11.494/07, instituída pela Emenda Constitucional nº. 53 de 2006;
- e) Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2007;
- f) Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014).

Apresentar-se-á, na sequência, uma breve análise da questão agrária no Brasil e suas implicações para o surgimento da Educação do Campo, delineando uma possibilidade de abordagem conceitual sobre a Educação do Campo, a partir de estudiosos que se debruçam sobre essa temática. Na sequência, será abordada uma análise das políticas educacionais brasileiras, voltadas a Educação do Campo, apontando questões que vão desde a Constituição Brasileira de 1988 até o atual Plano Nacional de Educação, que acaba de ser instituído. Por fim, teceremos alguns apontamentos pouco conclusivos, devido às múltiplas possibilidades de se tratar a análise de políticas educacionais, ainda mais, as voltadas ao campo, que são tão jovens quanto o tempo de criação, mas com tamanhas responsabilidades a cumprir.

1. Breve Histórico da Questão Agrária no Brasil: a luta pela educação do campo

Ao recorrermos à história da questão agrária no Brasil verificar-se-á que a problemática em torno da distribuição de terras é oriunda do processo de colonização. Após se apropriar do território, a Coroa Portuguesa implantou o sistema de capitânicas hereditárias para dividi-lo, ou seja, grandes propriedades denominadas de Sesmarias, distribuídas a nobres portugueses que passaram a serem donatários das mesmas, em troca de favores ou pagamento de tributos à Coroa.

Em meados do século XIX ocorreram vários episódios, que levaram vários países europeus, principalmente, a Inglaterra, a pressionarem os demais países do mundo pelo fim do tráfico

negreiro e libertação dos escravos, devido à necessidade de fortalecer o mercado consumidor e contratar mão de obra barata para suas indústrias.

Preocupado com os rumos das propriedades da Coroa, Dom Pedro II promulgou a Lei 601, de 18 de setembro de 1850, que dispôs sobre as terras devolutas do Império, também conhecida como a Primeira Lei de Terras do Brasil. Essa Lei teve por objetivo determinar que o responsável pelas Sesmarias e os donos de qualquer propriedade deveriam legalizar as terras em cartório e pagar um determinado valor em dinheiro à Coroa por elas, para enfim terem a propriedade privada sobre as mesmas. Segundo Stédile (1997), a Lei de Terras foi uma manifestação de exclusão ao direito a terra da maior parte da população local, pois nem os ex-escravos e nem a maioria dos imigrantes tinham condições de comprar as propriedades. Logo, as terras foram vendidas, majoritariamente, aos nobres da época que já estavam estabelecidos nas mesmas. Em contraposição a essa situação, no final do século XIX, emergiram as primeiras organizações de camponeses, e revoltas fomentadas por elas no sentido de reivindicar acesso mais fácil a terras.

Na segunda metade do século XX, houve fortalecimento dos movimentos camponeses apoiado por partidos políticos, Igreja Católica via Comissão Pastoral da Terra (CPT) e outras organizações interessadas nas questões rurais. O debate referente à reforma agrária ganhou espaço nos meios políticos e acadêmicos, que passaram a discuti-la, apontando formas de solucionar esse problema.

No período da Ditadura Militar (1964-1985), as organizações camponesas foram reprimidas. Os Governos Militares adotaram uma política desenvolvimentista, incentivando os grandes latifundiários a mecanizarem as suas propriedades e com isso, muitas famílias foram desempregadas ou faliram por não conseguirem manter-se na terra, situação que gerou muitos conflitos agrários, expropriação e êxodo rural (saída das famílias de suas propriedades voluntariamente ou obrigada-expropriada).

Ainda durante a Ditadura Militar, no Governo do Presidente Médici, por volta de 1970, ocorreu uma grande campanha militar de distribuição de terras na Amazônia, principalmente, aos “despossuídos” do Nordeste, Sul e Sudeste do Brasil, com um discurso de segurança nacional ao afirmar que essa região era desabitada e se fazia necessária a sua integração ao restante do país para que não houvesse possibilidades de ser invadida por outros países. Entretanto, o objetivo do

Governo naquele período era outro, eles queriam amenizar os conflitos e subversões agrárias presentes nas regiões Nordeste e principalmente no Sul e Sudeste do país, nas quais as famílias foram estimuladas à migração.

Nesse período houve distribuição de terra, em forma de colônias, mas apenas isso, pois não foi criada uma política de incentivo financeiro e nem de infraestrutura mínima para que as famílias tivessem condições de se organizar, produzir ou se manter nessa região. Fato esse que gerou muitas doenças, mortes e novos conflitos agrários, sem grandes soluções, pois o Governo não tinha uma política de reforma agrária para a resolução dos conflitos que passaram a se acirrar.

Na transição da Ditadura Militar para a redemocratização política do país, os Movimentos Sociais do Campo voltaram a se organizar a nível nacional, como, por exemplo, a criação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a reorganização da Confederação dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), dentre outros, que adotaram como bandeira de luta a Reforma Agrária e a garantia de incentivos e condições para que os agricultores pudessem residir, produzir e se estruturar, assim como, passaram a lutar pela garantia dos direitos sociais às famílias camponesas, tais como: educação, moradia, transporte, saúde, lazer, cultura, etc.

Sobre a Reforma Agrária, no período histórico mais recente, Stelide (2012a, p. 657) afirma que “[...] é um programa de governo que busca democratizar a propriedade de terra², na sociedade e garantir o seu acesso, distribuindo-a a todos que a quiserem fazer produzir e dela usufruir”. Segundo o autor, para que se cumpra esse programa, é necessário a desapropriação do latifúndio/fazenda/grandes propriedades pelo Estado e a redistribuição de terras aos camponeses.

Há duas formas de como é feito os trâmites burocráticos para a desapropriação de terras pelo Estado Brasileiro, segundo Stedile (2012a): indenização ao(s) dono(s) da propriedade e confisco/expropriação. No caso do confisco/expropriação o Estado não pagaria a indenização, devido a irregularidades praticadas pelos ex-proprietários, como por exemplo: contrabando,

² Para discutir propriedade de terra no Brasil se faz necessário mencionar a importante contribuição de pesquisadores clássicos brasileiros como Prado Jr. (1942; 2000) que não pode ser ignorado e pela necessária compreensão do processo histórico de distribuição e acesso a terra, porém não nos aprofundaremos nesse texto devido ao recorte da pesquisa. Segundo Oliveira (2013, p. 66), “[...] os princípios que marcaram a concentração fundiária no Brasil, nunca deixaram de existir”, muito pelo contrário só vem aumentando, como nos aponta Stedile (2013, p. 380) que atualmente “É um absurdo que [...] 46 grupos econômicos detenham sozinhos mais de 20 milhões de ha; ou seja, só desapropriando essas empresas, já daria para assentar em torno de 1,5 milhão de famílias sem-terra e beneficiar em torno de 6 milhões de pessoas”.

narcotráfico ou plantio de plantas utilizadas na composição de substâncias ilegais – drogas – como exemplo, a maconha. Para além dessas perspectivas de desapropriação já apontadas, o autor mencionou o Projeto de Emenda Constitucional (PEC) nº438/2001, que foi recém-aprovado como Emenda Constitucional (EC) nº 81, de 5 de junho de 2014 que alterou o artigo 243 da Constituição Federal, que destina as propriedades confiscadas (sem ônus ao Estado) por praticar trabalho escravo ou utilização para fins de produção de plantas psicotrópicas (drogas) aos programas de reforma agrária e habitação popular. Essa EC aparenta ser um novo ganho para a população camponesa, se de fato for colocada em prática no país.

Stedile (2012a) diz textualmente que no Brasil nunca houve uma reforma agrária, dado aos altos índices de concentração fundiária, mas sim uma política de assentamentos rurais, colocada como sinônimo de reforma agrária que seriam “[...] aqueles programas de governo que procuram distribuir terras a famílias de camponeses, utilizando-se da desapropriação ou compra da terra dos fazendeiros. São, porém, limitados na abrangência e não afetam a estrutura da propriedade da terra [...]” (STEDILE, 2012a, p. 663), além disso, o autor complementa que “São políticas parciais, que atendem os camponeses, mas não são massivas, e por isso funcionam mais para resolver problemas sociais localizados ou atender populações mobilizadas que pressionam politicamente o governo”. (STEDILE, 2012a, p. 663).

Oliveira (2007, p. 67) ratifica que a reforma agrária é dessa forma como citada por Stedile, porque está atrelada ao capitalismo, aparecendo na história apenas como uma necessidade conjuntural, ou seja, para “[...] atenuar as pressões sociais, advindas da concentração da terra”. Nesse sentido o pesquisador afirma que “[...] a luta pela terra não se pode restringir apenas e especificamente, à luta pelo direito do acesso à terra; deve, isto sim, ser a luta contra quem está por trás da propriedade capitalista da terra, ou seja, o capital”. (OLIVEIRA, 2007, p. 67).

Avançando nesse tema, Oliveira (2007) aponta para as contradições das estratégias do capitalismo no campo, que pretende aniquilar com as formas de produção familiar, transforma os camponeses em pequenos capitalistas, incentivando práticas de acumulação de terras. Nesse processo,

A reforma agrária não pode ser entendida como solução para essas contradições, mas sim como um paliativo. Paliativo que resolve mais as questões do modo capitalista de produção como um todo do que a da agricultura em particular. Porque, no fundamental,

as soluções para os problemas da agricultura estão inscritas na necessidade de superação desse modo de produção. (OLIVEIRA, 2007, p. 67).

Ao refletir sobre a superação do modo de produção capitalista no campo, Oliveira (2007) propõe fazer uma diferença conceitual entre reforma agrária e revolução agrária. De acordo com o pesquisador:

A reforma agrária provoca alterações na estrutura fundiária sem alterar o modo capitalista de produção existente em diferentes sociedades. A revolução agrária implica necessariamente, na transformação da estrutura fundiária realizada de forma simultânea com toda a estrutura social existente, visando à construção de outra sociedade. (OLIVEIRA, 2007, p. 68).

Para garantir a reforma agrária, ainda segundo Oliveira (2007) seriam necessários dois pilares: política fundiária e política agrícola. A primeira seria o conjunto de princípios estabelecidos pela sociedade para definir a propriedade privada da terra, com base em legislações que determinem os tributos, legislações especiais de regularização do uso e o poder sobre a terra e programas que fomentem a compra da mesma. Já a segunda, diz respeito às medidas do governo para implementar os assentamentos rurais e os programas necessários para a manutenção das famílias beneficiadas, como por exemplo: assistência social, técnica, educação, saúde, moradia, obras de infraestrutura, linhas de crédito etc.

No que tange à revolução agrária ou revolução camponesa, conforme o autor, a base fundante seria a transformação da estrutura fundiária em prol da construção de outra sociedade, apoiada por movimentos sociais com ações radicais e de ruptura com a lógica capitalista. Há várias experiências de revoluções camponesas em diferentes tempos históricos e Oliveira cita, na Europa, na antiga União Soviética, em Cuba etc., porém não daremos conta de avançar nesse debate, devido a limitações de conhecimento e necessidade de maior aprofundamento de estudos, embora, também compreendamos que são de fundamental importância conhecê-las.

No tocante à Reforma Agrária, no que diz respeito à educação, vale a pena refletir sobre a educação rural³ oferecida nos diversos recantos do Brasil que até hoje aponta para a “calamidade”

³ O termo educação rural era pensada, nesse contexto histórico, a partir de uma concepção homogênea, que concebe a escola pública de modo “igual” em qualquer circunstância, seja na cidade ou no campo, com orientações políticas e pedagógicas puramente urbanas. Ainda hoje é possível observar esse modelo de educação sendo implementado no meio rural brasileiro, sem nenhum aprofundamento sobre as necessidades dos sujeitos do campo, ao qual a Educação do Campo vem requerer.

e falta de políticas públicas transformadoras para esse segmento, ou seja, não há intencionalidades governamentais claras ao se tratar da realidade camponesa. A educação no meio rural, em grande parte ainda é tratada de acordo com os parâmetros na educação urbana, modo unilateral como as políticas públicas em grande parte foram construídas, como nos aponta a Lei nº. 9.394/96 – a LDB. No entanto, a realidade rural, além de apresentar experiências educativas riquíssimas, é bastante complexa e com particularidades que merecem destaque, principalmente ao pensar a forma como as práticas sociais e de trabalho são produzidas e reproduzidas nesse meio.

Nesse sentido, a Educação do Campo supera as intencionalidades da educação rural, podendo ser entendida segundo Caldart (2012, p. 257), como “[...] fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizada pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas”. De acordo com a autora, que é liderança nacional de educação do MST, o conceito de Educação do Campo ainda está em construção, mas já pode ser compreendida como “[...] categoria de análise da situação ou de outras práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo, mesmo as que se desenvolvem em outros lugares e com outras denominações”. (CALDART, 2012, p. 257).

Para Caldart (2012, p. 263) “A tríade campo-educação-política pública pode orientar perguntas importantes sobre a realidade educacional da população trabalhadora do campo onde quer que ela esteja” e avançando no debate a pesquisadora diz que,

No plano da práxis pedagógica, a Educação do Campo projeta futuro quando recupera o vínculo essencial entre formação humana e produção material de existência, quando concebe a intencionalidade educativa na direção de novos padrões de relações sociais, pelos vínculos com novas formas de produção, com trabalho associado livre, com outros valores e compromissos políticos, com lutas sociais que enfrentam as contradições envolvidas nesses processos. (CALDART, 2012, p. 263).

Ao olhar essas perspectivas dos Movimentos Camponeses é que o MST, Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Comissão Pastoral da Terra (CPT), CONTAG etc, passaram a se organizar coletivamente para estudar e apresentar proposições de um novo modo de olhar a educação no meio rural, a partir de Encontros, Seminários, Conferências, etc., com a finalidade de aprofundar, fortalecer, promover e efetivar ações em prol da melhoria na qualidade de vida dos camponeses e do reconhecimento de experiências educativas alternativas que são realizadas neste meio.

Como luta pela garantia dos direitos sociais aos sujeitos do campo, Movimentos Sociais passaram a discutir os problemas que o meio rural enfrentava e apontaram alguns caminhos para solucioná-los. Em 1998, durante a I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, as entidades participantes do evento criaram a Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, da sociedade civil organizada, como fórum de discussão nacional referente a essa questão, cuja função destina-se a organizar outras conferências e sistematizar elementos para a criação de um “Projeto de Educação Popular do Campo”, e passaram a pensar uma perspectiva de Educação do Campo, conforme relatada por Kolling, Néry e Molina (1999), abordada por Caldart (2004) e por Fernandez e Molina (2004).

Fruto de inúmeras discussões e acúmulos teóricos, a Educação do Campo ganha visibilidade nacional e um Observatório de Educação do Campo, sediada na UnB, cujo objetivo é reunir pesquisadores, movimentos sociais que estudem e pesquisem questões ligadas às necessidades e demandas do campo, no sentido de socializar experiências e fazer proposições ao Poder Público, e na perspectiva de forçar o Estado a pautar as demandas da Educação do Campo na agenda política e de governo.

2. A Trajetória Histórica das Políticas de Educação do Campo

Antes de iniciarmos a exposição da trajetória da Educação do Campo, é necessário situar de onde falamos quando estamos olhando para as Políticas que aqui serão abordadas. Nesse sentido, trazemos Höfling (2001) para nos apoiar frente às discussões de Estado, Governo e políticas públicas e políticas sociais. Para a pesquisadora Governo e Estado, embora muito se aproximem e possam ser confundidos como sinônimos estabelecem diferenciações conceituais e de papéis importantes. Segundo a autora:

É possível se considerar Estado como o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo; e Governo, como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período. (HÖFLING, 2001, p. 31).

É válida essa diferenciação para a nossa análise sobre a Educação do Campo, porque a luta dos Movimentos Camponeses tem sido também colocada como a incorporação do direito à Educação do Campo em nível de políticas de Estado, seja pelo reconhecimento de outras formas de organização da educação, seja por legislações específicas que abordem a necessidade do reconhecimento da diversidade educacional, modos diferenciados de trabalho e de vida dos sujeitos, seja pelo financiamento diferenciado das escolas rurais em relação às escolas urbanas, nesse caso, para o meio rural. Nesse ínterim, os Movimentos vêm pautando a relevância de se criar programas que apoiem a efetivação das legislações conquistadas, assim como o fortalecimento dos programas já existentes, como é o caso do PRONERA, ações essas de grande responsabilidade e negociação da agenda do Governo.

Seguindo a linha das conceituações fundamentais para esse trabalho, sobre políticas públicas e políticas sociais, Höfling nos aponta o seguinte:

As políticas públicas são aqui compreendidas como as de *responsabilidade* do Estado – quanto a implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada [...].

E políticas sociais se referem as ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. (2001, p. 31).

Observadas as compreensões dos conceitos acima colocados, podemos dizer que a educação, por ser um direito fundamental da vida humana e de acordo com a Constituição de 1988 constada como obrigação do Estado, da família e a colaboração da sociedade e o seu acesso como um direito garantido a todos, faz parte do rol de políticas públicas do Estado, mas também é pautada como política social, visto que ela atenderá a sociedade através das escolas públicas e gratuitas, o que concerne a proteção social, redistribuição dos benefícios e como vetor para a diminuição das desigualdades produzidas pelo Estado Capitalista ou pelo menos deveria ser assim. Nesse sentido, Höfling (2001, p.31) nos diz textualmente que entende “[...] educação como uma política pública social, uma política pública de corte social, de responsabilidade do Estado – mas não pensada somente pelos seus organismos”.

Ao nos embebedar com essas conceituações, percebemos que os Movimentos Camponeses têm recorrido ao seu direito de pensar e propor outras formas de se conceber a educação, nesse

caso, a Educação do Campo, já que o Estado, por si só, não seria o único a pautá-la ou talvez não tivesse interesse e condições de desenvolvê-la, observando o jogo e os acordos políticos, assim como as peculiaridades regionais, culturais e locais latentes na realidade brasileira.

Do final do século XX pra cá, os povos do campo representados por Movimentos Sociais Camponeses e pesquisadores têm-se debruçado em construir perspectivas que apontem para uma identidade da Educação do Campo, que notoriamente, perpassa pelas questões políticas, sociais, culturais, econômicas, ambientais, regionais etc.

Num resgate histórico, retoma-se o Primeiro Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), em 1997, no qual o termo Educação do Campo começou a ser problematizado, estendendo-se às Conferências Nacionais Por uma Educação do Campo, em 1998 e 2004 e aos Encontros de Pesquisa em Educação do Campo, em 2005, 2008 e 2010. Diante de uma gama de experiências educativas, da diversidade das necessidades da população do campo e diversos acúmulos teóricos, ainda não se pode afirmar que o conceito de Educação do Campo esteja definido, mas sim em disputa como nos diz Caldart (2012).

No entanto, aponta-se para alguns caminhos, um deles é a diferenciação de educação rural para Educação do Campo, como nos apontam Kolling, Nery e Molina (1999), Caldart (2004), Fernandez e Molina (2004), Munarim (2008), Souza (2008), entre outros. A Educação do Campo se refere à situação social, política e pedagógica, pensada a partir dos próprios sujeitos a que se destina, ou seja, é do campo e é histórica e socialmente construída, nesse meio, enquanto que a educação rural foi criada pelo Estado para os sujeitos, num sentido vertical, institucionalizada, sem que houvesse discussões sobre a sua finalidade. Segundo Mészáros (2008, p. 35),

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário para a máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade [...].

A partir da contribuição de Mészáros, pode-se evidenciar que pela lógica apontada para a educação do campo enquanto educação rural perpassa pelas perspectivas agressivas da dinâmica do capital para a educação. Ao levar em consideração as diversidades do campo (florestas, vilas, ribeirinhos, quilombos, assentamentos etc.) verifica-se como prejuízo ao capital o dispêndio de financiamento ampliado a esses meios, o que justifica o abandono das escolas rurais e a

desvalorização das experiências educativas. Logo, ganha destaque a luta pela educação do campo, como parte de um projeto de sociedade, que força o Estado a dar atenção a esses sujeitos.

A compreensão do que deveria ser a Educação do Campo aponta para outros caminhos, de acordo com Caldart (2004), que se referem à articulação política de um movimento nacional de organizações sociais e entidades, as quais se propõem a denunciar a falta de políticas para o meio rural, construir um projeto alternativo de desenvolvimento das comunidades rurais, valorizar as práticas educativas formais e não-formais e problematizar a constituição do projeto político-pedagógico das escolas. Essas ações desembocariam num emaranhado campo de conflitos e interesses que se pressupõem como elementos para a constituição das políticas públicas, nesse caso, as educacionais para o campo.

A partir da Constituição Brasileira de 1988, fruto de muitas discussões, concessões e recuos políticos, faz-se notável o avanço que se concedeu a educação como direito social mediante as Constituições anteriores. Além de ter uma seção própria no Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto, chama-se atenção para o Art.208 “O dever do Estado com a educação [...]”, quando apresenta o “§ 1º acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo” (BRASIL, 1988), pois além de prescrever o dever do Estado com a educação, ratifica que a população deve pressionar o Estado para garantir o direito que lhe assiste, como “direito público subjetivo”, isto é, “[...] o poder da vontade humana que, protegido e reconhecido pelo ordenamento jurídico, tem por objeto um bem ou interesse”. (JELLINEK apud DUARTE, 2004, p.113).

A LDB, aprovada oito anos após a Constituição e reformulada em 2013, norteia os princípios e fins da Educação Nacional e é um documento que traz elementos pertinentes a Educação do Campo. Prescrito no Título III – Do direito à Educação e do Dever de Educar, temos a retificação do que diz a Constituição quanto ao direito público subjetivo:

Art. 5 O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, **grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical,** entidade de classe ou outra legalmente constituída, e ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo. (BRASIL, 1996, grifo meu).

Com o texto reformulado em 2013, podemos perceber que há um novo elemento no campo de disputa para garantir o acesso à escola pública, ou seja, garante aos Movimentos Sociais a oportunidade de acionar os órgãos competentes para disponibilidade de vagas nas escolas públicas,

quando menciona que grupo de cidadãos, associação comunitária e organização sindical podem exigir esse direito. Em relação ainda a LDB, há outros artigos, no Capítulo III – Da Educação Básica, Seção I que fazem referência à organização e a oferta da educação para as escolas do campo:

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 de organização**, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

§ 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.

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, **exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos**.

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua **adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região**, especialmente:

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos na zona rural;

II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (BRASIL, 1996, grifos meus).

Os artigos 23, 26 e 28 da LDB mostram que existe a necessidade de se amparar as escolas rurais quanto à organização, aos currículos e à oferta da educação, no sentido de levar em consideração as realidades locais, climáticas, econômicas, sociais, culturais e que essas questões ligadas a diversidade de experiências pedagógicas são latentes. Os grifos mostram que os períodos semestrais, alternância ou organização diversa, as peculiaridades locais e de vida, não devem ser menosprezadas no processo pedagógico e no ensino-aprendizagem, assim como o calendário escolar deve respeitar o modo como a população se organiza, produz e reproduz as condições de vida e trabalho, se adequando às especificidades da vida camponesa e regional.

Essas questões são pertinentes, pois englobam práticas adotadas em experiências alternativas diferentes das redes formais de ensino, como é o caso da estrutura organizacional,

política pedagógica e metodológica da Pedagogia da Alternância, utilizada nas Casas Familiares Rurais (CFR's) e nas Escolas Famílias Agrícolas (EFA's), e outras experiências educativas inovadoras apoiadas por Movimentos Sociais Camponeses, que se preocupam em adequar os conteúdos curriculares, as metodologias e a organização institucional, numa lógica de valorização dos diversos modos de vida e trabalho do meio rural. Porém, na maioria das escolas do campo, ainda se vê a educação rural enraizada, pautada em práticas pedagógicas uniformes e homogeneizadoras das redes formais de ensino.

Historicamente, ao levarem em consideração a pouca ação prática dessas legislações frente às demandas do meio rural, os Movimentos Sociais Camponeses e outras entidades passaram a pressionar o Estado para que pautasse a Educação do Campo na agenda política. Diante do descaso da educação desenvolvida no meio rural e das pressões da sociedade civil, o Conselho Nacional de Educação/ Comissão de Educação Básica (CNE/CEB), através da Resolução nº. 1, de 03/04/2002, aprovou as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, das quais destacamos dois artigos:

Art. 2º. [...] Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na 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 exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

[...]

Art. 9º As demandas provenientes dos movimentos sociais poderão subsidiar os componentes estruturantes das políticas educacionais, respeitado o direito à educação escolar, nos termos da legislação vigente. (BRASIL, 2002).

De modo geral, a essa Resolução subjazem perspectivas da identidade das escolas do campo, do papel do Poder Público, dos projetos institucionais das escolas, das propostas pedagógicas, do calendário letivo, do controle social, do financiamento e da valorização do profissional da educação. Nesse processo, chama-se atenção para a abertura dada aos Movimentos Sociais acerca das tomadas de decisão, demandando suas proposições para comporem políticas educacionais, que podemos lembrar como um direito social e civil a partir do conceito de educação pública social trazido por Höfling (2001).

Outras demandas do Movimento Nacional pela Educação do Campo estão sendo incorporadas na agenda política. No final dos anos 2000 foi promulgada a Lei nº 11.494, de 20 de

junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Nessa legislação, faz-se referência ao Art. 10 do Capítulo III – Da distribuição dos recursos, ao qual apresenta a distribuição proporcional dos recursos, levando em consideração as etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica entre campo e urbano (BRASIL, 2007a). O Art. 10 do FUNDEB ratifica o Art. 15. da Resolução nº. 1, de 03/04/2002, das Diretrizes Operacionais, ao determinar a diferenciação do custo-aluno com vistas ao financiamento das escolas do campo, considerando as especificidades locais e as mazelas pelas quais essas escolas estavam postas (falta de materiais didáticos, acesso ao transporte escolar para alunos e professores, remuneração diferenciada aos professores etc.).

Essas ponderações trazidas pelo FUNDEB em relação às escolas do campo são muito importantes para incentivar que se tenham pelo menos os mínimos padrões de qualidade garantidos, estabelecidos pela legislação. Esse não é o desejo dos Movimentos Sociais que lutam por uma formação integral dos sujeitos do campo, com acesso a educação de qualidade, cultura, lazer, esporte etc.

Hipoteticamente, se formos observar as redes de ensino em relação às escolas do campo, iremos perceber que a diferenciação no custo aluno não chega a proporcionar a transformação da realidade escolar, devido aos números de matrícula não serem tão elevados, mas pode ser considerado um avanço se entendermos que já é um ponto inicial de luta dos Movimentos Camponeses na disputa pelos recursos públicos para as escolas do campo.

Ainda no final dos anos 2000, foi criado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (MEC, 2007b) de 24 de abril de 2007, que no emaranhado de ações, traz elementos relevantes ao pautar a qualificação de jovens do campo (na modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA – Profissionalizante) para a agricultura familiar, com bolsa de estudo, no Programa ProJovem Campo, lançado em 2005 e incorporado nas ações do PDE em 2008. Essa iniciativa parte de uma política nacional de inclusão dos jovens do campo com poucas oportunidades de formação educacional, em Municípios com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Atualmente, 21 Estados Brasileiros participam desse Programa. Essa política tem sido importante por oferecer oportunidades aos jovens do campo de concluir o ensino fundamental, juntamente com a profissionalização como técnico agrícola. Porém é necessário ficarmos atentos acompanhando o

sentido que políticas como essa podem ter diante a racionalização e precarização do mundo do trabalho, em geral mão de obra excedente as necessidades do mercado em detrimento a luta por melhores condições de vida digna no campo, pautadas pelos Movimentos Camponeses.

Num momento mais recente das políticas educacionais em que podemos notar a presença de demandas específicas das escolas do campo, tivemos aprovado o Plano Nacional de Educação, pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que traz no artigo 8º, o seguinte dispositivo:

Art. 8º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei.

II - considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural; (BRASIL, 2014)

Embora essa legislação esteja iniciando agora e tenha um prazo de dez anos para ser cumprida, pode ser considerada como um ganho para a luta dos Movimentos em Defesa da Escola Pública, assim como para os Movimentos Camponeses, ao pautar na elaboração e adequação dos Planos Municipais de Educação (PME's) e Planos Estaduais de Educação (PEE's), no prazo de um ano, levando em consideração a realidade das populações camponesas, quilombolas e indígenas; luta histórica dos Movimentos Sociais para garantir o compromisso do acesso e oferta a educação pública de qualidade.

O PNE (BRASIL, 2014) traz uma gama de metas e estratégias para a educação, dentre elas, para a demanda da educação do Campo, fortalecendo as legislações já existentes, como a LDB, as Diretrizes Operacionais, o FUNDEB e é a primeira vez que a Educação do Campo vem sendo pautada no grande rol de políticas públicas educacionais, caberá ao futuro nos mostrar se tais metas e estratégias serão cumpridas.

Ao salientar o posicionamento dos Movimentos Sociais diante da luta pela educação do campo, não se pode deixar de retornar a contribuição de Marx (2008, p. 207), ao analisar a situação Francesa, no final do século XIX, afirmando que “Os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem segundo a sua livre vontade, em circunstâncias escolhidas por eles próprios, mas nas circunstâncias imediatamente encontradas, dadas e transmitidas pelo passado”.

Nesse sentido, verifica-se que mesmo com avanços na lógica da construção de políticas públicas que atendessem em partes as reivindicações dos sujeitos do campo, arraigada à luta histórica dos movimentos sociais pela garantia dos seus direitos sociais, a educação para o meio rural não deixou de estar exposta ao jogo de interesses políticos, que travam o processo no sentido de avançar na justiça social e democratização ao acesso aos bens públicos.

Mediante essa situação, as circunstâncias pelas quais foi dada a incorporação das políticas da educação do campo, podem estar de acordo com as possibilidades de o Estado incorporar os movimentos sociais a sua dinâmica, desarticulando a finalidade da diversidade a que essas políticas atenderão, mesmo que elas representem avanços materiais para a realidade atual.

Ao notar o emaranhado e conflituoso campo das Políticas Educacionais voltadas a Educação do Campo, pode-se afirmar que há necessidade de se conceber a implementação real nas mesmas a níveis Estaduais e Municipais, já trazida pelo atual PNE, assim como a mobilidade da União em acompanhar esse processo, não apenas como normatizador, oportunizando aos movimentos sociais participação clara e coesa nas tomadas de decisões. Uma das questões apontadas por Munarim (2008), quando aborda a questão da política educacional, assinala a tensão dada entre a implementação das políticas e o financiamento das mesmas, que de fato, ainda é um nó dentro do cenário educacional brasileiro.

Considerações finais

Analisar essas políticas educacionais é árduo e um processo minucioso, ao ter o olhar atento aos jogos de interesse, avanços e retrocessos, e tendo em vista o longo processo que envolve a mobilização dos movimentos sociais e as conflituosas agendas de governo e agenda política, cujas necessidades nem sempre atendem as demandas sociais pela sua significância, pois dependem da conjuntura política, da vontade dos legisladores, da eleição de prioridades, da motivação dos governantes e da incansável luta dos Movimentos Sociais pela Educação do Campo.

As políticas para a Educação do Campo apresentam muitas fragilidades, quanto ao entendimento de seus pressupostos teóricos e metodológicos, os recursos financeiros, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação e valorização dos mesmos, assim como tem um

longo caminho de luta a percorrer no sentido de ser incorporada nos sistemas de ensino Estaduais e Municipais; questões que ganharam força com a aprovação do PNE, sendo que agora a nossa missão é fazer valer as linhas dessa Lei na realidade social.

Não basta que o problema entre nas agendas política e de governo, é fundamental que haja pressão dos Movimentos Sociais para fazer-se cumprir as políticas. Esse é o desafio da Educação do Campo em tempos atuais, pois como aponta Mészáros (2008, p. 25) “[...] uma reformulação significativa na educação é inconcebível sem a correspondente transformação social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança”.

Referências

- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>>. Acesso em: 6 jan. 2014.
- _____. *Lei de diretrizes e bases da educação, lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília, DF: Casa Civil, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 10 mar. 2014.
- _____. *Diretrizes operacionais para uma educação básica nas escolas do campo: resolução CNE/CEB n.1. de 3 de abril de 2002*, Brasília, DF: MEC/SECAD, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica>. Acesso em: 05 maio de 2014.
- _____. *Fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e valorização dos profissionais da educação: lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007*. Brasília, DF: Casa Civil, 2007a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm>. Acesso em: 05 maio de 2014.
- _____. *Nova redação ao art. 243 da Constituição Federal*. Emenda Constitucional nº 81 de e de junho de 2014. Brasília, DF: Casa Civil, 2014a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc81.htm>. Acesso em: 03 jun. 2014.
- _____. *Plano nacional de educação: lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Brasília, DF: Casa Civil, 2014b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 03 jun. 2014.
- CALDART, R. S. Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. de. (Org.). *Por uma educação do campo: contribuições para a Construção e um Projeto de Educação do Campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004.

CALDART, R. S. Educação do campo. In: CALDART, R. S. et al. *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro/ São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo, SP: Cortez, 2003. (Biblioteca da educação. Série 1. Escola; v. 16).

DUARTE, C. S. Direito público subjetivo e políticas educacionais. In: Revista São Paulo em Perspectiva. *Políticas Públicas e Sociais*, São Paulo, v. 18, n. 2 abr./jun. 2004.

FERNANDEZ, B. M.; MOLINA, M. C.. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. de. (Org.). *Por Uma Educação do Campo: contribuições para a Construção e um Projeto de Educação do Campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004.

HÖFLING, H. de M.. Estado e políticas públicas sociais. *Cadernos Cedes*, ano XXI, nº 55, Campinas, nov., 2001.

KOLLING, E. J.; NÉRY, I.; MOLINA, M. C. *Por uma educação básica do campo*. Brasília, DF: Ed. UnB, 1999.

MARX, K. *O Capital: crítica da economia política*. Tradução: Regis Barbosa e Flávio Kothe. V. 1. Livro Primeiro. São Paulo, SP: Ed. Nova Cultural, 1996.

_____. O 18 Brumário de Napoleão Bonaparte. In: MARX, Karl. *A revolução antes da revolução*. Tradução de Eduardo Chitas. São Paulo, SP Expressão Popular, 2008. v.II.

MÉSZÁROS, I. *A Educação para além do Capital*. Tradução de Isa Tavares. 2. ed. São Paulo, SP: Boitempo, 2008.

MUNARIM, A. *Movimento Nacional de Educação do Campo: uma trajetória em construção*. In: 31ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. GT 3 – Movimentos Sociais e Educação. Caxambu, MG: ANPED, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT03-4244--Int.pdf>>. Acesso em: 03 nov. 2008.

OLIVEIRA, A. U. de. *Modo de produção capitalista, agricultura e reforma agrária*. São Paulo, SP: FFLCH, 2007.

_____. O Campo brasileiro no final dos anos 1980. In: STEDILE, J. P. (Org.). *A questão agrária no Brasil: o debate na década de 1990*. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2013. (A questão agrária; v. 6)

PRADO JUNIOR, C. *Formação do Brasil contemporâneo*. São Paulo, SP: Brasiliense, 1942.

_____. *A Questão agrária no Brasil*. São Paulo, SP: Brasiliense, 2000.

SOUZA, M. A. *A Pesquisa em educação e movimentos sociais do campo*. In: 31ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. GT 3 – Movimentos Sociais e Educação. Caxambu, MG: ANPED, 2008.

Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT03-4765--Int.pdf>>. Acesso em: 03 nov. 2008.

STÉDILE, J. P. *Questão agrária no Brasil*. 6. ed. São Paulo, SP: Atual Editora, 1997. (Espaço e Debate).

STÉDILE, J. P. Reforma agrária. In: CALDART, R. S. et al. *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro/ São Paulo, SP: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012a.

_____. *A Questão agrária no Brasil: programas de reforma agrária 1946-2003*. 2. ed. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2012b. (A questão agrária; v. 3).

_____. A questão agrária e o socialismo. In: STEDILE, J. P. (Org.). *A questão agrária no Brasil: o debate na década de 1990*. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2013. (A questão agrária; v. 6)