

CAMINHOS E DESCAMINHOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM PROJETO DE INTERVENÇÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NO CONTEXTO RURAL

Claudemiro Godoy do Nascimento¹

Posto que a viver o ser humano, a educação há de prepara-lo para viver bem. Na escola se deve aprender o manejo das forças com que na vida se há de lutar. Em vez de escolas, deveríamos dizer oficinas. E se a caneta é o que deveríamos manejar nas escolas pela tarde, de manhã o que se deveria manejar é a enxada...

(José Martí, 1853-1895).

Resumo: Este artigo pretende abordar a problemática da educação do campo no Brasil, bem como, no estado de Goiás. As discussões e os debates que aqui se levanta se iniciaram na década de 90 e até hoje poucas conquistas foram alcançadas pela sociedade civil organizada. O texto quer ser um instrumento de debate e de memória a fim de problematizar os debates que vem ocorrendo nestes últimos tempos. Sabe-se que os movimentos sociais do campo são os grandes protagonistas deste debate e que somente a partir de 2002 iniciou-se um olhar mais concreto por parte do Estado. Todas as alternativas se levantam por meio de uma luta intensa realizada pelos próprios sujeitos deste processo, a saber: os próprios lavradores e lavradoras. Palavras-Chaves: educação do campo, pedagogia, movimentos sociais.

Abstract: This article intends to approach the problem of the education of the field in Brazil, as well as, in the state of Goiás. The discussions and the debates that here gets up if they began in the decade of 90 and to today few conquests were reached by the organized civil society. The text wants to be a debate instrument and of memory in order to problematize the debates that it is happening on these last times. It is known that the social movements of the field are the great protagonists of this debate and that only starting from 2002 a more concrete glance began on the part of the State. All the alternatives rise through an intense fight accomplished by the own subject of this process, to know: the own farmers.

Word-keys: education of the field, pedagogy, social movements.

Introdução

Um movimento social educativo vem se consolidando no Brasil mesmo faltando muitas iniciativas para que se tenham maiores visibilidades. A Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo e o Grupo de Articulação Nacional que se formou em 1998 continuam a pensar a partir das regiões brasileiras o processo de se efetivar parcerias com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação a fim de buscar alcançar o objetivo da Conferência: *recriar as escolas do campo a partir da cultura local*.

A Educação Básica do Campo não pode ser vista sem a participação do movimento social existente no campo. É a partir das pedagogias construídas pelo movimento que compreender-se-á o fenômeno educativo camponês. A pedagogia dos gestos, do fazer, da construção coletiva falam mais do que qualquer teoria pedagógica pensada pelo cientificismo das estruturas educacionais. A característica do movimento social é exatamente falar pelos gestos, ou seja, falar por meio da linguagem, das palavras, dos rituais, da mística. Isto pode ser percebido claramente nos encontros e nas ações coletivas, por exemplo, do MST.

¹ Licenciado em Filosofia pela Universidade Católica de Goiás (UCG) / Instituto de Filosofia e Teologia de Goiás (IFITEG). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (FE/UNICAMP/CAPES). Membro do GEMDEC/Unicamp. Membro da Associação Internacional de Sociologia (AIS). Membro da Rede de Pesquisa sobre Movimentos Sociais (REDEMS).

Neste sentido, o movimento social do campo existe, está em movimento, inquieto. Há um movimento pedagógico do campo de renovação a partir das propostas elaboradas pelos movimentos sociais do campo, entre eles: os sem-terras, os povos indígenas, os pescadores (caiçaras), os lavradores/as, seringueiros/as etc. E, há uma outra renovação sendo construída a partir das propostas dos governos populares, principalmente, pelos municípios e estados governados pelo PT (Partido dos Trabalhadores)². A Educação se dá nesta realidade do campo e dos movimentos sociais onde determinante e determinado se constroem a partir da relação dialética existente entre o contexto real (realidade do mundo rural) e o contexto ideal (utopia dos movimentos sociais do campo). Por isso, os movimentos sociais são educativos, por excelência, pois formam novos valores, nova cultura.

Dessa maneira, essa reflexão pretende abordar a concepção de educação a partir dos debates levantados desde a I Conferência e a partir dos materiais produzidos como subsídios para os educadores/as que buscam entender o movimento educativo em prol da educação básica do campo. Além disso, objetiva-se demonstrar os problemas sociais e educacionais pela qual a realidade camponesa se insere e apresentar as alternativas pensadas, refletidas e construídas nesta mesma realidade de contradição onde num mesmo mundo existem realidades desumanizadoras e ações coletivas emancipatórias sendo implantadas, mostrando que é possível construir novas maneiras que venham superar o clientelismo paternalista, seja no que se refere ao campo educacional como também ao campo social, político, econômico e cultural.

A Educação do Campo a partir da Conferência Nacional.

A questão da educação do campo no Brasil sempre foi um desafio a ser vencido. Os problemas que daí surgem referem-se, especificamente, a concepção de educação que é oferecida aos povos do campo. Neste sentido, a Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo trouxe algumas reflexões acerca do tema e propôs novas alternativas para que se pudesse efetivar uma nova práxis em relação a educação do campo.

A idéia da I Conferência surgiu no I ENERA³ (Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária) realizado em 1997. Desde o princípio a educação básica do

² Isto não significa que propostas de outros partidos não existam. Apenas quero levantar um fato que é visível em nossa atual conjuntura política. Aonde o PT vem governando, principalmente, nas pequenas e médias cidades, há um trabalho intenso de renovação pedagógica voltados para a descentralização do poder e de abertura a uma efetivação da gestão democrática dentro das estruturas de organização do sistema educacional.

³ Em julho de 1997, foi realizado o I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – ENERA, resultado de uma parceria entre o Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília - GTRA/UnB, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, representado pelo seu Setor de Educação, e o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF.

campo foi a busca de uma educação com conteúdos e metodologias específicas para a realidade do campo.

Estiveram presentes ao ENERA professores/as de mais de vinte universidades brasileiras, que vinham desenvolvendo atividades na área de educação nos Projetos de Assentamento da Reforma Agrária. Essas atividades cobriam diferentes frentes de atuação: educação de jovens e adultos, ensino fundamental, formação e capacitação técnica dos trabalhadores/as rurais, entre outras. Resultavam, na maior parte, de uma parceria informal entre esses professores e movimentos sociais, principalmente o MST.

Os participantes concluíram ser necessária uma articulação entre os trabalhos em desenvolvimento, bem como sua multiplicação, dada a grande demanda dos movimentos sociais por educação no meio rural e a situação deficitária da oferta educacional no campo agravada pela ausência de uma política pública específica no Plano Nacional de Educação.

Em 1998, aconteceu em Luziânia – GO, a I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo promovida por cinco organizações que se uniram para pensar novas alternativas e projetos que viessem a intervir ou superar práticas pedagógicas existentes no meio rural brasileiro. Por isso, a CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil), o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), a UnB (Universidade de Brasília), a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) e a UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) promoveram este primeiro evento a fim de refletir sobre as políticas educacionais e os parâmetros curriculares voltados para a realidade do campo.

O objetivo principal da Conferência foi “*recolocar o rural e a educação que a ele se vincula, na agenda política do país*” e o desafio foi o de “*pensar e fazer uma educação vinculada às estratégias de desenvolvimento*” (1998, p. 22/3). O intuito é o de incluir⁴ na pauta de reflexão do PNE (Plano Nacional de Educação) a proposta de se fomentar uma educação básica do campo. Por isso, a escola do campo é interpelada a construir um ideário pedagógico que nunca se feche em si mesmo, nem mesmo se torne pronto e acabado. Precisa-se pensar a escola do campo como movimento de transformação da realidade.

⁴ A inclusão social pode se efetivar a partir da educação, mas não somente pela educação. A educação deve estar presente no debate conjunto de ações políticas, econômicas e culturais. Deve-se tomar cuidado para não se cair na falácia histórica a respeito da educação que por si só não pode impedir o êxodo rural e muito menos a concentração da propriedade privada. Cometer-se-ia, novamente, uma falácia ao indicar a educação como salvadora dos problemas sociais existentes. Seria atribuir à educação um papel extremamente *redentor* que irá solucionar todos os males da humanidade.

Saviani (2000, p.172) nos mostra na íntegra os documentos oficiais da educação brasileira que alertam no Art. 28 da LDB – Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/96) o seguinte propósito:

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

- I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

O que dita o Art. 28 da LDB não vem sendo respeitado na maioria dos municípios que possuem realidades camponesas. Fica claro que a própria LDB possui contradições ao afirmar uma educação básica para a população rural em seu Art. 28, mas quando inicia o texto oficial ao abordar o conceito *Da Educação* vem dizer que a educação analisada – na LDB – se refere exclusivamente a educação escolar, visto aqui por Saviani (2000, p. 163).

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º - Esta lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º - A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Percebe-se que o discurso da LDB afirma que a educação não acontece somente nos espaços intramuros da escolarização, mas justifica que sua abordagem limitar-se-á somente ao espaço da educação como escola. Depois no art. 28, vem afirmar a possibilidade de uma educação básica para a população do campo sem levar em conta que na realidade camponesa a educação não se dá somente nas práticas escolares, mas principalmente, na realidade histórica e cultural de cada comunidade ou região. O que se tem aqui delineado é um grave problema de interpretação da LDB e dos discursos governamentais referentes a educação do campo e a outros tipos de educação que são reconhecidas como práticas educativas. Tais práticas, portanto, não foram objeto de reflexão da LDB que se limitou a perpetuar a escola como único espaço do ato de educar (comum nos discursos da qualidade total do neoliberalismo), fragmentalizando novamente a concepção de educação.

(...) os movimentos sociais são em si mesmos educativos em seu modo de se expressar, pois o fazem mais do que por palavras, utilizando gestos, mobilizações, realizando ações, a partir das causas sociais geradoras de processos participativos e mobilizadores. (ARROYO, 1999, p. 9).

Segundo Caldart (1997) os educadores/as do campo estão em movimento na realidade camponesa, buscando processos alternativos que venham a construir uma educação básica do campo. Encontram-se na contramão da história dos dominantes, buscando incentivar a

recriação de um movimento social e cultural que valorize a identidade de cada comunidade. Destas alternativas surgem práticas pedagógicas alternativas e inovadoras que enriquecem os debates e a reflexão do projeto de uma educação voltada para a realidade do campo e de seus respectivos atores.

Historicamente, sabe-se que a educação do campo esteve fora da agenda política do país, ignorada e marginalizada, pois sempre esteve reduzida a escolinha rural voltada a ensinar as primeiras letras (visão utilitarista da educação), a professora desqualificada/leiga e a massas de analfabetos/as. Nunca houve interesse por parte das políticas públicas educacionais de se pensar num projeto político-pedagógico que abrangesse a realidade do campo.

O contexto histórico-social do campo na sociedade contemporânea.

A população rural é vista como dados do IBGE. É uma população condenada ao esquecimento. Com o avanço do capitalismo no campo, subordinadas a lógica do capital, criou-se três problemas para os camponeses: um desenvolvimento desigual, um processo excludente que veio se caracterizar no êxodo rural e um modelo de agricultura que produz relações sociais ora atrasadas ora modernas. Este capitalismo voraz e selvagem gerou a concentração da propriedade e da renda, a concentração urbana, o desemprego e a intensificação da violência, além de demarcar o urbano como superior ao rural.

De fato, a tendência é ver uma urbanização acelerada e crescente e uma diminuição gradual da população camponesa. A migração campo-cidade vem atestar que, possivelmente, o campesinato está em processo de extinção.

Segundo Fernandes (1999) que elaborou um texto a pedido da Conferência faz-se necessário diferenciar agricultura camponesa de agricultura familiar. Pode-se entender por agricultura camponesa como sendo os processos de transformação provocados pelas novas formas de luta e de organização camponesa onde se defende a “*reforma agrária e uma política agrícola voltada para a agricultura camponesa*” segundo o Texto-Base (1998, p. 28), como é o caso dos movimentos sociais camponeses da atualidade, em especial, o MST⁵. Já a agricultura familiar representa dois limites: o primeiro indica uma agricultura capitalista patronal e o segundo é que tal concepção de agricultura, pertencente ao discurso governamental, não inclui as ocupações e pequenas propriedades não-agrícolas como sendo de agricultura familiar. Lamarche (1993) faz uma reflexão importante para se compreender tais problemas referentes a agricultura familiar.

⁵ Segundo Fernandes (1999), o MST já conquistou 7 milhões de hectares de terra e assentou por volta de 160 mil famílias.

A agricultura familiar camponesa foi abandonada, ao longo do século XX, pelas políticas públicas do Estado. A política agrícola do Governo, principalmente, a política de Fernando Henrique Cardoso priorizou a agricultura capitalista patronal, baseado na monocultura exportadora que busca atender ao mercado global, marginalizando por outro lado, a agricultura familiar camponesa destinada a subsistência e ao mercado local. Ampliou-se a relação de dominação e de dependência unilateral entre agricultura patronal sobre a agricultura familiar camponesa, pois ambas possuem interesses distintos. A tecnologia está a serviço da agricultura capitalista, excluindo assim, a agricultura familiar camponesa. O Governo incentiva a agricultura familiar, é só olhar os discursos dos governos anteriores e até mesmo do atual governo com profundas ligações históricas com os movimentos sociais do campo. Mas, é um incentivo numa outra ótica. Pois as políticas agrícolas do governo consideram moderna a agricultura familiar desde que esteja adequada ao mercado. Considera atrasada se estiver vinculada a subsistência.

A construção de uma política que viabilize a reforma agrária e o desenvolvimento da agricultura familiar é urgente. (...) é uma questão estrutural da própria lógica do capitalismo, que não conseguindo proletarizar a todos/as, recria os agricultores familiares, que antes foram desempregados/as, sem terra etc. (FERNANDES, 1999, p. 57).

A agricultura familiar camponesa é defendida pelos organismos internacionais como a FAO (Fundo das Nações Unidas para a Agricultura) e por organizações nacionais como a CONTAG (Confederação Nacional dos Trabalhadores/as da Agricultura) e também por várias organizações não-governamentais (ONGs), como sendo o modelo de uma agricultura sustentável. Para isso, precisa-se reconhecer a necessidade da escola **no** campo e **do** campo. Quando se fala em escola do campo não está se atribuindo nenhuma ligação as escolas agrícolas, que possuem importância relevante no cenário nacional, mas refere-se a uma escola vinculada a cultura intermediada pelas relações e pelos atores sociais que estão voltados ao trabalho na terra.

Mas qual é a relação da educação do campo com políticas agrícolas? Tem-se o propósito de que a educação de qualidade no e do campo, voltada aos interesses dos povos do campo, poderá vir a construir uma agricultura alternativa. Neste sentido, entende-se por modelo de agricultura alternativa a busca de uma agricultura familiar camponesa que tenha como principal política a inclusão dos excluídos na sociedade.

O Governo Federal (passado e presente) se encontra dividido entre duas frentes que buscam defender seus interesses que são antagônicos. O MST e outros movimentos camponeses de um lado e de outro as velhas oligarquias rurais (UDR) revestidas de novos elementos da

modernidade. Diante da crise do emprego no séc. XX no mundo rural iniciou-se um fenômeno gerado da década de 50 para cá, denominado de êxodo rural ou migração campo-cidade. Nos últimos anos houve uma reação do povo camponês que busca lutar por seu espaço social, assumindo novas alternativas de resistência econômica, política e cultural que venha recriar o desenvolvimento sustentável no campo. Por isso, segundo Fernandes (1999, p. 64) “*a agricultura familiar é um setor importante para o desenvolvimento econômico local, gerando empregos, renda e segurança alimentar*”. É a forma real de desenvolvimento econômico nestes municípios onde há reforma agrária e pequenos agricultores/as, sejam assentados/as do MST ou não.

Um outro problema na realidade social do meio rural são os muitos conceitos que qualificam ou desqualificam os habitantes do campo. Tais conceitos podem ser valorativos ou depreciativos, além de muitos serem pejorativos. Por exemplo: é pejorativo conceber aos camponeses os estereótipos de atrasados, preguiçosos, ingênuos e incapazes, porque tal postura só vem demonstrar uma espécie de racismo rural disfarçado e camuflado.

Tais estereótipos são criados pelo ethos da sociedade brasileira em relação ao camponês visto como sendo aquele que pertence ao mundo atrasado. A partir de um estudo fundamental de Martins (1975) o camponês é visto como o Jeca Tatu que precisa se *adequar* e se *integrar* ao sistema social do mundo urbano que hoje é o mercado. Desencadeia-se por meio da relação entre urbano-rural uma situação de dependência e fetiche construída pelas relações políticas. É preciso romper com essa visão unilateral, dicotômica (moderno-atrasado) que gera a dominação do urbano sobre o rural e recriar uma concepção de dependência mútua onde um não sobrevive sem o outro. Por isso, não se pode separar a educação do campo dos problemas reais da realidade do camponês, como bem alerta o educador Paulo Freire em Caldart (1997) numa entrevista onde fala que sem educação não pode haver Reforma Agrária no Brasil.

É difícil lutar em favor da natureza, da ética universal do ser humano, como eu a chamo. Só que a história não se faz ao lado de sua vida, nem da minha. Às vezes nem em 100 anos, só em 200. Eu me vejo muito e faço questão de trabalhar numa dimensão histórica em que me perco como indivíduo... A dimensão histórica do meu, do nosso devir, é fundamental para nós. Não é fácil fazer isso... Eles, os Sem Terra, sabem que a educação sozinha não faria a Reforma Agrária. Mas eles sabem que sem a educação também não se faz a Reforma Agrária. (...) O MST não teria a presença que tem se não soubesse disso...⁶

O Brasil é um país marcado por problemas invisíveis que se escondem nos problemas visíveis. Os problemas *invisíveis* são dois: primeiro, o Brasil é uma colônia moderna do capital internacional; segundo, no Brasil a desigualdade impera desde 1500 com a chegada da cultura

⁶ Entrevista concedida a Ethan Bronstein em 16/4/1997, e divulgada pela *Folha de São Paulo* em 04/05/97.

européia. Os problemas *visíveis* aos olhos das pessoas são: concentração de riqueza e renda; dependência externa ou desnacionalização/desestatização; dominação do capital financeiro; o Estado a serviço apenas da elite onde o que prevalece são os interesses de grupos econômicos e financeiros minoritários em relação a grande massa de brasileiros/as; monopólio dos meios de comunicação (MCS); latifúndios improdutivos e concentração da propriedade da terra; bloqueio cultural ou a desvalorização das várias culturas existentes no Brasil e a supervalorização (americanização ou europeização) do que é externo; e, a questão ética é colocada no lixo com a inversão de valores comunitários em valores individualistas onde o que prevalece é o consumo e o egoísmo.

O rosto formado na sociedade brasileira demonstra a submissão pela qual os antepassados passaram. Rostos sofridos, marcados pela luta, luta pela sobrevivência. Para Freire (1987) são rostos oprimidos historicamente pelos opressores. Rostos oprimidos em busca da libertação.

A realidade histórica da educação no mundo campesino.

Torna-se urgente fazer um estudo reflexivo entre a educação do campo e a educação administrada atualmente no campo que é proveniente de uma visão predominantemente urbana de educação.

Qual é a educação que vem sendo oferecida ao meio rural? E qual a educação, os conceitos e os métodos utilizados na realidade camponesa? Um fato está muito transparente na realidade educacional brasileira referente as escolas do campo. Faltam políticas públicas⁷, princípios, concepções e métodos pedagógicos que forneçam maiores condições para se assumir uma educação específica para o campo.

Existe uma concepção simplista de educação ao se tratar dos camponeses/as, como por exemplo: *para a escolinha rural, da roça, qualquer coisa serve ou para mexer com a enxada não precisa de muitas letras*. Predomina uma imagem, histórica e ideológica, que a escolinha rural serve apenas para se aprender as primeiras letras.

Por que, então, educar os povos do campo? A resposta se dá no plano dos direitos. Eles são sujeitos de direitos. Por isso a necessidade de se pensar qual escola, qual concepção, qual prática pedagógica e qual estrutura escolar dará conta do direito a educação básica. A escola forma sujeitos de direitos, reconhece direitos ou nega direitos. Em sua grande maioria, ela é excludente de direitos. Os educandos/as são sujeitos humanos ou alunos/as? Qual é o olhar?

⁷ Entende-se por políticas públicas os conjuntos de ações resultantes do processo de institucionalização de demandas coletivas, constituído pela interação Estado-sociedade.

Para o professor/a importa que o aluno/a tem que aprender a ler, a escrever, a contar etc. Significa tornar o educando/a em ser abstrato que não possui direitos. As escolas do campo por influência do urbano não estão reconhecendo a história concreta de cada educando/a, do coletivo, da diversidade de gêneros, das raças e das idades. Tratam o educando/a como número, nivela-se o conceito de educação pela média. A média passa, se não tem média, reprova e repete. Não há humanismo pedagógico. O humanismo se é que existiu foi enterrado pelo imperialismo estrutural da escola e pela burocratização das políticas públicas educativas. É preciso salientar que, no que se refere ao mundo urbano, têm-se delineado ao longo da história processos educativos que se apresentam como alternativos, populares e democráticos. Estes possuem limites e críticas, mas foram e estão sendo verdadeiros espaços de construção do saber e de reconstrução da cultura, como por exemplo: a Escola Plural (Minas Gerais), a Escola Cidadã (Instituto Paulo Freire em São Paulo e Centro Paulo Freire no Nordeste, principalmente, em Recife), a Escola Candanga (Brasília) e outras experiências isoladas de prefeituras que se esforçam por implantar uma educação escolar ligada a uma educação que se faz na cultura, segundo a concepção de Brandão (1985a), no cotidiano das pessoas, nas festas, na religiosidade e em outras dimensões.

Segundo Gohn (2001, p. 100), a família é caracterizada como espaço de **educação informal** que acontece “*nos processos espontâneos ou naturais, ainda que seja carregada de valores e representações, como é o caso da educação familiar*”. A **educação não formal** se dá na “*intencionalidade de dados sujeitos em criar ou buscar determinadas qualidades e/ou objetivos*”. Neste sentido, a educação não formal está presente no bairro-associação, nas organizações, nos movimentos sociais, nas igrejas, nos sindicatos, nos partidos políticos e nas ONGs.

Com a municipalização do ensino fundamental estão em processo de extinção as escolas do campo. Se antes eram poucas escolas no campo, percebe-se hoje o desaparecimento gradual das escolas isoladas rurais por causa da política pública educacional adotada pela maioria das prefeituras da federação. Fica complicado querer conceber políticas para escolas que não existem, mesmo as que ainda continuam a existir, atrelam-se com as políticas pedagógicas do mundo urbano, ou seja, não são escolas do campo, mas escolas no campo com o modelo pedagógico do mundo urbano baseado na agricultura capitalista patronal.

Há na realidade da educação do campo vários problemas. Inicia-se pela própria **escassez de dados** e análises sobre a educação do campo. Segundo a Conferência (1998), apenas 2% das pesquisas nos programas de pós-graduação dizem respeito ao campo e não chega a 1% as que

tratam especificamente da educação escolar no meio rural⁸. O *analfabetismo*, segundo dados do IBGE de 1995 (1999:39), 32,7% da população rural, acima de quinze anos é analfabeta. Estas pessoas estão excluídas do acesso a leitura e a escrita que é um direito fundamental e elementar de todo e qualquer cidadão.

O governo FHC consolou-se com dados de redução do analfabetismo e não teve um projeto político-pedagógico comprometido com a alfabetização e a pós-alfabetização dos camponeses/as⁹. A *matrícula no ensino fundamental* é um outro problema verificado, segundo os dados do IBGE, que as crianças que se encontram fora da escola concentram-se nos grandes bolsões de pobreza existentes nas periferias urbanas e nas áreas rurais. Neste sentido, há uma política que estimula os estudos na cidade retirando do cenário educacional as escolas do campo. O MST e as organizações indígenas¹⁰ estão lutando, na contramão da história, buscando reverter este dado que refletem a atitude real das políticas públicas municipais e estaduais adeptas a uma concepção urbana de educação. No que tange ao *ensino médio* nas escolas do campo fica difícil de conceber qualquer informação devido a inexistência de escolas deste nível no contexto rural. Também, segundo o IBGE, 50% da população acima de quinze anos aos dezessete anos estão fora da escola. Em relação a *educação infantil*, da faixa de zero aos seis anos de idade o que seria a fase da creche, não se tem delineado nada por parte do Estado. Existem as experiências do MST denominadas de ciranda infantil que vem se caracterizar o que seria a creche nas zonas urbanas.

Em relação aos *docentes* os problemas são mais graves. Falta valorização do magistério e não se tem políticas educacionais voltadas para a formação de professores/as que vivem na realidade do campo. No campo é onde se encontra uma das maiores aberrações salariais, mesmo com a lei do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do ensino fundamental e valorização do magistério), hoje se tornou FUNDEB.

⁸ Existem dados, principalmente, o INEP tem muitas informações sobre educação, inclusive via internet (www.inep.gov.br). Quanto ao Estado de Goiás, há uma série de 3 cadernos do TCM/GO, com muitas informações aproveitáveis, no entanto, ainda são poucas comparando com os estudos e análises referentes ao mundo urbano e ao ensino básico (fundamental e médio).

⁹ O MEC, com o atual governo Lula possui desde o princípio uma preocupação com a alfabetização das crianças e dos adultos. Existe um programa denominado *Analfabetismo Zero* que está sendo implantado em todos os setores da sociedade, principalmente, nas áreas onde existe maior concentração de pobreza. No meio rural, muitas organizações e movimentos sociais do campo fazem parcerias com o MEC a fim de eliminar o grande índice de analfabetos existentes no campo. O Pronera é o órgão do Ministério do Desenvolvimento Agrário responsável pelo programa do MEC para os Projetos de Assentamento da Reforma Agrária.

¹⁰ CNBB. *Texto Base da Campanha da Fraternidade 2002*. pp. 54-56. Trata especificamente da recriação de escolas que respeitem o jeito de ser indígena.

Os educadores/as submetem-se a condições precárias de trabalho. Em sua maioria, são professores/as leigos/as. Não existe formação de magistério ou curso superior de pedagogia que esteja atento a realidade do campo¹¹. Não existem materiais didáticos e pedagógicos que estejam vinculados às questões específicas da realidade camponesa.

Mas qual é o tipo de escola pública que vem sendo oferecida à população camponesa? É uma escola relegada ao abandono, denominado, pejorativamente, de escolas isoladas. E, com a mudança na LDB que veio efetivar a municipalização do ensino fundamental, as prefeituras e as políticas desenvolvidas pelas secretarias municipais de educação, salvo raras exceções, preferem trazer as crianças, os adolescentes e os jovens para estudar na cidade, muitas vezes em cima de caminhões de gado ou de kombis, em estradas precárias como horas de viagem; além de excluir as crianças do campo separando-as em salas diferentes. Estes educandos/as devem com isso assumir os valores da cidade, pois senão serão chamados de atrasados pelos colegas ou pelos próprios professores/as do mundo urbano.

As escolas do campo devem se constituir numa direção contrária aos valores capitalistas e a lógica patronal desenvolvida pelas atuais tendências das políticas referentes ao campo. Neste sentido, existem alternativas sendo desenvolvidas pelas organizações e pelos movimentos sociais que tentam solucionar os problemas das escolas do campo ao construir projetos alternativos, como por exemplo: as *Escolas Família-Agrícola* (EFAs) e as *Casas Familiares Rurais* (CFRs) que busca oferecer aos camponeses/as uma educação vinculada à cultura da região a partir da pedagogia da alternância, ou seja, valoriza-se o tempo escola e o tempo comunidade.

Estimula a agricultura familiar, numa perspectiva comunitária, na busca de diversificação e de alternativas adequadas à preservação da vida e do meio ambiente e contribui com as iniciativas dos trabalhadores/as na conquista de uma política agrícola diferenciada para este setor. Além de valorizar, incentivar e promover o intercâmbio das experiências alternativas de organização, de gerenciamento da produção, do beneficiamento (agregando valores) e da comercialização, visando garantir a qualidade do produto, o acesso ao mercado e uma renda justa.

¹¹ No estado de Goiás, o Governo criou por meio da Universidade Estadual de Goiás um programa de erradicação do baixo índice de titularidade dos professores/as sejam da rede estadual bem como das redes municipais de ensino. Denomina-se Cursos de Licenciatura Plena Parcelada onde os alunos/as estudam aos finais de semana (geralmente, sexta e sábados) e nas férias com o chamado intensivão. É uma forma de amenizar os problemas. No entanto, virou comércio. O Estado não fiscaliza. Há jovens estudando na parcelada e pessoas sem nenhum vínculo com a educação estão realizando o curso superior. Tais fatos demonstram a falta de seriedade do Programa que previa atender a uma demanda específica, os professores/as leigos sem curso superior para atender ao que reza a própria LDB.

Além disso, não se pode esquecer da importância do *Movimento de Educação de Base* (MEB), órgão ligado a CNBB, que atingiu seu auge na década de 60 e 70 com a proposta de uma educação popular por meios radiofônicos. Foi um primeiro sinal de educação a distância com o objetivo de conscientização a partir do método de Paulo Freire. É importante destacar que muitos jovens e adultos foram alfabetizados através do MEB que se apresentava a partir da iniciativa de Igrejas ligadas a Teologia da Libertação. O MEB estava presente e ainda continua, agora com menos intensidade, nas regiões Norte e Nordeste. Trabalhos como o de Wanderley (1984) e Paiva (1987) são de suma importância para que se possa compreender o fenômeno educativo existente no MEB que está intimamente ligado ao processo de construção da cidadania por meio da educação popular.

Da década de 80 para cá houve um grande refluxo e uma crise atingiu os movimentos sociais. A educação popular e alternativa não escapou. O *Movimento dos Trabalhadores/as Rurais Sem Terra* (MST) através do seu Setor Educação vem tentando reconstruir e recriar pedagogias voltadas para a realidade do trabalhador/a camponês/a. Desde 1987 o MST constituiu um Setor específico para tratar dos desafios ligados a questão do direito à Educação dos Sem Terra. O Setor está organizado nos 23 Estados em que o MST está presente, seja puxado por algumas pessoas que iniciam e levam adiante organizados com os acampamentos e assentamentos, seja através de equipes de educação nas áreas e de coletivos regionais e estaduais. Existe um Coletivo Nacional de Educação, composto por representantes dos Estados, que se reúne cerca de três vezes ao ano, onde a partir das demandas existentes, são feitas discussões, tiradas linhas de ação e feitos encaminhamentos.

A educação acontece em todas as etapas para o MST, desde o recrutamento das famílias, no acampamento e, por fim, no assentamento. Entende-se que o processo de formação acontece nas ações coletivas da organização e com a conquista da terra começa-se a pensar na educação formal (escolarização) das crianças e de todos os membros do assentamento. Neste sentido, as experiências são riquíssimas e vem sendo objetos de estudos por parte da academia. Pode-se conferir Neto (1999), Caldart (2000), Camini (1998), Pizetta (1999), Stival (1987) Vendramini (1992 e 1997).

O MST possui princípios da educação que são as principais bandeiras de luta no que se refere a educação. Podem ser destacadas as seguintes bandeiras: Direito a educação básica e construção de uma escola, de uma pedagogia e de metodologias e práticas educativas adequadas à realidade do meio rural e dos assentamentos. As escolas dos assentamentos devem ser escolas públicas e de qualidade. Nos acampamentos também é garantida a presença de escolas públicas. No Rio Grande do Sul, se conquistou em 1996 a primeira Escola

Itinerante para Acampamentos do MST, através da aprovação pelo Conselho Estadual de Educação. Esta escola acompanha o acampamento para onde ele for na luta pela terra. O MST se inspira nas obras dos grandes mestres pedagogos, que viam na educação um caminho da verdadeira libertação da pessoa humana, em especial, Paulo Freire.

Os princípios filosóficos da Educação no MST podem ser assim caracterizados: educação para a transformação social; educação aberta para o mundo, aberta para o novo; educação para o trabalho e a cooperação; educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana; e, educação como processo permanente de formação/transformação humana.

Os princípios filosóficos do MST dizem respeito a visão de mundo, as concepções mais gerais em relação a pessoa humana, a sociedade, e ao que se entende por educação. São os fundamentos dos objetivos estratégicos do trabalho educativo. Já os princípios pedagógicos da Educação no MST possuem estes objetivos: Relação permanente entre a prática e a teoria; combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação; a realidade como base da produção do conhecimento; conteúdos formativos socialmente úteis; educação para o trabalho e pelo trabalho; vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos; vínculo orgânico entre processos educativos e processos produtivos; vínculo orgânico entre educação e cultura; gestão democrática; auto – organização dos/das estudantes; criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/as; atitude e habilidades de pesquisa; e, combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais.

Os princípios pedagógicos se referem ao jeito de fazer e de pensar a educação, para concretizar os próprios princípios filosóficos. Dizem dos elementos que são essenciais e gerais na proposta de educação, incluindo especialmente a reflexão metodológica dos processos educativos, chamando atenção de que pode haver práticas diferenciadas a partir dos mesmos princípios pedagógicos e filosóficos. Ou seja, é diferente a prática pedagógica que acontece numa escola infantil de assentamento da que acontece num curso de segundo grau como *Técnico em Administração de Cooperativas* (TAC), por exemplo. Mas os princípios filosóficos e pedagógicos são (devem ser) os mesmos.

As linhas metodológicas do trabalho nas escolas realizados pelo MST são:

- ✓ A escola precisa preparar as crianças e os jovens no meio rural. Desenvolver o amor pelo trabalho na terra e também trazer conhecimentos que ajudem concretamente o assentamento a enfrentar seus desafios nos campos da produção, da educação, da saúde, da habitação, etc.;
- ✓ O ensino deve partir da prática e levar o conhecimento científico da realidade. O ponto inicial para desenvolver os conteúdos das várias matérias de ensino deve ser as próprias experiências de trabalho organizado das crianças e dos jovens no assentamento;

- ✓ Um grande desafio para a escola é ajudar no desenvolvimento cultural do conjunto do assentamento. A escola não precisa restringir sua atuação a sala de aula. Através dos próprios alunos/as, a escola pode participar e até organizar campanhas de alfabetização de adultos, elaboração do jornal da comunidade, festas culturais, fazendo reflexão sobre estas atividades para que sejam mais uma experiência que se integre ao conjunto das aulas;
- ✓ O aluno/a precisa ter vez e voz na escola, trazendo seu saber e as lições da luta para integrar o currículo;
- ✓ É preciso investir na capacitação dos/as professores/as. Para que estes princípios se traduza numa proposta pedagógica renovada é fundamental construir uma nova metodologia de trabalho em sala de aula. Uma metodologia de aprendizagem-ensino, onde a relação prática-teoria-prática consiga inverter a própria lógica usual da apropriação e produção do conhecimento. O MST procura implementar programas específicos de capacitação para os/as professores/as que trabalham nestas escolas;
- ✓ A escola também é um lugar de viver e refletir sobre os valores do novo homem e nova mulher. A sociedade que aí se encontra infelizmente degradou a humanidade e as relações interpessoais, criando vícios como individualismo, autoritarismo, machismo e falta de solidariedade. Precisa-se reeducar a humanidade através destas novas gerações forjadas na luta. A escola, pelas experiências de relacionamento coletivo que proporciona as crianças e aos jovens, pode ajudar a desenvolver os valores do companheirismo, da igualdade, da fraternidade e o próprio valor da busca coletiva e solidária da felicidade, através da luta perseverante pela justiça e pela paz em nosso país e no mundo inteiro.

Outro movimento que busca formas alternativas de educação é o ***Movimento dos Atingidos pelas Barragens*** (MAB). Sua missão é garantir o direito das populações atingidas pelas barragens, lutar pela preservação das matas e rios, principalmente a água como bem natural que é dada pela mãe natureza; busca, também, defender a melhoria da qualidade de vida para todos e todas.

Além destes, não se pode esquecer das experiências das escolas indígenas que buscam associar o processo educativo com a cultura de cada etnia e povo. ***O Conselho Indigenista Missionário*** (CIMI), órgão ligado a CNBB, vem sendo desde de sua criação em 1972, uma espécie de organização profética que busca defender os valores e as culturas dos povos indígenas a partir da construção de uma proposta pedagógica que se insira na realidade dos povos e não que os povos se adequem ao que determina as diretrizes educacionais que são elaboradas por pessoas sem nenhuma noção da cultura indígena.

Existem outras tantas experiências isoladas e menos intensas do que na década de 70 e 80 e, em muitos casos, únicas, que estão acontecendo através das ***Comunidades Eclesiais de Base*** (CEBs), de ONGs, do Terceiro Setor, dos movimentos sindicais e sociais. São experiências que demonstram a importância de se pensar propostas alternativas diferenciadas para cada grupo social que vem levar em consideração não mais o sistema e sim os atores sociais em questão.

Um projeto político-pedagógico: a educação básica do campo.

O que seria a proposta de uma educação básica do campo?

A I Conferência realizada em Luziânia – GO vem afirmar que a educação básica do campo possui três características fundamentais: é um projeto político-pedagógico da sociedade civil que busca intervir nos fundamentos da educação brasileira. Além disso, é um projeto popular alternativo para o Brasil e um projeto popular de desenvolvimento para a realidade camponesa. Tais projetos estão estritamente ligados ao projeto de construção de uma política pedagógica vinculada às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura dos povos do campo. Mas, é preciso ter bem claro que a educação do campo não é um resíduo em processo de extinção como querem alguns. É preciso ter claro, também, que a escola do campo é necessária para se cultivar a própria identidade do Homem camponês e que esta escola do campo pode vir a contribuir no desenvolvimento de estratégias de um projeto educativo sócio-econômico desde que esteja contextualizada.

Três questões podem ser levantadas: Qual é o projeto de desenvolvimento nacional e qual o papel da educação? Qual o projeto de desenvolvimento para o campo e qual o papel que as escolas do campo devem assumir a fim de incentivar a construção de iniciativas que reduzam os problemas agravantes existentes na sociedade brasileira? E, por fim, quais as políticas públicas, concepções e princípios pedagógicos são necessários para se construir a identidade de uma escola do campo?

O processo de construção de um projeto popular alternativo de desenvolvimento para o Brasil requer novos valores éticos e culturais que precisam ser assumidos por todos/as. Estes valores são os compromissos básicos para a Conferência (1998). São eles: compromisso com a soberania; com a solidariedade (extermínio da exclusão social e da desigualdade); com o desenvolvimento (rompimento com o capital financeiro); com a sustentabilidade; com a democracia ampliada; e, com a segurança alimentar.

O projeto de desenvolvimento do campo modernizou-se a partir das elites. É uma modernização conservadora com o uso de fertilizantes, de irrigação e de equipamentos técnicos modernos, no entanto, este processo modernista pensado pela burguesia organizada, principalmente, na década de 70 e 80 pela *União Democrática Ruralista* (UDR) para o campo veio a expulsar milhões de trabalhadores/as, concentrando a propriedade fundiária. Por isso, segundo Lisita (1992), quando há resistência dos camponeses/as, estes enfrentam a ira e a violência das velhas oligarquias rurais que mantêm o monopólio dos latifúndios improdutivos.

A perspectiva dos pequenos numa visão pessimista seria o desaparecimento, a migração para os grandes centros urbanos ou o reiniciar a luta pela terra; alguns se incorporando ao sistema, assumindo as novas tecnologias, reformando-se com tecnologias alternativas, transformando-se por meio da cooperação agrícola ou reorganizando-se com novas experiências. A perspectiva dos pequenos, entretanto, pode estar vinculada a agricultura camponesa familiar a partir da criação de alternativas como é o caso das experiências das cooperativas. As cooperativas são uma contribuição especial para o projeto alternativo, pois pode gerar empregos, barateando os alimentos e liberando venda para outros setores da economia, além de melhorar as condições de vida do povo. Para que isso se efetive é necessária uma inversão política por parte das políticas públicas referentes aos projetos agrários. Neste sentido, é preciso ver: os camponeses como sujeitos deste projeto de desenvolvimento que buscam na agricultura familiar a base de suas lutas; políticas voltadas para a segurança alimentar; efetivação da reforma agrária e eliminação dos latifúndios; os estímulos a pequenos e médios agricultores/as para que recuperem a terra; a valorização da agricultura familiar quebrando, conseqüentemente, o monopólio privado das agroindústrias; políticas agrícolas voltadas à agricultura familiar; e o desenvolvimento de um amplo programa de educação para as escolas do campo.

O campo necessita de políticas públicas a fim de romper com o processo de discriminação, fortalecer a identidade cultural negada às minorias e garantir o atendimento diferenciado, mas, jamais desigual. Estas políticas públicas foram assim classificadas pela Conferência: Alfabetização de jovens e adultos (eliminação do analfabetismo do campo); acesso de todos/as a escola pública, gratuita e de qualidade em todos os níveis; gestão democrática do sistema escolar (participação da comunidade nas decisões e na fiscalização dos recursos públicos); apoiar iniciativas de inovação das estruturas e currículos, construindo uma pedagogia adequada ao meio rural; escolas técnicas regionais (ensino fundamental e médio), onde a organização curricular seja planejada de modo a incluir uma efetiva relação dos educandos/as com sua comunidade de origem; docentes que queiram trabalhar nas escolas do campo; formação contínua para educadores/as do campo; disciplinas específicas a essa formação nos cursos de magistério e nos cursos superiores de pedagogia e demais licenciaturas; divulgação de materiais didáticos e pedagógicos voltados para a realidade do campo; pesquisar os estudos sobre o meio rural; relacionar a educação com outras questões de desenvolvimento social; valorização da cultura; incentivar o intercâmbio cultural; e, financiamento por parte do Estado dos projetos de escolas alternativas feitas por iniciativa da comunidade rural ou de um movimento popular.

Dessa maneira, podem-se formular cinco princípios básicos que mostram o papel da escola e a sua transformação. A primeira transformação do papel da escola referem-se, especificamente, a *três compromissos* que a educação do campo deve assumir. O compromisso ético/moral com a pessoa humana. O compromisso com a intervenção social que irá vincular os projetos de desenvolvimento regional e nacional. E, o compromisso com a cultura no seu resgate, na sua conservação e na sua recriação, tendo como eixo a educação dos valores baseada na educação para autonomia cultural a partir de Freire (1997) e na educação pela memória histórica a partir de Brandão (1985b).

A segunda transformação do papel da escola diz respeito a *gestão da escola* como espaço público e comunitário, ou seja, a democratização do espaço escolar. Isto significa que deve haver ampliação (quantitativa e qualitativa) do acesso às escolas; participação da comunidade nas decisões sobre gestão escolar, propostas pedagógicas e políticas públicas; participação dos educandos/as na gestão escolar superando a democracia representativa; e, a criação de coletivos pedagógicos que pensem e repensem os processos de transformação. Assim diz a educadora Roseli Salet Caldart (1997, p. 45), do Setor Educação do MST, a respeito dos coletivos pedagógicos:

Uma das lições da nossa prática é a de que a transformação da escola não acontece sem a constituição de coletivos de educadores. Um educador ou educadora que trabalhe sozinho/a, jamais conseguirá realizar esta proposta de educação, até porque isso seria incoerente com o processo coletivo que a vem formulando. São precisos coletivos para pensar a continuidade da luta por escolas em condições adequadas, para organizar a Equipe de Educação do assentamento ou acampamento, para planejar formas de implementação das mudanças no currículo, para refletir sobre o processo pedagógico, para estudar, para planejar e avaliar as aulas, para continuar sonhando e recriando esta proposta. Em cada local o desafio é o de encontrar a melhor forma de constituir e fazer funcionar estes coletivos.

A terceira transformação do papel da escola vem abordar a *pedagogia escolar*, onde a educação popular inserir-se-á no cotidiano escolar e no processo de ensino-aprendizagem. A finalidade desta transformação é trazer, para a escola, alternativas pedagógicas que são produzidas fora do espaço escolar formal; analisar as experiências e as discussões que acontecem a respeito da renovação pedagógica; aprender a conhecer, aprender a viver juntos, aprender a fazer e aprender a ser¹².

A quarta transformação refere-se aos *currículos escolares* que deve se adequar no movimento da realidade que o cerca. Por isso, a princípio, deve-se retirar o conceito de que a escola é mera transmissora de conhecimentos teóricos. Mas, é um espaço, por excelência, de formação

¹² Estes quatro tópicos a respeito do ato de conhecer foram abordados no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Cf. DELORS, Jacques (org.). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo, Cortez; Brasília, MEC: UNESCO, 2000. p. 20.

humana. Para isso, faz-se necessário pensar um novo ambiente educativo. Num segundo momento, refletir sobre a existência do reducionismo de tendência pedagógica em ter a escola como simples espaço de memorização e de informação. Posteriormente, exigir que o currículo de uma escola do campo contemple as relações com o trabalho na terra e trabalhar o vínculo entre educação e cultura, sendo a escola um espaço de desenvolvimento cultural de toda a comunidade. E, por fim, o currículo deve romper com a postura presenteísta que domina nossa sociedade¹³.

Enfim, a quinta transformação do papel da escola vem mostrar *a (trans) formação dos educadores e educadoras das escolas do campo*. Dois problemas são visíveis: os educadores/as são vítimas de um sistema educacional que desvaloriza o trabalho da docência e, principalmente, os coloca num círculo vicioso e perverso. Isto faz gerar uma consequência problemática: como vítimas (os educadores/as) constroem novas vítimas, os educandos/as das escolas do campo. As iniciativas específicas para educadores/as do campo são: articulação, ou seja, a criação e o fortalecimento dos coletivos pedagógicos locais, municipais, estaduais, nacionais e internacionais; qualificação ou formação escolar para os docentes leigos/as; e, criar programas sistemáticos de formação com metodologias pedagógicas alternativas no processo de formação.

Quando se fala em educação básica pode-se voltar a LDB – Lei nº. 9.394/96 onde se afirma que a educação básica compreende três níveis: a educação infantil, a educação fundamental e o ensino médio. A educação básica se refere a escola pública, gratuita e de qualidade em todos os seus níveis. Mas, também, compreende dois pólos que não podem estar separados quando se pensa na realidade camponesa, ou seja, a educação formal (escolarização) e a educação não formal (experiências alternativas de caráter popular) não podem estar separados, mas unidas na diferença que cabe a cada pólo.

A educação básica do campo busca resgatar o conceito de camponês, utilizando, portanto, a categoria campo como sinal significativo de tal resgate. A educação do campo refere-se, portanto, ao conjunto de trabalhadores/as que habitam uma determinada realidade camponesa. Neste sentido, abre-se um grande leque de povos que podem ser denominados de povos do campo, como por exemplo: os camponeses/as, os quilombolas, os indígenas, os pescadores, os caiçaras, os caboclos, os bóias-frias, os seringueiros, os povos da floresta, os caiçaras, os caipiras, os peões, os lavradores/as, os posseiros/as, os sem terra, os roceiros/as, os

¹³ CHASSOT, Attico. *Presenteísmo: uma conspiração contra o passado que ameaça o futuro*. Unijuí, 1998. O que inspirou o autor a analisar este tema dentro do MST foi o historiador Hobsbawm. Cf. HOBBSAWM, Eric. *Era dos Extremos*. São Paulo, Companhia das Letras, 1995. p. 13.

sertanejos/as, os mineradores/as, os caçadores de minério (caso dos habitantes da região do Karajás – PA), todos/as gente simples pertencentes a uma realidade específica.

A Educação do Campo, além de ser um projeto de renovação pedagógica, caracteriza-se por falar através de gestos, símbolos (rituais, músicas, danças e teatros) e linguagens próprias da cultura camponesa. Contrapondo-se assim, as atuais dimensões educativas com matrizes pedagógicas esquecidas pelo predomínio da pedagogia da fala, da transmissão, do discurso do mestre para alunos/as silenciosos, seja no mundo urbano ou rural.

A educação camponesa se constrói a partir de um movimento sócio-cultural de humanização, visto que sua centralidade se encontra na busca pela pedagogia do ritual, do gesto, do corpo, da representação, da comemoração e do fazer memória coletiva. As pessoas, gente do campo, tornam-se sujeitos culturais celebrando sua memória ao resgatar a identidade por meio da educação.

Quando se pensa a educação do campo torna-se imprescindível dizer que ela é chamada a construir matrizes humanistas tendo em vista a emancipação humana. Neste sentido, a educação do campo se diferencia da educação formal. Na educação do campo todos são sujeitos e construtores da memória e da história. Eles são sujeitos sociais e culturais. Já na educação formal o visível é o reducionismo dos alunos/as a aprovados/reprovados, novatos/repetentes, defasados especiais/anormais, além de criar um grande dualismo entre educador/a e educando/a.

Há uma grande possibilidade de se abrir um leque de temas transversais na educação do campo que podem e devem ser recuperados em todas as unidades escolares e em suas respectivas comunidades, como por exemplo: a esperança, cidadania, justiça, liberdade, igualdade, sexualidade, cooperação, diversidade, terra, trabalho, identidade... Por isso, fica evidenciado o caráter específico, diferenciado e alternativo da educação do campo. Pois tal concepção de educação se dá como processo de formação humana, uma educação de qualidade que venha valorizar a realidade do campo.

A escola do campo defende os interesses, a política, a cultura e a economia da agricultura camponesa. Segundo Fernandes (1999, p. 65) *“a política de educação que está sendo implantada no Brasil, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais, ignora a necessidade da existência de um projeto para a escola rural”*. Mas, o que vem sendo um ponto agravante é o fator regulador da qualidade de educação vista a partir de uma ótica determinista... um determinismo geográfico que legitima a existência de uma concepção de que a escola urbana é melhor, superior do que a escola rural.

Os desafios são históricos, poder-se-á dizer que estão em caminhada. O compromisso com a escola do campo é um compromisso que integra a luta brasileira por uma educação básica de qualidade onde se pretende ampliar a educação (tempo-oportunidade) para o povo brasileiro. Além disso, pretende-se realizar a transformação da escola (que escola temos e que escola queremos). Inventar novas alternativas pedagógicas que venham substituir as velhas práticas educacionais ultrapassadas que até hoje estão “mofando” nas unidades escolares e, principalmente, no sistema estrutural de ensino. Dessa maneira, se estará construindo a verdadeira educação para a autonomia.

Precisa-se recuperar os vínculos entre educação e terra, educação e trabalho (PISTRAK, 1981), educação e produção, educação e vida, educação e cotidiano da existência. A escola é mais um elemento que faz com que haja educação. Os processos educativos acontecem fundamentalmente nos movimentos sociais, nas lutas, no trabalho, na produção, na família e na vivência cotidiano. Neste sentido, qual é a função da escola? Para Arroyo (1999, p. 27), a escola deve...

(...) interpretar esses processos educativos que acontecem fora, fazer uma síntese, organizar esses processos educativos em um projeto pedagógico, organizar o conhecimento, socializar o saber e a cultura historicamente produzidos, dar instrumentos científicos técnicos para interpretar e intervir na realidade, na produção e na sociedade.

Conclusão

Ao se encerrar a I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, as entidades promotoras (CNBB, MST, UnB, UNICEF e UNESCO) perceberam que o processo estava apenas começando e era preciso dar continuidade. Constituiu-se assim, a Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo com sede em Brasília que tem por objetivo articular as Conferências Regionais e os Seminários em torno da problemática e da busca de soluções para a realidade atual da escola do campo. Hoje, já existe um Grupo de Trabalho no Ministério da Educação (MEC) que vem trabalhando com afinco para reunir as experiências e levantar alternativas que já realmente implantadas nas realidades camponesas do Brasil, bem como, já se realizou em 2004 a II Conferência por Uma Educação Básica do Campo com o apoio do Ministério da Educação.

Dois objetivos principais estão norteando a práxis da Articulação Nacional: o primeiro é o de mobilizar os povos do campo para a conquista de políticas públicas na área da educação; e o segundo é o de contribuir na reflexão político-pedagógica de uma educação básica do campo. Tendo, também, como linhas de ação o ato de tornar pública a discussão por uma educação básica do campo através de encontros municipais, fóruns regionais, Seminários e

Conferências Estaduais e Conferências e Seminários Nacionais. E, fazer uma tentativa de aproximação junto ao PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária).

No Documento Síntese do Seminário Nacional (Caderno II, 1999) realizado em novembro de 1999, na cidade de Cajamar – SP, a Articulação definiu os valores e os princípios que nortearão os trabalhos da equipe de Articulação Nacional.

No contexto de hoje isto significa se contrapor aos valores anti-humanos que sustentam o formato da sociedade capitalista atual: individualismo, consumismo, conformismo, presentismo...e, reafirmar práticas e posturas humanizadoras como a solidariedade, a sobriedade, o cultivo de nossa memória histórica, a indignação diante das injustiças, a auto-confiança, a entre-ajuda, a esperança. (...) acabando com o círculo vicioso: sair do campo para continuar a estudar e estudar para sair do campo...pois, para nós, a educação básica do campo deve ser entendida como aquela educação que é básica para a formação dos povos do campo como sujeitos de seu próprio destino. Neste sentido, educação básica tem relação com cultura, com valores, com formação para o trabalho no campo.

Vê-se a necessidade de abrir e ampliar o debate acerca desta proposta com outros organismos que podem oferecer reflexões sérias e pertinentes em relação a um tema historicamente complexo como é o caso da educação do campo. Entidades como o Congresso Nacional de Educação (CONED), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa na Educação (ANPED) e a Federação Nacional dos Trabalhadores/as em Educação (CNTE) poderão servir como espaços para a reflexão democrática acerca de novas alternativas que venham a construir futuros projetos político-pedagógicos destinados a atender a população a qual se vincula a educação camponesa. E não se pode esquecer o papel das Universidades como fundamentais neste processo de reflexão.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Educação Básica e Movimentos Sociais. In: VV.AA. *A educação básica e o movimento social do campo*. Brasília: UnB, 1999. pp. 15-52.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A Educação como Cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1985a.

_____. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 1985b.

CALDART, Roseli. *Educação em Movimento*. Formação de Educadoras e Educadores no MST. Petrópolis: Vozes, 1997. 180 p.

_____. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. Petrópolis: Vozes, 2000. 276 p.

CAMINI, Isabela. *O cotidiano pedagógico de professores e professoras em uma escola de assentamento do MST: limites e desafios*. Porto Alegre: UFRGS, 1998. Dissertação de Mestrado em Educação.

CHASSOT, Attico. *Presentismo: uma conspiração contra o passado que ameaça o futuro*. Unijuí, 1998 (mimeo).

CNBB. *Texto Base da Campanha da Fraternidade*. 1998 e 2002

- DELORS, Jacques. *Educação: Um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o séc. XXI. São Paulo: Cortez, 2000. 288 p.
- FERNANDES, Bernardo. Por uma educação do campo. In: VV.AA. *A educação básica e o movimento social do campo*. Brasília: UnB, 1999. pp. 53-70.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GOHN, Maria da Glória. *Educação Não-Formal e Cultura Política*. São Paulo: Cortez, 2001.
- HOBSBAWM, Eric. *Era dos Extremos – O breve século XX*. São Paulo: UNESP, 1995.
- LAMARCHE, H. (coord.). *A agricultura familiar*. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.
- LISITA, Cyro. *Latifundiaires, violence et pouvoir: les relations avec la paysannerie e l'église dans l'État de Goiás-Brésil*. Paris, 1992. Thèse (Doctorat em Sociologie) – Ecole des Hautes Etudes em Sciences Sociales.
- MARTINS, José de Souza. *Capitalismo e Tradicionalismo*. São Paulo: Pioneira, 1975.
- MEC. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. ° 9394/96, MEC.
- _____. *Plano Nacional de Educação*. Proposta do Executivo ao Congresso Nacional. Brasília: MEC/Inep, 1998.
- _____. *Plano Nacional de Educação*. Proposta da sociedade brasileira. II Coned, 1997.
- NASCIMENTO, C.G. *Educação e Cultura: as escolas do campo em movimento*. Goiânia: Fragmentos de Cultura/UCG-IFITEG, v. 12 n° 3, maio/junho, 2002. pp. 453-469.
- _____. *A Educação Camponesa como espaço de resistência e recriação da cultura: um estudo sobre as concepções e práticas educativas da Escola Família Agrícola de Goiás – EFAGO*. Dissertação de Mestrado (Educação). Campinas: FE/Unicamp, 2005. 319 p.
- _____. *Educação do Campo e Escola Família Agrícola de Goiás: o caminhar da teimosia de um movimento social educativo*. Curitiba: Revista Diálogo Educacional, volume 4, n° 08 (jan/abr.), PUC-PR, 2003.
- NETO, Luis Bezerra. *Sem Terra, Aprende e Ensina*. Campinas: Autores Associados, 1999.
- PAIVA, Vanilda. *Educação Popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola, 1987.
- PISTRAK. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- PIZETTA, Adelar. *Formação e práxis dos professores de escolas de assentamentos: a experiência do MST no Espírito Santo*. Vitória: UFES, 1999. Dissertação de Mestrado em Educação.
- SAVIANI, Demerval. *A Nova Lei da Educação*. LDB – trajetórias, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2000. 242 p.
- STIVAL, David. *O processo educativo dos agricultores sem-terra na trajetória da luta pela terra*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 1987.
- VENDRAMINI, Célia. *“Ocupar, resistir e produzir” MST: uma proposta pedagógica*. São Carlos: UFSCar, 1992. Dissertação de Mestrado em Educação.
- _____. *Consciência de classe e experiências sócio-educativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra*. São Carlos: UFSCar, 1997. Tese de Doutorado em Educação.

VV.AA. *Por uma educação básica do Campo*. Texto-Base da Conferência Nacional. Brasília: UnB, 1998. 98 p.

VV.AA. *A educação básica e o movimento social do campo*. Brasília: UnB, 1999.

VV.AA. *Projeto Popular e escolas do campo*. Brasília: UnB, 2000. 95 p.

WANDERLEY, Luís Eduardo. *Educar para transformar: educação popular, a Igreja Católica no Movimento de Educação de Base*. Petrópolis: Vozes, 1984.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. *O “lugar” dos rurais: o meio rural no Brasil moderno*. Anais do XXXV Congresso da Sociedade Brasileira de Economia e Sociologia Rural, 1997.