

Trabalho e Educação: Estudos sobre o rural brasileiro



Organizadores:
José Leite dos Santos Neto
Luiz Bezerra Neto
Maria Cristina dos Santos Bezerra

TRABALHO E EDUCAÇÃO:
ESTUDOS SOBRE O RURAL BRASILEIRO



José Leite dos Santos Neto
Luiz Bezerra Neto
Maria Cristina dos Santos Bezerra
(Orgs.)

TRABALHO E EDUCAÇÃO:
ESTUDOS SOBRE O RURAL BRASILEIRO



Copyright © dos autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos dos autores.

José Leite dos Santos Neto; Luiz Bezerra Neto; Maria Cristina dos Santos Bezerra [Orgs.]

Trabalho e educação: estudos sobre o rural brasileiro. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. 274p.

ISBN. 978-85-7993-411-7

1. Trabalho e educação. 2. Rural brasileiro. 3. Camponês e campesinato. 4. Pedagogia histórico-crítica. I. Título.

CDD – 370

Capa: Hélio Márcio Pajeú

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Nair F. Gurgel do Amaral (UNIR/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil)



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 - São Carlos – SP

2017

Sumário

EDUCAÇÃO NO CAMPO EM DEBATE	7
José Leite dos Santos Neto Luiz Bezerra Neto Maria Cristina dos Santos Bezerra	
PARTE 1 - TRABALHO E EDUCAÇÃO NO CAMPO	13
EDUCAÇÃO NO CAMPO: ELABORAÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS	15
Maria Cristina dos Santos Bezerra Flávio Reis dos Santos	
CAMPONÊS E CAMPESINATO: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS DE UMA EVIDÊNCIA EMPÍRICA NO BRASIL	39
Joelson Gonçalves de Carvalho	
TRABALHO E EDUCAÇÃO NO SISTEMA CAPITALISTA: INSTRUMENTOS DE EFETIVAÇÃO DA DESIGUALDADE E DA DUALIDADE NA SOCIEDADE CAPITALISTA	53
José Leite dos Santos Neto Alessandra de Sousa dos Santos Manoel Nelito Matheus Nascimento	
MOVIMENTOS SOCIAIS NA EDUCAÇÃO NO CAMPO	73
Vanderlei Amboni	
PARTE 2 – POLÍTICA EDUCACIONAL	101
POLÍTICAS PÚBLICAS/ESTATAIS PARA A EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO (1997–2014)	103
Flávio Reis dos Santos Luiz Bezerra Neto Maria Cristina dos Santos Bezerra	
POLÍTICAS PÚBLICAS/ESTATAIS RURAIS PARA O CAMPO PARANAENSES	139
Lucinéia Chiarelli; Luiz Bezerra Neto	

PARTE 3 – EDUCAÇÃO RURAL	161
EDUCAÇÃO DO CAMPO, EDUCAÇÃO RURAL E A NECESSÁRIA PERSPECTIVA HISTÓRICA	163
Adriana do Carmo de Jesus Maria Cristina dos Santos Bezerra Rhaysa Moraes de Lima	
EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO/RURAL: O QUE TEM SIDO PRODUZIDO NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO?	183
Jaqueline Daniela Basso Luiz Bezerra Neto	
AS ESCOLAS MULTISSERIADAS NO BRASIL: UMA ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS ENTRE OS ANOS DE 2000 E 2015.	197
Andrea Margarete de Almeida Marrafon Dilsilene Maria Ayres de Santana Klívia de Cássia Silva Nunes	
COMUNIDADES TRADICIONAIS, TERRITÓRIO CAMPONÊS E PRECONCEITO: CONTRIBUIÇÕES PARA PESQUISAS NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	221
Fábio Fernandes Villela	
MOVIMENTOS SOCIAIS, EDUCAÇÃO DO CAMPO E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: ALGUNS APONTAMENTOS	241
Suze da Silva Sales Sidiney Alves Costa	

EDUCAÇÃO NO CAMPO EM DEBATE

José Leite dos Santos Neto

Luiz Bezerra Neto

Maria Cristina dos Santos Bezerra

Desde sua criação, o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo (GEPEC), vem buscando formas de contribuir com a discussão sobre a educação daqueles que vivem, labutam ou habitam e trabalham no meio rural em nosso país. De lá para cá temos abordado o tema a partir da concepção materialista da história procurando compreender as relações que se dão entre desenvolvimento capitalista no campo e educação escolar.

Temos assistido já há algum tempo um sistemático ataque a educação escolar em todos os níveis e modalidades. A educação como arma política é utilizada pela elite em momentos em que se torna necessário inculcar certo padrão de comportamento, uma certa moral. No caso, a moral capitalista e seus valores de individualismo, competição, consumo exacerbado, vigilância, delação dos parceiros, amigos ou inimigos, como temos observado após o golpe jurídico parlamentar verificado e consolidado no senado federal em 31 de agosto de 2016.

Já dizia Althusser, a escola é o aparelho ideológico do Estado que está presente durante a maior parte da vida dos indivíduos, tanto pela quantidade de horas diárias passadas em seu interior, quanto pela duração, que vai desde a primeira infância, a juventude e a fase adulta.

Em tempos de crise, enquanto os trabalhadores e suas organizações buscam sustentar os avanços em termos de direitos adquiridos, os capitalistas aproveitam para impor as suas ideias, assegurar a ampliação de seus ganhos e legitimar as perdas por parte da força de trabalho. O ataque praticado pelo governo central, após o golpe de 2016 e pelo capital contra os direitos sociais, conta ainda com a tática de desmobilização da classe trabalhadora com a individualização das relações de trabalho enquanto subsunção do trabalho ao capital e na criminalização das organizações de luta dos camponeses, indígenas, quilombolas, povos tradicionais etc., mormente facilitada pela correlação de forças, favorável ao agronegócio, que transforma a agricultura num

imenso território produtor de mercadorias. O fechamento das escolas rurais, amplamente divulgado pelas pesquisas realizadas pelo próprio governo, é uma tentativa de ataque final na coluna vertebral da resistência camponesa.

Nesse sentido, pensar a educação rural significa elaborar formas de resistência e de luta na defesa da escola e de sua permanência no campo, mas, que ela seja de fato significativa, que possibilite aos alunos avançar para além de seu lugar comum e que possam adquirir elementos que os instrumentalizem na compreensão da realidade em que vivem e possam, munidos de conhecimento refletido, analisar sua própria realidade e buscar alternativas para mudá-la.

Abordamos nesta coletânea, aspectos diferentes no que refere a Educação no Campo, entretanto, tomamos como categoria de análise a “Educação Escolar Rural”, não como um polo opositor ou modelo primitivo face às atuais teorizações em torno da educação daqueles que vivem no campo e retiram sua sobrevivência de seu trabalho, mas como um termo que representa mais a instituição escolar e sua função específica enquanto tal e, para fazer eco com os outros pesquisadores em diferentes países do mundo que se debruçam em estudos e proposições em torno da escola rural e da educação rural.

Em nosso entender, o debate sobre educação rural versus educação do campo está superado, pois não vemos muito sentido em propor uma educação específica para o homem do campo, dado que aquilo que é produzido pela humanidade deve ser oferecido a toda sociedade. Não basta mudar a nomenclatura para que a qualidade ou os objetivos da educação sejam mudados a ponto de atender às necessidades da classe trabalhadora que habita nas áreas rurais.

Embora com algumas restrições, das quais já manifestadas acima, consideramos que a discussão sobre a necessidade de uma educação do campo foi muito importante, sobretudo quando esta proposta denunciou as condições em que o ensino era e continua a ser oferecido à população que habita no meio rural. Ao denunciar que às escolas rurais eram destinados apenas aquilo que não servia mais para o meio urbano, o “Movimento por uma Educação do Campo” contribuiu muito para que se entendesse a necessidade de uma escola de boa qualidade para aqueles que se encontravam esquecidos e invisíveis aos administradores do Estado.

Assim, o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo, resolveu trazer parte dos debates que o grupo vem fazendo, disponibilizando-os para seus leitores tanto na forma impressa como em e-book, onde o leitor pode ter acesso ao texto gratuitamente através da Editora Navegando.

Já desde alguns anos temos discutido a educação escolar como um fator imprescindível no processo de formação do indivíduo e temos adotado a Pedagogia Histórico Crítica (PHC) como prática pedagógica de referência para pensar a escola rural, compreendendo-a como teoria e prática educacional, fruto de uma construção coletiva e que consideramos ser o melhor suporte para o fortalecimento dos conhecimentos escolares e para a retomada do importante papel do professor na escola.

A luta dos educadores alinhados a PHC deve ser para que se torne cada vez mais intensa em todos os indivíduos a necessidade de criação da capacidade de se apropriar da produção material e espiritual universal, produzida pelo trabalho dos próprios seres humanos.

Ao longo de mais de 30 anos, a construção dessa pedagogia vem contando com colaboradores em número cada vez maior, em diferentes instituições do país e seus grupos de pesquisa. Ana Carolina Galvão Marsiglia, em sua pesquisa de pós doc fez um levantamento dos cursos, dos grupos de pesquisa e das disciplinas sobre PHC ofertadas pelas Instituições de Ensino Superior e, segundo ela, a única instituição que relaciona Educação no Campo e Pedagogia Histórico Crítica é a UFSCar, através de nosso grupo de pesquisa, o GEPEC. Nossa escolha por nos juntar aos que estão construindo uma pedagogia contra hegemônica é motivada por nossa opção teórico metodológica, pela proximidade com os movimentos sociais de contestação da ordem vigente, pela nossa defesa da escola com suas especificidades, da escola laica, gratuita e pública no local em que os alunos residem etc.

Buscando atender àquilo que o grupo se propõe, no primeiro texto, Maria Cristina dos Santos Bezerra e Flávio Reis dos Santos trazem uma apresentação e discussão sobre o papel do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo (GEPEC) analisando os trabalhos aí desenvolvidos, desde a sua constituição até a realização do terceiro seminário nacional ocorrido na universidade federal de São Carlos (UFSCar) durante o ano de 2015. Apresentam as linhas de pesquisa sobre as quais se debruçam os pesquisadores do grupo e seus orientandos de

trabalho de conclusão de curso, iniciação ao pós-doutorado; as vinculações com o materialismo histórico dialético e a pedagogia histórico crítica.

Joelson Gonçalves de Carvalho aborda a relação entre camponês e campesinato, trazendo contribuições teóricas de uma evidência empírica no Brasil. Nela se discute a possibilidade do fim (ou não) do campesinato. Para tanto, o autor recorre a algumas contribuições do marxismo no campo da economia política.

Ao trazer as elaborações de Lênin sobre o processo de diferenciação do campesinato e de Kautsky, sobre a tese de recriação do campesinato, bem como Chayanov que discute o equilíbrio entre consumo e trabalho, Joelson Gonçalves de Carvalho torna atual, um debate que parecia já superado em nosso país. Neste texto, o autor discute a natureza e a atualidade do campesinato como categoria genérica, bem como o camponês como ser individual. Nesse sentido, aponta-se o debate sobre os camponeses brasileiros e a necessidade de aferição da agricultura familiar.

No texto seguinte, Alessandra de Sousa dos Santos, José Leite dos Santos Neto, Manoel Nelito Matheus Nascimento trazem a discussão sobre trabalho e educação no sistema capitalista, apontando alguns instrumentos de fortalecimento da desigualdade e da dualidade deste modelo na sociedade capitalista

Adriana do Carmo de Jesus, Maria Cristina dos Santos Bezerra e Rhaysa Moraes de Lima discutem sobre a Educação do campo, educação rural apontando para a necessária perspectiva histórica que esta discussão necessita. Adotando o conceito totalidade defendem a importância da análise conjuntural e histórica do objeto de estudo, a fim de compreendê-lo em suas múltiplas determinações, inclusive o, Manoel Nelito Matheus Nascimento discutem trabalho e educação no sistema capitalista, apontando alguns instrumentos de efetivação da desigualdade e da dualidade deste modelo na sociedade capitalista.

Em Vanderlei Amboni encontramos seu debate sobre a importância dos movimentos sociais na educação no campo, sobretudo a partir das categorias trabalho e educação como dinamizadores da organização social na vida do homem do campo, passando pela sua organização material. Nesse sentido, se discute sobre o papel do Estado, dos Movimentos sociais e da Educação no Campo no Brasil.

Flávio Reis dos Santos, Luiz Bezerra Neto e Maria Cristina dos Santos Bezerra apresentam o texto “políticas públicas/estatais para a educação do/no campo (1997–2014)”. Neste texto são retomadas algumas discussões sobre o programa “Escuela Nueva – Escuela Activa”. Programa extinto no âmbito do governo federal a partir de 2011, mas que por mais de 10 anos foi o único material disponível pelo governo federal para os professores que trabalham com classes multisseriadas no campo. além disso, se traz a discussão sobre os “Movimentos Sociais e Educação do Campo” bem como o “Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (1998–2011)”. É ainda, discutido o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), bem como algumas formas de Gestão e Práticas Pedagógicas

Seguem a estes, alguns apontamentos sobre as políticas públicas/estatais rurais para o campo paranaenses, principalmente sobre o financiamento, o transporte dos alunos do campos para a cidade e o custo que esta forma de organização traz para os alunos e os municípios em questão, realizados por Lucinéia Chiarelli Luiz Bezerra Neto para evitar anacronismos e aproximá-lo o máximo possível da realidade objetiva.

No texto seguinte, Jaqueline Daniela Basso e Luiz Bezerra Neto trazem um debate sobre o que tem sido produzido nos programas de pós-graduação, sobre educação do/no campo/rural.

Andrea Margarete de Almeida Marrafon, Dilsilene Maria Ayres de Santana e Klívia de Cássia Silva Nunes nos apresenta a discussão sobre as escolas multisseriadas no Brasil, apresentando uma análise das produções acadêmicas realizadas entre os anos de 2000 e 2015. Neste texto as autoras discutem a Educação escolar no meio rural, sobretudo o que chamam de presença ausente na historiografia da educação, onde se apresenta importante mapeamento das Produções Acadêmicas (2000 a 2015).

Fábio Fernandes Villela trata sobre a organização das comunidades tradicionais e o território camponês, trazendo à tona a discussão sobre os problemas de preconceito que acontecem no campo brasileiro. Para tanto, o autor a traz algumas contribuições para as pesquisas que apontam para a perspectiva sobre a pedagogia histórico-crítica.

Finalizando esse livro, Suze da Silva Sales e Sidiney Alves Costa trazem importante discussão sobre os movimentos sociais frente à

educação do campo e a pedagogia histórico-crítica, trazendo alguns apontamentos sobre a questão.

Para além de fazer críticas infundadas, procuramos ter uma visão mais ampla de nosso objeto de estudo, que embora com ênfases diferentes, nos mobilizam em defesa da permanência do trabalhador no campo e que o campo seja um lugar de vivência, de sobrevivência, de lazer, de política, de trabalho, de contradições, de cultura e também da instituição escolar, sem a qual a compreensão da realidade que cerca o educando, a realidade que o oprime e explora não será compreendida.

Tenham uma boa leitura.

PARTE 1

TRABALHO E EDUCAÇÃO NO CAMPO

EDUCAÇÃO NO CAMPO: ELABORAÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS

Maria Cristina dos Santos Bezerra
Flávio Reis dos Santos

O Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo (GEPEC) é decorrência direta de discussões sobre essa temática, ocorridas entre pesquisadores de diferentes departamentos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e de outras Instituições de Ensino Superior do Estado de São Paulo. O GEPEC é um dos participantes do Grupo de Estudos e Pesquisa História, Sociedade e Educação no Brasil, da Universidade Estadual de Campinas (HISTEDBR/UNICAMP), de âmbito nacional.

A formação do GEPEC remete ao ano de 2010 e encontra-se devidamente cadastrada e certificada junto ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). O objetivo central do Grupo é oportunizar um espaço permanente para a discussão de estudos e pesquisas acerca da educação rural, da educação do campo, da educação no campo e suas relações com as práticas cotidianas, com os movimentos sociais e com a luta pela terra das populações camponesas. Assenta-se no referencial teórico marxista, orientado pela análise histórico-dialética da educação no campo e das questões do trabalho e condições de vida dessas populações, na perspectiva de explicitar as formas de exploração capitalista no campo.

O Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo está organizado em cinco linhas de pesquisas:

- 1- Educação Especial no campo: dedica-se aos estudos sobre a interface da educação especial no contexto do campo, nos diferentes níveis e modalidades.
- 2- Fundamentos da Educação e suas relações com o campo: pautado no estudo e pesquisa dos fundamentos sociais, políticos e históricos da educação e suas relações com o campo.
- 3- Instituições escolares e práticas educativas no campo: se debruça sobre as instituições escolares que atendem os alunos provenientes do campo, estejam essas instituições localizadas

nas zonas urbana ou rural. Estuda também as práticas educativas que ocorrem nas escolas do campo nos diferentes níveis e modalidades.

- 4- Movimentos Sociais e Educação: Investiga as práticas educativas dos movimentos sociais e sua relação com o campo.
- 5- Educação no Campo e Relações Étnico-raciais: investiga a diversidade étnico-racial da sociedade brasileira e as relações com o campo.

Atualmente, o GEPEC tem o privilégio de contar com o envolvimento efetivo de pesquisadores, professores, estudantes e demais participantes da Universidade Federal de São Carlos e de diversas Instituições de Ensino Superior de todo o território nacional. As pesquisas e produções científicas do Grupo variam em objeto, mas não em conteúdo, transitam entre os impactos do desenvolvimento do capitalismo no campo, a relação trabalho e educação, a política econômica da educação, as políticas públicas para educação no campo, as instituições escolares rurais (escolas e classes multisseriadas), a organização do ensino, os fundamentos da educação, a educação e os movimentos sociais e a educação especial no campo e suas interfaces com a educação quilombola e a educação indígena.

A produção do grupo é significativa com o desenvolvimento de pesquisas de iniciação científica, trabalhos de conclusão de curso, mestrados, doutorados e pós-doutorados abordando ênfases diferentes da relação trabalho-educação no campo, nas múltiplas formas em que se apresentam cotidianamente. Pauta-se no materialismo histórico-dialético como referencial teórico e metodológico, e a pedagogia histórico-crítica como referencial pedagógico.

Capital-trabalho-educação no campo

O GEPEC toma o materialismo histórico-dialético como referencial teórico para a realização de suas pesquisas, fundado na análise do imperativo modo social e político de produção e reprodução da existência humana. De acordo com Karl Marx e Friedrich Engels (2002), esse modo da produção dos meios de vida não pode

ser considerado no seu mero aspecto de reprodução da existência física dos indivíduos. Trata-se mesmo de uma forma determinada das atividades dos indivíduos, de uma forma determinada de exprimir as suas vidas, de

um determinado modo de vida dos mesmos. Aquilo que os indivíduos são coincide, portanto, com a sua produção, com o que produzem e também com o como produzem. Aquilo que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais de sua produção. (MARX; ENGELS, 2002, p. 15, grifos no original)

O trabalho produtivo realizado pelo homem, expressa as suas relações sociais e políticas. Assim sendo, a observação empírica precisa apontar e especificar, sem qualquer ilusão ou elucubração, o vínculo da estrutura social e política com a produção, visto que:

[...] a estrutura social e o Estado decorrem constantemente do processo de vida de determinados indivíduos, mas não como estes indivíduos podem parecer na sua própria representação ou na de outros indivíduos, mas como eles realmente são, ou seja, como agem, como produzem materialmente, como trabalham em determinados limites, premissas e condições materiais que não dependem de sua vontade (MARX; ENGELS, 2002, p. 30).

Enfim, a produção dos meios que permitem satisfazer as necessidades do homem é condição básica e indispensável para a sua existência, na qual os instrumentos e a ação, empregados na satisfação dessas necessidades, resultam em novas necessidades, de acordo com determinado contexto social e político. Portanto, faz-se imprescindível o estudo e a construção da história dos homens em estreita correlação com a história da indústria e das trocas (MARX; ENGELS, 2007, p. 50-52, grifos nossos).

O materialismo histórico parte de uma concepção concreta do mundo, da vida, da realidade em si e funciona como mediador do processo para o entendimento da estruturação, do desenvolvimento e da transformação dos fenômenos sociais investigados. Na apreensão de Marx e Engels (2002), o mundo e tudo que nele está contido tem existência material, concreta, podendo ser racionalmente conhecidos.

Contudo, para que isto seja alcançado, é preciso ultrapassar a superficialidade, a aparência imediata das coisas e atingir a essência. Esta é uma tarefa complexa, pois a realidade que nos envolve se apresenta como um todo caótico, permitindo, apenas por meio da abstração, analisar as suas partes constituintes. Somente assim é possível

reconstruir o concreto real, que se encontra na base de todo o conhecimento (BEZERRA NETO; COLARES, 2002).

O materialismo histórico determina que devemos partir sempre do particular para o geral, do local para o global, considerando os dados empíricos, concretos, factuais. Eis a sua importância para que possamos compreender, por exemplo, os movimentos de luta pela terra e pela educação para as populações que habitam no campo.

É preciso considerar, ainda, que a sociedade produz o homem, mas também é por ele produzida. A consciência, portanto, é uma abstração da vida real, produto da atividade humana, ou seja, não é a consciência que estabelece a vida, mas a vida que, sob condições sociais reais, estabelece a consciência. Nesse sentido, o conhecimento produzido objetivamente pelo homem deve ter como meta, a reprodução do real em suas múltiplas determinações, pois a:

produção das ideias, representações e consciência está diretamente entrelaçada com a atividade material e o intercâmbio material dos homens, a linguagem da vida real. O representar, o pensar e o intercâmbio espiritual dos homens aparecem ainda como refluxo direto do seu comportamento material. [...]. Os homens são os produtores das suas representações e ideias, mas os homens reais, os homens que realizam (...), tal como se encontram condicionados por um determinado desenvolvimento das suas forças produtivas e do intercâmbio que a esta corresponde até as suas formas mais avançadas. A consciência nunca pode ser outra coisa senão o ser consciente e o ser dos homens é o seu processo real de vida (MARX; ENGELS, 2002, p. 22).

Isso significa que não devemos partir do que os homens dizem, imaginam ou pensam, nem do que são nas palavras, no pensamento, na imaginação e na representação. Devemos tomar como ponto de partida o próprio homem, a sua existência concreta, a sua atividade real. É por meio “do processo de vida real que se representa o desenvolvimento dos reflexos e das representações ideológicas deste processo vital”, ou seja, a existência precede a consciência (MARX; ENGELS, 2007, p. 48-49).

Para o materialismo histórico só é possível pensar a matéria em seu processo de transformação, dessa forma a possibilidade do conhecimento e da verdade histórica não é uma questão metafísica, visto que a sua validação ocorre com a prática, em concretude. Nesta concepção, o homem somente pode ser entendido como ser social e

histórico que, embora determinado por distintos contextos sociais, econômicos, políticos e culturais, também é responsável pela materialização de sua realidade e pela transformação de tais contextos, mediados exatamente por sua ação política.

Portanto, ao adotarmos o materialismo histórico-dialético tanto como método, quanto como referencial teórico, nos posicionamos diante do polo e da relação trabalho-educação e assumimos a defesa da força de trabalho contra a exploração do capital, quer na produção capitalista no meio rural - representada pelo agronegócio -, quer na diversidade produtiva no meio urbano - representada pela indústria, comércio, serviços etc.

Reiteramos que a opção teórico-metodológica marxiana toma como ponto de partida para a análise da sociedade os indivíduos reais e suas condições de existência, na medida em que a forma de organização da sociedade é que produz de um lado, donos do capital e dos meios de produção e, de outro lado, trabalhadores que possuem apenas a força de seus braços para assegurar a existência, resultado das transformações históricas do sistema capitalista de produção.

Elaboração coletiva do conhecimento sobre educação no campo

As discussões no interior do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação “do” Campo apontaram para a necessidade de ampliação do espaço para o debate, exposição e divulgação dos trabalhos realizados pelos pesquisadores e estudantes do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSCar que se debruçam sobre a temática. Chegamos à conclusão de que o caminho era a organização e realização de um evento acadêmico-científico que reunisse os participantes do Grupo e também aberto para a participação de outros pesquisadores do país.

O evento recebeu o título de “I Seminário de Estudos e Pesquisas sobre Educação ‘do’ Campo” e foi realizado em conjunto com a III Jornada de Educação Especial (UFSCar/Sorocaba) nos dias 19, 20 e 21 de outubro de 2011. Contou com o apoio da Pró-Reitoria de Extensão da UFSCar (PROEX/UFSCar), Universidade de São Paulo (USP/ Ribeirão Preto), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e com o aporte financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

Na ocasião a ênfase foi o desenvolvimento do capitalismo no campo e a relação com a educação, que permeou todas as mesas redondas e conferências realizadas durante os três dias de trabalho.

Nos surpreendemos positivamente com a quantidade de inscritos, por ser o primeiro evento de um grupo de pesquisa recém-criado. O I Seminário do GEPEC recebeu um total de 134 inscrições, das quais 32 com a apresentação de trabalhos¹, distribuídos em oito eixos temáticos:

Tabela 1 – Trabalhos Inscritos por Eixo Temático (2011)

	Tema	Trabalhos inscritos
Eixo 1	Educação do Campo, Movimentos Sociais e Políticas Públicas	13
Eixo 2	Educação do Campo e Trabalho	2
Eixo 3	Educação do Campo, Meio Ambiente e Sustentabilidade	0
Eixo 4	Educação do Campo, Infância, Juventude e Diversidade Cultural	0
Eixo 5	Educação do Campo, Formação e Trabalho Docente	4
Eixo 6	Educação do Campo, Escola, Currículo e Projeto Pedagógico	3
Eixo 7	Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos (EJA)	3
Eixo 8	Educação Especial na Educação do Campo	7

Fonte: Construção dos Autores (2016)

Este primeiro Seminário teve um caráter mais regional e, esperávamos ter pouca procura e que fosse mais por pesquisadores do estado de São Paulo, entretanto, dentre esses participantes ouvintes e com apresentação de trabalho estiveram presentes representantes de outros estados, como Rio de Janeiro, Minas Gerais, Paraná e Pernambuco.

Em outubro de 2013 realizamos o II Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação “do” Campo e IV Jornada de Educação Especial no Campo. O evento concentrou-se na socialização das experiências em “educação do campo” desenvolvidas no Brasil, em particular, no Estado de São Paulo, a partir das práticas e teorias

¹ Acesso aos Trabalhos do I Seminário GEPEC: <<http://betara.ufscar.br:8080/eventos/semgepec/trabalhos-1>>.

acumuladas pelos pesquisadores, gestores, professores e estudantes de escolas do campo, organizações sociais, representantes de órgãos públicos e outros agentes envolvidos com a educação e trabalho no campo. Este seminário também contou com os mesmos coparticipantes USP (Campus Ribeirão Preto), UNICAMP, incorporando desta feita a Universidade Paulista Júlio de Mesquita (UNESP/Presidente Prudente, Bauru e São José do Rio Preto) e, mais uma vez, recebeu subsídios da FAPESP.

As discussões e questionamentos desencadeados no Seminário anterior tanto por pesquisadores do grupo quanto os de outras universidades, trouxeram novas problemáticas sobre educação, nos exigindo intensificar nossos estudos rumo a uma tomada de posição quanto a que tipo de educação estamos nos referindo quando tratamos da educação “do” campo, se a seu caráter genérico, enquanto fenômeno próprio dos homens que se dá pelo trabalho e no trabalho no processo de hominização, ou seja, de sua emancipação de ser natural a ser social, histórico ou a educação escolar, cuja finalidade é a socialização do saber sistematizado (SAVIANI, 2008). Contemplamos em nosso fazer cotidiano ambas as concepções, entretanto, priorizamos a educação escolar, ao concluirmos que a instituição ‘escola’ tem uma finalidade específica na sociedade moderna que é propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), como também o próprio acesso aos rudimentos desse saber.

O papel da escola é mediação da formação dos indivíduos e a produção cultural universal humana, de forma que cabe a ela, de um lado, identificar os elementos culturais que os indivíduos da espécie humana precisam assimilar para que se formem humanos e, ao mesmo tempo, descobrir as formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2011, p. 12).

Essa foi então a temática adotada para o segundo seminário: “Educação no Campo: Conteúdo e Método”. Os trabalhos acadêmico-científicos foram iniciados no dia 15 de outubro de 2013 com a palestra “Movimentos Sociais e Capitalismo no Campo”, proferida pelo Prof. Dr. Bernardo Mançano Fernandes da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP/Presidente Prudente). No dia 16, pela manhã, o Prof. Dr. Demerval Saviani, da UNICAMP, proferiu a conferência “A Pedagogia Histórico-Crítica na Educação do Campo”. As atividades do terceiro dia do evento foram inauguradas com a palestra da Profa. Dra.

Lígia Márcia Martins, da UNESP de Bauru, intitulada “As Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a Educação do Campo”.

A palestra de encerramento do II Seminário intitulada “Contribuições de Pistrak para a Educação do Campo”, foi proferida pelo Prof. Dr. Luís Carlos de Freitas da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Os números finais do evento ultrapassaram as nossas expectativas, na medida em que contabilizamos 388 pessoas inscritas, representando 67 Instituições de Ensino Superior de 24 Estados mais o Distrito Federal. Portanto, um aumento real de 189% na quantidade de participantes em relação ao I Seminário realizado em 2011.

A partir da experiência acumulada com a realização do I Seminário, decidimos reduzir o número de eixos de estudos e pesquisas, uma vez que o maior número de inscrições se concentrou em cinco eixos – expressos a seguir. Além dos eixos temáticos, mantivemos as opções para inscrições de “Relatos de Experiências” e de “Pôsteres”.

Tabela 2 - Trabalhos Inscritos por Eixo Temático (2013)

	Tema	Trabalhos inscritos
Eixo 1	Educação do Campo, Movimentos Sociais e Políticas Públicas	43
Eixo 2	Educação do Campo e Trabalho	18
Eixo 3	Educação do Campo, Formação e Trabalho Docente	18
Eixo 4	Educação do Campo, Escola, Currículo, Projeto Pedagógico e EJA	26
Eixo 5	Educação Especial na Educação do Campo	10

Fonte: Construção dos Autores (2016)

O volume de inscrições e a diversidade dos estudos contidos em “Relatos de Experiência” surpreendeu a organização do II Seminário. Foram recebidos 21 trabalhos que foram compartimentalizados em sete categorias distintas. Constatamos que a quantidade de trabalhos expostos também foi bastante significativa assim como os Relatos de Experiência.

Entendemos que o II Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas sobre a Educação do Campo e IV Jornada de Educação Especial no Campo possibilitou a troca de experiências acerca da “educação do campo” e da “educação especial no campo”, desenvolvidas no Estado de

São Paulo e em outros Estados de nosso país, especialmente, entre e por meio dos representantes dos movimentos sociais, das escolas do campo, das secretarias municipais e estaduais de educação, universidades, dentre outros interessados na temática e envolvidos direta e indiretamente na realização do evento.

A tabela 3 nos fornece uma quantidade de informações que nos permitem ter uma visão geral dos números absolutos e seus correspondentes percentuais dos trabalhos distribuídos entre os cinco eixos temáticos, os relatos de experiências e os pôsteres².

Tabela 3 – Total de Trabalhos e de Participantes

Categorias	total	%
Eixo 1	43	11,09
Eixo 2	18	4,65
Eixo 3	18	4,65
Eixo 4	26	6,71
Eixo 5	10	2,6
Relato	21	5,65
Pôster	21	5,65
Total trabalho	157	40,47
Ouvintes	231	59,5
Participantes presentes	170	43,9
Total de inscritos	388	100
Total de participantes	327	83

Fonte: Construção dos Autores (2016)

O II Seminário GEPEC proporcionou a disponibilização de um espaço para que os pesquisadores dos diferentes eixos temáticos apresentassem e debatessem os resultados de suas pesquisas em andamento e/ou concluídas, bem como o produto de projetos vinculados a Grupo de Estudos e Pesquisas, discutindo conceitualmente a “educação do campo”, com base nas experiências teóricas da área. Debates sobre os programas e políticas públicas de “educação do campo” desenvolvidas no Estado de São Paulo também ocorreram, o que contribuiu para a consolidação das discussões, aglutinando os

² Acesso aos Trabalhos do II Seminário GEPEC: <<http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepec/seminarios-de-2013>>.

diversos sujeitos envolvidos na construção da educação para as populações do campo.

Salientamos que as mesas temáticas foram fundamentais para as discussões sobre as concepções, práticas pedagógicas e políticas públicas para a “educação do campo”, sendo observado um panorama de tais temáticas por meio de dados estatísticos no que remete ao acesso, permanência e qualidade da “educação do campo” no Estado de São Paulo. As discussões envolveram e articularam instituições públicas e privadas de Ensino Superior e da Educação Básica, organizações não governamentais, movimentos sociais e a comunidade acadêmica em sentido amplo.

Já o III Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação “no” Campo, V Jornada de Educação Especial no Campo abriu espaço para a XIII Jornada do HISTEDBR. Ao considerar as experiências vividas e o êxito obtido no Seminário GEPEC de 2013, decidiu pela manutenção da distribuição das atividades em quatro dias — 27, 28, 29 e 30 de outubro de 2015 — o que se mostrou extremamente prudente e materialmente adequado, pois mais uma vez, a quantidade de trabalhos recebidos e a quantidade de ouvintes inscritos ultrapassaram a mais otimista das nossas expectativas.

Novamente pudemos contar com a participação da USP (Campus Ribeirão Preto), UNICAMP, UNESP (Campus São José do Rio Preto) e, além dos recursos financeiros disponibilizados pela FAPESP, recebemos fomentos da CAPES e do CNPq para subsidiar o evento, o que denota estamos avançando em nossos estudos de forma qualitativa.

A abertura do III Seminário Nacional aconteceu no dia 27 de outubro, com uma mesa redonda constituída pelos Professores Doutores Demerval Saviani (UNICAMP), Luiz Bezerra Neto (UFSCar) e Maria Cristina dos Santos Bezerra (UFSCar) que discutiram a temática “GEPEC/HISTEDBR: Histórico, Pressupostos e Objetivos do Grupo”.

A Conferência “Educação no Campo: História, Desafios e Perspectivas Atuais” inaugurou os trabalhos dia 28 de outubro de 2015 e foi desenvolvida pelo Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto (UFSCar), que contou com a participação e contribuições da Profa. Maria Cristina Vargas (Governo do Estado do Piauí).

No dia 29 de outubro, os Professores Doutores Cláudio Eduardo Felix dos Santos da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB/Campus Vitória da Conquista) e Paulino José Orso da

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/Campus Cascavel) realizaram as discussões sobre as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica – elaborada/sistematizada pelo Prof. Dr. Demerval Saviani – para educação no campo em nosso país. Essa mesa de trabalho intitulada “Pedagogia Histórico-Crítica no Campo”, teve como mediador o Prof. Dr. Flávio Reis dos Santos da Universidade Estadual de Goiás (UEG/Campus Morrinhos).

A Conferência de Encerramento do III Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação “no” Campo, aconteceu na manhã do dia 30 de outubro de 2015, sob o título “Trabalho e Escola no Campo” e foi proferida pela Profa. Dra. Acácia Zeneida Kuenzer da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Tabela 4 - Trabalhos Inscritos por Eixo Temático (2015)

	Tema	Trabalhos inscritos
Eixo 1	Educação no Campo e Movimentos Sociais	34
Eixo 2	Educação no Campo e Políticas Públicas	38
Eixo 3	Educação no Campo, Marxismo, Trabalho e Formação Humana	12
Eixo 4	Educação no Campo, Formação e Trabalho Docente	36
Eixo 5	Administração das Escolas do Campo	05
Eixo 6	História das Instituições Escolares do Campo	14
Eixo 7	Educação Especial na Educação do Campo	13
Eixo 8	Questões Teórico-Metodológicas da História da Educação	09
Eixo 9	Política Educacional	21
Eixo 10	História e Historiografia da Educação”	18
Eixo 11	Pedagogia Histórico-Crítica	17
Eixo 12	Organização Sindical e a Luta pela Educação Pública	03

Fonte: Construção dos Autores (2016)

O volume inscrições - conforme afirmamos anteriormente - atingiu um nível realmente inesperado pela Coordenação do III Seminário GEPEC: 172 ouvintes, 26 Relatos de Experiência, 46 Pôsteres e 220 Trabalhos Completos³ distribuídos em 12 Eixos Temáticos, totalizando

³ Acesso aos Trabalhos do III GEPEC: <<http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepec/seminario-de-2015>> e/ou <<http://www.semgepec.ufscar.br/trabalhos-aceitos>>.

450 participantes diretos. A informação a seguir nos possibilita ter um entendimento mais detalhado da grandiosidade do evento e das especificidades gerais dos trabalhos inscritos

Em nosso entendimento o III Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação “no” Campo, V Jornada de Educação Especial no Campo e XIII Jornada do HISTEDBR não apenas repetiu o sucesso do Seminário de 2013, mas ampliou o espaço e o debate sobre questões que caracterizam a existência das populações que vivem e trabalham no campo em nosso país. Pudemos contar com a participação e o envolvimento tanto de ouvintes quanto de professores, pesquisadores, estudantes e demais profissionais de 25 Estados e do Distrito Federal – somente o Acre não foi representado – que se envolveram direta e/ou indiretamente nas atividades desenvolvidas na Universidade Federal de São Carlos no decorrer de quatro dias; o que expressa, sem dúvida, o êxito dos esforços empregados pelos membros e colaboradores do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação “no” Campo na materialização e desenvolvimento do evento acadêmico-científico.

Teoria e método pedagógico na educação do campo

Na passagem do I Seminário de Estudos e Pesquisas sobre Educação “do” Campo para a organização do III Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação “no” Campo e, mesmo em período anterior, nós pesquisadores e participantes do GEPEC temos concentrando as nossas investigações, análises e discussões nas concepções de “educação do campo” e “educação no campo” em decorrência de nossa opção teórico-metodológica - o materialismo histórico-dialético -, na medida em que entendemos que a especificidade da educação não deve se limitar e/ou restringir às realidades e necessidades físicas locais das populações que habitam no campo.

As concepções, argumentações e justificativas dos membros do GEPEC podem ser encontradas nos seguintes estudos/publicações: “Educação do Campo ou Educação no Campo” (BEZERRA NETO, 2010); “Educação do Campo: Referenciais Teóricos em Discussão” (BEZERRA; BEZERRA NETO, 2011); “Educação e Trabalho: É Possível uma Leitura Marxista sobre os Discursos e Práticas Educacionais do Campo?” (LIMA; BEZERRA NETO, 2011); “As Contradições Presentes nas Reivindicações do Movimento Por Uma Educação do Campo e a Pedagogia Histórico-

Crítica” (BASSO, BEZERRA NETO, 2012); “Educação do Campo ou Educação no Campo” (BEZERRA NETO; BEZERRA, 2012); “Pedagogia Histórico-Crítica e Educação do Campo: Contribuições do GEPEC para uma Discussão que se Faz Necessária” (BASSO; SANTOS NETO; BEZERRA, 2016); “Educação no Campo: História, Desafios e Perspectivas Atuais” (BEZERRA NETO; SANTOS, 2016).

As nossas inquietações sobre o assunto decorrem da proposta de uma concepção específica de “educação ‘do’ campo”, para os sujeitos “do” campo - em que pesem as diversidades e as distintas realidades das denominadas populações do campo, conforme podemos verificar no exposto na I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo” quando afirma:

[...] educação do campo estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam camponeses, incluindo quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 26).

Essa formulação, ao que parece, tem como referência a realidade como ponto de partida e de chegada. O que precisa ser estudado deve relacionar-se com a vida no campo, com as necessidades das populações campesinas e levar em conta que:

[...] todos os conhecimentos que as crianças vão produzindo na escola devem servir para que elas entendam melhor o mundo em que vivem, o mundo da sua escola, da sua família, do assentamento, do município, do MST, do país e para que participem da solução dos problemas que estes mundos vão apresentando. A matriz teórica deste princípio educativo está em Paulo Freire (SAVELI, 2000, p. 22-23).

Em nossa apreensão, a construção do conhecimento a partir da realidade não contraria uma proposta marxiana; Moisey Pistrak, por exemplo, sempre recomendou tomar a realidade como ponto de partida. Entretanto, questionamos o que se compreende por realidade, visto que nem sempre se entende que a realidade do sem-terra é a mesma realidade do trabalhador que foi expropriado de suas condições de sobrevivência e, portanto, não teve outra opção senão a de ocupar a terra, participar dos acampamentos, conseguir a sua posse,

permanecendo integrado e explorado ao e pelo sistema produtivo capitalista.

Portanto, a partir do momento em que o termo “educação ‘do’ campo” tornou-se hegemônico, tanto nas ações práticas dos movimentos sociais — quer sejam da terra, ou da educação —, quanto nas políticas públicas e nas pesquisas acadêmicas, passamos a interrogar o sentido a ele atribuído e, sobretudo, a sua viabilidade enquanto instrumento de luta e mobilização da classe trabalhadora que vive no campo.

Reconhecer e aceitar que a história deve ser entendida como “a história das lutas de classes”, cabe ao pesquisador ou ao estudante de forma geral, desvelar os embates travados pelas forças sociais e políticas na fase histórica delimitada para o estudo e nesse percurso identificar, entender e descrever as formas pelas quais o objeto investigado reflete tais antagonismos (MARX; ENGELS, 1982, p. 106).

É neste contexto que pensamos a educação “no” campo e seu processo de constituição, na medida em que buscamos compreender em que sentido a problemática da educação no Brasil — e, no mundo — tem sido discutida nos últimos anos, especialmente no que diz respeito às técnicas, aos conteúdos, às formas de avaliação e à utilidade do que é ensinado, veiculado e como esses elementos reverberam nas escolas localizadas nos mais diversos recantos do país, em particular, nas escolas rurais.

Não é recomendável ou mesmo desejável, que tenhamos uma escola concentrada exclusivamente no homem do meio rural, dada a abrangência do conhecimento disponível na sociedade contemporânea. O saber historicamente construído por toda a humanidade, por todos os trabalhadores no próprio processo de produção deve ser acessível a todos.

Nesse sentido, considerar que a categoria “totalidade” possibilita pensar a realidade como objetiva e tomar o conhecimento objetivo e científico, bem como outros aspectos do conhecimento produzidos pelo homem, como a cultura, por exemplo. Entretanto, salientamos que não podemos incorrer em erro de defender e centrar o trabalho educativo exclusivamente nos aspectos culturais locais, no fazer cotidiano, no saber dos agricultores, ou em possível *ethos* camponês (OLIVEIRA, 2008).

A realidade objetiva a que nos referimos é a sociedade dividida em classes — composta inclusive por múltiplos fragmentos —, em que se contrapõem os donos dos meios de produção e os donos da força de

trabalho, que vivem e retiram sua subsistência a partir do trabalho alienado e alienante tanto no urbano quanto no rural.

Ao analisarmos a concepção de homem presente em muitos discursos acadêmicos e propagados pelos movimentos sociais — envolvidos na luta pela terra e pela educação do campo —, observamos a sua vinculação a uma função laboral, ligada à forma como cada trabalhador obtém a sua sobrevivência. Essa concepção está contida também nas políticas públicas para a educação do campo. De acordo com o Decreto 7.352/2010, a população do campo é definida como:

[...] os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (BRASIL, 2010).

Com essa multifragmentação no interior da classe trabalhadora, promovida e reiterada pelas políticas públicas — em especial, aquelas desenvolvidas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) — perde-se a dimensão objetiva do que a une, ou seja, a luta contra a exploração capitalista em face da construção de outro modelo de sociedade, em que não exista a exploração do homem pelo homem. A unidade, por sua vez, perde-se na multiplicidade cultural e na defesa de um currículo específico para o homem do campo, um currículo para cada uma de suas categorias constituintes.

A situação atual do sistema capitalista e sua produção ideológica, nega a possibilidade do entendimento da realidade objetiva, as categorias de historicidade e contradição, tomada como a relação entre contrários que se excluem e se determinam. Como a realidade é contraditória, histórica e dialética não é apenas uma questão de escolha de um cientista e/ou de um filósofo — necessitamos de um método para entendê-la e de uma pedagogia consistente para interpretá-la e enfrentá-la: a pedagogia histórico-crítica.

Na apreensão de Newton Duarte (2011, p. 7) o alinhamento a essa pedagogia exige “um posicionamento explícito perante a luta de classes e, portanto, perante a luta entre o capitalismo e o comunismo”; em tal contexto, aqueles que optarem por não definir, não estabelecer, não tomar uma posição “em relação à luta de classes não poderá adotar de

maneira coerente essa perspectiva pedagógica”. Duarte (2011, p. 8) ressalta, ainda, que, embora o comunismo não se apresente como uma realidade, da qual nossa geração fará parte, “as premissas para a humanidade chegar a esse estágio de desenvolvimento estão dadas na própria realidade capitalista”. Portanto, precisamos entender que a revolução comunista “nasce dessa contradição entre a existência da massa dos absolutamente sem propriedade e o caráter universal e multifacetado da riqueza material e espiritual produzida pelo trabalho dos próprios seres humanos” (DUARTE, 2011, p. 10).

Demerval Saviani e Newton Duarte (2012, p. 4) destacam ser a revolução “uma das mais expressivas formas de criatividade humana, a de criação de uma nova sociedade, resultado do acúmulo social de experiências”. O entendimento da revolução não pode ser reduzido “à tomada do poder político e econômico”, precisa ser compreendida como “um processo de transformação da sociedade e das pessoas, cuja extensão temporal pode ser grande”, especialmente, diante das “estratégias adotadas pela classe dominante na tentativa de se perpetuar no poder” (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 5).

Nesse sentido, há que se considerar que uma pedagogia atuante na formação consciente dos indivíduos não pode ser aquela que desenvolve, nos alunos, a capacidade de adaptar-se à realidade local da qual fazem parte, mas aquela que lhes desperta a consciência da necessidade de apropriação da riqueza espiritual universal produzida coletivamente. O despertar dessa consciência se dá pelo trabalho educativo “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2000, p. 17).

Defendemos em nossas produções e nas disciplinas ofertadas na graduação e na pós-graduação, da Universidade Federal de São Carlos, a “educação escolar”, pois entendemos que “a escola existe para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (SAVIANI, 1994, p. 15). Portanto, não é qualquer saber que interessa à educação escolar, visto que o saber a ser trabalhado pela escola “é o saber metódico, sistemático, científico, elaborado, que passa a predominar sobre o saber espontâneo, natural, assistemático” (SAVIANI, 2000, p. 19). Enfim, “desenvolver trabalho educativo na

perspectiva de superação do modo de produção capitalista requer uma pedagogia de inspiração marxista” (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 5).

Entendemos que o campo brasileiro não é homogêneo e seus diversos habitantes congregam interesses bastante diferentes e, por vezes, divergentes. Basicamente a produção escrita, em sua maioria, refere-se aos assentados por programas de reforma agrária, no entanto, encontramos, nas mais diversas partes do território brasileiro, trabalhadores remanescentes de quilombos, pequenos proprietários de terra que chegaram a determinadas regiões a partir do processo de migração ocorrido ao longo dos séculos XIX e XX e, outros agricultores, que habitam determinadas regiões do país há várias décadas e que não se relacionam, direta nem indiretamente, com os movimentos sociais.

Nesta direção, acreditamos ser lícito perguntar se a discussão deve se dar em torno de uma educação “do” campo, ou de uma educação “no” campo. Se entendermos que o processo educacional deve ocorrer no local em que as pessoas residem, devemos falar de uma educação “no” campo e, assim, não haveria a necessidade de se pensar em uma educação específica para o campo, visto que os conhecimentos produzidos pela humanidade devem ser disponibilizados para toda a sociedade. A partir desses conhecimentos provenientes dos diferentes campos da ciência é que o morador do campo poderá compreender as relações de exploração que acontecem na região, bem como os produtos químicos ou não, com os quais lida cotidianamente na produção agrícola.

Ao almejarmos a superação da sociedade capitalista, não devemos acreditar em uma escola que atue no vazio, esteja localizada onde quer que seja; não podemos acreditar em um trabalho pedagógico pautado no senso comum ou nas correntes imediatistas e pragmáticas. Precisamos compreender a diferença entre a forma como se organiza o ensino, a estrutura física das escolas, a sua localização, a disponibilidade ou não de recursos, dentre outros fatores — que podem até ser diferentes e variarem de lugar para lugar, mas o conteúdo do ensino em hipótese alguma.

Considerações Finais

Para finalizar a descrição das atividades empreendidas pelo GEPEC, temos ainda outras atividades, no nível de formação de professores para as escolas no campo. Ofertamos na UFSCar o curso de

graduação em Pedagogia da Terra. Esclarecemos que a necessidade de educadores do campo, desde a criação do Programa Nacional de Educadores na Reforma Agrária (PRONERA) em 1998, resultou na construção e oferta do Pedagogia da Terra para a formação de professores, pois foi esta a denominação dada ao curso e como ficou conhecida a primeira turma formada na UFSCar; expressão generalizada para a edição seguinte do curso.

A graduação em Pedagogia da Terra resulta na titulação de licenciado em Pedagogia, respeitadas as exigências legais que normatizam a criação e manutenção de cursos neste regime (alternância). A grade curricular dos projetos atende às disciplinas, ao número de horas, à necessidade de realização de estágios e monografias durante o curso, tendo em vista atender às especificidades e às necessidades da educação para as populações que moram no campo.

Esclarecemos que esta importante conquista — a oferta do curso de Pedagogia da Terra — decorre de longo período de luta em busca de implementar o curso no Estado de São Paulo, que contou com participação da Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar do Estado de São Paulo (FAF), Federação dos Empregados Rurais Assalariados do Estado de São Paulo (FERAESP), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e Organização de Mulheres Assentadas e Quilombolas do Estado de São Paulo (OMAUESP), que encontraram na Universidade Federal de São Carlos ambiente receptivo e espaço apropriado para a sua materialização, por meio de trabalho empreendido em parceria com um grupo de professores da instituição de ensino, precursores nas pesquisas sobre Educação “do” e “no” Campo.

No ano de 2011 a primeira turma concluiu o curso de Pedagogia da Terra da UFSCar com 41 alunos que atuam na área da educação e desempenham suas atividades docentes nos respectivos municípios de morada e/ou próximos aos mesmos. Dos 41 formados, quatro ingressaram no Mestrado em Educação da UFSCar, sendo que um encontra-se em processo de formação, dois já concluíram os seus estudos nesse nível de ensino e um está cursando o Doutorado na Universidade de São Paulo (USP). Outros dezesseis alunos cursaram ou estavam frequentando cursos de especialização na área de educação nos anos de 2014 e 2015.

Uma nova turma do curso de Pedagogia da Terra teve início no segundo semestre de 2014 com 38 alunos advindos de diversas regiões/localidades do Estado de São Paulo e dos Estados de Minas Gerais e Pará. A conclusão do curso está prevista para o ano de 2018.

Outra atividade empreendida na UFSCar, recentemente, resulta do esforço conjunto entre a Universidade, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), o Programa Nacional de Educadores na Reforma Agrária (PRONERA) e o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo (GEPEC): a construção e oferta do curso de pós-graduação (*lato sensu*) em Educação do Campo, com carga horária de 520 horas e duração de 04 anos. O processo seletivo foi realizado entre os meses de dezembro de 2015 e fevereiro de 2016; as aulas tiveram início em março de 2016, com uma turma de 50 alunos, que obedecem ao regime da “alternância”.

O Programa de Formação está estruturado por sete módulos com carga de 60 horas cada um, mais a construção e defesa de Trabalho de Conclusão do Curso (100 horas): 1. Introdução à Educação do Campo; 2. Trabalho e Educação no Campo; 3. Alfabetização no Campo; 4. Práticas Pedagógicas em Educação do Campo; 5. Gestão Educacional do Campo; 6. Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial no Campo; 7. Educação no Campo e Relações Étnico-Raciais. A conclusão do Curso de Especialização em Educação do Campo do GEPEC/UFSCar está prevista para dezembro de 2017.

Salientamos, ainda, que recebemos no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar) alunos provenientes de diversas localidades do Brasil, principalmente, das regiões Norte e Nordeste do país com o propósito de realizar estudos de mestrado, doutorado e pós-doutorado. Temos a convicção da importância de qualificar os professores do Ensino Superior e de ampliar o debate em torno do Trabalho no Campo, da Educação no Campo, do Materialismo Histórico-Dialético e da Pedagogia Histórico-Crítica.

Diante do exposto, e convictos das possibilidades de expandir as nossas atividades, realizamos encontros mensais do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo no Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos (CECH/UFSCar), para apresentar e debater tanto as pesquisas em andamento quanto os resultados das pesquisas concluídas (Iniciação Científica, Trabalhos de

Conclusão de Curso, Dissertações, Teses e Relatórios de Estágio Pós-Doutoral).

Tabela 4 – Pesquisas Desenvolvidas no Âmbito do GEPEC/UFSCar (2010–2016)

DESCRIÇÃO		PD	TESE		DISSERT		TCC		IC	
OR	CATEGORIAS	5	CD	ED	CD	ED	CD	ED	CD	ED
01	Currículo		0	0	2	0	0	0	0	0
02	Educação Especial		3	1	6	1	7	0	6	1
03	Educação/Escola do Campo		0	1	2	0	6	0	0	0
04	Educação/Escola Rural		0	5	2	1	5	0	1	0
05	Educação de Jovens e Adultos		2	0	0	0	3	0	0	0
06	Metodologias de Ensino		0	2	2	0	2	0	0	0
07	Movimentos Sociais e Educação		1	0	1	0	2	0	0	0
08	Movimentos Sociais e Luta pela Terra		0	0	0	0	3	0	0	0
09	Políticas Públicas para a Educação		4	4	5	0	2	0	0	0
10	Profissão/Trabalho Docente		3	4	3	4	1	0	0	0
11	Outros		0	0	2	0	2	9	0	5
12	TOTAIS	5	14	17	25	6	33	9	7	6

Fonte: Construção dos Autores (2016)

Legenda: Ordenação (OR); Pós-Doutorado (PD); Concluída (CD); Em Desenvolvimento (ED).

Acreditamos ter expressado em âmbito geral as atividades desenvolvidas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo nos últimos cinco anos. Apesar dos poucos anos de existência, o GEPEC por meio dos seus membros e colaboradores têm se empenhado em difundir as temáticas que caracterizam e envolvem as populações do campo, em especial, o trabalho e a educação no campo, e congregar o maior número possível de pesquisadores e demais interessados em discutir tais temáticas. O principal meio de difusão de nossas atividades é nosso *site* — <<http://www.gepec.ufscar.br/>> — espaço em que disponibilizamos produções acadêmicas de diversos tipos (monografias, dissertações, teses, artigos, livros, capítulos de livros), documentos oficiais e legislação relacionada à educação do campo.

Para encerrar, acreditamos ser pertinente apontar que a organização do IV Seminário do GEPEC intitulado “Políticas Educacionais para o Meio Rural na América Latina” encontra-se em movimento e apresenta como novidades a sua abrangência, que passa a ser “internacional”; o período de sua realização, que deixa de acontecer no mês de outubro para ocorrer durante a primeira semana do mês de julho de 2017; e a sua estruturação, assentada em nove eixos temáticos.

Referências

BASSO, Jaqueline Daniela; BEZERRA NETO, Luiz. As contradições presentes nas reivindicações do Movimento por uma Educação do Campo e a pedagogia histórico-crítica. *Revista Itinerarius Reflectionis*, v. 2, 2012. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/22326/19237>>. Acesso em 26 set. 2016.

BASSO, Jaqueline Daniela; LEITE NETO, José Leite; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. Pedagogia histórico-crítica e educação do campo: contribuições do GEPEC para uma discussão que se faz necessária. In: BASSO, Jaqueline Daniela; LEITE NETO, José Leite; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (Orgs.). *Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2016.

BEZERRA NETO, Luiz. Educação do campo ou educação no campo? *Revista HISTEDBR On-line*, v. 1, 2010. Disponível em:

<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38/art12_38.pdf>.

Acesso em 26 set. 2016.

BEZERRA NETO, Luiz; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. Educação do campo ou educação no campo? In: PINHEIRO, Alexandra Santos; TEDESCHI, Losandro Antonio; MARACHNER, Walter Roberto (Orgs.). *Saberes da terra: teoria e vivências*. Dourados, MS: Universidade da Grande Dourados, 2012.

BEZERRA NETO, Luiz; COLARES, Anselmo Alencar. Contribuição ao debate acerca da utilização do materialismo histórico e dialético como referencial teórico na pesquisa histórico-educacional. *HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 6, abr. 2002. Disponível em: <<http://boletimef.org/biblioteca/511/Colares-Bezerra-Neto-Artigo>>. Acesso em 14 set. 2015.

BEZERRA NETO, Luiz; SANTOS, Flávio Reis. Educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais. In: BASSO, Jaqueline Daniela; SANTOS NETO, José Leite; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (Orgs.). *Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais*. Uberlândia, MG: Editora Navegando, 2016.

BEZERRA, Maria Cristina dos Santos; BEZERRA NETO, Luiz. Educação do campo: referenciais teóricos em discussão. *Revista Exitus*, v. 1, 2011. Disponível em: <<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/10/10>>. Acesso em 26 set. 2016.

DUARTE, Newton. Fundamentos da pedagogia histórico-crítica: a formação do ser humano na sociedade comunista como referência para a educação contemporânea. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Orgs.). *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

GEPEC. *I Seminário de Estudos e Pesquisas sobre Educação do Campo*. Eixos Temáticos. São Carlos, SP: UFSCar, 2011a. Disponível em: <<http://betara.ufscar.br:8080/eventos/semgepec/eixos-tematicos>>. Acesso em 28 set. 2016.

GEPEC. *I Seminário de Estudos e Pesquisas sobre Educação do Campo*. Trabalhos. São Carlos, SP: UFSCar, 2011b. Disponível em: <<http://betara.ufscar.br:8080/eventos/semgepec/trabalhos-1>>. Acesso em 28 set. 2016.

GEPEC. *II Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação do Campo*. Seminário 2013. São Carlos, SP: UFSCar, 2013. Disponível em: <<http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepec/seminarios-de-2013>>. Acesso em 28 set. 2016.

GEPEC. *III Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação do Campo*. São Carlos, SP: UFSCar, 2015. Disponível em: <<http://www.semgepec.ufscar.br/>>. Acesso em: 28 set. 2016.

LIMA, Elianeide Nascimento; BEZERRA NETO, Luiz. Educação e trabalho: é possível uma leitura marxista sobre os discursos e práticas educacionais no campo? *Revista HISTEDBR On-line*, v. 1, 2011. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/41e/art21_41e.pdf>. Acesso em: 26 set. 2016.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Centauro, 2002.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Manifesto do Partido Comunista. In: *Obras escolhidas*. Lisboa: Edições Avante, 1982.

OLIVEIRA, Marcos Antonio. As bases filosóficas e epistemológicas de alguns projetos de educação do campo: do pretendido marxismo à aproximação ao ecletismo pós-moderno. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008. Disponível em: <<http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/tccs-dissertacoes-e-teses/tese/as-bases-filosoficas-e-epistemologicas-de-alguns.pdf/view>>. Acesso em 9 set. 2015.

SAVELI, Esméria de Lourdes. A proposta pedagógica do MST para as escolas dos assentamentos: a construção da escola necessária. *Publicatio UEPG*, n. 8, v. 1, 2000. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/viewFile/8/5>>. Acesso em 12 set. 2016.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: MADEIRA, Felícia Reicher et al. *Novas tecnologias, trabalho e educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, 7ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, 11ª ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 34, v. 12, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em 12 set. 2015.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Orgs.). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

CAMPONÊS E CAMPESINATO: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS DE UMA EVIDÊNCIA EMPÍRICA NO BRASIL

Joelson Gonçalves de Carvalho¹

Neste artigo buscamos problematizar alguns elementos considerados aqui centrais em um dos campos multidisciplinares do conhecimento, materializados no termo “questão agrária”. O objetivo geral deste trabalho é apresentar contribuições a um debate já antigo, mas nunca encerrado: o camponês e o seu desaparecimento. É fato que existe uma difícil delimitação entre temas agrários e/ou agrícolas nas diversas matrizes teóricas e escolas das ciências sociais, mas que não deve obscurecer os caminhos metodológicos que buscam avançar no estudo da questão agrária. Nesse sentido, é necessário explicitar as ações e relações não apenas dos homens com a natureza, mas também deles com eles mesmos.

Buscamos contribuir com um debate não pacificado no pensamento social agrário, trazendo a perspectiva do camponês como um ser dinâmico, entendendo que sua heterogeneidade é condição fundamental sem a qual não é possível compreender as relações de produção e reprodução social no campo. Sendo assim, o objetivo é problematizar a atualidade do conceito camponês, buscando caracterizá-lo, para além do trabalho rural ou agrícola, a partir da realidade brasileira, marcada por suas idiossincrasias e metamorfoses.

Feito esse necessário apanhando, este artigo está dividido em dois tópicos, além da introdução e das considerações finais que o acompanham. O primeiro apresenta o debate clássico, feito por marxistas, sobre o desaparecimento ou não do campesinato, com destaque para as contribuições de Kautsky (1986), Lênin (1985) e Chayanov (1981). Já o segundo tópico, voltado à dificuldade conceitual do que seja um camponês ou o campesinato, busca instrumentos teóricos

¹ Doutor em Desenvolvimento Econômico pela Unicamp e professor do Departamento de Ciências Sociais da UFSCar. Pesquisador do Núcleo de Pesquisa e Extensão Rural – NuPER/UFSCar.

para avançar numa caracterização para além do trabalho rural ou agrícola a partir da realidade brasileira, notadamente marcada pela presença de camponeses, mais ou menos organizados, na busca por sua reprodução social.

Fim (ou não) do campesinato: algumas contribuições marxistas no campo da economia política

Os problemas decorrentes da patente penetração do capitalismo no campo moldaram o contexto do debate marxista sobre o fatal ou necessário desaparecimento (ou não) do camponês, gerando um corpo teórico que deu materialidade à questão agrária, ganhando escala internacional e transcendendo os limites do seu tempo. As especificidades de cada contribuição (não somente, mas especialmente, de Lenin, Kautsky e Chayanov) contribuíram, de modo muito significativo, para a compreensão das contradições inerentes ao próprio capitalismo, de maneira mais geral e, de modo mais específico, do capitalismo no campo.

Na descrição que Marx faz em *O Capital* sobre o processo de subordinação da agricultura à indústria e no modo cruel de expropriação camponesa, ocorrida na Inglaterra, o autor escreveu que “Na esfera da agricultura, a grande indústria atua de modo mais revolucionário, à medida que aniquila o baluarte da velha sociedade, o ‘camponês’, substituindo-o pelo trabalhador assalariado” (MARX, 1996, p. 132). Mesmo não tendo trabalhado sistematicamente sobre a penetração do capitalismo no campo, passagens como essa, em Marx, ajudaram a estabelecer um rico e controverso debate sobre o fim do campesinato com o avanço do capitalismo.

No processo de expropriação camponesa, descrito por Marx, a partir das especificidades inglesas, o autor destaca que, no processo de desagregação do sistema feudal, o dinheiro passou a ter mais importância que o número de súditos sob proteção dos senhores, o que explica, em parte, a violenta expulsão de uma massa de camponeses que passam a se dirigir às cidades como proletários livres. Em termos históricos, a raiz deste êxodo rural está na valorização da lã, com preços altos, que atendiam ao mercado manufatureiro europeu em expansão. Nas palavras do próprio Marx (1996, p. 343), a nova burguesia “era uma filha de seu tempo, para a qual o dinheiro era o poder dos poderes. Por

isso, a transformação de terras de lavoura em pastagens de ovelhas tornou-se sua divisa”.

A propriedade comunal, no século XIX, já não existia mais. Em seu lugar, latifúndio e burguesia agrária, montando assim um mosaico social dual, onde inexistia a presença do modo de produção camponês.

Mesmo não tendo tratado sistematicamente o tema da terra, a influência da obra marxiana foi significativa, destacando-se, na gênese do debate gerado, os trabalhos de Kautsky (1986), Lênin (1985) e Chayanov (1981). Antes de analisarmos as principais contribuições dos autores listados, é bom explicar o arcabouço ideológico por trás de suas contribuições: em termos gerais, neste contexto, o fim do campesinato era tido como condição essencial para o pleno desenvolvimento das forças capitalistas no campo e, por consequência, na sociedade, operando na transição da sociedade capitalista para uma sociedade socialista.

Lênin e o processo de diferenciação do campesinato

Vladimir Lênin (1870–1924) foi o principal líder da Revolução Russa, influente pensador e autor de importantes obras sobre o desenvolvimento capitalista e suas contradições. Destaca-se, especificamente para nosso tema, a obra *O desenvolvimento do capitalismo na Rússia*, escrita originalmente em 1899, no qual o autor marxista explica como o capitalismo, enquanto fase transitória para o socialismo, mudaria as relações sociais até então presentes na agricultura. Lênin via que a evolução do capitalismo no campo acelerava e aprofundava as contradições na comunidade camponesa, destruindo-a, liberando, portanto, os camponeses (agora desempregados) para a formação do proletariado urbano.

Este processo, denominado pelo autor de *diferenciação do campesinato*, consistia em uma ação do capitalismo que buscava criar seu próprio mercado onde antes ainda não havia penetrado. De modo esquemático, seria assim o processo gradual de diferenciação do campesinato no capitalismo:

- Os *camponeses ricos* – caracterizados como aqueles que empregam a força de trabalho de camponeses pobres e que poderiam se tornar capitalistas;
- Os *camponeses médios* – caracterizados como aqueles que podem ou não empregar a força de trabalho dos camponeses pobres,

possuindo retorno suficiente para manter os seus estabelecimentos e atender às demandas de suas famílias;

- Os *camponeses pobres* – caracterizados como aqueles que são impelidos a vender sua força de trabalho a outros camponeses e tendem a ser desintegrados e a se transformar em proletariado.

Em síntese, para Lênin, a desintegração do campesinato era certa e ocorreria na medida em que parte dos camponeses se transformariam em patrões e parte em operários agrícolas. Contudo, pelo seu viés marxista, estava convencido de que, para a melhor transição possível para o socialismo, a Rússia deveria ter uma agricultura mais eficiente, com maior produtividade, o que, pela marcante presença de relações feudais, não era possível, argumento também compartilhado por Kautsky.

Kautsky e a tese de recriação do campesinato

Karl Kautsky (1854–1938) foi um dos principais teóricos marxistas da Alemanha e teve forte influência na política de seu país. Sua principal obra foi *A questão agrária*, escrita em 1899, trabalho no qual ratifica que o desaparecimento do campesinato é uma condição para a implantação do socialismo, além de ser a primeira obra sistemática sobre o modo como o capitalismo penetra na agricultura. O autor estudou o desenvolvimento do capitalismo no campo em um período marcado pela crescente industrialização e fez questão de deixar claro que o grande estabelecimento agropecuário tem superioridade em relação ao pequeno, no que tange à produtividade.

É bom ter em mente que, ao contrário de Lênin, Kautsky está escrevendo em um país que apresenta maior grau de industrialização e com intensas relações entre os meios urbano e rural e, nesse contexto, as necessidades da sociedade e as condições impostas por esta mesma sociedade orientam o desenvolvimento no sentido da evolução para o grande estabelecimento social, cuja forma suprema reúne, em uma entidade firme e única, a agricultura e a indústria.

A tese de Kautsky era a de que o desenvolvimento da agricultura seguiria o caminho da indústria. Enquanto processo, o autor vai verificar que, na medida em que o capital se apodera da agricultura, ele também a revoluciona, tornando insustentáveis as velhas e arcaicas formas de produção, favorecendo, em última instância, o grande estabelecimento

agrícola. Dentro desse contexto, o autor vai apresentar os grandes estabelecimentos rurais como superiores em relação aos pequenos, mas vai destacar as mazelas do latifúndio privado, tais como a concentração fundiária, a proletarização, a expropriação e a submissão do camponês. Podemos deduzir, então, que, para o autor, o estágio final deveria ser o grande estabelecimento agropecuário socialista (GIRARDI, 2008).

Todavia, o processo de subordinação ao capitalismo gera um intenso processo de desintegração, mas não seu desaparecimento, pois ele é recriado. De modo contraditório, ao mesmo tempo em que o avanço do capitalismo destrói a organização camponesa, acaba apresentando a necessidade de recriá-la — seja via arrendamento, venda ou outras formas — pois a expulsão dos camponeses acaba expulsando também a mão de obra de pobres que, mesmo com alguma terra, tinham de vender sua força de trabalho para seu sustento.

Para Kautsky, o capitalismo não promete o fim do grande estabelecimento (pelo contrário), mas também não promete o fim do pequeno. Este argumento é interessante, pois abre uma chave de análise na qual é possível entender a convivência, no mundo rural, de duas formas de produção: a capitalista e a camponesa.

Por fim, para o autor, o camponês é definido como o trabalhador que vende produtos agrícolas, mas não emprega mão de obra assalariada, a não ser em pequeno número. Ele é um trabalhador que não vive da renda que traz sua propriedade, vive do seu trabalho. Este argumento final — viver do trabalho — será o ponto central de outro importante autor, Alexander Chayanov.

Chayanov e o equilíbrio entre consumo e trabalho

Alexander Chayanov (1888–1939), em sentido oposto à lógica do desaparecimento do campesinato, propôs uma nova forma de ver a agricultura camponesa, elaborando uma teoria que servia bem à realidade soviética, caracterizada pela inexistência da propriedade privada como elemento estruturante². Para o autor, em linhas gerais, os fenômenos econômicos no campo estavam exclusivamente sendo

² Cada família recebia um pedaço de terra da comuna para seu uso. Em caso de desmembramento familiar, como o casamento do filho, nada mudava o tamanho da terra trabalhada, pois o novo casal solicitava à comuna seu pedaço de terra.

pensados em termos capitalistas, o que relegava à insignificância os tipos de economia não capitalistas, tais como a economia camponesa.

O modo de produção capitalista era predominante, mas não único, o que por seu turno implicaria que a economia camponesa deveria ser tratada como um sistema econômico próprio não capitalista, com análises e parâmetros diferentes dos habituais. Um exemplo: para Chayanov era inconcebível estimar lucro em um sistema camponês, uma vez que a quantidade de trabalho se dava em função do consumo das famílias e não da quantidade de lucro esperada.

Para justificar suas concepções distintas dos principais teóricos da época, Chayanov caracteriza o camponês como um sujeito que cria sua própria existência a partir do “equilíbrio” entre o trabalho e o consumo na medida certa para satisfazer as necessidades da família. Nas palavras do autor:

Quando a terra é insuficiente e se converte em um fator mínimo, o volume da atividade agrícola para todos os elementos da unidade de exploração se reduz proporcionalmente, em grau variável, porém inexoravelmente. Mas a mão de obra da família que explora a unidade, ao não encontrar emprego na exploração, se volta [...] para atividades artesanais, comerciais e outras atividades não agrícolas para alcançar o equilíbrio econômico com as necessidades da família (CHAYANOV, 1974, p. 101).

O campesinato não é simplesmente uma forma ocasional, transitória, fadada ao desaparecimento, mas, ao contrário, trata-se de um sistema econômico sobre cuja existência é possível encontrar as leis de sua própria reprodução e desenvolvimento.

Em outras palavras o camponês é flexível e pode contar com o trabalho acessório, isto é, quando precisar de dinheiro pode vender sua força de trabalho, sem com isso deixar de ser camponês. Por isso, sobrevive e se reproduz³.

³ A resistência às ideias e ao trabalho de Chayanov foi dura. O próprio Stalin pronunciou-se, em discurso em 1929, colocando-se contra a teoria do equilíbrio e da estabilidade da pequena economia camponesa. Nas palavras do soviético: “A única coisa que não se compreende é o porquê dessa teoria anticientífica dos economistas ‘soviéticos’ do tipo de Chayanov circular livremente em nossa imprensa” (STALIN, 1981, p. 172). Chayanov e outros cientistas agrários foram acusados de organizar um partido camponês “contrarrevolucionário” e, conforme se lê em Abramovay (2007, p. 64), eles foram os bodes expiatórios para

Sabemos que as contribuições dos autores listados aqui são insuficientes para se entender as especificidades do caso brasileiro. Segundo Abramovay (2007, p. 31), a ampliação do trabalho assalariado no campo como consequência do desenvolvimento capitalista encontra pouco respaldo empírico, como queria Lênin. Por outro lado, a inferioridade econômica da agricultura de base familiar, como queira Kautsky também não se confirma, especialmente nos países avançados. Já a herança do pensamento de Chayanov parece sobreviver: por um lado, ele foi fundamental para que entendêssemos que *a renda familiar de um camponês é um todo indivisível*, diferente de estruturas capitalistas; por outro lado foi também fundamental sua explicação sobre *autoexploração* que o camponês exerce sobre si mesmo, em busca de um equilíbrio entre consumo e trabalho.

A natureza e a atualidade do campesinato como categoria genérica e camponês como ser individual

O debate sobre a natureza do campesinato e seu papel político, segundo Bottomore (1988, p. 78) não perdeu sua atualidade, tendo atualmente incorporado marxistas engajados em análises teóricas e estudos empíricos de modos de produção não capitalistas, que teimam em sobreviver na atualidade. O campesinato que já foi a base de todo o sistema social, anterior ao capitalismo, passou a ser apresentado como um resíduo histórico, tendendo ao desaparecimento com a penetração do capitalismo no campo, processo que acabaria com o camponês e o seu modo de vida. Em sentido oposto, teóricos evocam evidências reais para afirmar que o camponês não apenas está ainda presente socialmente, como também, sua presença não é residual.

Todavia, estamos diante de expressivas e difusas manifestações concretas da materialidade do campesinato e, sendo assim, é necessário ter precauções na busca por conceituar categorias muito complexas, como parece ser o caso de *campesinato*. Estamos convencidos, *a priori*, de que camponês só pode ser entendido em termos dinâmicos, ou seja, camponês é aquele *que faz* e não aquele *que tem* ou *que é*. Como diria

se explicar a grande escassez de alimentos, especialmente a de carne. Depois de deportado, não se sabe com exatidão a data de sua morte.

Teodor Shanin (2008), professor da Universidade de Moscou, *camponês é, antes de tudo, um modo de vida*.

A ideia de um arquétipo de camponês, ao mesmo tempo em que é um modelo preconcebido, a partir das realidades específicas de quem procura um padrão, também é um mito, uma mistificação. “Para começar, ‘um camponês’ não existe em nenhum sentido imediato e estritamente específico. Em qualquer continente, estado ou região, os assim designados diferem em conteúdo de maneira tão rica quanto o próprio mundo” (SHANIN, 1980, p. 43).

Nesta perspectiva, no que tange ao Brasil, não raro, encontramos argumentos e análises que tomam o campesinato por residual ou ignoram sua presença e importância histórica, ratificando um entendimento dessa categoria como “uma categoria esquecida”, [...] “o sinônimo do atraso, da fragilidade política e da dependência; acrescia-se a essas fragilidades a noção da ineficiência econômica, técnica, resultante do seu tradicionalismo e aversão ao risco” (WELCH, 2009, p. 23)⁴.

Ao mesmo tempo que são muitas as possibilidades singulares, nas quais a figura do camponês pode ser percebida, são muitas as dificuldades conceituais que cercam esta categoria analítica. A multiplicidade de formas sociais que podem ser identificadas como camponesas não devem impedir sua identificação como um sujeito singular real e como categoria genérica abstrata. Refletindo sobre a questão, Shanin escreveu: “a economia familiar é um elemento mais significativo para compreendermos quem o camponês é do que um modelo geral de campesinidade” (2008, p. 34).

Camponeses brasileiros e a necessidade de aferição da agricultura familiar

No Brasil, os primeiros camponeses, caracterizados por um conjunto composto de portugueses pobres, indígenas e africanos, fizeram parte da formação social nacional. Contudo, os privilégios concedidos aos grandes latifundiários, que sempre estiveram bem representados no

⁴ Não é o foco deste artigo, mas cabe dizer que existem numerosos autores que tratam o desenvolvimento econômico da agricultura com toda a sua diversidade social dentro de um grande *guarda-chuva* denominado *agronegócio*. Nessa perspectiva, ignoram-se as diferenças sociais e econômicas dos atores sociais, tais como agricultores pobres e suas famílias, diante da grande empresa rural.

Estado, ratificaram o latifúndio monocultor de produtos exportáveis, o que, por seu turno, comprometeu sistematicamente a produção e reprodução social camponesa no Brasil (WELCH, 2009, p. 24).

A infeliz generalização da descrição de Marx sobre o desaparecimento do camponês inglês acabou transcendendo seus lócus histórico, reforçando análises que veem o modo de vida camponês como algo residual ou em extinção. No Brasil, por exemplo, percebemos que, além de perene, o campesinato está presente de modo múltiplo, diverso, resiliente e fortemente alicerçado na economia familiar.

A diversidade da condição camponesa por nós considerada inclui os proprietários e os posseiros de terras públicas e privadas; os extrativistas que usufruem dos recursos naturais como povos das florestas, agroextrativistas, ribeirinhos, pescadores artesanais e catadores de caranguejos que agregam atividade agrícola, castanheiros, quebradeiras de coco-babaçu, açazeiros; os que usufruem os fundos de pasto até os pequenos arrendatários não capitalistas, os parceiros, os foreiros e os que usufruem a terra por cessão; quilombolas e parcelas dos povos indígenas que se integram a mercados; os serranos, os caboclos e os colonos assim como os povos das fronteiras no sul do país; os agricultores familiares mais especializados, integrados aos modernos mercados, e os novos poliprodutores resultantes dos assentamentos de reforma agrária (WELCH, 2009, p. 11).

Em outras palavras, o campesinato, entendido em termos gerais, como categoria analítica e histórica, “é constituídos por poliprodutores, integrados ao jogo de forças sociais do mundo contemporâneo” (WELCH, 2009, p. 9). É justamente esse jogo de forças sociais que, no Brasil, trouxe como imperativo um marco e um recorte metodológico para definir agricultura familiar.

Acreditamos, diante do exposto até aqui, que a discussão deve ser menos a de distinguir o camponês do agricultor familiar e mais de, diante das rupturas históricas, buscar compatibilizá-los. Segundo Wanderley (2004), o conceito de agricultura familiar é pertinente para a compreensão do ator social a que estamos nos referindo:

Mesmo sendo uma identidade “atribuída”, na maioria dos casos, ela é incorporada pelos próprios agricultores e à diferença de outras denominações impostas de fora [...], ela aponta para qualidades positivamente valorizadas e para o lugar desse tipo de agricultura no próprio processo de desenvolvimento (WANDERLEY, 2004, p. 58).

Para a autora, há que se reconhecer, como estamos sugerindo até aqui, a grande diversidade de situações concretas que essa categoria genérica “agricultura familiar” pode incluir. “A elaboração de tipologias é, assim, mais do que nunca necessária à compreensão dessa diversificação, garantindo-se, naturalmente, a compatibilidade entre a análise em termos de tipo-ideal e a análise histórica...” (WANDERLEY, 2004, p. 59).

Temos claro que a agricultura familiar também deve ser entendida como um conceito em evolução, uma vez que seu marco legal se deu apenas em 2006, mas sua importância já era mensurada há mais tempo, com estudos e metodologias próprias. Este vazio legal/institucional foi preenchido quando o Governo Federal, por meio da Lei n. 11.326, de 24 de julho de 2006, estabeleceu os conceitos e princípios que passaram, não apenas a nortear a formulação de políticas voltadas à agricultura familiar como também, e principalmente, definiu o que seria, a partir de então, considerado um agricultor familiar. Em resumo, segundo a Lei, o agricultor familiar é hoje definido como sendo aquele que atende, simultaneamente, aos seguintes requisitos:

- Não detenha, a qualquer título, área maior do que quatro módulos fiscais.
- Utilize, predominantemente, mão de obra da própria família nas atividades econômicas do seu estabelecimento ou empreendimento.
- Tenha renda familiar predominantemente originada de atividades econômicas vinculadas ao próprio estabelecimento ou empreendimento.
- Dirija seu estabelecimento ou empreendimento com sua família.

A partir de uma definição dada, o Censo Agropecuário de 2006, pela primeira vez, trouxe dados agregados exclusivos para a agricultura familiar. A partir desses dados, a importância da agricultura familiar pôde sair de um plano intuitivo para um plano mais concreto. Apenas ilustrativamente, existem pouco mais de 4,3 milhões de estabelecimentos agropecuários, no Brasil, classificados como de agricultura familiar, ocupando uma área de cerca de 80 milhões de hectares, gerando trabalho para aproximadamente 12 milhões de pessoas. Em números relativos, a agricultura familiar detém 84% de todos os estabelecimentos, ocupando uma área de apenas 24% da área total.

Mesmo com a expressividade dos números, observada em uma perspectiva histórica, percebemos a permanência do êxodo rural e a redução do número de trabalhadores no campo, o crescente aumento na produtividade do trabalho rural desassociado da melhoria das condições de emprego e de vida da população, da mesma forma que o aumento da integração e da subordinação de pequenos produtores ao agronegócio (sejam eles camponeses e/ou agricultores familiares). Entretanto são quase 30 milhões de pessoas no Brasil que ainda vivem no e do campo, número maior que a população total de muitos países (CARVALHO, 2011).

Ainda que não avancemos nesse argumento, neste trabalho, não podemos nos furtar de dizer que, dentre a grande heterogeneidade presente na categoria camponesa, também estão produtores assentados, resultantes de processos de reforma agrária, junto com posseiros, povos das florestas, agroextrativistas, pescadores, ribeirinhos, pequenos arrendatários não capitalistas, quilombolas etc. — todos são camponeses.

Se partirmos da constatação de que um assentamento de trabalhadores rurais é fruto de um processo bastante complexo e conflituoso, a reafirmação da condição camponesa não é natural, ela é social e classista. Portanto, o agricultor familiar ou camponês não pode, e nem deve, ser visto como um personagem passivo. Para Wanderley “[...] ele constrói sua própria história nesse emaranhado campo de forças que vem a ser a agricultura e o meio rural inseridos em uma sociedade moderna” (2004, p. 58).

De tudo isso, devemos extrair que, no que tange à condição camponesa, para se aferir sua existência ou inexistência e mesmo seu sucesso ou fracasso, há que se ter em mente, antes, o fato de que variáveis quantitativas ou comparações enviesadas são recursos metodológicos inadequados para isso. Mais que um locus de produção, a campesinidade é um território de trabalho e vida e, dialeticamente, uma reafirmação da condição camponesa.

Considerações finais

Consideramos como debate clássico aquele protagonizado, mesmo que com hiato temporal, por Marx e os marxistas de maior destaque no que tange à questão agrária. Esse debate foi fundamental para que os problemas decorrentes da patente penetração do capitalismo no campo

ganhassem um corpo teórico, que passou a ser denominado de questão agrária. As diversas análises inseridas neste debate contribuíram de modo muito significativo para a compreensão das contradições inerentes ao próprio capitalismo de maneira mais geral e, de modo mais específico, como essas contradições manifestam-se no campo.

A partir da patente penetração do capitalismo no campo, com significativo aumento da produção e da produtividade, e de drásticas alterações nas relações de trabalho, tanto no espaço urbano quanto no rural, Karl Marx vai concluir que, ao contrário do que os fisiocratas e Ricardo supunham, a agricultura passa a ter um papel subordinado à grande indústria. Em síntese, o debate clássico sobre a questão agrária, com seus diversos vieses, contribuiu para o avanço dos estudos agrários, os quais contribuíram para evidenciar que é necessário ter precaução nas definições de categorias muito complexas, como é o caso de camponato. Camponês só pode ser definido em termos dinâmicos, ou seja, camponês é aquele que faz e não aquele que tem ou que é — ou como diria Shanin (2008): camponês é, antes de tudo, um modo de vida.

Se nos voltarmos à realidade brasileira, é fato que o camponato passou a ser entendido como sinônimo do atraso e da dependência, além da improdutividade, mas o fato é que, camuflados sob o manto do “dinâmico agronegócio”, a situação e o reconhecimento da condição camponesa é bastante difícil. O que buscamos enfrentar aqui é que, teórica e empiricamente, existem evidências reais de que o camponês não apenas está presente como também sua presença não é residual.

Referências

ABRAMOVAY, R. *Paradigma do capitalismo agrário em questão*. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2007.

BOTTOMORE Tom. 1988. *Dicionário do Pensamento Marxista*. Rio de Janeiro, Zahar.

CARVALHO, J. G. *Economia Agrária*. Rio de Janeiro: Fundação Cecierj. 2015. 248 p.

CARVALHO, J. G. *Questão agrária e assentamentos rurais no estado de São Paulo: o caso da Região Administrativa de Ribeirão Preto*. (Tese de Doutorado). IE/UNICAMP, 2011.

- CHAYANOV, A. V. *La organización de la unidad económica campesina*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1974.
- CHAYANOV, A. V. Sobre a teoria dos sistemas econômicos não capitalistas. In: GRAZIANO DA SILVA, J; STOLCKE, V. (Orgs.). *A Questão Agrária*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- GIRARDI, E. P. Proposição teórico-metodológica de uma Cartografia Geográfica Crítica e sua aplicação no desenvolvimento do Atlas da Questão Agrária Brasileira. Tese de Doutorado). Faculdade de Ciências e Tecnologia, Unesp, 2008.
- IBGE. *Censo Agropecuário de 2006*. Rio de Janeiro, 2009.
- KAUTSKY, K. A questão agrária. In: LÊNIN, v. I. *O desenvolvimento do capitalismo na Rússia: o processo de formação do mercado interno para a grande indústria*. São Paulo: Nova Cultural, 1985.
- MARX, K. *O Capital: crítica da economia política*. Volume I, Livro Primeiro (Tomos I e II). São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996.
- NETTO, J. P. Apresentação. In: LÊNIN, v. I. *O desenvolvimento do capitalismo na Rússia: o processo de formação do mercado interno para a grande indústria*. São Paulo: Nova Cultural, 1985.
- SHANIN, T. Lições camponesas. In: PAULINO, E. T.; FABRINI, J. E. (Orgs.) *Campeinato e territórios em disputa*. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- _____. A definição de camponês: conceituação e desconceituação – o velho e o novo em uma discussão marxista. *Estudos Cebrap*, Petrópolis, n. 26, p. 43-79, 1980.
- STALIN, J. Sobre o problema da política agrária na URSS. In: GRAZIANO DA SILVA, J; STOLCKE, V. (Orgs.). *A Questão Agrária*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- WANDERLEY, M. N. B. Agricultura familiar e campeonato: rupturas e continuidade. *Estudos, Sociedade e Agricultura*, Rio de Janeiro, n. 21, p. 42-62, 2003.
- WELCH, C. A. et al. *Camponeses brasileiros: Leituras e interpretações clássicas*. São Paulo: Editora Unesp, DF: Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural, 2009.

TRABALHO E EDUCAÇÃO NO SISTEMA CAPITALISTA: INSTRUMENTOS DE EFETIVAÇÃO DA DESIGUALDADE E DA DUALIDADE NA SOCIEDADE CAPITALISTA

José Leite dos Santos Neto
Alessandra de Sousa dos Santos
Manoel Nelito Matheus Nascimento

Considerando as mudanças que foram ocorrendo ao longo da história devido às transições do comunismo primitivo, escravismo, feudalismo e capitalismo, nos quais os meios de produção foram passando por transformações significativas, notou-se que a educação também foi assumindo outras faces. Diante disso, a educação se dá a partir da organização do trabalho, do modo como se organizam as relações de produção, já que a educação visa à formação para inserção e permanência neste mercado. A sociedade capitalista é marcada pela dualidade estrutural que compõe a divisão do trabalho, a que podemos chamar de trabalho intelectual e trabalho manual.

A educação entrou nesse campo preparando os homens para atuarem em setores com posições hierárquicas diferentes. A escola nos moldes capitalistas de produção, formulada em torno das relações de trabalho, possui uma dicotomia: de um lado temos uma escola que forma para o trabalho manual, ou seja, para o ensino mais profissionalizante e, de outro lado, a escola que forma para o trabalho intelectual, e mesmo as mudanças mais significativas na estrutura educacional não alteram essa dualidade. Vale ressaltar que essa escola dual que está posta possui uma característica bem marcante do público atendido, pois, de acordo com Kuenzer (1991), a educação articulada ao trabalho tem sua finalidade bem específica que é a de atender os pobres e marginalizados para que atuem nos sistemas produtivos nos níveis mais baixos das hierarquias ocupacionais.

Neste sentido Lombardi (2011) afirma que:

A educação é um campo da atividade e os profissionais da educação não construíram esse campo segundo ideias próprias, mas em conformidade

com condições materiais e objetivas, que correspondem às forças produtivas e relações de produção adequadas aos diferentes modos e organizações da produção, historicamente construídas pelos homens e particularmente consolidadas nas mais diferentes formações sociais (p. 102).

A Revolução Industrial também foi uma revolução educacional. O único meio para o trabalhador sobreviver era vender sua força de trabalho, o que, ao longo do tempo, foi se aprimorando, pois o trabalho oferecido exigia determinado conhecimento e, com isso, a educação na Revolução Industrial deu-se a partir da máquina (SAVIANI, 2007). A educação do trabalhador foi centrada no trabalho e deixou de ser voltada para uma formação humana, centralizando-se em um viés mais técnico, a fim de preparar o homem para um ato de repetição, ou seja, um trabalho meramente mecânico.

Isso transformou a organização das classes sociais. Com o advento da Revolução Industrial, a máquina ocupou um papel significativo de “materialização das funções intelectuais do processo produtivo”, (SAVIANI, 2007, p. 157), agora a escola é que generaliza as funções intelectuais da sociedade, é a escola que difunde o conhecimento, por isso a necessidade de organizar o sistema educacional em cada nação e a composição da chamada Escola Básica. Portanto, podemos concluir que a Revolução Industrial culminou, também, numa chamada Revolução Educacional, uma vez que era necessário, ao trabalhador, ter um mínimo de conhecimento formalizado e/ou sistematizado para lidar com a nova situação do trabalho.

Essa visão sobre a educação como um meio de potencializar o trabalho criou uma forte mecanização do ensino. A educação oferecida voltou-se, especialmente, para o desempenho das funções do trabalho manual (SAVIANI, 2007). Isso criou um divisor educacional mais evidente: de um lado escolas que formam os trabalhadores para desempenharem principalmente funções nas quais não participam de decisões, uma formação que se limita ao desempenho do trabalho manual; de outro, escolas que formam prioritariamente os intelectuais das elites, proporcionando conhecimentos fundamentados e consistentes, o que possibilita maior domínio para serem os representantes da sociedade e ocuparem cargos e funções de maiores prestígios e reconhecimento social. O domínio de fundamentos teóricos, conhecimento crítico e histórico de todo o conhecimento produzido pela

humanidade possibilita ou não a atuação em diferentes setores da sociedade.

A educação como elemento essencial na existência humana assume diversas faces diante do capital. Se observarmos mais atentamente, desde o princípio, a divisão social do trabalho, por exemplo, na manufatura, perceberemos certa fragmentação, que com o desenvolvimento tecnológico veio e continua acirrando cada vez mais a fragmentação da educação. Isso torna a educação um elemento extremamente técnico, no qual é preciso apenas um conhecimento elementar para desempenhar determinadas funções, que não correspondem ao total do trabalho final e, também, que não necessita de conhecimentos aprofundados.

Com a divisão do trabalho, o trabalhador pode desempenhar diferentes funções, as quais são diferenciadas pelo salário, e exigem diferentes níveis de formação. Assim, o trabalho cria uma divisão entre o trabalho qualificado e o não qualificado, separando com isso, o trabalho intelectual do manual. De modo geral, temos na sociedade capitalista a educação das massas voltada para o trabalho manual.

Na sociedade capitalista a educação está atrelada principalmente à escola, que é uma instituição que legitima o saber, que certifica e torna apto ou não o sujeito. Nessa sociedade, a escola se impõe como elemento de desigualdade devido às condições de acesso, permanência e conclusão, que não se dão no mesmo patamar de igualdade para todos, o que faz da escola um local de perpetuação da desigualdade.

A escola como agente educacional passa a ser um instrumento importante para a manutenção das condições de explorados e exploradores, o que coloca os homens em antagonismo. Da mesma forma este antagonismo percorre a escola, pois necessitamos de escolas diferenciadas para cada uma das classes sociais (SAVIANI, 1994). Essa contradição permeia a escola desde as origens da sociedade capitalista, mas de forma subentendida.

Segundo Saviani (1994), os teóricos da economia política perceberam que a instrução escolar estava ligada às tendências modernizadoras voltadas para o desenvolvimento e compreenderam também que a instrução para os trabalhadores era importante, somente, porém, para inseri-los na sociedade e no processo produtivo, adequando-os aos interesses da vida moderna. Mas tudo deveria ser feito sem ultrapassar um limite mínimo.

Como bem aponta Marx (2015, p. 436) sobre a recomendação de Smith, quando se refere à instrução popular — ela deve ficar a “carga do Estado, embora em doses cautelosamente homeopáticas”, nunca ultrapassando as necessidades fundamentais para instrumentalizar os homens para os meios de produção aos quais tem acesso. Ao ultrapassar esse mínimo, a educação oferece ao trabalhador instrumentos para que ele tenha consciência de que também é dono dos meios de produção na medida em que domina esse processo e adquire a consciência da sua importância no processo produtivo. Dessa maneira:

A sociedade capitalista é baseada na propriedade privada dos meios de produção. Se os meios de produção são propriedade privada, isto significa que são exclusivos da classe dominante, da burguesia, dos capitalistas. Se o saber é força produtiva deve ser propriedade privada da burguesia. Na medida em que o saber se generaliza e é apropriado por todos, então os trabalhadores passam a ser proprietários de meios de produção (SAVIANI, 1994, p. 9).

Dessa forma, trabalho e educação caracterizam-se a partir de uma contradição. Para o trabalhador desempenhar alguma atividade é preciso do conhecimento, pois, sem o saber o homem não produz. Então, é oferecido ao trabalhador, por meio da educação, o mínimo necessário para que ele não tome consciência desse processo de dominação e não queira se rebelar.

Nesse processo de produção, para controlar o problema do domínio e da apropriação do conhecimento, surge o processo que conhecemos como Taylorismo, que consiste, basicamente, na forma parcelada do trabalho. O conhecimento conjunto é parte dos dirigentes, cada trabalhador domina apenas parte do trabalho que opera, no processo de produção, ocorrendo, assim, a fragmentação desse processo. Segundo Saviani,

É dessa forma que se contorna a contradição. O trabalhador domina algum tipo de saber, mas não aquele saber que é força produtiva, porque a produção moderna coletivizou o trabalho e isso implica em conhecimento do conjunto do processo, conhecimento esse que é privativo dos grupos dirigentes. Cada trabalhador só domina aquela parcela que ele opera no processo de produção coletiva (SAVIANI, 1994, p. 10).

Com as transformações do modo de produção capitalista, a dualidade estrutural da sociedade passa a exigir um novo trabalhador, que se adapte ao mercado de trabalho, e tal adaptação se dá por meio da escola. De acordo com Kuenzer (2004), o modelo taylorista/fordista fragmenta o trabalho pedagógico deixando mais explícita a dualidade da escola e divide o currículo de forma isolada, sem possibilitar a discussão do trabalho pedagógico na sua totalidade:

O trabalho pedagógico, assim fragmentado, respondeu e continua respondendo, ao longo dos anos, às demandas de disciplinamento do mundo do trabalho capitalista organizado e gerido segundo os princípios do taylorismo/fordismo, em três dimensões: técnica, política e comportamental (KUENZER, 2004, p. 85).

A prática do trabalho, posta nesses moldes, vai acentuando cada vez mais a divisão entre trabalho intelectual e instrumental. Se, no taylorismo/fordismo, a educação é fragmentada, o foco é o desempenho de uma única função, o toyotismo vai apresentar uma mudança significativa, pois, nesse sistema os cursos especializados saem de cena, dando espaço para uma escolarização ampliada para todos os trabalhadores e após essa formação geral dá-se a formação profissional (KUENZER, 2007). As transformações no sistema produtivo ocasionaram mudanças expressivas na sociedade. Segundo Nascimento,

O novo contexto de produção passou a valorizar o trabalhador com formação geral e com capacidades e habilidades para desenvolver diversas tarefas e autonomia para tomar decisões durante o processo de produção (flexibilidade) (2009, p. 170).

A flexibilização do trabalhador, a partir do processo de trabalho orientado pelo toyotismo, traz para a agenda educacional um novo formato de currículo, a formação do trabalhador mais flexível, que seja capaz de desempenhar diferentes funções. Enquanto no fordismo a rigidez e a vigilância aparecem de forma exacerbada, no toyotismo os processos de trabalho se transformam, tornam-se mais flexíveis, com objetivo de valorizar a acumulação — o trabalhador passa a ser disciplinado com novas formas que contribuem com os objetivos capitalistas de acumulação:

Estas novas formas de disciplinamento vão contemplar o desenvolvimento de subjetividades que atendam às exigências da produção e da vida social, mas também se submetam aos processos flexíveis caracterizados pela intensificação e pela precarização, a configurar o consumo cada vez mais predatório e desumano da força de trabalho. Para atender a estas demandas, o discurso da acumulação flexível sobre a educação aponta para a necessidade da formação de profissionais flexíveis, que acompanhem as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção científico-tecnológica contemporânea, ao invés de profissionais rígidos, que repetem procedimentos memorizados ou recriados por meio da experiência (KUENZER, 2007, p. 1159).

Dessa maneira, o trabalhador com uma formação básica pode qualificar-se para funções específicas mais facilmente; além do exercício da função que ele desempenha ser um fator formativo, a facilidade para novas adaptações se dá na formação em curto prazo, a que se pode chamar de formação meramente mecânica.

Segundo Kuenzer (2007)

O que há de novo nesta concepção é que a produção e o consumo na acumulação flexível passam a demandar uma relação com o conhecimento sistematizado, ou seja, de natureza teórica, mediada pelo domínio de competências cognitivas complexas, com destaque para as competências comunicativas e para o domínio da lógica formal, que não era demandada pelo taylorismo/fordismo, cuja concepção de conhecimento fundava-se na dimensão tácita: resolver situações pouco complexas por meio de ações aprendidas através da experiência. (p. 1160)

De acordo com Nascimento (2009), a necessidade acelerada de um novo trabalhador com habilidades flexíveis permitiu a ampliação da exploração do trabalhador e as condições do trabalho tornaram-se cada vez mais precárias, aumentando a terceirização do trabalho e diminuindo assim o salário dos trabalhadores. Para as empresas, proporcionou altos rendimentos e acarretou o enfraquecimento das lutas trabalhistas e desemprego “estrutural”

[...] devido à rápida destruição e reconstrução de habilidades, redução dos salários e retrocesso no poder sindical nos países centrais e periféricos. Contribui, também, para a elevação do nível de desemprego a distribuição geográfica da produção, em escala mundial, tendo como condição básica o

custo reduzido da mão-de-obra, que tem criado polos especializados e tem cortado o número de empregos. (NASCIMENTO 2009, p.170)

Com a formação inicial básica, o trabalhador passou a formar-se tecnicamente para o mercado de trabalho no exercício da sua função, o que o tornou mais flexível para adaptar-se às necessidades do mercado. Para elucidar melhor essa questão, vale ressaltar que o mundo do trabalho vem sofrendo grandes transformações desde o final do período feudal, e com a transição para o capitalismo cada vez mais acentuada, as relações sociais e políticas foram sofrendo modificações. Por exemplo, a cidade, que era subordinada ao campo, produzia apenas artesanato e ferramentas demandadas para a produção da agricultura.

A produção do artesanato foi tornando cada vez mais mercantilizados seus produtos, criando mercados de trocas entre os produtores, cujo comércio foi gerando o acúmulo de capital — fator que possibilitou, na própria produção, a origem da indústria. Nesse sentido, desloca-se o eixo do processo produtivo do campo para a cidade, a agricultura cede lugar para a indústria, que se torna a base da economia, dando origem a um novo modo de produção: o capitalista burguês, ou o modo de produção moderno (SAVIANI, 1994).

A formação para o trabalhador começa a passar por transformações. Como um reflexo desse processo para o desenvolvimento comercial, o trabalho passa a exigir novas habilidades e a escola é o agente que faz essa mediação. O papel que a escola desempenha é o de estar conectada com as necessidades do capital:

As determinações gerais do capital afetam profundamente *cada âmbito particular* com alguma influência na educação, e de forma nenhuma apenas as instituições educacionais formais. Estas estão estritamente integradas na totalidade dos processos sociais. Não podem funcionar adequadamente exceto se estiverem em sintonia com as *determinações educacionais gerais da sociedade* como um todo (MÉSZÁROS, 2008, p. 43).

Até o feudalismo, as relações se davam de forma hereditária, tanto dos nobres quanto dos servos. O capitalismo rompeu com essa estabilização das classes, o que está ligado à noção de liberdade — cada um é livre para dispor de sua propriedade. O trabalhador, neste caso, é proprietário apenas da sua força de trabalho, que ele vai vender mediante o contrato com o capitalista.

Esse processo de transição para o capitalismo correspondeu a um duplo e simultâneo movimento de transformação social, mudando os meios de produção, que foram convertidos em capital, e separando o trabalhador dos meios de produção, restando a ele vender sua força de trabalho para sobreviver e cuidar dos filhos (LOMBARDI, 2011). Dessa forma, o trabalhador tornou-se livre para vender sua força de trabalho. Essa liberdade, no entanto, é contraditória. O trabalhador, despossuído dos meios de produção, precisa de alguma forma produzir sua subsistência, ou seja, vender a força de trabalho é um fato histórico, e não natural.

Essa liberdade do trabalhador é apontada por Marx (1996) com um duplo sentido: de um lado, são livres porque podem escolher para quem trabalhar — isto é, não são escravos ou servos vinculados aos meios de produção —, mas também não são os proprietários dos meios de produção. Então, o trabalhador precisa manter-se na sociedade capitalista e, para isso, vê-se obrigado a submeter-se às condições de trabalho ofertadas.

A discussão sobre a liberdade contraditória do trabalhador diz respeito à construção histórica que se origina da transição feudalismo/capitalismo que, a partir da produção de excedentes e de sua comercialização, de certa forma, impulsionava a formação do sistema capitalista. O trabalhador no período feudal já era desvinculado dos meios de existência, mas no capitalismo isso se agravou. Marx (1996) afirma que isso aconteceu por conta do fim das garantias que as sociedades feudais traziam, fator que obrigava os trabalhadores a venderem sua força física. Com tal afirmação, podemos constatar que a liberdade para a venda da força de trabalho foi uma liberdade forçada, a partir do momento em que o trabalhador não teve mais para quem recorrer e, considerando suas necessidades econômicas para subsistência, viu-se obrigado a submeter-se a esse sistema.

A Natureza não produz de um lado possuidores de dinheiro e de mercadorias e, do outro, meros possuidores das próprias forças de trabalho. Essa relação não faz parte da história natural nem tampouco é social, comum a todos os períodos históricos. Ela mesma é evidentemente o resultado de um desenvolvimento histórico anterior, o produto de muitas revoluções econômicas, da decadência de toda uma série de formações mais antigas da produção social (MARX, 1996, p. 287).

O sistema capitalista prevê uma lógica de dependência do trabalhador e faz com que ele continue nessa condição, porém, com uma ideologia que mascara totalmente esta situação. Podemos evidenciar isso através do salário que lhe é pago. Esse valor é calculado de acordo com o tempo gasto com a produção e as necessidades básicas para que ele possa manter-se, ou seja, num processo para “regular” o salário e obter mais lucro, dentro do processo chamado “mais-valia” e, ao mesmo tempo, manter a dependência do trabalhador em relação ao burguês (MARX, 1996).

Na hierarquia do trabalho, a escolarização formal do sujeito possibilita maiores salários. O grau de dificuldade na formação aumenta a valorização salarial. Colocar o trabalhador num grau de dependência significa não lhe possibilitar um crescimento intelectual e material além do que já possui. Um pedreiro, dificilmente, se tornará um engenheiro civil ou formará seu filho em engenharia. O salário é para que o sujeito se reproduza como tal e, da mesma forma, a educação se consolida. O sistema capitalista cria mecanismos para que o sujeito se mantenha em sua situação, seja nas hierarquias mais baixas do trabalho ou nas mais altas, porém, mesmo criando mecanismos que dificultam o acesso à escolarização, esse sistema não impede o sujeito de buscá-la.

Para o sistema capitalista, a educação foi vista como meio importante de manutenção das relações e da dependência. No decorrer do período de transição do feudalismo para o capitalismo, a burguesia instalou-se como classe social dominante e começou a perceber a importância da instrução para a grande massa, pois a educação, sendo um dever, ajudaria os sujeitos a se adaptarem ao novo modo de produção que dispõe de outra lógica, de outro ideário e de outros interesses.

Souza, Ferreira e Barros (2009) apontam que, após a burguesia instalar-se como classe dominante, ela passou por várias crises oriundas da contradição que gerou esse sistema. Apontam, ainda, que o trabalhador contava com pensadores como Marx, que instigavam uma consciência de classe, mostrando a desigualdade e a exploração. Os autores destacam que a classe econômica dominante, por já ter vivido uma revolução, estava ciente de como agir para que isso não ocorresse novamente, pois, no sistema feudal, a burguesia caracterizou-se como uma classe revolucionária.

Enxergando a possibilidade de uma maior estabilidade no poder, a burguesia entendeu as reivindicações e as crises geradas pelas contradições deste sistema e optou por uma atitude menos devastadora, ou seja, elegeram uma educação que ajudasse, de certa forma, na pacificação do proletariado. Com isso, houve uma institucionalização da escola pública, que cumpria o papel de manter a ordem estabelecida.

A construção da escola pública visava, principalmente, à instrução de acordo com a moral burguesa, que nasceu em torno da propriedade privada e relações de trabalho. O objetivo principal foi a defesa dos interesses burgueses, visto que o capital estava passando por crise e necessitava de novos mercados (LEONEL, 1994). Assim, o papel da educação foi o de instrução para adaptação ao mundo burguês e não uma educação para emancipação do sujeito.

A escola pública assumiu, então, o papel de homogeneizar a sociedade, sendo ela a *chave mestra* da sociedade civil, mostrando a forma de como se portar nessa sociedade capitalista, tornando o homem um cidadão. Uma educação que molda o comportamento e propicia o desenvolvimento burguês — “em suma, no século XVIII desenvolveu-se uma imagem nova da pedagogia moderna: laica, racional, científica, orientada para valores sociais e civis, [...]” (CAMBI, 1999, p. 329).

No Brasil, vale ressaltar alguns fatos históricos que evidenciam as mudanças nos paradigmas educacionais. É importante considerar que por muitos anos o trabalho manual era visto como um trabalho inferiorizado, devendo ser realizado pelos mais pobres. Antes da abolição da escravidão, e com a necessidade de formar o trabalhador para as novas máquinas industriais, foram criadas no Brasil as primeiras escolas de aprendizes artífices e, em grande parte delas, o ensino era compulsório e estava condicionado ao direito a moradias e alimentação. Eram escolas que ofertavam o ensino de ofícios no início da industrialização brasileira, para os miseráveis, órfãos, abandonados e delinquentes (CUNHA, 2000).

Nos anos de 1920 e 1930, ocorreram mudanças significativas com relação aos destinatários do ensino profissional brasileiro.

Com o desprezo pelo trabalho manual por parte da população melhor instruída, e como a mão de obra nacional disponível não tinha condições intelectuais para desenvolver os trabalhos na indústria, devido à complexificação da maquinaria da manufatura e das primeiras indústrias muitos operários foram buscados no estrangeiro. Chegando

ao Brasil no final do século XIX e início do século XX, a mão de obra para os trabalhos manuais começava a ser vista com olhares menos preconceituosos, e esses imigrantes muito contribuíram para a industrialização do país, fosse por seu papel na propriedade industrial, fosse por seu trabalho operário e técnico especializado.

Porém a grande massa de imigrantes estrangeiros trabalhando na indústria brasileira culminou em alguns entraves para os capitalistas que consideravam os estrangeiros muito evoluídos e informados. O conhecimento que possuíam, na visão capitalista, prejudicava a indústria na medida em que não formavam a mão de obra sucessora, eram organizados e se valiam de “práticas e ideias atentatórias à ordem como a paralização da produção para pressionar os patrões pela melhoria dos salários e das condições de trabalho e até mesmo a organização sindical” (CUNHA, 2000, p. 6)

Dessa forma o comportamento dos imigrantes obrigou o governo a tomar providências para a qualificação do homem nacional, considerando que esse era menos evoluído que aquele, e não poderia apresentar tantos problemas. Iniciou-se, no país, a valorização pelo “elemento nacional” e valorizando-se, paulatinamente, a qualificação profissional.

No último século, a criação de escolas técnicas, com formação de mão de obra específica para as necessidades do mercado, consolidou uma mudança no paradigma educacional.

De acordo com Kuenzer (1991), no início do século XX, foram criadas no Brasil 19 escolas de aprendizes vinculadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio e distribuídas nas capitais. No entanto, ressalve-se que tais escolas não estavam sendo ofertadas especificamente pela necessidade de mão de obra qualificada, pois o desenvolvimento do país, segundo a autora, estava centrado praticamente no Estado de São Paulo. Isso significa que a maioria das escolas estavam localizadas onde não havia um grande desenvolvimento industrial.

As Reformas seguintes ao período de 1930, principalmente as implementadas pelos governantes do regime do Estado Novo, apresentaram mudanças substanciais na organização do trabalho e no ensino profissional, mas tais mudanças não tinham a pretensão de eliminar nem a divisão social do trabalho e nem a dualidade do ensino, pelo contrário, a criação de escolas primárias e secundárias reforçou a

dualidade escolar, permanecendo a educação para as elites condutoras e criando os ramos profissionais a nível de ensino médio para as classes menos favorecidas (CUNHA, 2000, p. 7).

Mais tarde, na década de 1940, passou a haver demanda por mão de obra qualificada. O contingente de pessoas da área rural começou a sair do campo e vir a abrigar-se na área urbana, período que deu início a uma grande concentração de mão de obra disponível na área urbana, porém sem qualificação para trabalhar na indústria ou no comércio, uma vez que a sua relação de trabalho se dava com a terra, na agricultura.

Para atingir essa demanda criou-se um ensino profissional voltado para a indústria⁵ e o comércio, no qual se destaca o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) e o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial). Segundo Kuenzer (1991), a proposta curricular era apenas prática, sem qualquer formação teórica. A Lei Orgânica do Ensino Industrial criou uma equivalência do Ensino Técnico ao Ensino Médio, permitindo o ingresso em cursos superiores da mesma área de formação técnica. Diante disso, a autora constata que:

Até essa época, portanto, verifica-se que a educação para o trabalho é atribuição específica de um sistema federal de ensino técnico, complementado por um sistema privado de formação profissional para a indústria e para o comércio, através do SENAI e do SENAC. Ambos se desenvolvem paralelamente ao sistema regular de ensino, articulando-se a este através de um mecanismo relativo e de execução duvidosa, representado pela “continuidade em cursos relacionados”, só tardiamente definidos (1953) (KUENZER, 1991, p. 7).

Com a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (1961) estabelece-se a equivalência entre os cursos propedêuticos e os profissionalizantes. De acordo com Kuenzer (1991), a Lei nº 4.024/61

⁵ O atendimento a demanda da economia por mão de obra qualificada só vai surgir como preocupação objetiva na década de 40, quando a Lei Orgânica do Ensino Industrial cria as bases para a organização de um "sistema de ensino profissional para a indústria", articulando e organizando o funcionamento das escolas de aprendizes artífices (1942); é criado o SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (1942) e o SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (1946), resultantes do estímulo do Governo Federal à institucionalização de um sistema nacional de aprendizagem custeado pelas empresas para atender às suas próprias necessidades (KUENZER, 1991, p. 7).

permite que existam dois ensinos médios, ainda que equivalentes: um mais científico e outro visando à profissionalização.

Kuenzer (1991) afirma que a escola permanece classista e seletiva, visto que os cursos profissionalizantes eram ocupados, em sua grande maioria, pela classe trabalhadora. Poucas pessoas oriundas de classes mais privilegiadas optavam pelos cursos profissionalizantes em função de seu caráter terminal de curta duração, pois a essas classes interessavam os cursos propedêuticos para prosseguirem ao Ensino Superior. Tal situação é a mesma do início do século XX, que previa educação para a burguesia e formação profissional para o povo.

A partir de 1964, em decorrência do golpe militar, o ensino passou por algumas transformações formais. De acordo com Kuenzer (1991), “educação” e “trabalho” não se relacionavam diretamente, estando desarticulados devido ao caráter de classe do sistema educativo. Nesse período, a lógica corrente que governava o país considerava que o ensino não preparava para as funções produtivas, sendo um dos motivos considerados para a crise econômica do país naquele momento. Para sanar o problema, surge a Lei nº 5.692/71, que buscava diminuir a demanda pelo ensino superior. Pode-se dizer que essa lei teve como intenção romper a dualidade do ensino entre propedêutico e profissionalizante. Kuenzer (1991) aponta que a estruturação da lei foi, no entanto, apenas no papel, pois a escola mantinha seu caráter classista. Assim, afirma a autora que coexistem vários tipos de escolas do segundo grau, porém, seus níveis de qualidade são diferenciados.

As escolas que, antes da Lei nº 5.692/71, ministravam cursos profissionalizantes de qualidade, continuam a fazê-lo, basicamente, nas áreas de ensino técnico industrial, agropecuário, comercial e de formação de professores para as primeiras séries do 1º grau. As escolas que preparavam os filhos da burguesia e da pequena burguesia para o vestibular continuam a fazê-lo usando artifícios para esconder seu caráter propedêutico sob uma falsa proposta profissionalizante. Quanto às escolas públicas de 2º grau, de modo geral em face de suas precárias condições de funcionamento, não conseguiram desempenhar funções nem propedêuticas, nem profissionalizantes, caracterizando-se por uma progressiva perda de qualidade (KUENZER, 1991, p. 10).

Com a modernização acelerada do país, a necessidade de mão de obra qualificada em nível médio acentuou-se cada vez mais, situação

que afetou o meio rural de maneira significativa. Kuenzer (1991) nos mostra que houve uma modernização do setor primário, o que trouxe grandes impactos para a sociedade: houve um aumento dos fluxos migratórios do campo em direção às cidades, o que acentuou a pobreza nas periferias, além de esta nova população passar a ser incorporada aos serviços não formais.

Podemos verificar, a partir de então, mudanças quanto aos setores secundário e terciário. O setor secundário, agora, por conta de sua expansão relativa à mecanização e ao uso de tecnologias, passa a requerer e necessitar cada vez menos de mão de obra qualificada. O setor terciário ainda é o setor que mais absorve mão de obra de nível médio, devido à burocracia que envolve — ligada às organizações privadas e estatais —, “que exigem o domínio de certas habilidades de leitura, escrita, compreensão, cálculo, desenho, os quais só a escolarização oferece” (KUENZER, 1991, p. 11).

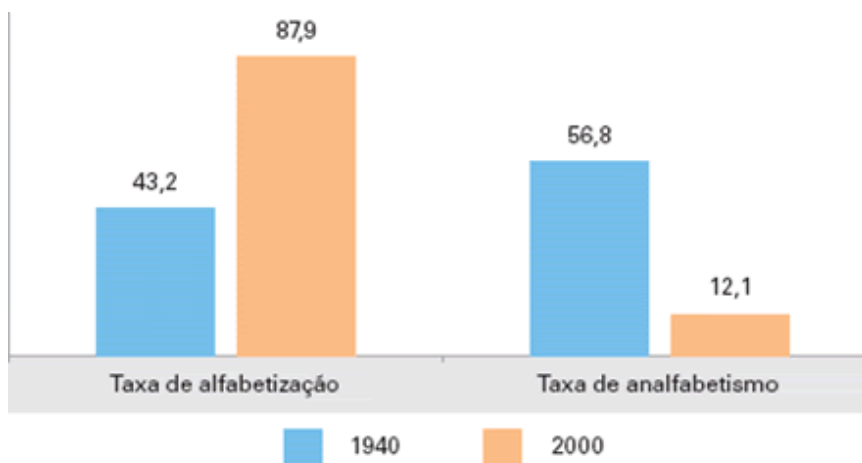


Gráfico 1 – Taxa de alfabetização e analfabetismo das pessoas de 10 anos ou mais de idade – BRASIL – 1940/2000 % (Fonte: IBGE, Censo demográfico 1940/2000).

A consequência foi um grande número de trabalhadores que ficaram desapropriados da condição básica para produção de sua sobrevivência. Vender sua força de trabalho já não era atividade fácil, pois a máquina começava a substituir parte do trabalho manual e para manuseá-la era necessário certo tipo de conhecimento. De acordo com o censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE,

2007), na década de 1940 menos de um terço das pessoas entre 7 e 14 anos frequentavam a escola, o que significava uma grande desigualdade na concorrência para empregos que necessitam de algum conhecimento de escrita e leitura. O Censo demográfico de 2010 mostra que a taxa de analfabetismo da população com 15 anos ou mais caiu para 9,6 %. O gráfico anterior mostra um aumento significativo da taxa de alfabetização no país no decorrer de 60 anos.

Com o desenvolvimento industrial, a escola passou a ser vista como a máquina que impulsiona o desenvolvimento social, tornando-se elemento fundamental para o desenvolvimento econômico. Para a utilização das máquinas faz-se necessário um conhecimento mínimo dos códigos de escrita, que no período da industrialização, visava apenas fornecer as condições básicas para manuseio das máquinas, ou seja, o conhecimento dos códigos escritos e de cálculos. Através da incorporação desse novo processo produtivo, a exigência de códigos formais tornava-se cada vez mais necessária, com isso, a sociedade moderna levantou a bandeira da escola universal, gratuita, obrigatória e laica, estendendo a escolaridade básica a todos. Segundo Saviani (1994), “a sociedade contratual, baseada nas relações formais, centrada na indústria, ia trazer consigo a exigência da generalização da escola” (p. 5).

Mesmo o homem que permaneceu no campo, sofreu com a transformação social do trabalho, uma vez que a reestruturação produtiva no campo ganhou novos contornos, as máquinas que “modernizaram” o trabalho com a terra começam a surgir na área rural, obrigando o trabalhador a buscar novas formas de desenvolver seu trabalho, apropriando-se dos conhecimentos técnicos industriais para operar as máquinas, ou arrendando suas terras para monoculturas que serviriam de alavanca do agronegócio.

Com o desenvolvimento tecnológico cada vez mais informatizado, a educação se tornou o meio necessário para a inserção no mercado de trabalho. O conhecimento escolarizado tornou-se determinante para as condições de trabalho. Aprender no ofício do trabalho já não era suficiente. De acordo com Saviani (2004), a “educação passou, pois, a ser concebida como dotada de um valor econômico próprio e considerada um bem de produção (capital) e não apenas de consumo” (p. 22).

Nessa perspectiva, a escola passou a ser vista como um agente que atende às necessidades correspondentes da vida na cidade e do trabalho na indústria, e no campo para o trabalho agrícola: então, a educação

tornou-se estritamente ligada à escola, como se somente ocorresse educação no ambiente escolar, embora saibamos que a educação está além do processo formal educativo. É de extrema relevância ressaltar que a educação escolar é a forma dominante na sociedade atual, já que é a representação da educação na sua forma mais desenvolvida, embora não seja a única e nem a mais importante. Neste sentido, Lombardi (2011) mostra os rumos da educação para a classe trabalhadora, pois,

Em vista dos objetivos do capital, a educação para o trabalhador não é prioridade para a burguesia. Por isso, a escolarização dos filhos de trabalhadores aparece ao longo da análise marxiana ou como uma exigência legal (no interior da regulamentação trabalhista inglesa) ou como dimensão resultante das péssimas condições de vida dos assalariados; de qualquer modo, é o resultado das lutas dos próprios trabalhadores e não uma necessidade decorrente das transformações técnicas e sociais da produção (LOMBARDI, 2011, p. 109).

A escola, embora seja um agente do desenvolvimento e da emancipação do ser humano, ela pode assumir um duplo papel, sendo favorável para o trabalhador ou para o capitalista. É preciso, porém, ressaltar que esse modelo de escola, que temos hoje, favorece apenas o capitalismo. Para que possa ser um instrumento para a classe trabalhadora é necessário que ocorra uma transformação profunda na escola, uma revolução educacional.

Devemos considerar que sua organização acontece, principalmente, em torno das relações de trabalho e que a educação é dada em função dos meios de trabalho disponíveis, contribuindo para o crescimento da escola, tanto horizontalmente, no que diz respeito aos seus níveis de ensino — pré-escola, ensino médio, superior, pós-graduação etc., quanto verticalmente, no aumento do tempo de permanência do educando no ambiente escolar, como a escola de período integral (SAVIANI, 1994).

A questão econômica é a preocupação central da sociedade capitalista. Nessa perspectiva, a educação sempre estará voltada para os interesses da sociedade vigente que, cujos interesses são econômicos, visando o trabalho na indústria, ou seja, o capital. Assim, a educação no meio rural foi colocada em segundo plano no que tange ao desenvolvimento do país. Mesmo com os avanços que já citamos ocorridos no campo, a garantia de acesso, de permanência e a própria qualidade do ensino estão longe de ser alcançados.

Considerando as relações de trabalho, sua divisão social e o papel da educação, podemos afirmar que a escola, enquanto sistema oficial de ensino, está cumprindo bem o papel para o qual foi criada: atender à elite. Como bem afirma Mészáros (2008), para a educação funcionar como instrumento de valor para a classe trabalhadora, ela precisa estar pensada e organizada para além do capital. Esse autor destaca o papel da escola nos últimos 150 anos, qual seja: servir para fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário para a maquinaria. Para que possamos gozar de uma educação despretensiosa, sem relação direta com o capital, a essência da escola precisa mudar. O mesmo autor aponta que, para esta mudança acontecer, é preciso que duas coisas importantes ocorram concomitantemente: a universalização da educação e a universalização do trabalho como atividade humana autorrealizadora.

Dessa forma, a educação como princípio educativo, como instrumento de igualdade social, igualdade de conhecimento, considerando o formato que conhecemos ao longo da história, sempre se mostrou dualista, servindo como instrumento de efetivação da desigualdade social. Ela é almejada e idealizada por muitos educadores que defendem a liberdade educacional, a qualidade no ensino — e mais amplamente, a Educação — privilegiando os conhecimentos históricos, os conhecimentos científicos, as artes e não prioritariamente o seu papel de preparar para o trabalho, como se isso fosse algo isolado dos demais conhecimentos.

Uma educação formadora, integral e universal é o princípio norteador para diminuir as desigualdades sociais e oferecer oportunidades iguais para todos. É essa a educação que defendemos e a qual almejamos.

Referências

- CAMBI, Franco. História da Pedagogia. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1999.
- CUNHA, Luiz Antônio. O ensino profissional na irradiação do industrialismo. São Paulo: Ed. Unesp, 2000a.

_____. O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização. São Paulo: Ed. Unesp, 2000b.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Estudo revela 60 anos de transformações sociais no país. Sala de Imprensa: 2007 Disponível em: <http://saladeimprensa.ibge.gov.br/noticias?view=noticia&id=1&busca=1&idnoticia=892>

KUENZER, Acácia Zeneida. Educação e Trabalho no Brasil: o Estado da Questão. 2ª. Impressão. Brasília: INEP; Santiago: REDUC, 1991.

_____. Exclusão incluyente e inclusão excluyente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre Educação e Trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval, SANFELICE José Luís (Orgs.) Capitalismo, Trabalho e Educação. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2004.

_____. Da dualidade assumida à dualidade negada: O discurso da flexibilização justifica a inclusão excluyente. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial. 2007.

LEONEL, Zélia. Contribuição à história da escola pública: elementos para a crítica de teoria liberal da educação. (Tese de Doutorado) – Faculdade de Educação Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

LOMBARDI, José Claudinei. Educação e Ensino na obra de Marx e Engels. Campinas, SP: Alínea, 2011.

MARX, Karl. O capital: crítica da economia política. Coordenação e revisão de Paul Singer. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural (Os Economistas), 1996.

_____. O capital: crítica da econômica política – Livro I: O processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MÉSZÁROS, István. A Educação para além do capital. 2. ed. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

SAVIANI, Dermeval. O Trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso João et al. Novas tecnologias, Trabalho e Educação: um debate multidisciplinar. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____. Transformações do capitalismo no mundo do trabalho e da educação. IN: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval, SANFELICE José Luís (Orgs.) Capitalismo, trabalho e educação. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2004.

_____. Trabalho e Educação: Fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação, janeiro – abril, ano/vol. 12, número 34, ANPED, São Paulo, Brasil, 2007.

SOUZA, Paulo Rogério de; FERREIRA, Magda Maria De Marchi; BARROS, Marta Silene Ferreira. História da criação da escola pública como instrumento da formação da educação burguesa. EDUCERE. 2009 disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2475_1142.pdf

MOVIMENTOS SOCIAIS NA EDUCAÇÃO NO CAMPO

Vanderlei Amboni⁶

[...] Considere-se que em qualquer sociedade o homem é necessariamente levado a pensar de acordo com o modo de produção desenvolvido no momento em que ele está vivendo, pois a maneira como nos organizamos para produzir a nossa sobrevivência determina nossa forma de pensar e agir socialmente, fazendo com que nos tornemos seres situados no tempo e no espaço. [...] (BEZERRA NETO, 2009, p. 3)

Educação e escola estão presentes na vida social do homem enquanto ser social. Sua presença é sinônimo de reprodução social do homem enquanto tal, isto é, homem social que traz as marcas determinadas pelo modo como produzem sua existência. Como produzem sua vida material, criam um conjunto de estruturas de controle social e de representação ideológica, na qual a classe que domina materialmente, domina espiritualmente. Essa máxima marxiana fundamenta a perspectiva deste trabalho, em que apresento as particularidades dos movimentos sociais na construção de uma educação para o campo, partindo da premissa de que há, no campo, algumas singularidades na reprodução do homem, que passam a ser objeto de disputa social, dentre as quais destacamos a escola no campo.

A mobilização dos trabalhadores do campo objetiva a conquista da escola dentro dos princípios que orientam e atentam para uma pedagogia da terra, cujos valores sejam expressos na vida e no trabalho com a terra. Na perspectiva dos Movimentos Sociais⁷ do campo, a terra

⁶ Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, Professor do Colegiado de História da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí – UNESPAR, pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação do Campo (GEPECUFSCar). Linha de pesquisa: Educação e Escola Itinerante do MST.

⁷ Movimentos Sociais são “[...] como ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam formas distintas de a população se organizar e expressar suas demandas (cf. GOHN, 2008). Na ação concreta, essas formas adotam diferentes estratégias que variam da simples denúncia, passando

passa a ser ressignificada como processo pedagógico e de trabalho na reprodução social do camponês⁸ em todo processo de produção e de sociabilidade (cultural, religiosa, política, educacional etc.).

Antes da organização social, há a produção da vida. Dentro desse pressuposto, o homem organiza a reprodução de sua vida material a partir de sua relação fundante, que é o trabalho. Desde a aurora do homem na terra, onde lutava pela existência da vida, sua relação com a natureza é permeada pelo ato de reprodução por meio do trabalho. A produção da vida é um ato constante no homem, pois ao se afastar da barreira natural, conforme Marx explicita, ele necessita produzir sua condição primária, sua vida hominizada. O ato de comer, beber, vestir-se, abrigar, comunicar-se e transmitir aos seus o modo de ação sobre a natureza orgânica é uma condição inata à sociabilidade do homem no seu devir histórico de ser social. Nessa perspectiva, Lazzareschi afirma que “O trabalho é [...] uma ação humanizadora da nossa espécie animal, isto é, humanizadora do próprio ser humano por ser a única ação a nos diferenciar de outros animais” (LAZZARESCHI, 2016, p. 1).

Na determinação da vida, Marx, na *A Ideologia Alemã*, coloca alguns *como* na sua inquietude. Para ele, como os indivíduos exprimem sua vida material assim o são, e o que são coincide com o modo como produzem, ou seja, o que eles são depende das condições materiais de sua produção. Dessa forma, Amboni (2016) assevera que o homem, enquanto ser social, necessita do trabalho para manter-se homem, isto é, reproduzir sua condição de homem e, neste ato, cria relações de produção e organiza a vida social consoante com o modo como produzem a existência humano-material. No processo de reprodução da vida, Fromm sustenta que “é verdade que o homem pode ajustar-se até mesmo a condições insatisfatórias, mas, neste processo de ajustamento, ele produz reações mentais e emocionais bem definidas que se originam das propriedades específicas da própria natureza dele” (FROMM, 1963, p. 30). Dessa forma,

pela pressão direta (mobilizações, marchas, concentrações, passeatas, distúrbios à ordem constituída, atos de desobediência civil, negociações etc.) até as pressões indiretas [...] (GOHN, 2011, p. 335).

⁸ Para fins didáticos, utilizamos a expressão “camponês” para designar todos os que trabalham no campo, quer seja nas condições de agregados, meeiros, quilombolas, boias-frias, Sem-Terra, agricultores familiares etc.

O homem pode ajustar-se à escravidão, mas reage ante isso diminuindo suas qualidades intelectuais e morais; pode ajustar-se a uma cultura pejada de desconfiança e hostilidade mútuas, mas reage a isso tornando-se fraco e estéril. O homem pode ajustar-se a condições culturais que impõem a repressão dos impulsos sexuais, porém ao conseguir tal ajustamento [...] ele desenvolve sintomas neuróticos. Pode ajustar-se quase a quaisquer padrões culturais, mas na medida em que estes se opuserem à sua natureza, nele se produzem distúrbios mentais e emocionais que acabarão obrigando-o a modificar aquelas condições já que não pode modificar sua natureza (FROMM, 1963, p. 30).

Este princípio de adaptabilidade e reação é parte inerente da natureza do homem, que, sob determinada situação, se submete como mecanismo de preservação da vida. Na luta pela vida, ato primário do homem traz a organização da vida e, com ela, formas de pensar e agir socialmente, determinando o caráter e o próprio sentido da luta pela vida nas sociedades de classes. Campo e cidade são partes constitutivas de uma centralidade social, que é a sociedade. Trabalho e educação são elos de hominização e reprodução social do homem e, com ele, as formas de organização da vida social, que em determinada forma de produção acentuam as contradições sociais. Dessas contradições, emergem movimentos de vários matizes como polo de organização e de lutas, que se tornam direitos sociais — dentre eles, a educação do campo, objeto deste trabalho.

Trabalho, educação e organização social da vida material do homem

O ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos pelo nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. Mas o sentido marxista de essência humana não é o da metafísica: como o conjunto das propriedades imutáveis e eternas do homem, como algo dado ao homem, uma dádiva divina ou natural. Ao contrário, a essência humana é usada no sentido de característica fundamental dos homens, sendo esta produzida pelos próprios homens. O que o homem é, o é pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico (LOMBARDI, 2011, p. 103).

O homem é um ser determinado socialmente pelo trabalho. Como ser determinado pelo trabalho, o homem carrega como premissa básica o

trabalho de viver, o que traz como imanência “o processo da gente se tornar aquilo que é potencialmente” (FROMM, 1963, p. 26). As sociedades humanas trazem, no interior de sua formação, um processo de reprodução e formação social, pois o homem é, por excelência, um ser social produto do trabalho. Paro (1999) sustenta que “o trabalho em sua forma humana é, [...] a mediação que o homem necessita para construir-se historicamente” (p. 106), pois “na produção social, os homens constroem relações sociais e, nestas relações, as formas da reprodução da vida social”, mas “para que isso possa se materializar, os homens necessitam comer, beber, vestir, ter as condições materiais para viver, pois a premissa básica da vida humana é a existência do homem real humanizado pelo trabalho” (AMBONI, 2014, p. 17). Isso implica que “o homem só se torna humano criando um mundo humano. É dentro de sua obra e por meio dela que ele se torna ele mesmo, mas sem confundir-se com ela, embora não se separe dela” (LEFEBVRE, 2011, p. 46).

Na mesma perspectiva, nos estudos realizados por Fromm, “o homem modifica-se no curso da história”, pois “ele é produto da história, transformando-se na evolução desta”. Por isso, “a história é o processo da criação do homem por si mesmo, pela evolução no processo de trabalho das potencialidades que lhe são dadas ao nascer” (FROMM, 1967, p. 33). Nesta linha de pensamento, Lazzareschi afirma que:

Trabalhar significa criar utilidades para a satisfação das necessidades humanas, isto é, produzir bens — coisas materiais — ou prestar serviços, realizar uma atividade cujo resultado permita a satisfação de uma necessidade humana, sem que esse resultado assuma a forma de um bem material [...] (LAZZARESCHI, 2016, p. 07).

No trabalho, o homem se cria, recria e estabelece relações com outros desenvolvendo potencialidades de formação, pois há uma dependência criada na produção da vida material. Nesta perspectiva, Caldart argumenta que

As relações que as pessoas estabelecem entre si mediadas pelas condições materiais do processo de produção de sua existência social são as que efetivamente pesam na formação das pessoas, — é o ser social que forma a consciência, nos disse Marx, — e aquelas que permitem trabalhar suas diversas dimensões ao mesmo tempo. As relações sociais constituem os sujeitos que produzem conhecimentos, mas também sentimentos, valores,

comportamentos, habilidades, ações cotidianas e ações extraordinárias. [...] (CALDART, 2003, p. 73).

Portanto, se o homem é um ser social, cujo fundamento histórico se dá pelo trabalho, sua natureza humana é criada e recriada no trabalho de educação social, posto que a sociedade educa o homem e o orienta sob seus princípios políticos, religiosos e sociais. Este é o processo que Marx (1982) traduz em *A Ideologia Alemã*, quando afirma que a classe que domina materialmente a sociedade também a domina ideologicamente por meio de suas instituições — que criadas pelos homens no seu devir histórico, se emancipam, se autonomizam frente ao homem criador e tornando-o submisso à sua criação. Há, neste aspecto, uma ação ideológica sobre o indivíduo que o curva sob o peso do pecado original, subordinando suas ações a interesses alheios. Mas o homem, enquanto ser social, é um ser que se diferencia dos demais animais, porque necessita produzir sua vida material pelo trabalho. Na manifestação de Paro, há a seguinte tese:

Se o que caracteriza o ser humano e o diferencia dos demais seres da natureza é sua não-indiferença com relação ao mundo, que o leva a criar valores e a fazer deles objetivos que ele busca alcançar, o que lhe possibilita a concretização dessa diferença é precisamente a atividade que ele desenvolve para concretizar esse fim, ou seja, o trabalho humano (PARO, 1999, p. 106).

O que cria o trabalho humano? De modo sucinto, podemos dizer que cria o mundo humano, isto é, a vida em sociedade. Cria, portanto, o princípio basilar da reprodução da vida social, pois o homem real é um ser finito (nasce, vive, se reproduz e morre). No processo de reprodução social, por necessidade, o homem criou formas de comunicação e de mediação entre si e o trabalho. Desenvolveu, portanto, uma potencialidade de ensino orientada pelo trabalho como mecanismo de proteção e de reprodução da vida social. Este princípio traz o trabalho na centralidade do movimento no devir e na perenidade do homem como ser ontológico-hominizado. Neste processo,

O trabalho cria o mundo humano, mas o acesso ao mundo, à realidade, é um processo mental, que exige do homem a criação conceitual do real, pois o real se manifesta ao ser social como representação de si mesmo, portanto, como real abstrato. Este processo não é novo. Sua existência nos remete aos primórdios da vida do homem na terra. De quanto o verbo se fez carne e se

materializou no homem social por meio do trabalho, ou seja, aquilo que Marx chamou de “afastamento da barreira natural”. Por isso, o trabalho “é, por excelência, a forma mediante a qual o homem produz suas condições de existência, a história, o mundo propriamente humano, ou seja, o próprio homem” (FRIGOTTO, 1995, p. 31) e, com ele, também, as sociedades e suas formas de educação, que são históricas. Isto ocorre porque o “trabalho tornou possível ao homem superar suas fraquezas e limitações frente aos outros animais e frente a natureza. O homem pode enfim se defender, morar, se alimentar melhor etc.” (ALVES; RODRIGUES, 2015, p. 62).

Nesta perspectiva, a vida gregária do homem faz do ser hominizado um ser ontológico, criador de sua natureza singular, mas para a reprodução de sua espécie, o trabalho por si só não basta para fazer frente à reprodução. Dessa forma, de forma *pari e passo*, o trabalho transforma-se em princípio educativo, desde os tempos remotos da hominização do homem, cuja centralidade é o processo de acumulação e reprodução do conhecimento na forma de transmissão intergeracional. Isto assegura a existência material do homem que vive a experiência singular do trabalho como criador da vida, agindo sobre a natureza, adaptando-a para si pelo trabalho. Nesta perspectiva, Lukács assevera que “a essência do trabalho humano consiste no fato de que, em primeiro lugar, ele nasce em meio à luta pela existência e, em segundo lugar, todos os seus estágios são produtos de sua autoatividade” (LUKÁCS, 2013, p. 43).

Partido do trabalho, a vida do homem tem outra mediação, que é sua educação para a vida social, cujo pressuposto é a relação trabalho–educação, ou seja, o trabalho possui um princípio educativo, cuja natureza é determinada pela necessidade de reprodução social do homem. O homem é, desde sua origem, um ser ontológico determinado pela relação trabalho–educação, sem a qual não há hominização e, conseqüentemente, o processo permanente de humanização do homem. Não obstante, Frigotto assegura que o “princípio educativo do trabalho” “deriva de sua especificidade de ser uma atividade necessária, desde sempre, a todos os seres humanos”. O “trabalho constitui-se, por ser um elemento criador da vida humana, num dever e num direito”. Dessa forma, “um dever a ser aprendido, socializado, desde a infância”, pois “trata-se de aprender que o ser humano — como ser natural — necessita elaborar a natureza, transformá-la, e pelo trabalho extrair dela bens úteis

para satisfazer suas necessidades vitais e socioculturais” (FRIGOTTO, 2010, p. 20).

Na relação trabalho–educação, a reprodução da vida do homem em sociedade está assegurada, mas sua natureza social depende das condições dadas e encontradas nas formas de produção da vida material, o que é determinada pelo modo de organização e de estruturação da sociedade pelo trabalho. O mundo humano, portanto, é portador de um sistema de reprodução estruturado pela organização do trabalho e seu mecanismo ideológico de domínio, que é a educação nas sociedades de classe. Nas palavras de Saviani,

Na verdade, todo sistema educacional se estrutura a partir da questão do trabalho, pois o trabalho é a base da existência humana, e os homens se caracterizam como tais na medida em que produzem sua própria existência, a partir de suas necessidades. Trabalhar é agir sobre a natureza, agir sobre a realidade, transformando-a em função dos objetivos, das necessidades humanas. A sociedade se estrutura em função da maneira pela qual se organiza o processo de produção da existência humana, o processo de trabalho (SAVIANI, 1986, p. 14).

O trabalho, criador do mundo humano, também traz o campo da educação como reprodução. Se, por um lado, a educação é o processo de mediação intergeracional para a transmissão do conhecimento acumulado no devir histórico do homem, sua natureza também se transforma à medida que a sociedade se complexifica. Por outro lado, ela serve aos interesses de reprodução da classe dominante, isto é, ela se torna domínio e, assim, o que ensinar e o como ensinar se tornam campo do saber pedagógico, cuja natureza de classe se manifesta no processo de socialização do conhecimento. Não obstante, o homem necessita produzir a existência da vida humana e a reproduzir as condições históricas necessárias à produção da mesma, pois a sociedade se educa na perspectiva da reprodução do *status quo* e essa educação tem um propósito final: a reprodução social, mesmo que em última instância. Ou seja, o sentido dado à educação é a reprodução da vida material da sociedade, por isso, o conhecimento acumulado pelo homem no seu devir histórico é ensinado à geração mais nova por meio da educação social. Este processo tem por base social o trabalho e a educação, pois ambos são históricos e reproduzem os modos de organização da produção da vida material e, portanto, reproduzem a sociedade na

totalidade do trabalho e os seus valores constituídos socialmente, tanto éticos, quanto morais. Nesse sentido,

O potencial do homem, para Marx, é um potencial dado; o homem é, por assim dizer, a matéria-prima humana que, como tal, não pode ser modificada, tal como a estrutura do cérebro tem permanecido a mesma desde a aurora da história. Contudo, o homem de *fato* muda no decurso da história: ele se desenvolve, se transforma, é o produto da história; assim como *ele faz a história*, ele é seu próprio produto. A história é a história da autorrealização do homem; ela nada mais é que a autocriação do homem por intermédio de seu próprio trabalho e produção: “o conjunto daquilo a que se denomina história do mundo não passa de criação do homem pelo trabalho humano, e o aparecimento da natureza para o homem; por conseguinte, ele tem a prova evidente e irrefutável de sua autocriação, de suas próprias origens” (FROMM, 1962, 35-36).

Na perspectiva da reprodução, o homem se autorrealiza e, ao dar materialidade à vida, ele constrói sua história e, ao mesmo tempo, constrói a história da humanidade como processo de sua autoafirmação e autorrealização do ser ontológico. Nestas circunstâncias, ele age sobre a natureza e, à medida que a reprodução da vida material se complexifica, começa a se diferenciar pela posse de bens produzidos socialmente, até passar ao domínio material de outros homens, com o surgimento das classes sociais e dos instrumentos de domínio de classe, como o Estado, a religião e o processo de reprodução do conhecimento, que os homens adquiriram no seu percurso histórico.

No domínio de classe e nas lutas sociais interclasses, na autorrealização do homem, ele cria determinada forma de sociedade como reflexo de sua organização social dada pelo trabalho. Ele cria uma determinada forma de transmissão do conhecimento acumulado como processo de reprodução do *status quo* dominante, portanto, estabelece, nesse processo, o que ensinar, para quem ensinar e por que ensinar.

No estágio atual da civilização, a forma dominante é a capitalista, o que expõe a fratura social pela acentuada profunda desigualdade, colocando a classe do trabalho em luta permanente contra as desigualdades e por direitos sociais. Ou seja, grupos de pessoas se organizam para determinada luta, por determinado direito, cada qual, de acordo com as particularidades e sua inserção social. Isso implica dizer que os grupos agem no espaço da vida social, quer estejam nas

idades ou no campo. A natureza das lutas é determinada pela singularidade da vida encontrada no mundo material e balizada nos interesses dos segmentos de classe.

Neste universo de ações, estão presentes as experiências que cada um carrega consigo, mas há também experiências de luta organizada na solução dos problemas a serem enfrentados no cotidiano da reprodução da existência da vida humana. Estes pressupostos asseguram a formação de movimentos sociais com suas lutas amplas, mas ao mesmo tempo restritas à determinada conjuntura e necessidades materiais do presente. Como realidade histórica, Gohn (2011) sustenta que

[...] os movimentos sempre existiram, e cremos que sempre existirão. Isso porque representam forças sociais organizadas, aglutinam as pessoas não como força-tarefa de ordem numérica, mas como campo de atividades e experimentação social, e essas atividades são fontes geradoras de criatividade e inovações socioculturais. A experiência da qual são portadores não advêm de forças congeladas do passado – embora este tenha importância crucial ao criar uma memória que, quando resgatada, dá sentido às lutas do presente. A experiência recria-se cotidianamente, na adversidade das situações que enfrentam [...] (p. 336).

Como singularidade do conjunto dos movimentos sociais presentes no campo brasileiro, além de encaminharem as lutas sociais por terra, há também o encaminhamento de uma luta singular por educação no campo, luta esta que colocará os movimentos em movimento, cujo objetivo é a educação do campo.

Estado, Movimentos Sociais e Educação no Campo

O Movimento Camponês é uma unidade em processo de construção, por isso caracterizado como um sujeito político-coletivo; é constituído por uma diversidade de formas assumidas pelos movimentos sociais populares, que se organizam para enfrentar os desafios próprios das relações sociais peculiares ao trabalho no e do campo, no Brasil. (RIBEIRO, 2012, p. 460)

O Estado “[...] tem uma dupla natureza: é ao mesmo tempo uma instituição organizacional – a entidade com capacidade de legislar e tributar uma determinada sociedade, e uma instituição normativa – a própria ordem jurídica ou o regime político-constitucional [...]” (BRESSER-PEREIRA, 2006, p. 5). Como órgão normatizador, o Estado

atende às perspectivas dos movimentos sociais na esfera da educação do campo, o que equivale a dizer que o Estado passa a admitir que a escola do campo entra nas políticas públicas de caráter perene, mas sua implementação depende de outras esferas de poder, pois a normativa do poder se dá em regime de colaboração entre municípios, estados e a esfera federal, cujos entes federados devem criar seus sistemas educacionais de acordo com as responsabilidades que tocam a cada um.

[...] Devemos destacar também que a área da educação — devido ao potencial dos processos educativos e pedagógicos para o desenvolvimento de formas de sociabilidade, constituição e ampliação de cultura política, passou a ser área estratégica também para os movimentos populares, a exemplo do MST, no Brasil [...] (GOHN, 2011, p. 340).

No nascimento do Estado burguês, a luta ideológica foi para construir uma educação de classe, na qual os sujeitos seriam educados para a submissão ao trabalho assalariado e às normas de vida e ao controle social ditados pela ordem dominante, como um fenômeno ideologicamente construído como natural. Dessa forma, Gonçalves (2013) argumenta que “a educação fica sob a responsabilidade do Estado e este se organiza sob a égide da economia de mercado. Por essa razão o ser humano passa a ser educado para aceitar pacificamente a nova ordem como fenômeno natural” (p. 84).

Esse preceito está estabelecido nas formas de trabalho como princípio educativo. Ou seja, a educação é um pressuposto do Estado para a reprodução social do *status quo* dominante, tanto em seus aspectos ideológicos, quanto nas formas de organização do trabalho. Nas sociedades de classe, a educação tem um propósito, que é a reprodução da sociedade em que se insere. Na sociedade capitalista, além da reprodução da vida social, a educação escolar tem outro objetivo, que é o doutrinamento do corpo para a vida do trabalho sob o domínio do capital.

No processo de organização do conhecimento acumulado, a base social da transmissão da cultura é a escola. A escola é uma criação do homem, cuja natureza se manifesta no processo de transmissão do conhecimento pelos homens às gerações mais novas de forma estruturada em disciplinas, métodos e conteúdo, com o objetivo de reprodução da vida social.

Estudando a origem da educação, Vieira Pinto é categórico ao afirmar que não existe sociedade que não tenha presente um processo de educação na sua formação, por mais iletrada que seja. Ou seja, a educação é uma promoção social centrada nos interesses da sociedade. Mas ela expressa um ideário determinado pelas forças sociais dominantes, o que implica afirmar que ela tem uma dupla função: transmitir o conhecimento que o homem acumulou no seu devir histórico e manter o *status quo*, pois o domínio cultural é determinado pela classe que controla política e materialmente a sociedade: a burguesia.

O pressuposto básico da educação, portanto, é que ela está a serviço das classes dominantes no interior das sociedades. Mas isso não representa a totalidade da educação. Como há um modo de produção dominante, há também a sua educação. O caráter dominante não suprime a existência de outros “modos de produção” e de “educação” nas sociedades de classe, mas a hegemonia é a da classe dominante, cuja essência é a reprodução do modo de produção e do *modus operandi* dessa reprodução social., apesar das contradições sociais criadas socialmente pelo homem, no seu devir histórico com a formação da propriedade privada, separando os homens entre proprietários dos meios de produção e proprietários da força de trabalho que movem a vida social.

No pressuposto da reprodução social, Marx (1982), em *A Ideologia Alemã*, sustenta que o modo como os homens produzem os seus meios de vida depende, em primeiro lugar, da natureza dos próprios meios de vida encontrados e a reproduzir. Na sociedade brasileira há um mosaico composto por grupos sociais, cujos interesses particulares emergem da contradição existente entre ambos, o que os torna inconciliáveis do ponto de vista das lutas de classes. Neste mosaico, os homens imprimem as formas de reprodução social também no universo de sua particularidade no interior do capitalismo, cuja intencionalidade passa pela organização social da educação nos espaços das lutas desencadeadas pelos movimentos sociais. Dessa forma, Gohn argumenta que

[...] a educação não se resume à educação escolar, realizada na escola propriamente dita. Há aprendizagens e produção de saberes em outros espaços, aqui denominados de educação não formal. Portanto, trabalha-se com uma concepção ampla de educação. Um dos exemplos de outros espaços educativos é a participação social em movimentos e ações coletivas, o que gera aprendizagens e saberes. Há um caráter educativo nas práticas que se

desenrolam no ato de participar, tanto para os membros da sociedade civil, como para a sociedade mais geral, e também para os órgãos públicos envolvidos — quando há negociações, diálogos ou confrontos (GOHN, 2011, p. 333).

Os desafios presentes estão vinculados diretamente ao trabalho, mas a educação não perde o foco para os movimentos sociais do campo. A educação, como ponto de partida dos camponeses, é uma educação que vincula o homem à terra, que traduz a formação da juventude do campo no campo, pois os interesses dos grupos sociais que tem o campo como lugar de residência e trabalho, busca conquistar a escola no campo como local de formação escolar aos seus. Por isso, a educação do campo despontou como um Movimento dentro dos movimentos sociais, que foi denominado de Movimento por uma Educação Básica do Campo. Nesta perspectiva, Vendramini assevera que

[...] a educação do campo não emerge no vazio e nem é iniciativa de políticas públicas, mas emerge de um movimento social, da mobilização dos trabalhadores do campo, da luta social. É fruto da organização coletiva dos trabalhadores diante do desemprego, da precarização do trabalho e da ausência de condições de sobrevivência de todos (VENDRAMINI, 2007, p. 123).

Na emergência da educação do campo, os movimentos sociais formam uma frente hegemônica como política de ação na defesa de seus interesses e, com isso, conseguem fazer frente, mesmo que de maneira tímida, aos interesses do capital no campo. Há, portanto, uma relação de conflito e a força dos movimentos sociais vem precisamente de sua auto-organização como força política, pois sabem o que querem, como querem e para o que querem. Nessa perspectiva, a educação do campo rompe com o modelo de educação urbanocêntrica presente no meio rural, cuja hegemonia do urbano se sobrepõe ao rural desde a década de 1930, num processo crescente de industrialização e forte urbanização no país.

Para conter o homem no campo e garantir a vocação agrícola do país, o governo procura assegurar-lhe políticas públicas de oferta da

educação. Para esse fim, cria o Ruralismo Pedagógico⁹ que visa combater o alto índice de analfabetismo presente no campo, buscando combater o êxodo rural, fixando o homem na terra, qualificando-o para o trabalho dentro do projeto de desenvolvimento nacional burguês. Nessa escola, Prado (1995) assevera que ela “assumia um importante papel na construção de uma consciência concomitantemente modernizante e conservadora”, pois “se pregava o apego ao ‘meio’ e, ao mesmo tempo, pressupunha-se uma ação eficiente, autônoma, racional e produtiva, no contexto desse mesmo ‘meio’” (p. 6).

Não obstante, a implementação do ruralismo pedagógico tinha por objetivo fixar o homem na terra e garantir a força de trabalho necessária ao campo (BEZERRA NETO, 1999), pois o projeto brasileiro não objetivava “educar o povo”, mas simplesmente qualificá-los para o trabalho, reservando a educação plena para a elite e para os segmentos da burguesia empresarial e comercial. De acordo com a assertiva acima, Prado afirma que “o objetivo com mais frequência imputado à escola rural era de *formar mão-de-obra especializada ao seu meio*, dissolvendo possíveis sonhos de êxodo e migração para as cidades” (PRADO, 1995, p. 07). Nesta perspectiva, Nascimento corrobora ao apontar que:

Historicamente, sabe-se que a educação rural está fora da agenda política do país, seja por parte do MEC ou das Secretarias de Educação dos Estados da federação. A educação rural, ignorada e marginalizada, foi reduzida à escolinha rural, à professora desqualificada e às massas de analfabetos. Fica evidente que há muito tempo faltam políticas educacionais referentes à realidade camponesa [...] (NASCIMENTO, 2006, p. 868).

⁹ O *ruralismo pedagógico* pode ser caracterizado como uma tendência de pensamento articulada por alguns intelectuais que, no período em questão, formularam ideias que já vinham sendo discutidas desde a década de 1920 e que, resumidamente, consistiam na defesa de uma escola adaptada e sempre referida aos interesses e às necessidades hegemônicas. Esses encontram-se diluídos entre o que se pode perceber como interesses de caráter econômico das classes e grupos de capitalistas rurais ou como interesses de grupos, principalmente políticos interessados na questão urbana. Legitimando e reforçando ambas as posturas, encontram-se os intelectuais ligados à educação, estudiosos do papel da educação rural naquele momento e das características e opções que a escola deveria assumir, a fim de compartilhar o projeto abrangente do Estado Nacional (PRADO, 1995, p. 1).

A lógica dada à escola rural segue os princípios da escola classista burguesa, cujos valores se traduzem na manutenção ideológica de uma escola universalizada, isto é, para todos, mas manifesta-se neutra e apartidária, servindo à sociedade na sua universalidade e complexidade, pois tanto no campo quanto na cidade, ela atende aos interesses sociais de escolarização da classe dominante, que é a domesticação da força de trabalho para atender às demandas do capital, mantendo, para esse fim, a dualidade educacional, isto é, a escola pública e a privada. Sua função ideológica “é a de legitimar o poder da classe dominante na sociedade” (EAGLETON, 2011, p. 18). Isto é, anula a percepção do social em sua contradição e “garante que a situação em que uma classe social tem poder sobre as outras seja vista pela maioria dos membros da sociedade como ‘natural’, ou que nem seja vista” (EAGLETON, 2011, p. 19).

Mas esta ideologia não é um simples processo das ideias dominantes. Ela é “sempre um fenômeno complexo, que pode incorporar visões de mundo divergentes e até contraditórias”. Para entendê-la, “devemos analisar as relações precisas entre as diferentes classes em uma sociedade; e fazer isso significa compreender a posição dessas classes em relação ao modo de produção” (EAGLETON, 2011, p. 21). Na luta por terra, os movimentos sociais buscam construir um consenso em torno de um modelo de educação para o campo que preserve os interesses dos povos que habitam o campo e suas tradições culturais na lida com a terra, pois

[...] Foram descobrindo, aos poucos, que as escolas tradicionais não têm lugar para sujeitos como os sem-terra, assim como não costumam ter lugar para outros sujeitos do campo, ou porque sua estrutura formal não permite o seu ingresso, ou porque sua pedagogia desprezita ou desconhece sua realidade, seus saberes, sua forma de aprender e de ensinar (CALDART, 2003, p. 63).

Compreende, Caldart, que o trabalho nas diversas atividades e formas de lida com a terra também produzem conhecimentos e geram formas de aprendizagem, mas na escola convencional o produto desse conhecimento não é levado em consideração, pois os valores educacionais presentes mantêm a hegemonia do urbano frente ao campo.

Outro aspecto de desvalorização das escolas rurais é apontado por Bezerra Neto dessa forma:

Para a população do campo o sistema educacional sempre foi ainda mais perverso, permitindo a existência de prédios escolares em condições miseráveis, professores leigos e muitas vezes voluntários. Pouco tempo de aulas nas classes multisseriadas, pouco ou quase nenhum investimento em recursos pedagógicos, infraestrutura inadequada e sem falar que muitas vezes a manutenção dessas escolas ficava a cargo dos próprios professores ou do fazendeiro. Com essas condições de oferecimento educacional, a possibilidade de ingresso da classe trabalhadora do campo no ensino superior era quase impossível, tanto pela pouca oferta de vaga quanto pelo limitado conhecimento transmitido nas escolas rurais e nos anos de escolaridade que não permitiam sequer a ilusão de concorrer às vagas universitárias (BEZERRA NETO, 2013, p. 13-14).

Diante disso, podemos inferir que a luta dos movimentos sociais produziram uma educação a contrapelo da escola rural, sintetizada na ação que integra educação do campo à escola, ou seja, transforma o ambiente de aprendizagem do conhecimento produzido pelo homem no seu devir histórico com a difusão cultural e prática pedagógica associada ao processo de ensino e de aprendizagem, levando em consideração o trabalho e as condições de reprodução social da comunidade em que vivem, pois não há neutralidade no processo pedagógico determinado pela classe dominante. A lógica dos movimentos sociais é a contraposição à escola de classe segregacionista como a apresentada pela burguesia à sociedade, cujo cerne pode-se ler no texto base apresentado pela comissão constituída por Bernardo Mançano Fernandes (UNESP), Paulo Ricardo Cerioli (ITERRA) e Roseli Salete Caldart (MST) à Conferência Nacional *Por uma Educação Básica do Campo*, como segue:

[...] A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas sobretudo deve ser uma *educação*, no sentido amplo de *processo de formação humana*, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando uma humanidade mais plena e feliz (FERNANDES et alii, 1998, p. 7).

No campo, portanto, tanto as manifestações dos sem-terra, quanto dos que possuem a terra e habitam os campos, têm no processo de formação escolar a perspectiva de uma escola no campo que atenda aos interesses dos camponeses e, para tanto, traga um calendário escolar que

se vincule ao calendário da produção agrícola, permitindo um processo que associe o tempo-trabalho com o tempo-estudo. Dessa forma, os camponeses poderão ter um processo de formação que concilie as atividades de produção da vida material com a cultura escolar. Outro aspecto a destacar é em relação a currículo e método. Na perspectiva dos movimentos sociais, os mesmos devem levar em conta a interação do campo em relação ao trabalho como princípio educativo, tal qual foram conquistados pelos movimentos sociais na LDB 9.394/96.

O Movimento por uma Educação Básica do Campo despontou como uma unidade de ação para os movimentos sociais do campo na luta por uma escola do campo como política pública, mas com currículo e método também aplicado ao campo e o ensino vinculado ao trabalho, em estreita relação com o modo como eles produzem a vida material. Este elo foi fortalecido com os educadores do MST. Fernandes (2004), sobre o “nascimento” da educação do campo nos movimentos sociais afirma ele,

A ideia de Educação do Campo nasceu em julho de 1997, quando da realização do Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA) [...] No processo de construção dessa ideia, foram realizados estudos e pesquisas a respeito das diferentes realidades do campo. A partir dessa práxis, começamos a cunhar o conceito de Educação do Campo [...] em 1988 (FERNANDES in MOLINA, 2004, p. 64-65).

Canalizados pela CNBB, MST, UNICEF, UNESCO e UnB, a educação do campo emerge dos movimentos sociais. Sua materialidade se manifesta no Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – ENERA, que foi realizado nos dias 24 a 27 de junho de 1997, e reuniu a militância do MST vinculada ao setor da educação. O ano de 1998 foi importante para os movimentos sociais do campo, pois viu nascer o Movimento por uma Educação Básica do Campo, que surgiu da experiência no meio das lutas sociais por terra. Para Thompson, a experiência “surge espontaneamente no ser social, mas não sem pensamento”. Ela “surge porque homens e mulheres são racionais, e refletem sobre o que acontece a eles e ao seu mundo” (THOMPSON, 1981, p. 16).

O Movimento por uma Educação do Campo ganhou notoriedade política, pois foi constituído por entidades nacionais e internacionais e movimentos sociais classistas e sindicais, como a CUT. Os movimentos

sociais do campo conseguem apoio político das diversas entidades da sociedade civil à organização da educação, que foi construída por interesses dos trabalhadores do campo e pelos povos que habitam e vivem do trabalho com a terra nas suas múltiplas dimensões, a saber: ribeirinhos, faxinalenses, quilombolas, assentados, acampados, ilhotas, indígenas etc. Esses povos vivem no interior das relações capitalistas de produção, ou seja, vivem a cultura do trabalho burguesa, mas apresentam uma organização de trabalho e de produção tipicamente distintas da apresentada pela produção dominante, que é determinada pelas relações de trabalho marcadas pela exploração do trabalho alheio (extração da mais valia) por parte do capitalista.

Portanto, no cotidiano do campo há a produção da vida material e, com ela, a reprodução social subjugada aos interesses do capital, mas busca-se uma educação e uma cultura escolar como polo de valorização do trabalho e dos sujeitos do campo. Para fazer frente a esta situação, há uma soma de esforços de modo contínuo que busca uma hegemonia no fortalecimento da educação do campo fugindo do estereótipo criado pela educação presente nas escolas rurais, que mostra o campo como “lugar do atraso”. Nesse processo, Gohn sustenta que

A relação movimento social e educação existe a partir das ações práticas de movimentos e grupos sociais. Ocorre de duas formas: na interação dos movimentos em contato com instituições educacionais, e no interior do próprio movimento social, dado o caráter educativo de suas ações. [...] (GOHN, 2011, p. 334).

Com o Artigo 1º, da LDB 9.394/96, há um reconhecimento e um fortalecimento dos movimentos sociais, pois esse artigo coloca os movimentos como corresponsáveis pelo processo formativo dos indivíduos por ele afetado. No artigo reza que “a educação é o conjunto de processos formadores que passa pelo trabalho, pela família, pela escola, *pelo movimento social*. Toda educação escolar terá que vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996, grifo nosso). Ou seja, sustenta que a educação é um processo que pode ser vinculada aos movimentos sociais, unindo trabalho e práxis.

Em tese, a educação do campo ganha sustentabilidade com a promulgação da LDB 9.394/96, particularmente no Artigo 28, que traz a “educação para o meio rural” como expressão das necessidades da escola no campo para os povos do campo nas suas múltiplas dimensões

e características sociais. Ou seja, tipifica uma educação cuja natureza sintetiza a vida e a produção material da existência do homem do campo e este processo traz a cultura da vida material, com seus valores plasmado pelo trabalho no campo. Mas isto não implica que a educação do campo seja uma educação revolucionária e classista, que se contraponha à escola do capital. Em determinados casos, essa educação pode ser uma educação revolucionária e classista do ponto de vista do segmento que a sustenta, mas ela é, enquanto totalidade, enquanto escola estatal, uma escola dominante.

Dessa forma, a educação do campo traz, como singularidade, a escola no campo como meio de valorizar as atividades de trabalho em quaisquer modos de produção que o campo abarca, sem alterar a correlação de força entre capital e trabalho existente no modo de produção capitalista. Sader, em suas reflexões, expõe que:

Ao pensar a Educação na perspectiva da luta emancipatória, não poderia senão restabelecer os vínculos – tão esquecidos – entre Educação e Trabalho, como que afirmando: diga-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação. [...] Para que serve o sistema educacional – mais ainda, quando público –, se não for para lutar contra a alienação para ajudar a decifrar os enigmas do mundo, sobretudo o do estranhamento de um mundo produzido pelos próprios homens? (SADER, 2008).

Sader traz o conceito de uma escola que promove a reação capaz de agir sobre o sujeito, buscando construir a alienação social e a decifrar as linguagens, os códigos e o *modus operandi* da classe dominante. A educação escolar no campo é um processo de conquista política potencializada pelos interesses de classe. Nesse campo, há uma batalha política-ideológica pela hegemonia do processo educacional e “toda batalha política importante é, entre outras coisas, uma batalha de ideias” (EAGLETON, 2011, p. 6), ou seja, é uma batalha ideológica, guiada por princípios que orientam as posições políticas no interior da sociedade centrada no campo ideológico.

Dessa forma, a ideologia é “sempre um fenômeno complexo, que pode incorporar visões de mundo divergentes e até contraditórias”, e, para entendê-la, “devemos analisar as relações precisas entre as diferentes classes em uma sociedade; e fazer isso significa compreender a posição dessas classes em relação ao modo de produção” (EAGLETON, 2011, p. 21). Nessa luta ideológica, para os povos

organizados do campo, os anos 1990 foram frutíferos, pois conseguiram emplacar, na esfera pública, uma agenda sobre educação do campo como interesse nacional e se fizeram ouvir como sujeitos de direito no plano material. Seguindo essa linha de pensamento, Caldart expõe que:

Se a escola do campo é aquela que trabalha desde os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo (Texto base CN, Coleção Por uma EBC n.º. 1, 1999), ela somente será construída deste jeito, se os povos do campo, em sua identidade e diversidade, assumirem este desafio. Não sozinhos, mas também não sem sua própria luta e organização (CALDART, 2003, p. 65).

Reafirmo, aqui, o pressuposto acima: “sua própria luta e organização” é o elemento chave da conquista da educação do campo. Na luta ideológica, os movimentos sociais consagraram na LDB o princípio de uma educação do campo no sentido do respeito à cultura e ao trabalho do campo. Dessa forma, a LDB 9.394/96, explícita, no Artigo 28 e seus incisos, a ação da escola para os camponeses, conforme segue:

[...] 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.

[...]. (BRASIL, 1996).

Nesse campo de batalha, o paradigma ditado pela norma constitucional que rege o sistema educacional brasileiro, a LDB 9.394/96 aponta para uma escola no campo que atenda às perspectivas de uma educação que dê resposta aos homens que vivem no campo, com uma adequação do trabalho à educação, com um calendário escolar que respeita a sazonalidade produtiva e as atividades de ensino. Dessa forma, o Estado, por meio dos representantes da sociedade, manifesta de forma singular os anseios dos movimentos sociais do campo e disciplina a norma que estabelece uma relação direta e um compromisso social com os povos do campo e com a conquista da escola no campo.

Neste ato, a sociedade e a modernidade do mundo do trabalho trazem os sujeitos do campo como organizadores de suas próprias lutas e criam formas de atuação e resistência distintas entre si, mas o caminho passa pela reforma agrária e pelo encontro com uma forma de educação que traga os elementos do campo como conteúdo e ação pedagógica. Sua centralidade é a educação do campo a partir dos princípios elencados pela LDB, que traz a educação valorizada para o meio rural e aponta o caminho e a natureza da educação com os pilares do trabalho e da organização produtiva do campo, respeitando a sazonalidade, o ritmo de trabalho e a organização da vida dos povos do campo. Nesta perspectiva, Caldart reafirma esse princípio institucional, quando afirma que “é a escola que deve ajustar-se, em sua forma e conteúdo, aos sujeitos que dela necessitam; é a escola que deve ir ao encontro dos educandos, e não o contrário” (CALDART, 2003, p.63). Nesse quadro, os estudos de Schwendler são pertinentes:

É neste sentido que a Educação do Campo, por advir a partir de uma luta dos camponeses, os traz como sujeitos de políticas e não meros consumidores de ações educativas, de modo que suas experiências, seu contexto, sua cultura, seus conhecimentos e suas demandas sejam tomadas como referências para a formulação de políticas públicas, posto que ao longo da história, sempre foram desenvolvidas para e não com os sujeitos do campo [...] (SCHWENDLER, 2008, p. 31).

Nesta quebra de paradigma, está presente a escola como ideologia, mas também como espaço de contradição e possibilidade de ruptura com o amalgama gestado nos movimentos sociais do campo, com a implantação da agenda das lutas sociais por educação no campo orientada pelo trabalho do campo, rompendo, dessa forma, o paradigma existente na escola rural em que o urbano prevalece:

[...] havia a escola rural como meio de escolarização da família camponesa. Mas esta formação trazia em seu bojo a desvinculação de seus sujeitos com a terra, o que passou a ser alvo de crítica dos movimentos sociais, pois atendia aos interesses do capitalismo no campo, com baixa qualidade e pouca formação escolar, além de ser, conforme aponta Silva: urbanocêntrica, sócio-cêntrica e etnocêntrica. Para Silva (2009, p. 35), a escola rural é urbanocêntrica, pois seus conteúdos estão voltados ao processo de urbanização e industrialização; é sócio-cêntrica, pois está comprometida com os interesses das elites e não leva em consideração a diversidade de culturas existentes no

campo; e é etnocêntrica, pois privilegia os conhecimentos relacionados ao mundo ocidental, industrializado (AMBONI, 2015, 05).

A partir da norma legal, os movimentos sociais, começaram a agir para articular uma escola no campo que atendesse a seus interesses de moradia, trabalho e renda, ou seja, o princípio que assegurasse à educação, o caráter pedagógico do trabalho como horizonte político-pedagógico no processo de ensino-aprendizagem, capaz de preparar o jovem para a produção, qualificando intelectualmente para o trabalho, que potencializa a renda para família camponesa. Para esse fim, o ponto inicial é a construção de um modelo de educação do campo a que os movimentos sociais se contrapõem ao modelo de desenvolvimento escolar pelo agronegócio em pleno processo de expansão e desenvolvimento, agregando, em torno de si, a pequena propriedade, alterando, com isso, as formas de produção no campo e as relações de trabalho entre empresa e agricultura familiar.

A educação do campo se contrapõe ao agronegócio na sua totalidade e está no âmbito da resistência, pois a perspectiva dos movimentos sociais é a presença, nas escolas do campo, da educação do campo na perspectiva camponesa. O nascimento dessa educação tem, portanto, uma intencionalidade e uma racionalidade que buscam, no campo, uma personalidade própria, um modo de ação pedagógica criado pelos próprios sujeitos que buscam construir uma educação para o campo, ressignificando trabalho e educação na perspectiva dos movimentos sociais.

Sua premissa é o campo, possuidor de uma singularidade que necessita ser apreendida na sua forma de ser, de viver, de produzir a vida material, mas com conhecimentos científicos. O caminho é trazer ao campo uma escola que sustente sua peculiaridade e materialidade de trabalho e educação como processo central de ensino. Nessa luta, os movimentos sociais se somam para conquistar, do Estado, a educação do campo como política pública que integre os povos do campo, observando, também, suas necessidades e singularidades de trabalho e educação na produção da vida. Dessa forma, corrobora nas discussões a assertiva de Caldart, para quem,

Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do

conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito. [...] (CALDART, 2003, p. 66).

A escola, nos movimentos sociais, traz as lutas da escola pública para o campo materializando as relações sociais presentes na cultura campesina. O sentido que a mesma apresenta se constitui na especificidade do trabalho e da reprodução social, engendradas no campo mediatizado no processo de conhecimento que o homem acumulou em seu devir histórico. A cultura escolar que os movimentos sociais querem para as escolas do campo é aquela que traz o campo como centralidade pedagógica, localizando seus sujeitos e modos de produzir a vida material nos conteúdos escolares. A premissa básica é a valorização do homem e da cultura originária no campo, nos seus múltiplos aspectos de produção da existência material e, portanto, da reprodução social como sujeito do campo com memória e história. Nessa perspectiva, não há espaços para a escola que segrega e marginaliza os sujeitos do campo.

Eis o sentido que Nascimento dá à educação do campo:

[...] a educação do campo é chamada a construir matrizes humanistas para o Homem do campo tendo em vista a emancipação humana. Os projetos entre educação do campo, e a educação formal e bancária do Governo são paradoxais. Na educação do campo, todos são sujeitos e construtores da memória e da história, ou seja, todos são sujeitos sociais e culturais. Já na educação formal, a escolarização, apresentada como único modelo pedagógico a todos os brasileiros(as), reduz alunos(as) a: aprovados ou reprovados, novatos ou repetentes, defasados, especiais ou anormais, além de criar um dualismo entre educador/educando (NASCIMENTO, 2006, p. 869).

Esse é o sentido que a educação do campo apresenta. Como grupo social, os movimentos sociais do campo edificam parâmetros para criar uma escola no campo cujos objetos são os sujeitos do campo ressignificados dentro da ordem do capital, mas nos valores da agricultura familiar, que foram capitaneados por movimentos sociais do campo e por segmentos institucionais urbanos, que se contrapõem ao agronegócio. A educação do campo traz, portanto, a singularidade dos movimentos sociais, mas não propõe uma ruptura com a escola clássica, pois, na sociedade, há a dualidade das classes sociais antagônicas entre si e, no interior das classes sociais, há grupos com projetos de poder.

O que os movimentos querem é uma escola que contribua com a formação dos camponeses, reconhecendo-os como sujeitos sociais com direitos à escola no campo. Assim, esses movimentos sociais, que se insurgem e lutam por uma escola no campo, na perspectiva do trabalho no campo, acentuando o direito e a responsabilidade social do Estado em garantir aos povos do campo¹⁰ a escola no campo. Nesta luta, os movimentos sociais buscam conceber a educação do campo como aquela que é

[...] voltada ao interesse do campo, voltada ao interesse e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais para que vivam com dignidade e para que, organizados, resistam contra a exploração e a expropriação, ou seja, este do campo tem o sentido do pluralismo das ideias e das concepções pedagógicas: diz respeito à identidade dos grupos formadores da sociedade brasileira (conforme os artigos 206 e 216 da nossa Constituição) (KOLLING; NERY; MOLINA 1999, p. 28-29).

Dessa forma, Caldart chama a atenção para as lutas sociais por educação no campo. Assim ela se expressa:

São os desafios do campo em movimento que multiplicam as lutas sociais por educação. Por sua vez são estas lutas que vão ajudando a tornar consciente este direito e, aos poucos, vão transformando este direito também em um dever (dever de lutar pelo direito), que então se consolida em modo de vida, visão de mundo: escolas no e do campo não precisam ser algo inusitado, mas sim podem passar a ser um componente natural da vida no campo. [...] (CALDART, 2003, p. 67)

A escola no campo, na perspectiva de ação dos movimentos sociais, traz a singularidade da educação no campo em contraposição à escola rural, pois consegue emplacar conteúdo e método de ensino ligados à vida do campo. Neste sentido, a LDB 9.394/96 traz as marcas da luta histórica pela educação do campo, mas é nas *Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo*, de 2002, que se consagra a identidade da escola vinculada aos interesses do campo. Dessa forma,

¹⁰ Convencionou denominar *povos do campo* aqueles que ocupam “os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, [...] os espaços pesqueiros, caiaças, ribeirinhos e extrativistas” (BRASIL, 2002, p. 4-5).

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e nos 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 (BRASIL, 2002).

A educação do campo é, nessa perspectiva, um processo de conquista social e de refundação da vida social camponesa, cuja experiência educacional surge da racionalidade dos homens em sua luta social, pois estes refletem o que acontece com eles e com o seu mundo, que é espaço de trabalho, cultura e reprodução social. Portanto, Gramsci sustenta que “a história ensina, mas não tem alunos” (GRAMSCI, 1921, s/p), ou seja, o a história do homem é a história da luta pela sobrevivência, na qual o trabalho realizado cotidianamente reafirma a premissa que comer, beber, vestir-se, habitar etc., materializa-se com a produção da vida e isso é o ensinamento da história, sem alunos. Nesta perspectiva, Caldart reafirmou o vínculo do homem com a terra, pois a “terra é ao mesmo tempo o lugar de morar, de trabalhar, de produzir, de viver, de morrer e cultuar os mortos, especialmente os que regaram com o seu sangue, para que ela retornasse aos que nela se reconhecem” (CALDART, 2004, p. 100).

Dessa forma, no campo, há a produção da vida material e os conhecimentos gerados por ele. O trabalho social produz uma determinada relação entre homem e natureza, fonte dos meios de produção da vida material do homem. É nessa relação homem-natureza que os movimentos sociais buscam o primado da educação do campo, pois ambos são constitutivos de uma organização social do trabalho, em que o homem busca harmonizar a relação com sua fonte de produção de existência material, apesar de viver sob um modo determinado e dominante de produção: o capitalismo.

Conclusão

Comer, beber, vestir, ter um teto para se abrigar e proteger-se faz parte da natureza humana. Desde que o homem se afastou da barreira natural e começou a produzir sua vida material, ele o faz cotidianamente pelo trabalho. Mas não só de trabalho vive homem, ele também é um ser

de cultura e em todo devir do homem ele realiza experiência e as vivencia na luta pela sobrevivência. Como ser do trabalho, ele age sobre a natureza orgânica, ele a transforma para adaptá-la a si e, ao mesmo tempo, adapta-se à natureza transformada. Nesse processo, há a mediação cultural, que é a manifestação da educação no seu meio, pois como ser finito, ele necessita transmitir o que acumulou de conhecimento de si, do trabalho e de suas experiências na vida. Dar materialidade à existência da vida e da humanidade é um processo permanente de trabalho e educação, cuja presença se faz nas sociedades que o homem constrói no seu devir histórico.

O processo de materialidade da vida se dá pelo trabalho, mas existe um pressuposto: a organização da sociedade e da produção, cuja origem é o campo. Nele estão presentes formas de trabalho e de educação distintas entre si, mas com um mesmo propósito, que é a reprodução social, e isso ocorre desde os primórdios da vida hominizada do homem nas mais diversas formações sociais. Na complexidade da vida social e das formas de produzi-la, com o surgimento do Estado e da propriedade privada, a terra produz lutas pela sobrevivência, desde as guerras entre nações às lutas internas pela posse da terra. Nessas lutas internas, movimentos sociais surgem para reivindicar, de modo original, a distribuição da terra.

O capitalismo, tais lutas são mais intensas na forma de organização dos movimentos sociais e nas formas de ação, pois a propriedade da terra tende a ser mais concentrada, o que exige dos movimentos um constante reinventar-se. Assim, os movimentos sociais do campo, no Brasil, com o processo de retomada das lutas por Reforma Agrária, nos idos de 1970 — que consolidou o processo de redemocratização e trouxe uma nova Constituição para o Brasil, em 1988 —, trouxeram também a luta por educação no campo. As experiências de movimentos, como o MST, MAB, CPT etc., no tocante à organização de processos formativos, são significativas, pois a área de ação são os agricultores sem-terra, cuja vida de marginalização social e as formas precárias de trabalho os levaram a abandonar a escola. Logo, a luta por terra associa-se à luta por educação, mas uma educação que leva em consideração o seu modo de vida, reintegrando-os à sociedade como proprietários dos meios de produção. Uma educação que os forme dentro da cultura geral, mas com conhecimentos específicos sobre os trabalhos com a terra.

Trabalho e educação são, portanto, elos da natureza humana, cuja base formativa para a vida e para a reprodução social tem o trabalho como princípio educativo. Essa base encontra-se nas diretrizes operacionais da educação do campo, cabendo aos homens a sua materialização.

Referências

- ALTHUSSER, Louis. O Marxismo como Teoria "Finita". *Revista Outubro*, nº. 2, 1978. <http://blog.revistaoutubro.com.br/>. Acesso em 10 mar. 2014.
- AMBONI, Vanderlei. A Escola no Acampamento do MST: Institucionalização e Gestão Estatal da Escola Itinerante Carlos Marighella. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2014.
- APEC – Articulação Paranaense por uma Educação do Campo. *Boletim* nº 1, ALERTA: Escolas do campo estão sendo fechadas. Julho de 2015.
- BEZERRA NETO, Luiz. *Sem-Terra aprende e ensina: estudo sobre as práticas educativas do movimento dos trabalhadores rurais*. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.
- BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos, O conceito histórico de desenvolvimento econômico. <http://www.bresserpereira.org.br/papers/2006/06.7-conceitohistoricodesenvolvimento.pdf>. - 2006. Acesso em 15 abr. 2016.
- CALDART, Roseli Salete. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- EAGLETON, Terry. *Marxismo e crítica literária*. São Paulo: Editora Unesp, 2011.
- FROMM, Erich. *Meu encontro com Marx e Freud*. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais e educação. *Revista Brasileira de Educação*. v. 16 n. 47 maio-ago. 2011.
- GRAMSCI, Antônio. *Escritos Políticos*, Vol. 1. Seara Nova: Lisboa, 1976.
- _____. *Itália e Espanha*. "L'Ordine Nuovo", de 11 de março de 1921.
- KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Israel José; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). *A Educação Básica e o Movimento Social do Campo*. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, n. 1. Brasília: UnB, 1999.

LAZZARESCHI, Noêmia. *Trabalho ou emprego?* <http://www2.videolivrraria.com.br/pdfs/10035.pdf>. Acesso em 03 abr. 2016

LEFEBVRE, Henri. *Marxismo*. Porto Alegre: L&PM, 2011.

LOMBARDI, José Claudinei. *Educação e Ensino na obra de Marx e Engels*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã. Obras Escolhidas*, Tomo I, Lisboa: Edições Avante, 1982.

RIBEIRO, Marlene. Educação do campo: embate entre movimento camponês e estado. *Educação em Revista*. v. 29, n. 1, Belo Horizonte, Março, 2012. p. 459-490.

SAVIANI, Dermeval. O nó do ensino de 2º grau. *Bimestre*, São Paulo: MEC/INEP; CENAFOR, n. 1, 1986.

SCHWENDLER, Sonia Fatima. Principais problemas e desafios da educação do campo no Brasil e no Paraná. *Cadernos Temáticos – Educação do Campo*, Curitiba, SEED-PR, 2005.

SILVA, Maria do Socorro. Educação como direito: reler o passado, refletir o presente e projetar o futuro. In: LUNAS, Alexandra da Costa; ROCHA, Eliene Novaes (Org.). *Práticas Pedagógicas e Formação de Educadores (as) do Campo*. Brasília: Dupligráfica, 2009. p. 29-48.

PARO, Vitor Henrique. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETTI, Celso João et alii (Org.). *Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?* São Paulo: Xamã. 1999, p. 101-121.

PRADO. Adonia Antunes. Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo. *Rev. Estudos Sociedade e Agricultura*, 4, julho 1995: 5-27. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/brasil/cpda/estudos/quatro/adonia4.htm>. Acesso em 10 abr. 2016.

VENDRAMINI, Célia Regina. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. Vol. 27, nº 72. Campinas, *Cad. Cedes*, 2007.

THOMPSON, Edward. P. *A Miséria da Teoria ou um planetário de erros*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

PARTE 2

POLÍTICA EDUCACIONAL

POLÍTICAS PÚBLICAS/ESTATAIS PARA A EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO (1997–2014)

Flávio Reis dos Santos¹

Luiz Bezerra Neto²

Maria Cristina dos Santos Bezerra³

Entendemos que as políticas públicas/estatais representam a materialização dos direitos sociais da pessoa humana em sua universalidade. Entretanto, é necessário saber que estratégias e recursos devemos utilizar para fazer com que o Estado cumpra as suas funções, tanto na construção quanto na implementação de políticas que considerem as diferentes condições econômicas, sociais e culturais das populações a que se destinam, e que também assegurem o acesso aos seus direitos.

Compreender o significado e a importância da materialização das políticas públicas/estatais em defesa da classe trabalhadora, no contexto da sociedade capitalista neoliberal e neoconservadora, representa entender a garantia do direito aos bens e aos serviços públicos/estatais e, aqui, o direito à educação e de boa qualidade.

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professor do Programa de Pós-graduação em Ambiente e Sociedade da Universidade Estadual de Goiás (PPGAS/UEG). Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo (GEPEC/UFSCar). Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Rural no Brasil (NEPERBR/UEG).

² Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar). Pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Rural no Brasil (NEPERBR/UEG). Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo (GEPEC/UFSCar).

³ Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo (GEPEC/UFSCar) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Rural no Brasil (NEPERBR/UEG).

Miguel Arroyo (2005, p. 3), de sua parte, argumenta que temos o dever de entender a educação como recurso imprescindível para as populações rurais de nosso país, reconhecendo-as, incondicionalmente, como sujeitos de direitos. Direitos de constituírem-se e de formarem-se como gente; gente que tem rosto e que tem história; e, nesta direção, avançar e unir forças entre todos os movimentos sociais que “lutam em defesa da educação como direito universal e como direito humano”.

Insistimos que a responsabilidade jurídica em viabilizar o direito à educação e garantir a sua oferta a todos compete ao Estado, de acordo com as especificações da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF 1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LBD 1996). Em contrapartida, é nosso dever lutar em defesa da garantia de direitos históricos e concretos. Precisamos defender o direito à educação como direito universal, bem como enquanto direito:

[...] datado, situado num lugar, numa forma de produção, neste caso da produção familiar, da produção agrícola no campo; seus sujeitos têm trajetórias humanas, de classe, de gênero, de etnia, de raça, em que vão se construindo como mulheres, indígenas, negros, como trabalhadores, produtores do campo... Enfim, sujeitos históricos concretos. Não lutemos por direitos abstratos, porque nos perdemos nessa armadilha que nos colocam (ARROYO, 2005, p. 3).

Na apreensão de Miguel Arroyo (2005, p. 3), os movimentos sociais precisam permanecer na luta para a materialização dos direitos, pois a sua concretização expressa, constitui a luta permanente como sujeitos históricos; de outro modo, permaneceremos em defesa de direitos abstratos, “direitos de gente sem rosto, sem trajetória, sem história, sem cor, sem gênero, sem classe”.

Mônica Molina (2008, p. 28), por sua vez, infere que “o princípio de igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, disposto no artigo 206 da CF de 1988, “constitui diretriz que deve informar o conjunto das políticas educacionais e deve ser tomado como base para a proposição de políticas afirmativas para a efetiva garantia do direito à educação”. A dinâmica e complexidade das condições econômicas, políticas, sociais e culturais das populações rurais, segundo Molina (2008, p. 28), requerem, exigem “maior coerência na construção de estratégias que visem alavancar a qualidade da educação do campo” e,

em nossa apreensão, no campo, no meio rural e na sociedade em sua totalidade.

A igualdade supõe a oferta de oportunidades em condições que se assemelham para assegurar o mesmo nível de direitos, situação que frequentemente não encontramos em nosso país quando observamos as condições disponibilizadas às populações citadinas e às populações do campo. O direito requer não apenas igualdade pura e simples, mas, sobretudo, a sua garantia e mais, a sua universalidade e o “respeito à diversidade encontrada no trato das questões culturais, políticas e econômicas do campo”, visto que é “a especificidade das condições de acesso e as desigualdades no acesso à educação que necessariamente demandam ações afirmativas do Estado para corrigir as distorções históricas” (MOLINA, 2008, p. 29).

Clarice Duarte (2008) corrobora a concepção de Mônica Molina ao expressar que as políticas de educação precisam e devem ser universalizantes, mas também precisam e devem ser específicas para que populações em situação de vulnerabilidade tenham assegurado o acesso aos direitos previstos na legislação brasileira. A garantia de acesso diferenciado à educação, segundo Duarte, não consubstancia um privilégio, mas, sim,

uma política que pode ser justificada racionalmente a partir de uma situação de igualdade. A realização de políticas públicas/estatais percorre etapas, sendo que a primeira deve ser a realização de diagnóstico da situação, o que justifica a proteção especial a determinados grupos (2008, p. 37).

Portanto, assegurar o direito à educação para as populações do campo constitui um desafio permanente para os movimentos sociais, visto que as suas diversidades e as suas especificidades formam, representam e constituem as bases materiais da ação coletiva para a transposição histórica do descaso, da precarização e da marginalização da escola rural, bem como para a elaboração de políticas públicas de educação que levem em conta a existência, a trajetória, a história, as dinâmicas e complexas realidades dos sujeitos que vivem e trabalham no campo.

É nessa direção que a ação e atuação coletivas empreendidas pelos movimentos e organizações sociais da classe trabalhadora do campo, universidades públicas, instituições internacionais, organizações da sociedade civil e órgãos do poder público podem e têm colaborado para

o fortalecimento da luta para assegurar o reconhecimento da educação para as populações do meio rural como direito, a “educação do campo” como política pública nacional, traduzida e materializada em programas governamentais que vem sendo implantados em nosso país desde o final da década de 1990, mais especificamente, após a ocorrência do I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária – ENERA, realizado na cidade de Luziânia, no Estado de Goiás, em julho de 1997.

Contudo, não podemos reduzir a nossa compreensão de que a educação para as populações camponesas possa concentrar-se numa concepção pedagógica de sua fixação à terra, ao campo, ao meio rural. Precisamos externalizar que a luta em defesa de uma formação escolar ampla e universalizante para os sujeitos do campo – sempre entendidos como parte constituinte de uma totalidade maior: a sociedade capitalista – representa, primeiramente, problemática econômica, visto que as prioridades da classe dominante se concentram na reprodução e manutenção do capital em suas mãos e não na satisfação das necessidades para assegurar a existência e os direitos da classe trabalhadora.

O Estado, sua estrutura burocrático-administrativa e seus mecanismos de fiscalização e controle, historicamente, estiveram e estão a serviço da classe dominante. Portanto, é necessária a apreensão do papel desempenhado pelas políticas públicas estatais, na medida em que procuram atender, parcialmente, às reivindicações dos movimentos sociais organizados, mas sem perder de vista a satisfação das demandas impostas pelo capitalismo.

Nesse contexto, apresentamos, na próxima seção deste estudo, a luta empreendida pelos movimentos sociais em defesa de uma educação para as populações camponesas de nosso país, a partir da realização do I Encontro Nacional de Educadores na Reforma Agrária. Apontamos a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Portaria MEPEF n. 10/1998), em decorrência direta da ação e da reivindicação dos movimentos sociais do campo e apontamos, ainda, os principais marcos legais (resoluções, pareceres, decretos) que caracterizaram a regulamentação da educação do campo nos últimos anos.

Realizamos, na terceira seção, uma breve contextualização histórica sobre o Programa *Escuela Nueva*, desenvolvido na Colômbia a partir da década de 1970, destinado à escolarização das populações rurais e

transformado em política nacional em 1985. O *Escuela Nueva* foi introduzido no Brasil durante o primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) com financiamento e cooperação técnica do Banco Mundial – BM. Em nosso país, o programa recebeu a denominação de Escola Ativa, tendo vigorado até o ano de 2012.

Na quarta seção, aprofundamos os nossos apontamentos sobre a criação e o pioneirismo do PRONERA em defesa da educação para as populações camponesas, a sua transformação em política pública com a publicação do Decreto n. 7.352/2010; e, apresentamos, também, alguns resultados da II Pesquisa Nacional sobre Educação na Reforma Agrária publicada em junho de 2015 pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) – Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA).

Discutimos, na quinta seção, a instituição do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), apontamos os seus objetivos e a sua disposição organizacional estruturada em eixos e ações. Indicamos ainda, as considerações resultantes da Oficina de Planejamento do Fórum Nacional de Educação do Campo sobre os avanços e os desafios do Programa a serem enfrentados pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, do Ministério da Educação – MEC, bem como, pelos movimentos sociais do campo.

Encerramos as nossas argumentações expressando a nossa apreensão sobre a atuação dos movimentos sociais em defesa da escola do campo, apontamos o que para nós, constituem-se alguns enganos na concepção e na conceituação acerca da educação destinada às populações camponesas e indicamos o que pode ser, em nossa concepção, uma possibilidade real e necessária para a escolarização no campo.

Escuela Nueva – Escuela Activa

Antes de abordar em maior profundidade os movimentos sociais, o PRONERA e o PRONACAMPO, entendemos ser pertinente discorrer, brevemente, sobre o *Escuela Nueva* – EN colombiano, que teve o seu correspondente brasileiro implementado em 1997, sob a denominação “Escola Ativa” – EA. Os dois programas são destinados à escolarização de populações rurais, mas partiram das iniciativas de organizações

multilaterais internacionais e não da luta e das reivindicações de movimentos sociais que defendem a educação para a classe trabalhadora do campo.

Instituído na Colômbia, em 1975, sob a coordenação da *United States Agency for International Development* – USAID, o *Escuela Nueva* absorveu quinhentas escolas de três Estados colombianos em três anos. O Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID substituiu a USAID na coordenação e no financiamento do EN em parceria com a *Foundation for Higher Education* – FHE e com a *Federación Nacional de Cafeteros de Colombia* – FEDECAFE, atingindo uma cobertura nacional de oito mil escolas rurais.

O *Escuela Nueva* foi transformado em política nacional de educação em 1985 e, no ano seguinte, passou a receber recursos (empréstimos) do Banco Mundial que estabeleceu dentre suas metas condicionais, atingir vinte mil escolas, tendo em vista iniciar o processo de universalização da educação elementar rural. Em 1987, o governo colombiano recebeu um segundo empréstimo do Banco Mundial, denominado *Plan de Universalización*, de cujos objetivos destacamos a promoção da melhoria da qualidade do ensino, o acesso à educação primária rural, o aumento dos índices de aprovação e a diminuição dos índices de reprovação e evasão escolar rural. No ano de 1992, o *Escuela Nueva* atendia mais de um milhão de crianças, matriculadas em 28 mil escolas colombianas (TORRES, 1992, p. 2).

A partir do início do século XXI, o Ministério da Educação Nacional da Colômbia, mantendo a parceria com o Banco Mundial – maior financiador de suas políticas –, deu continuidade ao processo de fortalecimento do *Escuela Nueva*, mediante a assistência e assessoria dos tecnocratas do BM para promover a formação e capacitação docente, a definição e distribuição de materiais e recursos para a construção de bibliotecas e laboratórios de ciências nas escolas etc. (COLOMBIA, 2015).

No Brasil o processo de implementação do *Escuela Nueva* teve início em maio de 1996, quando técnicos do Projeto Nordeste⁴ – parceria entre

⁴ Projeto de Educação Básica para o Nordeste, ou Projeto Nordeste, tinha por objetivos “aumentar a aprendizagem, reduzir a repetência e evasão e aumentar os índices de conclusão” nos Estados de Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Sergipe por meio “da melhoria na qualidade do Ensino Básico estadual e municipal e na eficiência do gerenciamento educacional” (BRASIL, 1997, p. 8).

Ministério da Educação – MEC e Banco Mundial – BM – e dos Estados do Maranhão e de Minas Gerais foram convidados pelo BM a participar de uma capacitação sobre o Programa *Escuela Nueva – Escuela Activa*, construído por educadores colombianos que enfrentavam as dificuldades educacionais de classes multisseriadas em seu país há mais de duas décadas (BRASIL/ESCOLA ATIVA, 2005; 2010).

O Ministério da Educação do Brasil, por meio da realização de um seminário promovido pela *Fundacion Volvamos a la Gente*, reuniu em Brasília, no mês de agosto de 1996, os Secretários de Educação e Dirigentes de Ensino de todos os Estados do Nordeste para apresentar o *Escuela Nueva – Escuela Activa* tendo em vista adotá-lo como estratégia metodológica para “conferir qualidade às classes multisseriadas brasileiras e tornar o ensino nelas desenvolvido de igual ou melhor qualidade do que o das classes seriadas” (BRASIL/ESCOLA ATIVA, 2005, p. 12).

Os Estados da Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí e Rio Grande do Norte adotaram a estratégia, que passou a ser denominada, em nosso país, Escola Ativa (1997), com assistência técnica e financeira do Projeto Nordeste (MEC/BM). Os objetivos do Escola Ativa eram melhorar a aprendizagem dos estudantes, diminuir a repetência e a evasão e elevar as taxas de conclusão no ensino fundamental (Ciclo I). No final de 1998, os Estados de Alagoas e Sergipe também aderiram ao Escola Ativa (BRASIL/ESCOLA ATIVA, 2005; 2010).

Em 1999, o Programa Fundo de Fortalecimento da Escola – FUNDESCOLA veio substituir o Projeto Nordeste, assimilando o Escola Ativa. De acordo com as Diretrizes para Implantação e Implementação da Estratégia Metodológica Escola Ativa, do Ministério da Educação (2006), o Programa pode ser subdividido em cinco fases, a saber:

- 1) Implantação e Teste (1997–1998): preparação, implantação e acompanhamento para conhecer a efetividade do Escola Ativa, com vista de afirmar a qualidade da mudança no interior da sala de aula. Os técnicos do Projeto Nordeste ficaram responsáveis pelo planejamento das ações que abarcavam a elaboração de guias de aprendizagem, a capacitação de professores e a contratação de um especialista por Estado, para realizar a supervisão pedagógica *in loco*;

- 2) Expansão I (1998–2001): ampliação do número de escolas municipais e estaduais da Região Nordeste, sem perder de vista a qualidade. Implantação da estratégia metodológica nas Zonas de Atendimento Prioritário (ZAP) nas Regiões Norte e Centro-Oeste definidas pelo FUNDESCOLA, que priorizou a gestão escolar e foi dividido em três etapas: FUNDESCOLA I, FUNDESCOLA II e FUNDESCOLA III.
- 3) Consolidação (2001–2004): reconhecimento pelos Estados e municípios da efetividade do Escola Ativa. Formação de multiplicadores da estratégia, possibilitando aos entes federados participarem tanto das ações de formação quanto das ações de monitoramento. Os supervisores pedagógicos passaram a desempenhar a função de assessoramento técnico aos Estados e municípios para o enfrentamento das dificuldades detectadas nos processos de legalização, articulação e alinhamento da estratégia metodológica com outras ações da Secretaria e/ou Departamento de Educação;
- 4) Expansão II (2004–2008): alargamento dos limites do ZAP, propiciando a incorporação de municípios denominados autônomos, que assumiram a responsabilidade pela formação e capacitação de seus professores, bem como pela disponibilização da estrutura física e pedagógica. Ao FUNDESCOLA “coube a distribuição dos materiais instrucionais, para a formação de professores e de guias de aprendizagem para os alunos, necessários para a implantação” da estratégia metodológica (BRASIL/ESCOLA ATIVA, 2005, p. 13-14);
- 5) Disseminação e Monitoramento (2008–2012): o “Escola Ativa contou com responsáveis pela implantação, implementação e monitoramento da estratégia nos âmbitos nacional, estadual e municipal, compondo uma rede junto a gestores, técnicos, educadores, educandos e pais que caminham em busca da sustentabilidade” da estratégia em suas escolas. A partir de 2007 a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Decreto n. 5.159, de 28/07/04) do Ministério da Educação assumiu a condução do Escola Ativa.

As condições e os contextos históricos que envolveram a implantação e o desenvolvimento do *Escuela Nueva*, na Colômbia, e o Escola Ativa, no Brasil, se distinguem: o primeiro foi introduzido numa

região colombiana caracterizada pela cultura cafeeicultora, envolveu as iniciativas locais, com a participação de professores das escolas rurais da região, e teve até a intervenção do BM (1986) em sua gestão e financiamento. A implementação do Escola Ativa, por sua vez, partiu das diretrizes do Banco Mundial, adaptadas da experiência colombiana, sendo instituído no contexto das reformas educacionais decorrentes da Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada em Jontiem, na Tailândia, entre 5 e 9 março de 1990.

O pacote estratégico Escola Ativa, elaborado pelos tecnocratas do BM, estava pronto e acabado, sob uma orientação pedagógica construtivista e neoescolanovista, assentado em uma concepção administrativa descentralizada, ou desconcentrada, na medida em que as ações ocorriam em nível local, sob a coordenação das autoridades locais submetidas à supervisão das instâncias superiores. Jamais essas autoridades locais se envolveram e/ou participaram efetivamente do processo de tomada de decisão das ações. Portanto, entendemos que o emprego do termo *desconcentração* é mais apropriado para expressar o tipo de gestão empreendido pelo BM/MEC na condução do Escola Ativa.

Júlia Rosa Mazinini e Maria Cristina dos Santos Bezerra (2013) argumentam que o programa sofreu duras críticas dos mais diversos segmentos acadêmicos, bem como dos movimentos sociais que lutavam por uma escola *do e para os* sujeitos do campo, não por uma educação marcada por um caráter conservador e antidemocrático. Aliás, são as características antidemocráticas e repressores que marcam o contexto histórico de implantação do Escola Ativa, visto que, durante os anos de 1985 a 1999, sobretudo durante a presidência de Fernando Henrique Cardoso, foi que o processo de luta pela terra e pela Reforma Agrária em nosso país se acirrou.

O ano de 1998, por exemplo, registrou a ocorrência de mais de mil conflitos pela terra em todo o território nacional. O aumento mais significativo desses conflitos foi verificado nas regiões de ocupação tradicionais do Nordeste e do Centro-Sudeste, mais especificamente nos Estados de Pernambuco, Pará, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Goiás, Minas Gerais, São Paulo e Paraná. De acordo com Ariovaldo Umbelino de Oliveira (2001), a resposta do governo Fernando Henrique Cardoso para o crescimento dos conflitos foi imediata, ao determinar a ação da força policial para reprimir os movimentos sociais. A administração FHC

assegurou o seu lugar na história ao caracterizar-se por uma violência explícita, uma vez que:

[...] quem passou a matar os camponeses em luta pela terra foram as forças policiais dos Estados. Os massacres de Corumbiara e de Eldorado dos Carajás são exemplos ocorridos no governo FHC. Ambos os massacres representam a posição das elites latifundiárias brasileiras em não ceder um milímetro sequer em relação à questão da terra e da Reforma Agrária (OLIVEIRA, 2001, p. 198).

O governo seguinte, de Luís Inácio Lula da Silva, procurou utilizar uma estratégia dialógica com os movimentos sociais, afastando-se do emprego da força e da coerção policial. Contudo, o governo do Partido dos Trabalhadores, inaugurado em 2003, “não pode ser interpretado como uma vitória da esquerda no Brasil, uma vez que não rompeu com a agenda”, com os mandos e desmandos das organizações multilaterais neoliberais internacionais (MAZININI; BEZERRA, 2013, p. 41).

No momento em que o governo brasileiro procurou empreender maior desenvolvimento e expansão do Escola Ativa, nas mais diversas regiões do país, concomitantemente, ocorria “uma politização crescente do meio rural e uma intensificação dos debates a respeito da educação do campo liderados pelos movimentos sociais que possibilitou o desenvolvimento do Movimento por uma Educação do Campo” (MAZININI; BEZERRA, 2013, p. 40).

Movimentos Sociais e Educação do Campo

Os movimentos e as organizações sociais dos trabalhadores do campo, aqui entendidos por agricultores familiares, trabalhadores rurais assalariados, comunidades tradicionais, extrativistas, ribeirinhos, pescadores artesanais, povos atingidos por barragens, povos da floresta, acampados, assentados e comunidades quilombolas, nos últimos anos têm se envolvido efetivamente na conquista pela terra, no fortalecimento da produção agrícola familiar, na garantia do direito a uma existência digna, bem como do direito à educação. De acordo com Salomão Hage (2014), destaca-se, nessa trajetória de mobilização e protagonismo, a efetiva atuação do Movimento Nacional de Educação do Campo para:

[...] impedir a reedição das tradicionais políticas assistencialistas e compensatórias que mantêm a precarização das escolas rurais e reforçam o

atraso e o abandono da educação dos povos que vivem da agricultura, do extrativismo e da pesca, ao reivindicar que as experiências político-pedagógicas acumuladas nesse processo de luta e mobilização, de tomada de posição nos confrontos entre concepções de agricultura, de projetos de campo, de educação e de lógica de formulação de políticas públicas sejam reconhecidas e legitimadas pelo sistema público em suas várias esferas (HAGE, 2014, p. 134).

O movimento em defesa da educação do campo remete as suas origens ao Primeiro Encontro Nacional de Educadores na Reforma Agrária (Brasília/DF, 1997), à Primeira Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo (Luziânia/GO, 1998), ao Primeiro Seminário do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Luziânia/GO, 2003) e à Segunda Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo: Por Uma Política Pública de Educação do Campo (Luziânia/GO, 2004) ao reivindicar, junto ao Estado, a construção e implementação de políticas públicas para a educação do campo.

Nesse contexto, é possível apontar a primeira conquista decorrente das lutas empreendidas pelos movimentos sociais, na expressão de sua constitucionalidade: o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, pois representa marco importantíssimo na busca do direito à educação para os sujeitos que vivem do e no campo e, por desempenhar papel de relevância para a diminuição das desigualdades escolares, sociais e econômicas, em nosso país, na medida em que procura assegurar a implementação de políticas públicas/estatais que garantam o acesso à Educação Básica e Superior, à formação profissional, à formação de educadores e à defesa da escola pública de Educação Básica no campo.

Segundo Roseli Caldart (2008, p. 71), o Movimento de Educação do Campo emerge a partir do momento em que assume uma posição “contra a lógica do campo como lugar de negócio, que expulsa as famílias, que não precisa de educação nem de escolas porque precisa cada vez menos de gente, a afirmação da lógica da produção para a sustentação da vida em suas diferentes dimensões, necessidades, formas”. O nascimento da educação do campo, em meio à luta em defesa de direitos coletivos relacionados e contidos no âmbito público, afirma “que não se trata de qualquer política pública, pois o debate é de forma, conteúdo e sujeitos envolvidos” (CALDART, 2008, p. 72).

A educação do campo é decorrência da mobilização dos movimentos sociais pela formulação e implantação de políticas educacionais para as populações rurais. A educação do campo é resultado da combinação das lutas empreendidas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra pela instalação “de escolas públicas nas áreas de reforma agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, seu território, sua identidade”, argumenta Roseli Caldart (2008, p. 71).

Maria do Socorro Silva (2006, p. 86), por sua vez, afirma que o envolvimento e a participação dos movimentos sociais do campo em “conselhos e outros espaços institucionais de interlocução entre Estado e Sociedade, formulando e realizando o controle social das políticas” têm contribuído para a “construção de novas institucionalidades para a gestão social das políticas públicas em busca de articular a participação nestes espaços com outras ações dos movimentos, com os seus processos organizativos, capacidade mobilizadora e formativa”.

Os movimentos sociais entendidos como sujeitos coletivos têm apresentado demandas materiais que provocaram, em determinada medida, a renovação do sistema político brasileiro, dentre as quais é possível citar o Programa Nacional de Agricultura Familiar – PRONAF, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, a criação da Coordenação Geral de Políticas de Educação do Campo da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação – SECADI/MEC e a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Em convergência com as argumentações de Caldart (2008) e de Silva (2006), Salomão Hage (2014) infere que os movimentos sociais e, especialmente, o Movimento de Educação do Campo, acumularam em consequência de sua trajetória de lutas em âmbito nacional, estadual e municipal, um significativo conjunto de instrumentos legais para a legalização e legitimação das experiências educativas das populações rurais. Experiência essencial para o exercício do direito à universalização da educação para os sujeitos que vivem do e no campo.

O envolvimento e participação do movimento em defesa da educação do campo em discussões no e do Ministério da Educação – MEC, Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, Conselhos

Estaduais e Municipais de Educação, Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável – CONDRAF, instituições de ensino e pesquisa e organizações não governamentais, resultaram na aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo (Resolução CNE/CEB n. 1/2002).

O artigo 2º da Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002, especifica que as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo “constituem um conjunto de princípios e procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais”, considerando a identidade da escola do campo, “definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade”, assentadas tanto “na temporalidade e saberes próprios dos estudantes”, quanto na memória coletiva dos povos do campo, “na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por estas questões à qualidade social da vida coletiva do país” (BRASIL/CNE/CEB, 2002, § único).

O artigo 5º, por sua ordem, estabelece que “as propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente” as especificações contidas “nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394/1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia” e deverão ser “desenvolvidas e avaliadas sob a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica” (BRASIL/CNE/CEB, 2002, § único). Apontamos mais algumas regulamentações legais que representaram grande importância no processo de conquistas em defesa do direito à educação para as populações que vivem no campo:

1) O Parecer CNE/CBE n. 1, de 1 de fevereiro de 2006, que passou a considerar dias letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância – CEFFA; reconhece que a Pedagogia da Alternância para atender às populações rurais surgiu em 1935, nas Casas Familiares Rurais da França, alcançou a Bélgica e a Espanha, espalhando-se pela Europa. Em território africano, atingiu o Senegal e, na América Latina, foi admitida pela Argentina, Brasil, Chile, Guatemala, México, Nicarágua, Paraguai, dentre outros.

De acordo com as informações contidas no Parecer CNE/CEB n. 1/2006, a Pedagogia da Alternância foi introduzida em nosso país no ano

de 1969 pelo Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES) e, por meio dos Centros Familiares de Formação por Alternância, espalhou-se pelo território nacional atingindo Estados do Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul. Os CEFFAs que oferecem educação escolar apresentam as seguintes formas de organização:

- a) Escolas Famílias Agrícolas (EFA): com 123 centros, presentes em 16 Estados brasileiros, desenvolvendo os anos finais (segundo segmento) do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio;
- b) Casas Familiares Rurais (CFR): com 91 centros, presentes em seis Estados, desenvolvendo os anos finais (segundo segmento) do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível técnico;
- c) Escolas Comunitárias Rurais (ECOR): com 3 centros no Espírito Santo desenvolvendo os anos finais (segundo segmento) do Ensino Fundamental;
- d) Escolas de Assentamentos (EA): com 8 centros no Estado do Espírito Santo, desenvolvendo os anos finais (segundo segmento) do Ensino Fundamental;
- e) Casas das Famílias Rurais (CDFR): com 3 centros situados nos Estados da Bahia, Pernambuco e Piauí, desenvolvendo os anos finais (segundo segmento) do Ensino Fundamental (BRASIL, 2006, p. 2).

Os Centros Familiares de Formação por Alternância organizam-se em três grandes entidades: a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil – UNEFAB, a Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil – ARCAFAR Sul e a Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Norte e Nordeste do Brasil – ARCAFAR Norte-Nordeste, que congregam 123 Escolas Famílias Agrícolas – EFAs em 16 Estados, 91 Casas Familiares Rurais – CFRs presentes em seis Estados e três Escolas Comunitárias Rurais – ECORs no Estado do Espírito Santo.

A partir da publicação do Parecer CNE/CBE n. 1/2006 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996) passou a apresentar a seguinte disposição:

Artigo 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 (BRASIL/CNE/CBE, 2006).

O § 2º do artigo 23, por sua vez, estabeleceu que o calendário escolar seria ajustado na conformidade das particularidades e necessidades locais, “inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto na lei”, ou seja, 800 horas/ano, distribuídas em 200 dias letivos. O artigo 28, por sua vez, determinou aos sistemas de ensino, a realização de adaptações de acordo com a realidade de vida das populações camponesas na oferta da Educação Básica, sobretudo, no que diz respeito a “conteúdos e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural, à organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas e adequação à natureza do trabalho na zona rural” (BRASIL/CNE/CBE, 2006);

2) A segunda medida legal remete à Resolução CNE/CEB n. 2, de 28 de abril de 2008, que estabeleceu diretrizes complementares para o desenvolvimento de políticas públicas para o atendimento da Educação Básica do Campo, que compreende a oferta da educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio e técnico para os “agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (BRASIL/CNE/CEB, 2008, artigo 1).

Chamamos a atenção para o disposto no § 3º do artigo 6 da Resolução CNE/CBE n. 1/2008, ao reiterar que a responsabilidade pelo transporte escolar dos alunos da rede municipal é do Município e a responsabilidade pelo transporte escolar dos alunos da rede estadual é do Estado. Contudo, o regime de colaboração entre os entes da federação deve ser realizado de acordo com a Lei n. 10.709/2003, a qual prevê: “em determinadas circunstâncias de racionalidade e economicidade, que os veículos pertencentes ou contratados pelos Municípios também transportem alunos da rede estadual e vice-versa”. O planejamento da educação das escolas do campo deverá, ainda, considerar “as distâncias de deslocamento, as condições de estradas e vias, o estado de conservação dos veículos utilizados e sua idade de uso, a melhor localização e as melhores possibilidades de trabalho pedagógico com padrão de qualidade” (BRASIL/CNE/CEB, 2008, artigo 1);

3) A terceira regulamentação na legislação brasileira sobre a educação do campo refere-se ao contido na Resolução CNE/CEB n. 4, de 13 de julho de 2010, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais

Gerais para a Educação Básica, mais exatamente, ao disposto na Seção IV (Educação Básica do Campo) do Capítulo II (Modalidades da Educação Básica), que reitera as especificações da Resolução CNE/CEB n. 1/2002 e do Parecer CNE/CEB n. 1/2006, atendendo às reivindicações dos movimentos sociais por uma educação para as populações do campo ao estabelecer no § único do artigo 36 que:

Formas de organização e metodologias pertinentes à realidade do campo devem ser acolhidas, como a pedagogia da terra, pela qual se busca um trabalho pedagógico fundamentado no princípio da sustentabilidade, para assegurar a preservação da vida das futuras gerações e a pedagogia da alternância, na qual o estudante participa, concomitantemente e alternadamente, de dois ambientes/situações de aprendizagem: o escolar e o laboral, supondo parceria educativa, em que ambas as partes são corresponsáveis pelo aprendizado e pela formação do estudante (BRASIL/CNE/CBE, 2010).

A Pedagogia da Alternância representa uma das mais importantes e significativas estratégias, tanto na oferta da Educação Básica quanto no processo de expansão do ensino superior às populações do campo, e constitui-se pela imbricação de distintos tempos e espaços formativos, denominadas “tempo escola” e “tempo comunidade”, possibilitando aos trabalhadores rurais o acesso à formação escolar sem que tenham que abandonar o ambiente rural, onde vivem, residem e realizam as suas atividades produtivas;

4) Apontamos um último marco regulatório legal que, em nossa compreensão, contribuiu substancialmente para o fortalecimento e para a consolidação da educação para o campesinato: a publicação do Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010, que assegurou à educação do campo a condição de política de Estado, destinada à ampliação e qualificação da oferta de Educação Básica e Ensino Superior às comunidades campesinas – agricultores familiares, pescadores artesanais, ribeirinhos, extrativistas, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos, trabalhadores assalariados rurais e outros que produzem suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural – “desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação” (BRASIL, 2010).

A regulamentação da educação do campo e do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, como política estatal, responsabiliza o Governo Federal pela elaboração e implantação de mecanismos que garantam a manutenção e o desenvolvimento da educação no meio rural com o objetivo de superar a defasagem histórica de acesso na perspectiva de diminuir o analfabetismo de jovens e adultos mediante a oferta de políticas de educação, agregando qualificação social e profissional ao ensino fundamental (BRASIL, 2010, artigo 3).

Nesses termos é impossível negar o protagonismo dos movimentos sociais para o estabelecimento de regulamentação legal ao reconhecimento da educação do campo como política pública estatal, materializada dentre outras ações pelas Resoluções, Pareceres, Decretos e demais medidas empreendidas pelo governo brasileiro, traduzidas em programas e políticas de Estado que buscam assegurar às populações do campo o direito à educação de boa qualidade como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA e o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO.

Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (1998–2011)

O PRONERA foi criado no âmbito do extinto Ministério Extraordinário da Política Fundiária – MEPF, substituído pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA, extinto pelo governo golpista liderado por Michel Temer e empreendido pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, tendo em vista a consolidação de uma política pública/estatal para a educação dos sujeitos que vivem no campo; destinada a atender, em princípio, os beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária – PNRA e, depois, àqueles do Programa Nacional de Crédito Fundiário – PNCF.

Desde a publicação da Portaria n. 10/1998, o PRONERA tem defendido e assegurado o direito de acesso à escola pública a milhares de pessoas, trabalhadoras rurais assalariadas, acampadas, assentadas de reforma agrária que, ao longo de suas existências, não haviam tido a oportunidade de alfabetização. Para além do acesso à educação pública de boa qualidade, o Programa vem insistindo em garantir o direito à terra, ao território, à produção e à existência (CALDART, 2008).

Tabela 1 – Número de Cursos por Nível e Superintendência do INCRA (1998–2011)

Número da Superintendência do INCRA	Nome da Superintendência do INCRA	EJA Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior	Total
SR-14	Acre	7	1	2	10
SR-22	Alagoas	2	2	0	4
SR-21	Amapá	6	0	0	6
SR-15	Amazonas	5	0	1	6
SR-05	Bahia	13	8	2	23
SR-02	Ceará	8	2	2	12
SR-28	Distrito Federal	2	2	1	5
SR-20	Espírito Santo	4	1	3	8
SR-04	Goiás	1	0	1	2
SR-12	Maranhão	14	6	0	20
SR-13	Mato Grosso	2	1	3	6
SR-16	Mato Grosso do Sul	5	5	0	10
SR-06	Minas Gerais	11	2	5	18
SR-01	Pará/Belém	3	1	2	6
SR-27	Pará/Marabá	4	4	4	12
SR-30	Pará/Santarém	13	2	0	15
SR-18	Paraíba	5	11	5	21
SR-09	Paraná	4	8	5	17
SR-03	Pernambuco	5	2	1	8
SR-29	Pernambuco/SFco.	0	3	2	5
SR-24	Piauí	5	2	0	7
SR-07	Rio de Janeiro	4	0	0	4
SR-19	Rio Grande do Norte	1	5	3	9
SR-11	Rio Grande do Sul	4	19	4	27
SR-17	Rondônia	7	2	1	10
SR-25	Roraima	10	2	1	13
SR-10	Santa Catarina	6	2	2	10
SR-08	São Paulo	3	3	2	8
SR-23	Sergipe	1	1	2	4
SR-26	Tocantins	12	2	0	14
Total	Brasil	167	99	54	320

Fonte: II Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (2015).

Mônica Molina e Sonia Meire de Jesus (2010, p. 32) reiteram o papel desempenhado pelo PRONERA em defesa da implementação de políticas públicas de educação do campo para “inseri-las na esfera da legitimidade e do confronto político da questão do campo e de seu desenvolvimento, como parte indissociável do tipo de desenvolvimento da própria nação brasileira”.

De acordo com o artigo 13 do Decreto n. 7.352/2010, constitui público alvo do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária: 1) População jovem e adulta das famílias beneficiárias de assentamentos criados ou reconhecidos pelo INCRA; 2) Estudantes de cursos de especialização promovidos pelo INCRA; 3) Professores que exercem atividades educacionais às famílias beneficiárias; 4) Demais famílias cadastradas pelo INCRA.

Entre os anos de 1998 e 2011, o PRONERA tem desenvolvido projetos para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, formação profissionalizante de nível médio e formação universitária. Foram realizados 320 cursos em 82 instituições de ensino em todo o Brasil, a saber: 167 de Ensino Fundamental, 99 de nível Médio e 54 de nível Superior (Tabela 1).

Tabela 2 – Estudantes Concluintes por Superintendência do INCRA (1998–2011)

Número da Superintendência do INCRA	Nome da Superintendência do INCRA	EJA Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior	Total
SR-14	Acre	1.201	118	84	1.403
SR-22	Alagoas	221	13	0	234
SR-21	Amapá	715	0	0	715
SR-15	Amazonas	4.256	0	186	4.442
SR-05	Bahia	11.245	476	177	11.898
SR-02	Ceará	4.163	106	126	4.395
SR-28	Distrito Federal	986	80	50	1.116
SR-20	Espírito Santo	1.044	42	143	1.229
SR-04	Goiás	931	0	59	990
SR-12	Maranhão	7.604	954	0	8.558
SR-13	Mato Grosso	1.248	0	134	1.382
SR-16	Mato Grosso do Sul	3.269	279	0	3.548
SR-06	Minas Gerais	6.310	18	92	6.420
SR-01	Pará/Belém	3.007	33	95	3.135
SR-27	Pará/Marabá	883	277	143	1.303

SR-30	Pará/Santarém	5.047	228	0	5.275
SR-18	Paraíba	2.648	362	242	3.252
SR-09	Paraná	611	260	214	1.085
SR-03	Pernambuco	2.397	68	48	2.513
SR-29	Pernambuco/SFco.	0	109	96	205
SR-24	Piauí	4.346	113	0	4.459
SR-07	Rio de Janeiro	745	0	0	745
SR-19	Rio Grande do Norte	634	248	208	1.090
SR-11	Rio Grande do Sul	1.093	549	134	1.776
SR-17	Rondônia	562	44	54	660
SR-25	Roraima	2.338	146	173	2.657
SR-10	Santa Catarina	3.664	54	74	3.792
SR-08	São Paulo	535	166	86	787
SR-23	Sergipe	750	62	97	909
SR-26	Tocantins	2.827	95	0	2.922
Total	Brasil	75.280	4.900	2.715	82.895

Fonte: II Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (2015).

Destacamos que os cursos realizados pelo PRONERA atendem ao regime de alternância, ou seja, tempo–escola e tempo–comunidade, aquele que considera a diversidade cultural do campo, conforme o disposto no artigo 13 da LDB (9.394/1996): “a educação poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos de alternância regular de períodos de estudos” (BRASIL, 1996).

Molina e Jesus (2010) destacam os resultados concretos, decorrentes das ações do Programa para a formação escolar dos sujeitos que vivem no campo, ao exprimir a quantidade de pessoas atendidas de parcerias e convênios estabelecidos com inúmeras universidades em todas as regiões do país. No interregno 1998–2011, mais de 400 mil trabalhadores rurais foram escolarizados, desde a alfabetização à finalização do Ensino Fundamental e Médio (Técnico e Profissionalizante) até à formação de nível Superior em mais de 50 universidades (Tabela 2).

Tabela 3 – Estudantes PRONERA por Território e Superintendência (1998–2011)

Nome Superint. INCRA	Acampamento	Assentamento	Comunidade	Flona	Quilombola	RDS	Resex	Outro	Não Inform
Acre	4	2.038	1	0	0	0	0	37	3
Alagoas	33	151	0	0	0	0	0	12	35
Amapá	3	1.270	0	0	0	0	0	0	0
Amazonas	4	2.438	788	183	0	14	308	434	291
Bahia	154	5.973	122	0	13	1	0	278	3.834
Ceará	57	6.363	7	0	0	0	0	87	7
Distrito Federal	1	508	0	0	0	0	0	0	227
Espírito Santo	120	1.045	1	0	0	0	0	6	6
Goiás	602	522	1	0	0	0	0	94	275
Maranhão	10	9.697	42	1	4	0	7	110	44
Mato Grosso	6	1.194	63	0	0	0	0	33	568
Mato Gr.Sul	1	3.790	33	0	3	0	0	5	64
Minas Gerais	840	9.441	140	0	0	0	0	27	312
Pará/Belém	1	492	114	0	0	0	0	0	17
Pará/Marabá	5	3.008	14	0	0	0	0	57	0
Pará/Santarém	476	4.034	891	0	2	0	0	21	321
Paraíba	89	1.465	16	0	15	0	0	18	35
Paraná	41	1.866	5	0	0	0	0	38	154
Pernambuco	74	1.691	1	0	0	0	0	0	346
Pernambuco/SF	6	261	0	0	0	0	0	0	3
Piauí	250	4.252	3	0	0	0	0	0	18
Rio de Janeiro	33	42	0	0	0	0	0	1	102
Rio Gr.Norte	6	501	5	0	0	0	0	37	5
Rio Grande Sul	378	2.030	3	0	0	0	0	464	265
Rondônia	57	1.856	416	0	0	0	0	333	41
Roraima	3	4.497	4	0	0	0	1	67	1.176
Santa Catarina	235	3.063	1	0	0	0	0	30	556
São Paulo	0	854	0	0	0	0	0	0	288
Sergipe	311	1.116	116	0	0	0	0	1	41
Tocantins	1	1.175	1	0	0	0	0	0	1.430
Brasil	3.801	76.633	2.788	184	37	15	316	2.190	10.464

Fonte: II Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (2015).

Mônica Molina e Sonia Meire de Jesus (2010) argumentam que, simultaneamente ao crescimento dos níveis de formação escolar realizados pelo Programa, procurou-se viabilizar a oferta diversificada das áreas de conhecimento por meio das parcerias firmadas com as universidades públicas, com o intuito de promover o desenvolvimento dos assentamentos e dos assentados (Tabela 3). A prioridade foi concentrada em:

[...] cursos relacionados ao apoio à produção, na perspectiva de contribuir com a mudança da matriz tecnológica das áreas reformadas, como por exemplo, os cursos técnicos no âmbito da agroecologia e da administração de cooperativas e, também, os cursos de formação de educadores, como os de Magistério e Pedagogia da Terra, tendo em vista criar condições para a ampliação da oferta da Educação Básica no meio rural [...]. As necessidades de formação de profissionais foram se diversificando, relacionadas às diferentes demandas para a promoção do desenvolvimento dos assentamentos. Atualmente, em nível superior, realizam-se cursos em várias áreas, como Agronomia, Medicina Veterinária, Geografia, Enfermagem, História, Letras, Direito, Artes, Ciências Agrárias e Licenciatura em Educação do Campo (MOLINA; JESUS, 2010, p. 36).

Nesse contexto, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária tem atingido o seu principal objetivo, que é assegurar o direito de acesso e permanência, bem como fortalecer a educação no campo, sobretudo, nas áreas de reforma agrária, em decorrência do permanente estímulo, proposição, criação, desenvolvimento e coordenação de projetos educacionais. O emprego de metodologias voltadas para a especificidade das realidades do campo tem a perspectiva de colaborar para o resgate, a imbricação e o desenvolvimento do mundo acadêmico ao mundo rural (BRASIL, 2015).

Enfim, apesar das diversidades e das adversidades, o PRONERA vem se consolidando como política pública de educação para as populações camponesas, reiterando seu propósito central de “garantir aos sujeitos do campo o direito à educação por meio de um processo de escolarização que amplie cada vez mais as possibilidades de autonomia e cidadania, com permanência no campo, produzindo e reproduzindo a vida com dignidade” (BRASIL, 2015 p. 15).

Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO

Na esteira do PRONERA, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, do Ministério da Educação – MEC, coordenou um Grupo de Trabalho – GT constituído pelo Conselho dos Secretários Estaduais de Educação – CONSED, União dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG, Movimento dos

Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar – FETRAF, Rede de Educação do Semiárido Brasileiro – RESAB, Universidade de Brasília – UnB e Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, dentre outras instituições, o que resultou na instituição do Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, em 20 de março de 2012.

O principal objetivo do PRONACAMPO é oferecer assistência técnica e financeira aos Estados, Distrito Federal e Municípios por meio do Plano de Ações Articuladas – PAR⁵, para a implantação de uma política de educação do campo, tendo em vista ampliar o acesso à Educação Básica e ao Ensino Superior mediante o emprego de ações que contribuam para aprimorar a infraestrutura das redes de ensino público, a formação inicial e continuada de professores, a produção e disponibilização de materiais e recursos didático-pedagógicos às populações camponesas em todas as etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2013).

Salomão Hage (2014, p. 146) argumenta que a tendência do MEC/SECADI, em privilegiar os Estados e Municípios como interlocutores na implantação da política pública de educação do campo, institucionaliza cada vez mais o processo, na medida em que vincula o atendimento e as ações dos programas de educação ao Plano de Ações Articuladas – PAR; o que “evidencia um distanciamento entre a forma como se concretiza o PRONACAMPO e os contornos das lutas sociais responsáveis pelo percurso que gerou a sua construção”.

O Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC 2012, ao exprimir a suas análises sobre as políticas públicas de educação do campo, bem como a sua implementação pelo Estado, aponta algumas insuficiências para que possam ser caracterizadas, efetivamente, como políticas públicas estruturais e diferenciadas. O FONEC indica, ainda, que os programas em vigência, em nosso país, representam um avanço significativo na garantia e no cumprimento do direito à educação às populações do campo.

Entretanto, ao analisar as conexões que caracterizaram o contexto histórico de construção do PRONACAMPO em âmbito geral e, sobretudo, na questão da formação técnica-profissional, a expressão da

⁵ Ministério da Educação: Plano de Ações Articuladas (PAR). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/par>>.

hegemonia do capital no campo e o protagonismo das lutas empreendidas pelos movimentos sociais não são explicitados em seu conteúdo, portanto, o problema é estrutural, visto que:

[...] Sua ênfase está em garantir elementos de política pública que permitam avançar na preparação da mão de obra para o agronegócio ou diminuir os focos de conflito com os camponeses, suas organizações de classe. Nessa perspectiva, o PRONACAMPO não é linearmente contra os trabalhadores, mas também não representa a vitória do polo do trabalho na definição da política. Essa constatação não significa que não possamos nos reconhecer em alguns conteúdos do Programa, exatamente porque as contradições da realidade atual e as lutas dos trabalhadores do campo nesse período não deixam de ter expressão nas proposições feitas, embora não seja seu polo hegemônico. Por isso mesmo, o entendimento de que cabem estratégias de ação que confrontem o retrocesso, pelo menos em relação ao que se projetava com a conquista do Decreto de 2010 (FONEC, 2012, p. 17).

Para que possamos entender os apontamentos de Salomão Hage e do FONEC, vejamos a organização estrutural do PRONACAMPO, dividida em quatro grandes eixos e 14 ações que devem ser desenvolvidas em regime de colaboração entre os entes federados:

Eixo 1 – Gestão e Práticas Pedagógicas

Ação 1 – Programa Nacional do Livro Didático Campo – PNLDCampo: produzir e disseminar materiais didáticos específicos para alunos e professores do campo na perspectiva de desenvolver os processos de ensino e de aprendizagem de forma contextualizada. O Programa é disponibilizado para as escolas do campo com estudantes matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental (PRONACAMPO, 2013, p. 4-6).

As discussões realizadas na Oficina de Planejamento do Fórum Nacional de Educação do Campo (OP/FONEC, 2013–2014) questionam como empresas e editoras comerciais, que atuam em defesa da grande propriedade de terras e do capital nacional e internacional, podem representar os interesses dos povos que vivem no campo no processo de produção de materiais didático-pedagógicos;

Ação 2 – Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE Temático: fornecer obras de referência às escolas públicas, tendo em vista ampliar o

entendimento de professores e alunos sobre a diversidade, inclusão e cidadania para auxiliar no desenvolvimento de valores, práticas e interações sociais. Na Educação do Campo, os livros contemplam temas para a compreensão do meio rural no atual contexto socioeconômico e cultural do Brasil.

A OP/FONEC denuncia que muitos livros e outros materiais didático-pedagógicos, produzidos por instituições de ensino superior públicas e por movimentos sociais do campo, desconsideram as experiências e as diversidades das populações camponesas. De acordo com o Relatório Síntese da Oficina de Planejamento do FONEC (2013, p. 8), mesmo entre as universidades que, por ventura são convidadas a elaborar algum material para a educação do campo, “existem aquelas que o fazem sem convocar os atores sociais do campo, como educadores com prática em sala de aula e representantes dos movimentos sociais para estabelecer parcerias na produção”;

Ação 3 – Programa Mais Educação Campo: colaborar para a elaboração de uma educação integral nas escolas do campo, mediante à disponibilização de recursos específicos para ampliar a jornada escolar diária. Em 2012, mais de 9.700 escolas do campo passaram a oferecer ensino em tempo integral com atividades de acompanhamento pedagógico e enriquecimento curricular em diversas áreas do conhecimento;

Ação 4 – Escola da Terra: melhorar as condições de acesso, permanência e aprendizagem dos alunos do meio rural constitui o principal objetivo do Programa. A ação está concentrada no apoio à formação continuada dos professores que atuam em classes multisseriadas nos anos iniciais do ensino fundamental (PRONACAMPO, 2013, p. 6-9). Essas quatro ações, segundo o FONEC (2013), podem ser consideradas, em certa medida, resultado da luta pela Educação do Campo; “mas, significa apenas o primeiro passo, pois há muito que se disputar nesse campo de conflito de interesses”.

Eixo 2 – Formação de Professores

Ação 1 – Formação Inicial de Professores em cursos de Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO destinados à docência nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, ofertados por Universidade Federais e Institutos Federais de Educação, Ciência e

Tecnologia, organizados em regime de alternância entre tempo–escola e tempo–comunidade. Licenciatura para Professores do Campo na modalidade presencial e a distância por meio de edital do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR/CAPES.

O FONEC não concorda com o Ministério da Educação e com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – MEC/SECADI que a Formação Inicial de Professores seja ofertada na modalidade a distância; e reivindica a abertura de novo edital para assegurar que a formação inicial de educadores do campo, via Universidade Aberta do Brasil – UAB ou PARFOR, contemple a modalidade presencial, “de maneira que, pelo menos uma Licenciatura em Educação do Campo”, seja oferecida em todos os Estados do país. Há a necessidade, de acordo com o FONEC (2013, p. 2), de se criar a possibilidade de as universidades públicas serem inseridas em e para tal oferta, sendo mantida e enfatizada “a formação para os anos iniciais do ensino fundamental, a exemplo da Pedagogia da Terra patrocinada pelo PRONERA”.

Ação 2 – Formação Continuada de Professores, Gestores e Coordenadores Pedagógicos que atuam na Educação Básica do campo, oferecida por instituições públicas de ensino superior no âmbito da Rede Nacional de Formação – RENAFOR e UAB (PRONACAMPO, 2013, p. 10-11).

O Relatório Síntese da OP/FONEC (2013, p. 3) especifica a necessidade de incentivo, promoção e realização de cursos de especialização por áreas de conhecimento com o intuito de fortalecer práticas pedagógicas inovadoras, sobretudo, aquelas destinadas às classes multisseriadas das escolas do campo; bem como estimular a realização de cursos de pós-graduação em nível de mestrado e de doutorado em Educação do Campo, sob o regime de alternância.

Eixo 3 – Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Profissional e Tecnológica

Ação 1 – EJA Saberes da Terra: aumentar a escolaridade de jovens e adultos sintonizado a um projeto de desenvolvimento sustentável do campo associado à expansão da oferta da EJA nos anos iniciais e finais

do ensino fundamental integrada à qualificação profissional e ensino médio.

O FONEC (2013) infere que a sociedade brasileira enfrenta inegavelmente um processo de desmobilização da luta em prol da Educação de Jovens e Adultos, apesar da constatação de que existem, em nosso país, aproximadamente 16 milhões de analfabetos, completamente invisíveis e à margem do sistema público de ensino. Na concepção do FONEC (2013, p. 4), a EJA foi completamente “subordinada à lógica da instrumentalização para o emprego imediato”.

A disposição da EJA na legislação e, sobretudo, nas atuais políticas públicas/estatais de educação, em especial para os sujeitos que vivem e trabalham no campo, no Brasil, é contrária às concepções e aos encaminhamentos do Fórum Nacional de Educação do Campo (2013, p. 4), na medida em que é possível verificar um retrocesso de uma política da Educação de Jovens e Adultos que se pretende estruturante, com vistas a superar a “fragmentação, a precarização e a subordinação à lógica empresarial de instrumentalização para a empregabilidade imediata”.

O FONEC (2013, p. 4) prossegue denunciando a atual política praticada pelo MEC/SECADI e propõe o resgate das experiências acumuladas sobre escolarização de jovens e adultos do campo “protagonizada pelos movimentos sociais, a exemplo do Programa Saberes da Terra, do PRONERA” e de inúmeras ações de alfabetização empreendidas pela e com a participação dos movimentos em defesa da educação para os sujeitos do campo;

Ação 2 – Inclusão social de jovens e adultos que vivem no campo “por meio da ampliação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e da oferta de cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores de acordo com os arranjos produtivos de cada região” constituem os objetivos do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC CAMPO (PRONACAMPO, 2013, p. 12-13).

O relatório Síntese da Oficina de Planejamento do FONEC (2013) afirma que o PRONATEC Campo representa uma política instituída verticalmente, de cima para baixo, sem qualquer possibilidade de discussão acerca da definição de princípios, fundamentos, conteúdos, forma etc., isto é, nenhum contexto histórico das lutas e experiências dos movimentos sociais em defesa da educação do campo foram

considerados. Em realidade, tanto o PRONATEC como o PRONATEC Campo transpiram os interesses privados capitalistas neoliberais, não existindo diferenças entre eles.

O entendimento do FONEC (2013, p. 5), na correlação de forças da implantação dessa política é de distanciamento, imposto pelas instâncias de poder do Estado, bem como “pelo fato de haver muito dinheiro envolvido, que ostenta um potencial de cooptação das próprias lideranças dos trabalhadores do campo e dos trabalhadores da educação”. A OP/FONEC complementa essa denúncia ao afirmar que o PRONATEC Campo contribui para impedir o questionamento do acesso aos cursos técnicos com escolarização, que constitui, de fato, a primeira necessidade dos trabalhadores, independente de terem ou não consciência da importância dessa formação.

Eixo 4 – Infraestrutura Física e Tecnológica

Ação 1 – Construir Prédios Escolares “com módulos pedagógicos de duas, quatro e seis salas de aula, módulos administrativos, de serviço, para atividades práticas de agroecologia e quadra poliesportiva”; bem como para a melhoria das condições de infraestrutura das escolas, com vistas a assegurar o atendimento das necessidades da Educação do Campo (PRONACAMPO, 2013, p. 14).

A mais incisiva denúncia efetuada pelo FONEC (2013) refere-se ao “desinteresse” das administrações públicas municipais em edificar escolas; pois os prefeitos e os mandatários locais orientam-se pela lógica do capital, em que a “racionalidade” está concentrada na promoção do transporte escolar para crianças e jovens do meio rural.

Os prefeitos e seu *staff* alegam que tanto a construção quanto a manutenção de escolas em áreas rurais são muito onerosas, considerando a folha de pagamento de professores, funcionários técnico-administrativos, despesas com água, luz, alimentação dentre outras. Apontam uma série de entraves burocráticos exigidos pelo MEC para a construção de unidades escolares, especialmente, a escritura do terreno (devidamente legalizada), que deve pertencer ao município.

O Estado brasileiro, de acordo com o FONEC (2013, p. 7), não dispõe “de instrumentos legais suficientemente fortes para coibir a ação antieducativa do transporte escolar abusivo desses dirigentes locais”, perpetuando um ciclo vicioso que insiste no sistemático fechamento das

escolas do campo para a expansão do transporte escolar. As especificações contidas no Relatório Síntese do FONEC (2013, p. 7) reiteram que “fechar escola é crime, mesmo que essa escola do campo tenha apenas um aluno; pois escola não é escola somente para acolher alunos”, muito antes e muito além, “escola é espaço social que extrapola a relação professor–aluno para entrar no âmbito da cultura e do direito dos sujeitos e da comunidade em que estão inseridos”.

Ação 2 – Inclusão Digital nas escolas para os sujeitos do campo: disponibilizar computadores com acesso à internet, recursos digitais e conteúdos educacionais.

Ação 3 – Programa Dinheiro Direto na Escola Campo – PDDE Campo: disponibilizar recursos de custeio e de capital para as unidades escolares públicas municipais, estaduais e distritais do campo com alunos matriculados no ensino fundamental, tendo em vista a realização de benfeitorias em sua infraestrutura fundamental para a ocorrência de atividades educativas e pedagógicas destinadas à melhoria da qualidade do ensino ofertado.

Ação 4 – PDDE Água e Esgoto Sanitário: disponibilizar recursos financeiros para as escolas do campo para que realizem adequações para o abastecimento de água em condições próprias para o consumo e a instalação e manutenção de esgoto sanitário.

Ação 5 – Luz para Todos na Escola: atender prioritariamente o Programa Luz para Todos, do Ministério de Minas e Energia. O gestor escolar fica responsável pelo encaminhamento de ofício com as coordenadas geográficas da escola à concessionária responsável pelo fornecimento de energia na localidade.

Ação 6 – Assegurar aos alunos das escolas do campo o Transporte Escolar para o campo, sobretudo, até os anos finais do Ensino Fundamental, “com menor tempo possível no percurso residência–escola, respeitando as especificidades geográficas e culturais, bem como os limites de idade dos estudantes” (PRONACAMPO, 2013, p. 15-17).

No entendimento do FONEC (2013, p. 7-8), o fechamento das escolas do campo não tem outro objetivo senão aquele de beneficiar os “interesses econômicos escusos, verdadeiras máfias que preferem e defendem a política do transporte escolar”; por outro lado, boa parte das representações locais do Ministério Público não cumpre com as suas responsabilidades e deveres na fiscalização sobre o fechamento de

escolas – Ministério Público que, “por vezes tem se manifestado a favor dos interesses contraditórios de famílias e de dirigentes políticos locais”.

Conclusão

Não podemos nos afastar do entendimento de que medidas, projetos, programas e políticas para a educação, a partir da década de 1990, decorrem ou são influenciadas direta e/ou indiretamente pelas proposições resultantes da Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien). Essa Conferência, realizada por instituições multilaterais internacionais a serviço e em defesa do grande capital, assentada na fundamentação empresarial privada neoliberal, priorizou suposta descentralização administrativa, rigoroso controle dos resultados, racionalização dos recursos, eficácia no emprego dos métodos, eficiência dos processos e dissolução das fronteiras entre o público e o privado.

É por meio dessa orientação que o Estado brasileiro passou a empreender as políticas públicas/estatais para a educação, caracterizadas pela centralização das decisões, definições e diretrizes para o processo pedagógico e descentralização das ações para o nível local e pela avaliação em larga escala, tendo em vista o controle dos resultados. Reiteramos que o Estado efetua concessões, atende parte das reivindicações da sociedade civil organizada brasileira, mas não se afasta, em momento algum, das determinações do capital internacional. A partir desse entendimento, é possível realizar algumas considerações sobre a atuação dos movimentos sociais e a implantação das políticas públicas/estatais para a educação do campo.

O Escola Ativa, instituído verticalmente pelo Estado brasileiro em 1997, enfrentou pesadas críticas do universo acadêmico, de segmentos da sociedade civil, sobretudo dos movimentos sociais em defesa da escola do campo, pois entendiam que o Programa tinha um caráter conservador e antidemocrático, portanto, contrário aos anseios e às reivindicações de uma educação que atendesse às necessidades das populações camponesas em nosso país.

Excluída essa exceção, boa parte das postulações dos movimentos sociais, sobretudo, aquelas defendidas pelo MST e pelo Movimento por Uma Educação do Campo vêm sendo atendidas pelo Estado brasileiro como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária –

PRONERA – Portaria n. 10/1998; Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo (Resolução CNE/CEB n. 1/2002); Parecer CNE/CBE n. 1/2006, que considerou dias letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância – CEFFA; Resolução CNE/CEB n. 2/2008, que definiu diretrizes complementares para o desenvolvimento de políticas públicas para a Educação do Campo; Resolução CNE/CEB n. 4/2010, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, e o Decreto n. 7.352/2010, que conferiu à educação do campo a condição de política de Estado.

É inegável a atuação, bem como o sucesso, dos movimentos sociais para o estabelecimento de políticas para a educação do campo, mas também é inegável o protagonismo cedido pela SECADI aos Estados e Municípios, na institucionalização da implantação das políticas públicas para as populações do campo, pois tanto as ações quanto o atendimento vinculam-se ao PAR, o que evidencia a distância entre a forma de implementação da política e a essência das reivindicações realizadas pelos movimentos sociais.

Essa constatação pode ser exemplificada por meio da própria construção histórica do Programa Nacional de Educação do Campo, especialmente, no que diz respeito ao conteúdo da formação técnica-profissional, que expressa a necessidade de satisfação das demandas do capital em prejuízo das lutas desenvolvidas pelos movimentos sociais e na sua descaracterização. Disso resulta uma questão de ordem estrutural, na medida em que a prioridade da proposta está numa política que possibilite o avanço na formação de mão de obra para atender ao “agronegócio ou diminuir os focos de conflito com os camponeses e suas organizações de classe”. Nesse contexto, o Programa não está “contra os trabalhadores, mas também não representa a vitória do polo do trabalho na definição da política” (FONEC, 2012, p. 17).

Para finalizar a exemplificação da contraditória atuação do Estado na condução dos programas e políticas destinadas às populações do campo, tomamos o exemplo da adoção do transporte de escolares em substituição à construção e à manutenção de escolas no meio rural. O emprego do transporte escolar, por si só, constitui ação antieducativa, pois persiste no encerramento sistemático das escolas rurais, o que constitui crime. Compartilhamos das concepções e reflexões do Fórum Nacional de Educação do Campo, quando reitera que o fechamento das

escolas no meio rural tem por finalidade primeira atender aos interesses econômico-financeiros lascivos dos dirigentes políticos locais com a partilha do transporte escolar.

Insistimos que uma das mais importantes funções do Estado, na sociedade contemporânea, é resguardar a hegemonia da conformação mercadológica da educação, cada vez mais submissa às exigências e determinações das empresas multinacionais e do capital internacional, que coordenam e conduzem a expansão do agronegócio em nosso país.

Em realidade, podemos inferir que as reformas gerais da educação, empreendidas a partir dos anos 1990, pouco modificaram a histórica característica secundária da educação como direito universal, pois o fortalecimento das parcerias entre o público e o privado, produz por resultado a ampliação da dualidade estrutural, desintegra as ações, os projetos e os programas educacionais que se diluem em políticas focais sem prejudicar as suas determinações.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez. Que Educação Básica para os povos do campo? *Seminário Nacional de Educação Básica nas Áreas de Reforma Agrária do MST, Luziânia/GO, set., 2005*. Disponível em: <<http://docslide.com.br/documents/que-educacao-basica-para-os-povos-do-campo-texto-de-miguel-arroyo.html>>. Acesso em 23 fev. 2016.

BRASIL. *Chamada à ação: combatendo o fracasso escolar no Nordeste*. 2. ed. Brasília/DF: Banco Mundial/UNICEF, 1997.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em 09 mar. 2015.

BRASIL. *Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010*. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Brasília: Casa Civil, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm>. Acesso em 28 mar. 2016.

BRASIL. *Escola Ativa: Diretrizes para a Implantação e Implementação da Estratégia Metodológica Escola Ativa*. Brasília: FUNDESCOLA/DIPRO/

FNDE, 2005. Disponível em: <ftp://ftp.fnde.gov.br/web/fundescola/publicacoes_material_didatico/escola_ativa_diretrizes_implantacao_implementation_estrategicas.pdf>. Acesso em 23 mar. 2016.

BRASIL. *Escola Ativa: Projeto Base*. Brasília: MEC/SECAD, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5716-escola-ativa-projeto-base&Itemid=30192>. Acesso em 23 mar. 2016.

BRASIL. II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária. Brasília: MDA/INCRA/PRONERA, 2015.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília: Presidência da República/Ministério da Educação, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em 20 fev. 2015.

BRASIL. *Parecer CNE/CEB n. 1, de 1 de fevereiro de 2006*. Dias Letivos para a Aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). Brasília: DOU, 15 de março de 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb001_06.pdf>. Acesso em 27 mar. 2016.

BRASIL. *Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO): Documento Orientador*. Brasília: MEC/ SECADI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13214-documento-orientador-do-pronacampo-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 23 mar. 2016.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002*. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: DOU, 9 de abril de 2002. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf>. Acesso em 27 mar. 2016.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB n. 2, de 28 de abril de 2008*. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf>. Acesso em 27 mar. 2016.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB n. 4, de 13 de julho de 2010*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em 27 mar. 2016.

CALDART, Roseli Salete. Sobre educação do campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida (Org.). *Por uma educação do campo: campo – políticas públicas – educação*. Brasília/DF: INCRA/MDA, 2008. Disponível em: <http://www.mda.gov.br/sitemda/sites/sitemda/files/user_arquivos_64/Por%20uma%20educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20campo%20n%C3%BAmero%207.pdf>. Acesso em 16 mai. 2014.

COLOMBIA. Escuela nueva en Colombia. *Colombia Aprende*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2016. Disponível em: <<http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-94522.html>>. Acesso em 22 abr. 2016.

DUARTE, Clarice Seixas. A constitucionalidade do direito à educação dos povos do campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida (Org.). *Por uma educação do campo: campo – políticas públicas – educação*. Brasília/DF: INCRA/MDA, 2008. Disponível em: <http://www.mda.gov.br/sitemda/sites/sitemda/files/user_arquivos_64/Por%20uma%20educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20campo%20n%C3%BAmero%207.pdf>. Acesso em 16 mai. 2014.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO (FONEC). *Oficina de Planejamento*. Relatório Síntese das Conclusões e Proposições. Brasília, 13 e 14 jul. 2013. Disponível em: <http://ufrr.br/leducarr/index.php?option=com_phocadownload&view=category&download=51:relatorio-sintese-versao-final&id=5:publicacoes1&Itemid=182>. Acesso em 23 fev. 2016.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO (FONEC). *Seminário Nacional*. Notas para análise do momento atual da Educação do Campo. Brasília, 15 a 17 ago. 2012. Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/legislacao1/forum-nacional-de-educacao-do-campo-2013-fonec-notas-para-analise-do-momento-atual-da-educacao-do-campo/at_download/file>. Acesso em 3 mai. 2014.

HAGE, Salomão Mufarrej. Movimentos sociais do campo e educação: referências para análise de políticas públicas de educação superior. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 8, n. 1, jan./abr., 2014. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/1018/319>>. Acesso em 12 fev. 2016.

MOLINA, Mônica Castagna. A constitucionalidade e a justiciabilidade do direito à educação dos povos do campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida (Org.). *Por uma educação do campo: campo – políticas públicas – educação*. Brasília/DF: INCRA/MDA, 2008. Disponível em: <<http://www.mda.gov>>.

br/sitemda/sites/sitemda/files/user_arquivos_64/Por%20uma%20educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20campo%20n%C3%BAmero%207.pdf>.

Acesso em 16 mai. 2014.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo. Reflexões a partir da tríade: campo – políticas públicas – educação. In: SANTOS, Clarice Aparecida; MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo (Orgs.). *Memória e história do PRONERA: contribuições para a educação do campo no Brasil*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:jblijQWckA7gJ:www.ufgd.edu.br/fch/ciencias-sociais-pronera/publicacoes-do-curso/livro-memoria-e-historia-do-pronera-contribuicoes-do-programa-nacional-de-educacao-na-reforma-agraria-para-a-educacao-do-campo-no-brasil-1/view+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em 23 mar. 2016.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. A longa marcha do campesinato brasileiro: movimentos sociais, conflitos e Reforma Agrária. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 15, n. 43, set./dez., 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n43/v15n43a_15.pdf>. Acesso em 02 mar. 2016.

ROSA, Júlia Manzinini; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. A busca pelo consenso neoliberal no campo: aspectos históricos do programa Escola Ativa. *HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 50, mai., 2013. Disponível em: <<http://ojs.fe.unicamp.br/ged/histedbr/article/view/5473/4376>>. Acesso em 03 mar. 2016

ROSA, Júlia Manzinini; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. A qualidade educacional para o Programa Escola Ativa. *Exitus*, Santarém, v. 4, n. 1, jan./jun., 2014. Disponível em: <<http://www.ufopa.edu.br/revistaexitus/revistas/vol.-4-no.-1-2013-2014-issn-impresso-2236-2983-issn-eletronico-2237-9460/artigos/a-qualidade-educacional-para-o-programa-escola-ativa/view>>. Acesso em 03 mar. 2016.

SILVA, Maria do Socorro. Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna. *Educação do campo e pesquisa: questões para a reflexão*. Brasília/DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. Disponível em: <<http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/teses-dissertacoes-e-tccs/educacao-do-campo-e-pesquisa-questoes-para-reflexao/view>>. Acesso em 3 mai. 2014.

TORRES. Rosa Maria. *Alternativas dentro de la educación formal: el Programa Escuela Nueva de Colombia*. Instituto Fronesis, Quito, set., 1992. Disponible em: <http://red-ler.org/alternativas_colombia.pdf>. Acceso em 20 mar. 2016.

POLÍTICAS PÚBLICAS/ESTATAIS RURAIS PARA O CAMPO PARANAENSES

Lucinéia Chiarelli
Luiz Bezerra Neto

As áreas rurais constituem um campo propício à elaboração de novas políticas públicas ou de Estado e/ou de Governo, visto que, de acordo com Arroyo (s.d. p. 57), as políticas existentes não são suficientes, por serem políticas pontuais, corretivas ou compensatórias. No seu entender, necessitamos de políticas públicas de Estado e/ou de Governo que deem conta da complexa dinâmica do campo. Tais políticas deveriam promover e assegurar aos sujeitos do campo o direito à educação.

Ainda segundo Miguel Arroyo (s/d, p. 58), ao se falar em política pública de Estado e/ou de Governo para a Educação do Campo estaremos buscando equacionar novas posturas, novas estratégias, novas diretrizes e, sobretudo, novas bases para garantir a educação como direito dos povos que vivem no e do campo. O Parecer CEE/CEB n. 1.011/10 expressa que a Constituição do Brasil de 1988:

[...] dá subsídios suficientes para que a sociedade exija do Estado o direito a uma educação pública gratuita e de qualidade. Todavia, a história nem sempre foi assim, principalmente no que diz respeito ao atendimento escolar às crianças, jovens e adultos, oriundos dos territórios rurais. A história aponta para diferentes situações que refletem territorialmente os interesses políticos e econômicos de grupos dominantes em seu tempo (BRASIL, 2010).

De acordo com o INEP, as matrículas na Educação Básica, nas escolas localizadas em áreas remanescentes de quilombos, em terras indígenas e em assentamentos da reforma agrária apresentaram ligeira queda nos anos de 2011 e 2012. A expansão da educação infantil, por sua vez, foi tímida. Por outro lado, podemos observar que o Ensino Médio teve forte expansão nas áreas remanescentes de quilombos e nos assentamentos, ao mesmo tempo em que se constata forte crescimento da Educação de Jovens e Adultos – EJA nessas comunidades.

De 1990 a 1999 ocorreu no Estado do Paraná, o fechamento de 3.948 escolas municipais, de acordo com informações fornecidas pela Superintendência de Desenvolvimento Educacional da Secretaria de Estado da Educação – SUDE/SEED. Entretanto, nos anos seguintes, mais especificamente, entre os 2000 e 2008, segundo dados do Censo Escolar (2008) o número de matrículas manteve-se estável, sendo verificado um significativo desequilíbrio entre aquelas efetivadas nas escolas das áreas rurais e aquelas das áreas urbanas.

A legislação brasileira, sobretudo a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), estabelece que os recursos financeiros devem ser liberados em favor das escolas que possuem Unidades Executoras Próprias – UEx. Ao discutir os problemas de infraestrutura, observamos que a legislação permite que se transfiram recursos às escolas que declaram no Censo Escolar do ano anterior a inexistência de abastecimento de água ou de coleta de esgoto e que ainda não foram beneficiadas com essa assistência pecuniária. Esses recursos devem ser empregados na aquisição de equipamentos, instalações hidráulicas e contratação de mão de obra voltada à construção de poços, cisternas, fossa séptica e outras formas e meios que lhes assegurem provimento contínuo de água adequada ao consumo.

O Plano Plurianual do Paraná (2012–2015) tem como premissas básicas “a inovação tecnológica, o foco no mercado, a sustentabilidade, a integração com entidades, o desenvolvimento regional e o apoio à agricultura familiar”, dentre outras. Como públicos prioritários de suas ações, encontramos os trabalhadores da agricultura familiar, os trabalhadores rurais, os pescadores artesanais, os jovens e mulheres rurais, os moradores de comunidades indígenas, os quilombolas e assentados.

Na sociedade brasileira e sobretudo no estado do Paraná, não são nítidas as fronteiras entre cidade e campo. Não existem parâmetros de relações de continuidade. As realidades que as caracterizam, quando não consideradas, marcam as formas de atendimento educacional às crianças do campo, acolhendo-as muitas vezes com adaptações precárias, sem colocar no centro da ação pedagógica a concretude da vida da criança do campo, seus espaços de convívio, seus ritmos de viver o tempo, sua participação na produção coletiva no interior de suas famílias e de suas comunidades, seus brinquedos e brincadeiras organicamente vinculados aos modos culturais de existir (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012, p. 36).

Portanto, é preciso compreender o campo para além de uma definição jurídica, ou seja, o perímetro rural, a sua concepção de rural e as suas delimitações realizadas pelos diferentes municípios paranaenses. Junto disso, lança-se um desafio a todos que se apropriam de uma concepção de educação, que é “considerar a cultura dos povos do campo em sua dimensão empírica e fortalecer a educação escolar como processo de apropriação e elaboração de novos conhecimentos” (PARANÁ, 2006, p. 24).

A existência de conflitos conceituais sobre o urbano e o rural influencia as suas delimitações, sobretudo quando se refere à diversidade e à complexidade dos critérios utilizados, bem como dos diferentes interesses que permeiam tais definições/delimitações, sobressaindo, sempre, aqueles de ordem econômica. São definições produzidas no decorrer da história. O espaço urbano, embora não tenha sido criado pelo capitalismo, consiste no espaço que historicamente proporcionou o desenvolvimento desse modo de produção (SPÓSITO; WHITACKER, 2010. p. 19).

Nesses espaços, o atendimento à criança sucumbiu, em determinados casos, à identidade e à concepção urbanocêntrica, expressando de forma discriminatória o campo como lugar de atraso em relação aos encantamentos produzidos pelo modo de viver das cidades. No Estado do Paraná, essa discriminação foi acentuada com a implantação do programa de transporte escolar, possibilitando que a maior parte das escolas no campo e do campo fossem fechadas ou simplesmente abandonadas.

Segundo a Superintendência de Desenvolvimento Educacional da Secretaria de Estado da Educação – SUDE/SEED, das 2.113 escolas que realizam o atendimento escolar de Ensino Fundamental e Médio, somente 423 escolas estão territorializadas nas zonas rurais dos municípios paranaenses e, dessas, somente 156 realizam atendimento de Ensino Médio.

Tal fato comprova que a territorialização da rede de transporte escolar tornou-se, não a única, mas a maior das estratégias para o atendimento dos estudantes advindos do campo, principalmente àqueles que almejam cursar o Ensino Médio. No ano de 2000, nas zonas rurais estavam territorializadas cerca de 2.725 unidades escolares da rede municipal de ensino, enquanto que, em 2008, esse número caiu

drasticamente para 1.332 unidades, acentuando-se, assim, a expulsão dos trabalhadores do campo para a cidade.

A compreensão dos impactos da territorialização do transporte escolar, como uma estratégia de viabilização do acesso ao processo de escolarização, não pode ser feita dissociada das políticas públicas educacionais de caráter pedagógico, principalmente se se quer compreender o contexto em que as territorialidades dos sujeitos do campo se tornam invisíveis na escola (PARANÁ/CEE/CEB, 2010).

Leite afirma que (1999, p. 28),

a sociedade brasileira somente despertou para a educação rural por ocasião do forte movimento migratório interno dos anos 1910–1920, quando um grande número de rurícolas deixou o campo em busca das áreas onde se iniciava um processo de industrialização mais ampla.

Leite argumenta, ainda, que foi a partir desse movimento que surgiu o ruralismo pedagógico, com duração até a década de 1930, o qual objetivava fixar o homem no campo por meio de uma pedagogia específica. Em 1937, foi criada a Sociedade Brasileira de Educação Rural, com o intuito de expandir o ensino e preservar a cultura do homem do campo. O elevado número de analfabetos na área rural foi destacado no VIII Congresso Brasileiro de Educação, reforçando a preocupação com a educação rural (LEITE, 1999, p. 34).

Os povos do campo em sua diversidade, isto é, as comunidades tradicionais, as comunidades quilombolas, as comunidades indígenas, as comunidades extrativistas, as comunidades de pequenos produtores, as comunidades ribeirinhas, dentre outras, necessitam de escolas nas áreas rurais, bem como de políticas públicas que garantam uma boa qualidade do ensino oferecido nessas escolas.

Não podemos deixar de lembrar que, atualmente, somente o Paraná possui 18 processos para abertura de quilombos nas seguintes localidades:

- 1) Invernada Paiol de Telha em Reserva do Iguaçu; 2) Serra do Apon, Limitão e Tronco em Castro; 3) Mamãs em Cerro Azul; 4) Água Morna, Guajuvira em Curiuva; 5) João Surá, São João, Córrego do Franco, Estreitinho, Córrego das Moças, Três Canais, Porto Velho, Praia do Peixe, e Sete Barras em Adrianópolis; 6) Varzeão em Doutor Ulysses; 7) Castorina Maria da Conceição, Adelaide Maria Trindade Batista, Tobias Ferreira em Palmas; 8) Areia Branca em Bocaiúva do Sul; 9)

Manoel Ciriaco dos Santos em Guaíra; 10) Santa Cruz, Sutil em Ponta Grossa; 11) Feixo, Vila Esperança, Restinga em Lapa; 12) Palmital dos Pretos em Campo Largo; 13) Despraiado em Cândói; 14) Rio Verde, Batuva em Guaraqueçaba; 15) Apepú em São Miguel do Iguazú; 16) São Roque, Rio do Meio em Ivaí; 17) Cavernoso, Vila São Tomé em Cândói; 18) Campina dos Morenos em Turvo.

Ainda, de acordo com os dados do INCRA, o Estado do Paraná assentou, em 2012, 668 famílias. A área incorporada para a questão da reforma agrária no Estado segue trâmite legal e, até 2012, somava 321 projetos em uma área de 422.292 ha.

Também não podemos deixar de apontar a responsabilidade do Estado acerca da educação ofertada para a população rural, disposta no artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/96):

[...] os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente, aos conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Outro documento importante a ser citado é a resolução CNE/CEB n. 2, de 28 de abril de 2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento à Educação Básica do Campo.

É preciso ter claro que o espaço rural é caracterizado pelas longas distâncias, pelas estradas de terra, pelos leitos de rios como única via para o transporte, muitas vezes repleto de obstáculos naturais. O próprio caminho para a escola já demarca uma especificidade da educação no campo e, portanto, necessita ser compreendida e cuidada tanto nas concepções e práticas cotidianas da instituição escolar, quanto do ponto de vista das políticas de Estado e de Governo (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012, p. 185). O modo como é realizado o transporte tem implicações para a qualidade da educação, os impactos na educação da criança, a prática pedagógica, a organização de espaços e tempos.

É preciso assegurar o direito das crianças ao acesso à escola em sua área de moradia que, neste caso, é a área rural, o campo. A União, os Estados e Municípios precisam aplicar recursos em prol da garantia desse direito, cumprindo o disposto no artigo 53, inciso V, do Estatuto

da Criança e do Adolescente – ECA, ou seja, o de assegurar uma vaga numa escola próxima à casa dos alunos.

Não existe normativa instituída pelo poder público regulamentando a distância máxima permitida para que um aluno se desloque de sua casa até a escola. Assim como não há a determinação de um tempo máximo de permanência no transporte escolar. Os alunos que passam horas no transporte escolar (ônibus, micro-ônibus, vans etc.) nos trajetos de casa para escola e da escola para casa, têm boa parte do seu tempo de criança ou de juventude consumido nessa jornada, tempo que poderia ser destinado ao lazer, às leituras, às tarefas escolares, às atividades de trabalho em seus lares como aprendizes, auxiliando nas tarefas domésticas, momentos em família etc.

As despesas com o transporte para cobrir longas distâncias somadas àquelas referentes à educação realizada nas regiões urbanas – que têm o mesmo fator de ponderação – terão seu custo final elevado, ou semelhante aos da zona rural. Reiteramos que, em nosso entendimento, é melhor manter as crianças estudando em suas regiões campesinas, havendo a necessidade de elaborar e implantar políticas de Estado e/ou de Governo, com vistas a assegurar, aos povos do campo, uma educação que atenda às suas necessidades localmente e que promova o progresso no campo.

O Ministério da Educação criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI (Processos n. 1.337/2009 e n. 330/2010) e, em seu interior, a Coordenação Nacional da Educação do Campo.

A Secretaria de Estado da Educação do Paraná, por sua vez, criou, em 2007, o Departamento da Diversidade, no qual passou a se alojar a Coordenação da Educação do Campo. O Paraná encontra-se em disputas por financiamentos, buscando a territorialização de políticas públicas educacionais.

A Coordenação da Educação do Campo da Secretaria de Estado da Educação do Paraná tem disseminado uma concepção de educação do campo dentro da rede de Educação Básica, visando desenvolver essa ideia, em parceria com movimentos de base popular, sobretudo com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), considerando as experiências afirmativas que demonstram outras possibilidades de se promover a escolarização formal.

Os programas operacionalizados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE servem de apoio à Educação Básica, como o Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE, que objetiva contribuir para o crescimento e o desenvolvimento biopsicossocial, como determina o artigo 4º da Lei n. 11.947/2009, o qual também enseja a aprendizagem, o rendimento escolar e a formação de hábitos alimentares e nutricionais e a oferta de refeições que atendam às necessidades alimentares dos estudantes durante o período letivo.

A alimentação escolar é direito dos alunos da Educação Básica pública e dever do Estado. É promovida e incentivada com vistas ao atendimento das diretrizes estabelecidas na Resolução CD/FNDE n. 26, de 17 de junho de 2013. De acordo com o artigo 5º participam do PNAE:

II. a Unidade Executora (UEX): Estado, Município, Distrito Federal e escolas federais, como responsável pela execução do PNAE, inclusive pela utilização e complementação dos recursos financeiros transferidos pelo FNDE, pela prestação de contas do Programa, pela oferta de alimentação nas escolas por, no mínimo 800 horas/aula, distribuídas em, no mínimo, 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar, e pelas ações de educação alimentar e nutricional a todos os alunos matriculados. As transferências do programa são repassadas diretamente ao FNDE com vistas ao Conselho de Alimentação Escolar (CAE) (BRASIL/FNDE, 2013).

O artigo 2º da Lei 11.947/2009 estabelece as diretrizes da alimentação escolar:

I. o emprego da alimentação saudável e adequada, compreendendo o uso de alimentos variados, seguros, que respeitem a cultura, as tradições e os hábitos alimentares saudáveis, contribuindo para o crescimento e o desenvolvimento dos alunos e para a melhoria do rendimento escolar, em conformidade com a sua faixa etária e seu estado de saúde, inclusive dos que necessitam de atenção específica; II. a inclusão da educação alimentar e nutricional no processo de ensino e aprendizagem, que perpassa pelo currículo escolar, abordando o tema alimentação e nutrição e o desenvolvimento de práticas saudáveis de vida, na perspectiva da segurança alimentar e nutricional; III. a universalidade do atendimento aos alunos matriculados na rede pública de educação básica; IV. a participação da comunidade no controle social, no acompanhamento das ações realizadas pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios para garantir a oferta da alimentação escolar saudável e adequada; V. o apoio ao desenvolvimento sustentável, com incentivos para a aquisição de gêneros alimentícios diversificados, produzidos em âmbito local

e preferencialmente pela agricultura familiar e pelos empreendedores familiares rurais, priorizando as comunidades tradicionais indígenas e de remanescentes de quilombos; VI. o direito à alimentação escolar, visando a garantir segurança alimentar e nutricional dos alunos, com acesso de forma igualitária, respeitando as diferenças biológicas entre idades e condições de saúde dos alunos que necessitem de atenção específica e aqueles que se encontram em vulnerabilidade social.

A Lei 11.947/2009 determina que os Estados e os Municípios devem utilizar no mínimo 30% dos recursos repassados pelo Governo Federal com a aquisição de gêneros da agricultura familiar para a alimentação escolar em todo o país, construindo uma nova realidade, pois, a partir dela, a contratação e o fornecimento dos gêneros devem ocorrer por meio da agricultura familiar organizada em cooperativas, ou associações e portadoras da Declaração de Aptidão do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar – DAP.

A verificação para os valores de repasse está baseada no número de matrículas do ano anterior, mesmo critério de financiamento do FUNDEB. Normalmente as escolas necessitam de complementação para alimentação escolar, mas o processo licitatório é feito em um montante único para baratear o pacote de compras. As Prefeituras Municipais complementam com recursos dos 25% das receitas legais, a que estão autorizadas, mas a Lei 11.947/09, Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, especifica que a complementação nas unidades escolares deve ser realizada com recursos desse Programa.

O PDDE engloba várias ações e tem por objetivo a melhoria da infraestrutura física e pedagógica das unidades escolares assim como o reforço da autogestão escolar nos planos financeiros, administrativo, didático-pedagógico – fator, que deve contribuir para elevar os índices de desempenho da Educação Básica (GOMES, 2013, p. 282).

A Lei 12.796, de 4 de abril de 2013, por sua vez, altera o artigo 4º da LDB 9.394/96, ao incluir as idades dos alunos no inciso I: “Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade”.

A Resolução CD/FNDE n. 32/2013, de 02 de agosto de 2013, dispõe sobre a aplicação de recursos financeiros visando ao desenvolvimento de ações voltadas para a melhoria da qualidade do ensino nas escolas de Educação Básica localizadas no campo:

Artigo 1º: destinar recursos financeiros de custeio e de capital, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), as escolas públicas municipais, estaduais e distritais, localizadas no campo, que tenham estudantes matriculados nas escolas de educação básica, a fim de propiciar adequação e benfeitoria na infraestrutura física dessas unidades educacionais, necessárias à realização de atividades educativas e pedagógicas voltadas à melhoria da qualidade do ensino e à elevação do desempenho escolar (BRASIL, 2013).

De acordo com o artigo 3º, os recursos destinados a cada unidade escolar deverão ser calculados tomando por referência “os intervalos de classe de número de estudantes matriculados, extraído do Censo Escolar do ano anterior ao do repasse, e os correspondentes valores conforme tabela de referência abaixo”:

Tabela 2 – Recursos PDDE

Intervalo de Classe de Número de Estudantes	Valor do Repasse (R\$)		
	Custeio (70%)	Capital (30%)	Total
4 a 50	8.120,00	3.480,00	11.600,00
51 a 150	9.100,00	3.900,00	13.000,00
Acima de 150	10.500,00	4.500,00	15.000,00

Fonte: BRASIL/FNDE (2013).

Esse Programa tem transferência direta de recursos pela União às escolas, independentemente de convênio, ajustes ou contrato, mediante apenas à existência de uma conta específica, a ser gerida por uma unidade executora ou por uma entidade representativa da comunidade escolar.

O conhecimento das metas educacionais, estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação – PNE, torna-se fundamental para que haja uma contínua fiscalização externa por parte da comunidade, capaz de gerar pressões que favoreçam a implementação das metas almejadas pelas políticas educacionais.

O Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar – PNATE, por sua vez, tem por finalidade ofertar transporte escolar aos alunos da Educação Básica pública, residentes em área rural. A Tabela 3 apresenta os recursos do Transporte Escolar do Governo do Estado do Paraná, recebidos por transferências intergovernamentais, que integram 16 municípios no NRE de Apucarana.

Os valores repassados pelo Estado, nos anos de 2010 e de 2011, tiveram uma variação positiva de 114,81%; nos anos de 2011 e de 2012 os recursos estaduais cresceram 72,5% e nova variação positiva no ano de 2013.

A totalidade e a evolução das matrículas realizadas no Paraná, bem como sua distribuição nas diferentes etapas da Educação Básica, de acordo com os dados disponibilizados pelo Sistema Escola – SERE, o Estado atende 699.292 alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e 411.212 alunos no Ensino Médio. A educação infantil aumentou o seu atendimento em torno de 4,5% na passagem de 2012 para 2013.

Tabela 3 – Recursos do PNATE Transferidos aos Municípios NRE Apucarana

Municípios NRE Apucarana	2010	2011	2012	2013
	R\$ 27.000.000,00*	R\$ 58 milhões*	R\$ 80 milhões*	R\$ 90,4 milhões*
	VALOR	VALOR	VALOR	VALOR até mês 07
APUCARANA	288.695,01	515.400,00	658.818,91	721.349,55
ARAPONGAS	455.179,83	815.600,00	820.282,05	902.310,25
BOM SUCESSO	8.113,80	27.940,40	33.989,52	30.914,28
BORRAZÓPOLIS	31.858,07	56.020,37	88.993,86	97.893,25
CALIFÓRNIA	11.394,04	44.676,30	84.545,03	84.529,50
CAMBIRA	12.091,73	42.412,08	56.526,99	62.179,69
CRUZMALTINA	19.970,95	46.714,28	136.667,15	150.333,86
FAXINAL	65.027,08	125.701,86	169.081,95	167.955,90
JANDAIA DO SUL	59.682,07	133.000,00	136.317,32	149.253,80
KALORÉ	3.067,25	14.469,60	33.547,22	36.901,94
MARILÂNDIA DO SUL	32.265,95	64.431,13	117.492,90	116.108,69
MARUMBI	9.677,54	37.111,07	37.416,02	41.157,62
MAUÁ DA SERRA	23.945,68	91.441,68	107.647,86	73.007,36
NOVO ITACOLOMI	10.469,66	31.137,72	34.399,09	34.312,03
RIO BOM	4.704,92	27.827,74	67.272,49	65.839,23
SABÁUDIA	23.678,20	47.400,00	59.119,27	65.031,19

Fonte: NRE/SEED/PR (2013)

O número total de matrículas da Rede Municipal de Ensino do Estado do Paraná, segundo dados do Censo Escolar (2013), é de

1.008.902 e aumentou 1,2% em relação a 2012. A Educação Infantil municipal paranaense, em 2013, formalizou 150.004 matrículas, caracterizando um aumento de 5,4% em relação ao ano de 2012.

As séries iniciais do Ensino Fundamental tiveram 695.917 matrículas realizadas em 2013, aumentando em 0,6% em relação ao ano anterior. As matrículas nas séries finais do Ensino Fundamental municipal totalizaram 16.076, com queda de 4,5% em relação ao ano de 2012.

O Ensino Médio da rede estadual, no ano de 2013, no Paraná, recebeu 411.212 matrículas, registrando queda de 1,2% em relação ao ano de 2012. A Educação de Jovens e Adultos – EJA, em nível municipal, totalizou 16.442 matrículas no Estado, com queda de 13,9% em relação ao ano de 2012.

É interessante notar que o aumento de matrículas vem acompanhado do aumento nos repasses do FUNDEB. Além disso, temos o aumento do PNATE que custeia, também, despesas com a manutenção de veículos escolares pertencentes às esferas municipal, estadual e distrital. Os recursos do PNATE ainda podem ser utilizados para a contratação de serviços terceirizados de transporte, tendo como base o quantitativo de alunos da Educação Básica pública, informado no Censo Escolar.

Em muitos municípios brasileiros, o PNATE é a única garantia de acesso de crianças e jovens às escolas, na medida em que beneficia aproximadamente cinco milhões de alunos da Educação Básica da rede pública da zona rural. Seus custos tiveram crescimento acima do esperado e os recursos foram suficientes para atender os alunos da Educação Básica apenas até o mês de setembro, de acordo com o NRE Apucarana (11/2013).

Outro programa do Governo Federal destinado à formação escolar dos povos do campo é o Projovem Campo: Saberes da Terra, destinado a agricultores com idade entre 18 e 29 anos, alfabetizados, mas que não tenham concluído o Ensino Fundamental. Com dois anos de formação, em regime de alternância, os jovens obtêm o Certificado de Conclusão desse ensino com qualificação em agricultura familiar. Atualmente, 21 Estados brasileiros recebem recursos do Governo Federal para fazer a qualificação.

Mais uma ação desenvolvida pelo Governo Federal para a elaboração de políticas públicas de educação para o campo, resultado da

mobilização dos movimentos sociais e sindicais do campo, é o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, que tem por objetivo apoiar técnica e financeiramente os Estados, o Distrito Federal e os Municípios para a melhoria da oferta de Educação Básica e Superior, “por meio de ações para a melhoria da infraestrutura das redes públicas de ensino, a formação inicial e continuada de professores, a produção e a disponibilização de material específico aos estudantes do campo e quilombolas, em todas as etapas e modalidades de ensino” (BRASIL/MEC, 2010).

Quadro 5 – Escolas Projovem Campo: Saberes da Terra

NREs	ESCOLA BASE	ESTABELECI MENTO	MUNICÍPIO	N. DE TURMAS	N. DE ALUNOS
A M. Norte	C E Professor Manoel Borges de Macedo Município de Rio Branco do Sul	C. E. Nossa Senhora das Graças	Itaperuçu	1	20
Francisco Beltrão	CEEBJA Santo Antonio do Sudoeste Município de Santo Antonio do Sudoeste	Escola Estadual Esquina Gaúcha	Pérola D'Oeste	1	10
		Pavilhão de Assentamento S. João de Paula	Renascença	1	21
Cascavel	CEEBJA Joaquina Mattos Branco Município de Cascavel	C. E. José Bonifácio	Campo Bonito	1	22
		C. E Otávio Folda	Guaraniaçú	1	21
		C. E. Santa Luzia	Lindoeste	1	20
		C. E. Santa Maria	Santa Tereza do Oeste	1	20
		E. E. Santa Inês	Braganey	2	22
		C. E. Pe. Sigismundo	Quedas do Iguaçu	1	25
		C. E. Irmã Inês	Porto Barreiro	1	42
Guarapuava	CEEBJA Guarapuava Município de Guarapuava	C.E. Profª Izabel Fonseca de Siqueira	Reserva do Iguaçu	1	10
		C.E. Faxinal da Boa Vista	Turvo	1	13
		C. E de Cachoeira	Candói	1	20
		Col. Est. Joao Ferreira Neves	Goioxim	2	33
Irati	CEEBJA Irati Município de Irati	C. E. Nossa Senhora de Fátima	Irati/Distr. De Guamirim	3	58

Ivaiporã	CEEBJA Ivaiporã – Município de Ivaiporã	C. E. José Martins	Jardim Alegre	1	35
		C. E. Cora Coralina	Jardim Alegre	1	28
		CEEBJA de Ivaiporã	Ivaiporã	1	24
		E.E. Presidente Kennedy	Ariranha do Ivaí	1	20
		E.M. Aluisio de Azevedo	Arapuã	1	20
		E.E de Romeópolis	Arapuã	2	42
Jacarezinho	C. E. Barbosa Ferraz Município de Andirá	E.E. Jorgina B. De Paula	Ribeirão do Pinhal	1	10
		C. E. Barbosa Ferraz	Andirá	1	23
Paranaguá	CEEBJA Paranaguá Município de Paranaguá	E. R. M. De Anhaiá	Morretes	1	18
Pitanga	CEEBJA Casturina Companhara Bonfim Município de Pitanga	C. E. R. Natal Pontarolo	Boa Ventura S. Roque	1	23
		C. E. De Laranjal	Laranjal	1	20
		C. E. De Chapadão	Laranjal	1	20
		C. E. Pinhal Grande	Laranjal	1	23
		C. E. João Paulo II	Palmital	1	23
Pato Branco	Colégio Estadual Sebastião Paraná Município de Palmas	E. E. Indígena Segso	Palmas	1	23
Telêmaco Borba	CEEBJA Ortigueira Município de Ortigueira	C. E. Vista Alegre	Ortigueira	1	20
		Colégio Estadual Teotônio Vilela	Ortigueira	1	10
Umuarama	CEEBJA Ivaté Município de Umuarama	C. E. De Iporã	Iporã	1	22
		C. E. Santa Eliza	Umuarama/Sta. Eliza	1	25
		C. E. Ana Neri	Perobal	1	22
União Da Vitória	CEEBJA Bituruna Município de Bituruna	C. E. Prof. Estanislau Wrublewski	Cruz Machado	1	21
Wenceslau Braz	CEEBJA Wenceslau Braz Município de Wenceslau Braz	CEEBJA Wenceslau Braz	Wenceslau Braz	1	23
		C. E. Milton Sguário	Jaguariaíva	1	20
		C. E. de Calógeras	Arapoti/ Calógeras	2	40

		C. E. Humberto de Alencar Castelo Branco	Santana do Itararé	1	22
		E. E. Gabriel Bertoni	Salto do Itararé	1	23
15 NREs	15 Escolas Base	42 Estabelecimentos	38 Municípios	48	944

Fonte: Dia a Dia Educação/SEED.

A proposta pedagógica do PRONACAMPO, construída com a participação dos movimentos sociais, tem por base a realidade dos povos do campo e a especificidade da organização da Educação Básica destinada às comunidades rurais. Os cursos são ofertados pelas Universidades Federais e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A carga horária pode ser cumprida em regime de alternância – tempo–escola e tempo–comunidade – sendo, o estudante, habilitado para a docência multidisciplinar nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, em uma das áreas do conhecimento: Linguagens e Códigos, Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Matemática e Ciências Agrárias.

No Estado do Paraná, a Instrução SEED/SUED n. 24/2010, implementada como proposta pedagógica do Programa Projovem Campo: Saberes da Terra estabeleceu que as atividades do Programa deveriam ser acompanhadas pelo Departamento da Diversidade e pelo Departamento de Educação e Trabalho, por meio da Coordenação de Educação do Campo, articulado aos Núcleos Regionais de Educação. Os estabelecimentos (Escolas Bases) que ofertam o Projovem Campo Ensino Fundamental (Fase II) integrado à Qualificação Profissional/Arco Ocupacional: Produção Rural e Familiar, mantêm a sua organização curricular e funcional de acordo com as orientações do Departamento de Educação e Trabalho (PARANÁ, 2010).

Podemos observar, no Quadro 5, a existência de 15 Núcleos Regionais de Educação criados no Estado do Paraná, envolvendo 15 escolas bases e 42 estabelecimentos para desenvolver o Programa Projovem: Saberes da Terra; contando com a participação de 38 municípios, 48 turmas, sendo atendidos 944 alunos.

A Tabela 4 apresenta, dentre outras informações, os investimentos do Projovem Campo realizados no ano de 2010 com o transporte de estudantes no Tempo–Escola, tendo sido empenhado um valor total de R\$ 414.624,80. Com a aquisição de materiais destinados à qualificação

profissional nas atividades pedagógicas, foi empenhado o valor de R\$ 79.175,53; os recursos dispensados para cobrir as despesas com o deslocamento dos educadores para a realização das atividades de Formação Continuada foram de R\$ 21.349,04. Dos R\$ 3.360.000,00 disponibilizados para o Programa, apenas R\$ 515.149,37 foi efetivamente utilizado no ano de 2010, sobrando dotações na ordem de R\$ 2.844.850,63.

Esclarecemos que as dotações não significam dinheiro em caixa a ser utilizado sem critério algum, é preciso fazer uso do princípio de racionalidade e também do bom senso administrativo, de forma a distribuir os recursos equilibradamente, visando amparar a educação no que for necessário, sem desperdício e nem sobra de recursos públicos, pois a dotação que sobra em um ano, não pode ser reutilizada no ano seguinte.

As previsões orçamentárias de gastos com as turmas do Projovem, para o ano de 2011 e para os sete primeiros meses de 2012, perfizeram um total de R\$ 3.795.574,42. Para a fixação de despesas, dois fatores essenciais devem ser considerados: o fator inflacionário do ano e o Produto Interno Bruto – PIB do setor. Sendo a inflação, em 2010, de 5,9% para elaborar a fixação 2011, o PIB na área de serviços em 2010 ficou com um percentual de 5,4%. É possível fazer a média, ou utilizar a inflação, ou ainda o PIB de 2010, que ficou em 7,5%, — desde que não sofra variações além destes indicadores, pois isso poderia significar mau uso do dinheiro público.

Tabela 4 – Investimentos Projovem Campo

Ações	2010		
	Previsto	Empenhado	Saldo
1. Transporte de educandos no Tempo-Escola e outras atividades formativas do programa	1.523.737,00	414.624,80	1.109.112,20
2. Aquisição de gêneros alimentícios e outras atividades formativas do programa	-		-
3. Aquisição de material à qualificação profissional nas atividades pedagógicas	1.020.678,20	79.175,53	941.502,67
4. Contratação de educador da área de Ciências Agrárias	-		-
5. Deslocamento para o acompanhamento téc. e pedagógico pelos educadores e coordenadores	456.000,00		456.000,00
6. Deslocamento para os educadores nas atividades de Formação Continuada	359.584,80	21.349,04	338.235,76

TOTAL	3.360.000,00	515.149,37	2.844.850,63
Revisões ProJovem Campo Ações	Previsto 2011 Turmas em Andamento	Previsto até 07/2012	Total Despesas
1. Transporte de educandos no Tempo–Escola e outras atividades formativas do programa	884.000,00	442.000,00	1.740.624,80
2. Aquisição de gêneros alimentícios e outras atividades formativas do programa	100.000,00	50.000,00	150.000,00
3. Aquisição de material à qualificação profissional nas atividades pedagógicas	100.000,00	50.000,00	229.175,53
4. Contratação de educador da área de Ciências Agrárias	-	-	-
5. Deslocamento para o acompanhamento téc. e pedagógico pelos educadores e coordenadores	150.000,00	75.000,00	225.000,00
6. Deslocamento para os educadores nas atividades de Formação Continuada	50.000,00	25.000,00	96.349,04
Total da Despesa	1.284.000,00	642.000,00	2.441.149,37
Saldo em Conta Corrente com Aplicações Financeiras em 06/04/2011	2.218.786,21	1.576.786,21	3.502.786,00

Fonte: SEED (2013).

Em 2011, a inflação estava na casa dos 6,5%, índice básico para a elaboração do orçamento, fixando as despesas para o ano de 2012. O PIB em serviços ficou em 3,7% (2011) e o PIB total em 3,6%. Portanto, o maior índice foi o inflacionário, sendo recomendada a elevação dos valores de dotações de despesas por ele. Não podendo ser esquecida a verificação dos contextos econômicos e sociais, lembrando, ainda, que para cada despesa deve existir uma fonte de receita que vincule essa despesa, principalmente aquelas destinadas ao campo educacional, onde todas as fontes são vinculadas.

Essas políticas públicas objetivam, de maneira geral, o acesso, a permanência e o sucesso na aprendizagem dos sujeitos do campo no âmbito da educação intercultural, específica e diferenciada, tanto na Educação Básica como no Ensino Superior, inclusive para os povos indígenas. É preciso assegurar a participação efetiva dos povos do campo na sua formulação, implementação e avaliação, mediante a utilização de espaços institucionalizados de consulta e de interlocução nas esferas da União, dos Estados e dos Municípios.

Destacamos, nestes trilhos, a edição do Decreto 6.861/2009, que criou os territórios etnoeducacionais como modelo específico de regime de colaboração entre os entes federados, fundamentado nos seguintes eixos:

1) Aprofundar a valorização da diversidade sociocultural dos povos indígenas com o reconhecimento de sua territorialidade que, em muitos casos, não coincide com as divisões político-administrativas dos Estados e Municípios, fragmentando espaços de interação étnica em políticas locais de baixo impacto para a melhoria das condições de vida dessas comunidades, gerando grandes disparidades na oferta de oportunidades educacionais;

2) Ampliar a participação indígena nas políticas educacionais, criando condições para um diálogo intercultural permanente com os gestores públicos, buscando maior eficácia nos programas e ações;

3) Articular o planejamento, programas e ações dos gestores públicos de um Plano de Ação pactuado em cada território etnoeducacional, que defina as responsabilidades institucionais, as prioridades e metas, visando à melhoria da oferta e da qualidade sociocultural da Educação Básica e Superior.

Não podemos deixar de considerar que as políticas de Estado e/ou de Governo determinam em primeira, ou segunda instância, as condições de vida na sociedade. Em última instância, o que determina a política são o desenvolvimento das forças produtivas e as relações de produção. Também é importante ressaltar a disputa travada em defesa da Educação do Campo, que diz respeito aos interesses da classe trabalhadora do campo, organizada no campo e pelos movimentos sociais e contra os interesses do agronegócio, gerido pelo capital nacional e internacional, em um mercado dominado pelos latifundiários.

Medidas importantes foram tomadas no sentido de promover e efetivar uma cooperação entre os entes federados, por meio da implementação do Plano de Ações Articuladas – PAR, com a edição da Lei 12.695/12, que estabeleceu que “a União por meio do Ministério da Educação fica autorizada a transferir recursos aos Estados, aos Municípios e ao Distrito Federal com a finalidade de prestar apoio financeiro” para a realização e efetivação do Plano de Ações Articuladas sem a prévia necessidade de convênio, acordo ou contrato.

Nesses termos, o FNDE passou a utilizar o termo de compromisso para efetuar a transferência direta para a implantação das ações

pactuadas no PAR, considerando as seguintes dimensões: 1) Gestão Educacional; 2) Formação de Profissionais da Educação; 3) Práticas Pedagógicas e Avaliação; 4) Infraestrutura e Recursos Pedagógicos (BRASIL/FNDE, 2013). O PAR visa à melhoria da qualidade da Educação Básica no cumprimento das metas vinculado ao procedimento de realização de provas do IDEB. Cada Município, cada Estado, possui seu próprio PAR, respeitando sua autonomia, em busca de melhores resultados educacionais.

O Plano de Ações Articuladas, por meio do Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação – SIMEC – regulamentado pela resolução CD/FNDE n. 18/2012 –, analisa as condições de compras para aquisição de equipamentos diversos para o transporte escolar, como a aquisição de:

1) Lanchas movidas a gasolina, com capacidade de 20 lugares, lanchas movidas a óleo diesel, com capacidade para 35 e 51 lugares; 2) Bicicletas e capacetes para crianças maiores de seis anos de idade; 3) Micro-ônibus com capacidade de 29 lugares, veículos 4x4, com capacidade de 23 lugares, ônibus médios com capacidade de 44 lugares e ônibus grandes com capacidade de 59 lugares.

Dentre os objetivos do Plano de Ações Articuladas, encontrava-se o de assegurar transporte dos estudantes do campo para o campo, em menor tempo possível no percurso de suas residências para as suas respectivas escolas, respeitando as especificidades geográficas, culturais e os limites de idade dos estudantes.

Apontamos, ainda, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, executado pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário e pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA. O público desse Programa compreende os jovens e adultos das famílias que vivem e trabalham no campo, bem como envolve professores e educadores no processo de formação desses sujeitos. O Decreto 7.532, de 4 de novembro de 2010, dispõe:

Artigo 1º: A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto. Parágrafo 1º: I. As populações do campo são formadas por agricultores familiares, extrativistas, s pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e

acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; II. A escola do campo é aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo. Parágrafo 2º: Serão consideradas do campo as turmas anexas vinculadas a escolas com sede em área urbana, que funcionem nas condições especificadas no inciso II do Parágrafo 1º. Parágrafo 3º: As escolas do campo e as turmas anexas deverão elaborar seu projeto político pedagógico, na forma estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação. Parágrafo 4º: A educação do campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto adequados ao projeto político-pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo.

A construção das políticas públicas varia com a dimensão espacial de cada contexto histórico e institucional em sua aplicabilidade, assim sendo, o Programa Nacional de Reforma Agrária – PRONERA tem a responsabilidade de:

Promover acesso à educação formal em todos os níveis de alfabetização, ensino básico, ensino profissional de nível médio, superior e pós-graduação para o público beneficiário, por meio de contratos, convênios, termos, cooperação e instrumentos congêneres; Propor atos normativos, planejar, implementar, acompanhar e avaliar os projetos referentes à educação na reforma agrária; Promover ações articuladas nos âmbitos dos governos Federal, Estadual e Municipal, instituições públicas de ensino e instituições privadas de ensino sem fins lucrativos, para a execução dos projetos (BRASIL, 2012, p. 20-21).

Para concluir, apontamos algumas atividades complementares desenvolvidas pelo Estado do Paraná para a rede pública de ensino ao longo do ano de 2013, a saber:

1) História da música e teoria musical para 2.093 alunos; 2) Canto coral para 4.429 alunos; 3) Ensino coletivo de cordas (piano, violão, guitarra, violino) flauta doce e trompete para 2.744 alunos; 4) Banda fanfarra, percussão para 6.640 alunos; 5) Hip Hop para 1.494 alunos; 6)

Rádio Escolar para 3.727 alunos; 7) Jornal Escolar para 3.292 alunos; 8) Histórias em Quadrinhos para 475 alunos; 9) Vídeo para 429 alunos;

10) Fotografia para 1.278 alunos; 11) História da arte para 925 alunos; 12) Pintura, grafite, desenho, escultura, colagem, desenho gráfico, mosaico etc. para 6.165 alunos; 13) Educação econômica para 3.961 alunos; 14) Oficina de cinema, projeção de filmes, cineclube para 612 alunos; 15) Leitura e teatro para 6.195 alunos; 16) Danças para 9.055 alunos; 17) Práticas circenses e ópera para 314 alunos; 18) Capoeira para 1.355 alunos;

19) Educação patrimonial para 158 alunos; 20) Recreações para 9.213 alunos; 21) Futebol e futsal para 26.562 alunos; 22) Ginásticas diversas para 4.113 alunos; 23) Voleibol, basquete etc. para 16.533 alunos; 24) Artes marciais para 2.718 alunos; 25) Xadrez para 7.061; 26) Atletismo para 3.318 alunos; 27) Tênis de campo para 191 alunos; 28) Etnojogos para 215 alunos.

Quadro 6 - Resultados SAEB/Prova Brasil (2011)

Dependência Administrativa	Anos Iniciais do Ensino Fundamental		Anos Finais do Ensino Fundamental		Ensino Médio	
	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
Estadual Rural	148,6	185,7	238,2	250,2	250,4	264,2
Estadual Urbana	200,0	222,9	243,5	252,0	263,8	271,8
Estadual Total	189,6	215,4	243,2	251,9	263,3	271,4
Pública	196,5	220,6	243,4	252,1	263,3	271,4
Privada	231,0	259,0	285,0	307,3	320,5	350,9
Total	200,1	224,6	247,7	257,8	271,7	283,2

Fonte: INEP (2013).

Os resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, no quadro acima, expressam a realidade decadente do ensino rural paranaense, havendo a necessidade urgente da implementação de políticas públicas para amenizar as dificuldades de acesso e permanência à escola das populações que vivem e trabalham no campo. E, de acordo com a legislação vigente, garantir um padrão de qualidade no processo de formação, inserção e manutenção dos sujeitos do campo no mercado de trabalho.

Os alunos das escolas estaduais rurais, tanto em Língua Portuguesa como em Matemática, apresentaram um desempenho inferior aos alunos

das escolas da zona urbana. Reiteramos que a utilização do transporte escolar tem caracterizado uma das principais estratégias para efetivação do atendimento escolar aos sujeitos do campo. De acordo com os Processos 1337/2009 e 330/2010, 72,57% dos estudantes que residem em áreas rurais estudam em escolas localizadas nos perímetros urbanos dos municípios e apenas 27,43% estudam em escolas do campo.

Referências

- ARROYO, Miguel. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In: MOLINA, Monica (Org.). *Organização do campo e pesquisa*. Brasília/DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.
- BRASIL. *Constituição Federal do Brasil de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 22 mai. 2013.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. *Manual de Operações do PRONERA*. Brasília/DF: MDA/INCRA, 2012. Disponível em: http://www.incra.gov.br/media/servicos/publicacao/manuais_e_procedimentos/manual_de_operacoes_do_pronera_2012.pdf. Acesso em 02 jun. 2014.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília/DF: Casa Civil, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 29 abr. 2013.
- BRASIL. *Lei 8.069, de 13 de julho de 1990 (ECA)*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 13 jan. 2013.
- BRASIL. *Lei 11.947, de 16 de junho de 2009*. Dispõe sobre as diretrizes da alimentação escolar. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 9 mai. 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação: Manual de Orientação*. Brasília/DF: MEC/FNDE, 2013. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/arquivos/category/196-manuais?download=8212:manual-de-orientacao-do-fundeb>. Acesso em 10 abr. 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *FUNDEB: Perguntas Frequentes*. Brasília/DF: MEC/FNDE, 2014. Disponível em: <http://www.educacao.ma.gov.br/Documentos/>

Perguntas%20frequentes%20-%20FUNDEB%20-%20FNDE.PDF. Acesso em 18 jun. 2013.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Plano de Ações Articuladas*. Disponível em: <http://www.fnnde.gov.br/programas/par/par-apresentacao>. Acesso em 3 out. 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)*. Brasília/DF: INEP, 2011a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>. Acesso em 6 fev. 2014.

BRASIL. *Lei 12.593/12, dispõe sobre o Plano Plurianual 2012-2015*. Brasília/DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: <http://www2.planalto.gov.br/governo-sanciona-lei-que-institui-plano-plurianual-2012-2015>. Acesso em 26 mar. 2013.

BRASIL. MEC. *PRONACAMPO*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18720:pronacampo&catid=194:secad-educacao-continuada. Acesso em 12 fev. 2013.

LEITE, Sérgio Celani. *Escola rural: urbanização e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1999.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. *Parecer CEE/CEB 1011/10: acata os Processos 1337/2009 e 330/2010, que tratam das normas e princípios para a implementação da educação básica do campo no sistema estadual de ensino do Paraná, bem como do processo de definição da identidade das escolas do campo*. Curitiba/PR: CEE/CEB, 2010. Disponível em:

http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Pareceres2010/CEB/pa_ceb_1011_10.pdf. Acesso em 3 mai. 2013.

SILVA, Ana Paula Soares; PASUCH, Jaqueline; SILVA, Juliana Bezzon. *Educação infantil do campo*. São Paulo: Cortez, 2012.

SPÓSITO, Maria Encarnação Beltrão; WHITACKER, Arthur Magon. *Cidade e campo: relações e contradições entre urbano e rural*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

PARTE 3

EDUCAÇÃO RURAL

EDUCAÇÃO DO CAMPO, EDUCAÇÃO RURAL E A NECESSÁRIA PERSPECTIVA HISTÓRICA

Adriana do Carmo de Jesus
Maria Cristina dos Santos Bezerra
Rhaysa Moraes de Lima

Entendemos ser imprescindível, aos pesquisadores em educação do campo, conhecer a educação rural em suas múltiplas determinações para evitar falas genéricas e/ou equivocadas, como “a educação rural nunca teve atenção no Brasil” ou “a escola rural não aparece nas constituições brasileiras”. Nessa perspectiva, é por meio do viés histórico que podemos compreender o que de fato significa educação do campo na atualidade, quais os projetos de educação do campo estão em disputa e o quão a concepção de educação do campo hegemônica está atrelada a um discurso “novidadeiro” — que associa velhas ideologias a um novo discurso.

Isso porque, tal como aponta Lombardi (2006), acreditamos estar vivendo sob uma estrondosa avalanche de informações sobre os mais diferentes assuntos e no que concerne à educação, a escola é transformada em panaceia para todos os males da combalida sociedade capitalista que, com suas crises cíclicas e profundas, acompanhada por uma análise mal acurada e acrítica de seu conteúdo, acaba reforçando uma visão de senso comum e/ou opiniões equivocadas sobre a educação dos trabalhadores, que, por vezes, é golpeada material e ideologicamente em favor dos interesses das classes dominantes. E é comum essa situação ser reforçada por nossa própria formação que em lugar de possibilitar o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos e socialmente acumulados, acaba nos levando a seguir a “onda novidadeira” que hipervaloriza o velho travestido de novo e sugere análise do micro, o fragmentário, o cotidiano, o singular, o imaginário e do agora isto em detrimento da totalidade e do *continuum*.

Cabe sinalizar, portanto, que pensar a educação dos sujeitos que vivem no campo exige, do pesquisador em educação, a análise da conjuntura atual e o esforço intelectual de direcionar seu olhar para o desenvolvimento histórico de seu objeto de pesquisa, a fim de compreendê-lo em sua totalidade.

A seguir, apresentaremos aspectos que consideramos salutar na proposta de educação do campo atualmente hegemônica, bem como alguns de seus limites. Adiante, trataremos das contribuições das pesquisas sobre a história da educação rural para pensar a educação do campo, partindo do entendimento que a história da educação pode facilitar a compreensão de questões educacionais atuais. Para isso, trataremos de pesquisas em história da educação que tenham como objeto de pesquisa a história das instituições escolares rurais.

A respeito do projeto hegemônico de educação do campo na atualidade

Pode-se afirmar que os movimentos sociais de luta pela terra, nas últimas décadas, possibilitaram o surgimento de algumas concepções de educação voltadas ao trabalhador do campo. Tais concepções reivindicavam que projetos educacionais fossem pensados, organizados e desenvolvidos com a participação dos sujeitos do campo, de modo a atender às necessidades do homem que vive “no” e “do” campo.

O Movimento por uma Educação do Campo surgiu em meados da década de 1990, inicialmente, de dentro dos movimentos sociais de luta pela terra, em especial o MST. Os primeiros eventos¹ de amplitude nacional dessa organização foram articulados entre movimentos sociais ligados à questão agrária, por intelectuais e por órgãos como CNBB, UNESCO e UNICEF. Desses eventos, organizou-se a Articulação Nacional por uma Educação do Campo, com sede em Brasília e diversas reuniões foram realizadas, dando origem a ações, como a produção de livros de divulgação sobre a proposta educacional para o campo (ARROYO, FERNANDES, 1999, p. 8). As concepções desse movimento estão presentes em uma coleção de cadernos “Por Uma Educação Básica do Campo” (KOLLING et al. 1999; ARROYO, FERNANDES, 1999; BENJAMIN, CALDART, 2000; KOLLING et al. 2002; MOLINA, JESUS, 2004), além de diversos artigos desses autores. Há, além dos cadernos, outras referências importantes, por exemplo, o Dicionário da Educação do Campo (CALDART et al., 2012).

Como lembram Hidalgo e Mello (2012, p. 1), as propostas de organização da educação do campo são contraditórias, pois apresentam

¹ I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária – I ENERA, em 1997, e I Conferência Nacional por Uma Educação do Campo em 1998.

elementos alinhados aos interesses dos trabalhadores do campo assim como convergem para os interesses do capital, em detrimento das possibilidades de formação e de protagonismo dos primeiros. Não há espaço neste artigo para nos alongarmos na descrição da história do Movimento por uma Educação do Campo em toda sua complexidade e em suas contradições. Entretanto, é importante mencionar que a bandeira de luta pela educação que nasceu de dentro do movimento social passou a ter relação com a política educacional no Brasil durante os governos do Partido dos Trabalhadores (2002 – 2016).

Embora Caldart (2009, p. 50) afirme que a educação do campo ainda não tivesse se tornado política pública — e com isso a autora quer dizer que as reivindicações dos movimentos sociais não haviam sido plenamente atendidas pelo Estado, com o que concordamos —, algumas das principais concepções do Movimento estão presentes em documentos oficiais da política educacional voltada para o campo, como as Referências que estabelecem uma política nacional de educação do campo, (BRASIL, 2003) e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002). Sendo assim, há um projeto educacional para o campo em vigor, fundamentado em concepções educacionais que estão diretamente relacionadas à pedagogia, bem como aquelas que, em sentido mais amplo, estão sempre relacionadas à educação: concepções de sociedade, de homem, de escola e também do que seria a transformação social.

As concepções educacionais do Movimento são foco de debate acadêmico, existindo divergências até mesmo entre os teóricos do próprio Movimento. A coleção de cadernos *Por Uma Educação Básica do Campo* tem sofrido críticas em virtude de sua interpretação da intensa desigualdade característica de áreas rurais centralizada na questão da identidade do sujeito do campo em detrimento da questão da luta de classes. Esta inclinação pelas ideias multiculturalistas seria o fundamento da defesa do Movimento de uma educação específica para o campo, o que o faria se afastar da referência de uma educação unitária e universal, tendo como protagonista toda a classe trabalhadora, sendo ela rural ou urbana.

Em resposta a essas críticas, Caldart (2009, p. 42) afirmou que o Movimento não defende uma educação específica para o campo de modo a perder de vista a perspectiva de totalidade e explícita no que consiste a especificidade que o Movimento reivindica: estaria relacionada à necessidade de se *considerar*, na formulação de políticas

públicas, a população que vive no campo, seus sujeitos, seus modos de vida, sua realidade, sua prática social.

Temos como horizonte o fato de que o Movimento é muito mais amplo que os documentos que estabelecem as referências e diretrizes para a política educacional voltada para o campo. Entretanto, as concepções educacionais que se tornaram política pública foram aquelas presentes nos cadernos *Por uma Educação Básica do Campo*, as que mais interessam ao Estado capitalista. Nossa apreciação se dirige a essas concepções, que foram outrora concepções do Movimento, mesmo que alguns de seus intelectuais estejam próximos da teoria marxista. A relevância desse embate, desta discussão e de uma visão questionadora a respeito de tais concepções está longe de se manter apenas no plano teórico. Compartilhamos a concepção dialética de mundo e da tese marxista segundo a qual teoria e prática não podem ser consideradas separadamente. Portanto, discutir concepções teóricas, sejam elas pedagógicas ou educacionais em sentido mais amplo, é importante para definirmos o que direcionará tanto a estratégia quanto as táticas de luta da classe trabalhadora.

No livro, *Educação para o campo em discussão: reflexões sobre o Programa Escola Ativa*, Bezerra Neto e Bezerra (2011), ao analisarem o projeto de educação do campo no Brasil, sinalizam que a luta pela educação do campo se tornou uma luta possível devido às próprias mudanças no projeto capitalista para a educação, no qual o analfabetismo na classe trabalhadora se tornou um entrave para o desenvolvimento dos projetos capitalistas (BEZERRA NETO e BEZERRA, 2011, p. 9).

Na atual conjuntura, o interesse por propostas de educação do campo deve ser atribuído a três fatores: a tecnologia no campo aplicada à monocultura exige um novo tipo de trabalhador rural, sendo que a enxada passa a não ser mais o principal instrumento de trabalho; a pressão dos movimentos sociais que atuam pela formação dos assentados em áreas de reforma agrária; e, a orientação dos organismos internacionais, que condicionam os empréstimos econômicos aos países da América Latina à erradicação do analfabetismo e aos investimentos na Educação Básica. Assim, para os autores, a educação do campo em sua gênese está mais atrelada ao capital internacional do que à classe trabalhadora — fato que não impossibilita que essa classe possa repensar as propostas de educação do campo e beneficiar-se com elas (BEZERRA NETO e BEZERRA, 2011).

Considerando os aspectos inerentes à luta de classes no sistema educacional, e, especialmente, no interior da escola, reconhecemos que a escolarização tem papel essencial na formação dos trabalhadores, de modo que as instituições escolares, desde a educação infantil ao ensino superior, estão impregnadas por um conjunto de práticas e de formas de pensamento que reproduzem o cotidiano alienado da sociedade capitalista contemporânea (DUARTE, 2006, p. 97). E é por essas veredas que o capital, por intermédio da escola, conduz a “educação” do futuro trabalhador, “educação” que não deve ser entendida no sentido pleno do termo, o qual remete à formação humana integral, omnilateral – ou nos dizeres de Marx (1983), a combinação de instrução, ginástica e trabalho produtivo. Trata-se, como sabemos, de uma formação voltada para o mercado de trabalho, que permite aos trabalhadores operarem, com pouco treinamento, máquinas cada vez mais modernas, usarem os novos insumos e defensivos agrícolas, ou, ainda, se adaptarem à nova organização do trabalho.

Diante das novas exigências do setor produtivo, base material da sociedade, os projetos de educação têm sido reformulados e, posteriormente, expandidos, pois o século XXI requer que as crianças e os jovens da atualidade se preparem e se qualifiquem, a fim de se tornarem os “cidadãos-trabalhadores” do futuro. Em suma, o capital em seu estágio atual requer um projeto de educação que, principalmente, atenda às exigências dos novos postos de trabalho.

Faz-se necessário, ainda, problematizar a armadilha ideológica existente na reivindicação da especificidade na educação do aluno do campo, pois se a formação oferecida à criança da classe trabalhadora além de “básica”, ou seja, voltada para a qualificação para o mundo do trabalho, constituir uma formação específica, fragmentada, com adaptações curriculares que contemplem o cotidiano, a vida e o trabalho no campo, a escola da classe trabalhadora “se empobrece”, já que abre mão de garantir à criança seu direito de apropriar-se do conhecimento formal e historicamente construído.

A luta dos movimentos sociais do campo por educação tem resultado em construção de concepções de “educação do campo” e de políticas públicas voltadas especificamente para o “campo”. As Referências para Uma Política Nacional de Educação do Campo estão em um documento do MEC, datado de 2003, que estabelece subsídios para formulação dessas políticas em âmbito nacional, “respaldadas em

diagnósticos do setor educacional, nos interesses e anseios dos sujeitos que vivem no campo e nas demandas dos movimentos sociais” (BRASIL, 2003, p. 5).

O referido documento parte de dois fundamentos básicos da educação do campo: a superação da dicotomia entre rural e urbano, pois não é preciso destruir a cidade para o campo existir, nem vice-versa. O campo e a cidade são dois espaços que possuem lógicas e tempo de produção cultural próprios, ambos com seus valores. Não existe um espaço melhor ou pior, existem espaços diferentes que coexistem, pois muito do que é produzido na cidade está presente no campo e vice-versa; além de relações de pertença diferenciadas e abertas para o mundo.

O sentimento de pertença é o que vai criar o mundo para que os sujeitos possam existir, pois se os sujeitos não se sentirem pertencentes ao campo ou à cidade, não podem desenvolver suas competências, seus valores. Pertencer significa reconhecer-se como integrante de uma comunidade e esse sentimento faz com que possam defender as suas ideias, recriar formas de convivência e transmitir valores de geração a geração. São esses sentimentos fundamentais na formação da identidade com o campo ou com a cidade (BRASIL, 2003, p. 32)

O primeiro fundamento nos mostra que as referências para políticas educacionais para o campo partem do pressuposto de que existe uma dicotomia entre rural e urbano. Esta dicotomia está baseada na ideia de uma “clara dominação do urbano sobre o rural, na sua lógica e em seus valores” no plano das relações sociais (KOLLING et al. 1999, p. 19). Segundo essa ideia, a falta de acesso da população rural a serviços sociais básicos seria consequência da visão de que o urbano é o ambiente moderno e o caminho natural para o progresso, enquanto o rural seria o ambiente atrasado e que estaria fadado à extinção, como mostrariam as taxas de urbanização cada vez maiores para o Brasil. Essa visão do campo como um lugar atrasado fomentaria um preconceito contra o seu habitante, visto como ignorante, “caipira”, “jeca-tatu”, e outros adjetivos pejorativos. Assim, se o rural está desaparecendo, já que o caminho natural do progresso seria a cidade, o que justificaria a atenção do poder público à educação em áreas rurais? (ARROYO, FERNANDES, 1999; KOLLING et al., 2002).

Esse preconceito contra o homem do campo destinaria às áreas rurais uma educação abandonada e minimalista, que pretenderia uma

imposição do modelo de escola urbano na escola rural (ARROYO; FERNANDES, 1999). Por isso, seria importante superar a dicotomia entre rural e urbano nas políticas educacionais e destinar à escola do campo uma educação condizente com o ambiente ao qual ela pertence. De acordo com as Referências:

Uma política de educação do campo precisa conceber que a cidade não é superior ao campo, e, a partir dessa compreensão, criar relações de horizontalidade e não de verticalidade entre campo e cidade, nas formas de poder, de gestão das políticas, de produção econômica e de conhecimento (BRASIL, 2003, p. 33).

Parte-se da compreensão de que a contradição estaria entre cidade e campo ou entre rural e urbano e não entre capital e trabalho. A educação minimalista das escolas rurais seria resultado do preconceito contra o rural e não resultado da lógica de acumulação capitalista.

O segundo fundamento parte da necessidade de criar vínculos de pertença ao campo, relacionada à construção da identidade do sujeito do campo. Ou seja, seria objetivo da educação do campo fixar o sujeito à terra. Estabelecendo relação com o pensamento de Bezerra Neto (2010, p. 151-152), as bases epistemológicas das concepções de educação do campo têm como ponto de partida o entendimento de que o mundo rural e o mundo urbano são diferentes, como se não fossem, ambos, parte de uma mesma totalidade. Além disso, uma educação que tenha como um de seus objetivos fixar o homem à terra guarda semelhança ao que defendia o ruralismo pedagógico do início do século XX e aponta a educação, e não as bases materiais da sociedade, como aquela que conduziria, em última instância, a possibilidade de o habitante rural continuar produzindo no campo ou ter que migrar para a cidade.

Essas concepções que norteiam políticas públicas para a população trabalhadora rural estão embasadas em correntes pós-modernas. O pós-modernismo na educação, ao negar a totalidade, caminha em direção ao relativismo epistemológico e cultural, sendo que esse último, no limite, acarreta a fragmentação e até mesmo a insolvência do currículo (DUARTE, 2008, p. 2).

Com efeito, esta modalidade educacional — a educação do campo — sugere um currículo específico, ou uma adaptação curricular que contemple a cultura, os processos de produção e as técnicas de trabalho do rural brasileiro, reivindicando uma educação “diferente” por considerar que o

aluno do campo é diferente. Seguindo essa concepção, existem então “diferentes” realidades, e para cada uma delas há necessidade de um projeto de educação específico. Este discurso *novidadeiro* — que sugere novos métodos, novas fontes e novos problemas — busca analisar e valorizar o micro, o fragmentário, o cotidiano, o singular, o imaginário (LOMBARDI, 2011). E esta é mais uma estratégia do capital para escamotear as desigualdades de classe, visto que atribuem os termos “específico” ou “diferente” ao que é desigual, descaracterizando-se, assim, a luta dos trabalhadores para terem acesso ao que de melhor a humanidade elabora, pois o “diferente” que cabe à classe trabalhadora, em termos educacionais, é o elementar, o básico, o imediato e pragmático.

A fragmentação da educação destinada aos trabalhadores em modalidades específicas acarreta um grave risco à sua organização enquanto classe. Nas palavras de Arce (2000, p. 52), “fragmenta-se para destruir qualquer possibilidade de união e mudança no quadro político, econômico e social”. A educação específica também é uma forma de limitar o acesso ao conhecimento sistematizado construído historicamente pela humanidade. Nessa perspectiva perde-se de vista que o conhecimento científico, artístico e a cultura em suas formas mais universais e desenvolvidas são o que humaniza o indivíduo e que o faz ter uma relação consciente com o *gênero humano* (DUARTE, 2013).

A pedagogia burguesa, para Saviani (2012, p. 79), concebe os alunos como indivíduos empíricos, ou seja, como “sujeitos singulares, que se distinguem uns dos outros pela sua originalidade, criatividade e autonomia”. Por esse caminho, a pedagogia moderna elimina a história e naturaliza as relações sociais, pois entende que os educandos podem desenvolver-se simplesmente por suas disposições internas, por suas capacidades naturais, inscritas em seu código genético (SAVIANI, 2012, p. 79).

Nessa concepção, a criança do campo é colocada no centro do processo educativo e toda ação escolar deve ser desencadeada a partir dos interesses desse aluno. Sublinha-se também que ele é entendido como diferente, ou portador de especificidades, pelo fato de residir no meio rural; desconsidera-se o fato de esse aluno pertencer à classe trabalhadora — aqui nos referimos a todos os trabalhadores, isto é, a todos aqueles que são obrigados a vender sua força de trabalho, e não apenas aos trabalhadores rurais — que tem sido privada do patrimônio cultural e científico historicamente elaborado pela humanidade.

É nesse sentido que a influência do construtivismo e a reivindicação de currículos específicos para a realidade do campo não representam avanços, em termos políticos e pedagógicos, para a formação da criança do campo, já que essa proposta educacional foi formulada pelos dirigentes para reforçar seus históricos privilégios de classe.

Diante do exposto, fica explícito que, para compreendermos a educação do campo em suas múltiplas dimensões, é necessário um viés de análise histórico e crítico da educação rural. Nessa perspectiva, trataremos a seguir de alguns aspectos acerca do desenvolvimento de pesquisas em história da educação e mais especificamente da história das instituições escolares rurais no Brasil.

As pesquisas sobre a história da educação brasileira e história das instituições escolares no Brasil

No Brasil, as pesquisas sobre história da educação e história das instituições escolares desenvolveram-se a partir dos anos 1990, embora algumas delas tenham sido realizadas anteriormente. Hoje tais pesquisas são consideradas significativas no âmbito da História, Sociologia e Filosofia da Educação. De acordo com Silva (2011):

As pesquisas sobre instituições escolares vêm ganhando importância desde os anos de 1990 e a cada dia vêm se colocando como tema de pesquisa, atraindo um número significativo de pesquisadores particularmente no âmbito da história da educação (SILVA, 2011, p. 02).

O aumento das pesquisas sobre a História das Instituições Escolares é um avanço para o campo, pois o passado dessas instituições pode facilitar a compreensão de questões educacionais atuais. Silva (2011) ressalta que:

[...] os esforços no desenvolvimento da pesquisa no campo da história das instituições somente terão sentido, na medida em que se coloquem como uma possibilidade de escrever uma história da educação brasileira, com pesquisas de qualidade ao levar em conta as especificidades regionais e locais, num movimento que articule elementos entre o geral e o particular (SILVA, 2011, p. 1).

Neste texto nos propomos a discutir a importância das pesquisas na área da história e historiografia das instituições escolares rurais. Partimos da compreensão de que são relevantes os estudos históricos para a compreensão do atual panorama da escola rural no Brasil, por entender que a realidade concreta é histórica e historicamente se desenvolve, portanto se quisermos conhecer algo verdadeiramente, necessitamos conhecer sua história.

Inicialmente, tratamos a respeito da importância de ampliar nossas pesquisas sobre instituições escolares rurais e, em seguida, tecemos algumas considerações acerca do método de pesquisa – o materialismo histórico-dialético.

A importância de estudar a história das instituições escolares

O estudo das instituições escolares é um dos campos abrangido pela história da educação. A partir de seu estudo, podemos compreender os contextos escolares – práticas educativas, organização do trabalho pedagógico e administração escolar – e para além da escola, ou seja, em contextos sociais mais amplos – organização social, políticas públicas, o papel da escola em dado contexto histórico e relações de classe – e a compreensão desses contextos, que se dá de modo não linear, ou seja, dá-se de modo dialético.

Tomando como base a proposição de Sanfelice (2006, p. 25), acreditamos que a história de uma instituição escolar não traz o sentido que ela realmente tem, caso seja tomada de forma isolada de todo o contexto. E por isso é sempre recomendado analisar a conjuntura em que dada instituição de ensino foi instituída.

Em outras palavras, estudar as instituições escolares, e suas relações com o contexto mais amplo, possibilita o conhecimento dos processos de escolarização da população de determinado lugar e período histórico. Fazer essa relação entre o geral e o particular, requer, no entanto, uma pesquisa sobre história das instituições escolares que se baseie em fontes materiais e busque fazer essa relação com os dados coletados da realidade concreta. Isso exige, conforme Silva (2011), que o pesquisador “atente-se a partir de princípios bem delineados para além do interior de uma instituição escolar, deixando de observar o objeto apenas pela sua aparência, passando a analisá-lo por meio das condições materiais que o fizeram ser produzido” (SILVA, 2011, p. 4).

Uma pesquisa sobre instituições escolares precisa ter como fontes, dados concretos que possibilitem a investigação o mais condizente possível com a realidade, pois, afinal, se refere a documentos, fotografias, registros escritos, entre outros. De acordo com Silva (2011), o conceito de concreto para Marx é de natureza dialética:

O concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade da diversidade. É por isso que ele é para o pensamento um processo de síntese, um resultado, e não como ponto de partida, apesar de ser o verdadeiro ponto de partida e, portanto, igualmente o ponto de partida da observação imediata e da representação (MARX, 1983, p. 218-219 apud SILVA, 2011, p. 4).

Assim, estudar instituições escolares não é só apresentar os aspectos observáveis, é necessário mais. Considerando o aumento das pesquisas nessa área, é preciso trazer à discussão quais os motivos que levam cada vez mais pesquisadores a estudarem a história das instituições escolares e quais as contribuições que esse campo de pesquisa pode trazer para a história da educação e também para a educação como um todo. Ao tratar da história das instituições escolares, Sanfelice (2006) aponta alguns motivos que tornam importante as pesquisas sobre o tema:

- a) As instituições escolares têm também uma origem quase sempre muito peculiar, ou seja, os motivos pelos quais uma unidade escolar passa a existir são os mais diferenciados;
- b) As instituições escolares são ainda muito distintas entre si porque são frequentadas por públicos bastante desiguais;
- c) As políticas educacionais oficiais também não entram nas unidades escolares da mesma maneira, pois há múltiplos entendimentos a respeito delas e diferentes acomodações ou formas de resistências para cumpri-las (SANFELICE, 2006, p. 22-23).

Além das características das instituições escolares, Sanfelice (2006) ressalta o objetivo que a maioria dos historiadores busca atingir com esse tipo de objeto de pesquisa e como são importantes para compreender processos educativos que se deram ou ainda se dão em determinadas sociedades:

Os historiadores, dentre outras razões, apontam que suas preocupações não são apenas as de registrar o passado e/ou o presente, por meio de uma

narrativa baseada em fontes, mas de compreender e interpretar a própria educação praticada em uma dada sociedade e que se utiliza das instituições escolares, como um espaço privilegiado para executá-la. A singularidade das instituições educativas mostra e esconde como ocorreu e/ou ocorre o fenômeno educativo escolar de uma sociedade (SANFELICE, 2006, p. 24).

Sendo assim, um trabalho de pesquisa sobre instituições escolares serve para trazer interpretações de determinadas épocas, pois essas escolas “formaram, educaram, instruíram, criaram e fundaram, enfim, o sentido da sua identidade e da sua singularidade” (SANFELICE, 2006, p. 24).

Contudo, mesmo com a intensificação das pesquisas em história da educação, há temas e campos de estudos pouco abordados, e muitos ainda a desvelar, especialmente porque o que atualmente conhecemos sobre a história das instituições escolares é constituído, majoritariamente, por respostas superadas, pois foram elaboradas a partir de perguntas subsidiadas por um conjunto específico de referências que, por vezes, não contemplam as vozes dissonantes da história, bem como não discutem a oferta educacional diferenciada para as diferentes camadas sociais. São análises que, no mais das vezes, excluem o conflito, o dissonante ou os que são considerados coadjuvantes. A história das instituições escolares rurais apresenta-se como um dos exemplos dessas histórias que ainda estão por ser investigadas e compõem o conjunto de pesquisas que vem ganhando maior atenção nos últimos anos, mas que por muito tempo manteve-se à margem da história das instituições escolares urbanas.

Por que estudar a história da escola rural?

Curiosamente, percebe-se que, ao longo do século XX, houve um silenciamento das produções acadêmicas acerca de certos temas, sobretudo no campo da pesquisa educacional — que se construiu antes dos Programas de Pós-graduação em Educação. Aliás, o primeiro Programa de Pós-graduação em Educação — PPGE brasileiro iniciou suas atividades no ano de 1966, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e, desde então, iniciou-se um longo processo de instalação e regulamentação de cursos e programas em todo o país (RAMALHO, 2006).

No entanto, como já apontado, as pesquisas em educação são anteriores à criação dos PPGEs. Temas como escola rural e história da escola rural pouco — ou nunca — apareciam no rol de temas de

pesquisas. Considerando essa tendência, e o fato de as pesquisas em história da educação terem se ampliado, após a década de 1990, percebemos alguns indicativos de que objetos de pesquisas, até então não abordados diretamente, foram revigorados.

A história e a historiografia da educação são um campo da pesquisa acadêmica relativamente recente, e no que concerne ao tema História das Instituições Escolares, verificamos que as pesquisas se tornaram mais comuns nas últimas duas ou três décadas, de modo que se pode afirmar que existem algumas ausências nas pesquisas acadêmicas em relação a esses temas, isto é, há ainda muito a ser pesquisado (NOSELLA; BUFFA, 2013). Estão em voga novos objetos, novas perguntas e novas temáticas, e também “novos” e “velhos” referenciais teórico-metodológicos. Temos observado que, no campo da história e historiografia da educação, há diferentes ângulos de análises originários, principalmente, da Sociologia e mais recentemente da Antropologia.

Para Santos (2014), nos últimos anos, os pesquisadores em história das instituições escolares têm optado por problematizar os nós históricos, ou seja, o silêncio sobre a massa de deserdados na historiografia, evidenciando que, ao trabalhar com as representações e práticas pedagógicas presentes na história da educação oitocentista e nas primeiras décadas republicanas, os autores, em geral, privilegiam, na construção da história, fontes e registros oficiais, propagadores de uma mentalidade, de valores e normas legitimadoras de um modelo de ordenamento social. A autora identifica, em seus trabalhos, a produção de uma história da educação ligada ao poder estabelecido — legitimada e legitimadora dele — ao não estabelecer vínculo com as questões socioculturais, tensões e conflitos presentes no período (SANTOS, 2014, p. 17).

Na mesma perspectiva da autora, percebemos que os estudos sobre história das instituições escolares, apesar de vastos, intensos e de imensurável valor social e cultural remetem amplamente às instituições mais antigas ou tradicionais e de maior prestígio social, como: Escolas Normais, Colégio Dom Pedro II, Colégio Caraça, Seminário de Olinda e também os grupos escolares, que se tornaram objetos de inúmeros estudos, devido, talvez, à atual decadência do ensino fundamental público comparado ao ensino primário das primeiras décadas da República (NOSELLA; BUFFA, 2013). Obviamente, isso ocorre em detrimento de pesquisas que contemplem a história das escolas de formação para o trabalho e aquelas mais modestas e precárias, como a escola primária rural, por exemplo.

Diante disso, ainda não é possível conhecer profundamente como se organizou a escola para a parcela da população proveniente da zona rural, evidenciando que no campo da história e da historiografia da educação, a escola rural e os sujeitos que a compõem carregam as marcas do esquecimento.

Assim, em uma primeira tentativa de responder à pergunta inicialmente lançada “Por que estudar a história da escola rural?” — podemos afirmar que ampliar os estudos sobre a história da escola rural poderá nos ajudar a desfazer os nós históricos, possibilitando reconstruir² sua trajetória, a fim de compreender seu desenvolvimento histórico, suas continuidades e rupturas. Entendemos que recuperar a história da escola rural é valorizá-la, é reconhecer sua importante função em uma sociedade que tentou, ao longo de todo o século XX, erradicar o analfabetismo e que carregou esse legado para o século XXI. Conhecer mais e melhor a história da escola rural talvez nos forneça as chaves para a compreensão do “por que” as áreas rurais possuem os maiores índices de analfabetismo no Brasil.

Estudar a história da escola rural e suas relações com o contexto mais amplo nos possibilita, também, o conhecimento dos processos de escolarização da população de determinado lugar e período histórico, de modo a nos levar à compreensão de certos elementos da sociedade que a criou. O passado de determinada instituição escolar pode facilitar a compreensão de questões educacionais atuais, pois como consta na epígrafe que abre este texto “se quisermos conhecer algo verdadeiramente necessitamos conhecer sua história”. Nesta perspectiva, as palavras de Sanfelice (2006), no texto “História das Instituições Escolares”,² adquirem muito sentido, de modo que é possível pensar a sociedade a partir da escola e impossível, ou infrutífero, pensar a escola sem a sociedade que a criou.

Uma instituição escolar avança, projeta-se para dentro de um grupo social. Produz memórias ou imaginários. Mobiliza ou desmobiliza grupos de pessoas e famílias; assinala sua presença em comemorações, torna-se

² O uso do termo “reconstruir” é intencional e remete à opção teórico-metodológica deste trabalho, sendo assim entendemos que os objetos dos estudos em história das instituições escolares não são construídos pelo pesquisador, o que o cabe a ele é construir o conhecimento acerca de seu objeto de estudo, e não o próprio objeto.

notícia na mídia, ou seja, é muito, mas muito mais mesmo do que um prédio que agrupa sujeitos para trabalharem, ensinarem, aprenderem etc. O movimento inverso também ocorre, pois a instituição é objeto de interesses contraditórios de ordem econômica, política, ideológica, religiosa e cultural, dentre outros (SANFELICE, 2006, p. 25).

Como sinaliza o autor, a história de uma instituição escolar é carregada de movimentos externos a ela e que influenciam fortemente em seu cotidiano, a sua existência. A escola é resultante de uma demanda permanente da sociedade³, e é intrínseca à existência da escola as contradições de ordem econômica, ideológicas, política e cultural próprias da sociedade; de modo que estudar a história da escola rural é uma maneira de buscar desvelar tais contradições a partir da educação escolar e da importância que essa representa na vida das pessoas que por ela passaram.

Em consonância com o que já discutimos até agora, Almeida (2005) aponta que os estudos sobre a história da educação rural no Brasil compõem um campo de investigação que ainda está situado na “marginalidade”, ou seja, por ignorar alguns sujeitos, encontra-se nebulosa, salientando e legitimando alguns grupos e esquecendo-se da importância do meio rural como se ele não fizesse parte da história (ALMEIDA, 2005, p. 278), constatação que se evidencia nos levantamentos das publicações acadêmicas acerca do tema.

Em consulta ao acervo da Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações – BNTD encontramos somente 30 trabalhos de pesquisa sobre o tema história da escola rural entre Teses e Dissertações, todos

³ Segundo Demerval Saviani a instituição escolar apresenta-se como uma estrutura material construída pelo homem para atender a uma necessidade bastante específica, possui um caráter permanente, apesar de não se constituírem em algo pronto e acabado. Surgem a partir de certo estágio de desenvolvimento social, e coloca a exigência de intervenção deliberada no processo de formação humana, diferenciando das demais instituições por características e atividades particulares. Nos dizeres de Saviani a instituição escolar incumbe-se de realizar determinadas atividades de modo sistemático, formal e direcionado. Para o autor, o processo de institucionalização da educação, ou melhor, o surgimento da instituição escolar foi correlato do processo de surgimento da sociedade de classes, que por sua vez tem a ver com o processo de aprofundamento da divisão do trabalho (SAVIANI, 2006, p. 9).

publicados entre os anos de 2001 e 2015⁴. Contudo, em uma primeira análise dos trabalhos, apenas 16 tratam do tema “história das escolas primárias rurais”. Desse modo, podemos sinalizar que há uma pequena quantidade de pesquisas publicadas⁵ acerca do tema e majoritariamente tais publicações remetem à tendência de concentração dos objetos de pesquisas nas regiões Sudeste e Sul do país⁶, sendo que, nos registros, constam, respectivamente, 6 pesquisas que tratam da história das escolas rurais em São Paulo, 4 em Santa Catarina, 3 no Paraná, 2 em Minas Gerais e 2 no Rio Grande do Sul; há também 1 pesquisa sobre o tema no Mato Grosso, 1 no Rio Grande do Norte e 1 na Paraíba⁷.

Após a leitura dessas pesquisas, elaboramos uma divisão por abordagens centrais de modo a facilitar, para nosso leitor, a compreensão dos objetos de pesquisa e abordagens destes trabalhos.

Tabela 1: Número de pesquisas em história da escola primária rural abordagem central.

Abordagem central	Nº de pesquisas
História de uma escola rural	02
História de escolas rurais pertencentes a um município/região	02
História de escolas rurais pertencentes a um Estado	08
História comparada de escolas rurais pertencentes a diferentes Estados	03
História da escola de quilombos	01

Fonte: Tabela organizada por Jesus (2016) a partir de consulta realizada à BNTD.

Como está evidenciado nessa tabela, além de poucas teses e dissertações sobre a história da escola primária rural brasileira, há uma preferência, por parte dos pesquisadores, em estudar a história de escolas primárias rurais pertencentes a um Estado, revelando uma opção pelo macro. Possivelmente essa opção esteja condicionada às dificuldades em conseguir fontes de pesquisa oriundas de uma única escola ou de um único município. Consideramos que há dificuldades,

⁴ Resultados da consulta disponível no *link* <http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=historia+da+escola+primaria+rural&type=AllFields>

⁵ Para realização desta consulta os descritores utilizados foram: “história da escola primaria rural”.

⁶ Das 17 pesquisas analisadas, 14 referem-se às regiões Sul e Sudeste.

⁷ Há pesquisas que se referem a dois ou mais Estados.

por parte dos pesquisadores em história da educação, em lidar com as fontes primárias, no Brasil, pois muitos de nossos acervos de pesquisa estão desorganizados ou em péssimas condições. Unir esforços na localização e na exploração desses arquivos, aprofundar os conhecimentos acerca da produção cultural dos homens em seu conjunto é que possibilitará a superação de conceitos ingênuos e idealistas, que concebem a escola e a educação como isoladas e isentas de múltiplas determinações que as tornam o que são.

Da mesma forma, a análise das políticas públicas, se não contemplar seu dinamismo histórico como a construção humana que é, que contém em si interesses antagônicos, contraditórios e na maioria das vezes divergentes, incorre no risco não de explicitação dessas contradições, mas de sua idealização, servindo aos interesses do capital e não aos do trabalho.

Compreender a educação rural é mais que uma relação entre atrasado e moderno, de debate teórico — passa pelo âmbito da prática e da crítica social. Passa pela luta em prol da superação da sociedade capitalista e da exploração do trabalho pelo capital. Estamos num momento crucial, em que se torna ainda mais premente resgatar a história das lutas da classe trabalhadora, quer seja pela terra, pela moradia, pela saúde, pela escola ou pela educação. Os movimentos sociais rurais contestatórios, de caráter de classe, se opõem ao agronegócio, a face mais perversa do capitalismo no campo, assim, a teoria deve refletir essa disputa e o método que possibilitará a junção real, concreto pensado e realidade, é o materialismo histórico dialético.

Referências

ARCE, Alessandra. A formação de professores sob a ótica construtivista, primeiras aproximações e alguns questionamento. In: DUARTE, N. (Org.). *Sobre o construtivismo: contribuições para uma análise crítica*. Coleção Polêmicas do nosso tempo. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. A educação rural como processo civilizador. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS Maria Helena Câmara

(Org.). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil* vol. II, século XX. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2005.

ÁVILA, Virgínia P.S. História do ensino primário rural em São Paulo e Santa Catarina (1921–1952) – uma abordagem comparada. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara. 2013. 214 f.

ARROYO, Miguel Gonzales; FERNANDES, Bernardo Mançano. *A Educação Básica e o movimento social do campo*. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, n. 2. 1999.

BEZERRA NETO, Luiz. Educação do campo ou educação no campo? *Revista HISTEDBR On-line*, n. 38, p.150-168. Campinas, 2010.

BEZERRA NETO, Luiz; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (Orgs). *Educação para o campo em discussão: reflexões sobre o Programa Escola Ativa*. Gráfica premier, São José 2011.

BRASIL. MEC. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Resolução CNE/CEB, 1/abril/2002.

BRASIL. MEC. *Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios*. Brasília, DF: 2003. 40 p.

CALDART, Roseli Salete. *Sobre a educação do Campo*. In: SANTOS, Clarice dos (Org.). *Educação do Campo: Campo – políticas públicas – educação*. Brasília: Incra; MDA, Brasil: 2008.

_____. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar/jun. 2009.

DUARTE, Newton. *Sobre o construtivismo: contribuições para uma análise crítica*. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

_____. A pesquisa e a formação de intelectuais críticos na Pós-graduação em Educação. *Revista Perspectiva*, v. 24, n. 1, p. 89-110, jan/jun. 2006. Florianópolis

_____. Pela superação do esfacelamento do currículo realizado pelas pedagogias relativistas. 2008. Disponível em < <http://www.nre.seed.pr.gov.br/cianorte/arquivos/File/PEDAGOGAS/CURRICULO/PELASUPERACODOESFACELAMENTODOCURRICULO-REALIZADOPELASPEDAGOGIASRELATIVISTAS-NewtonDuarte.pdf> > Acessado em jul. 2013.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. *Educação do campo: identidade e políticas públicas*. Brasília:

Articulação nacional Por Uma Educação do Campo. Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 4. 2002.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Irmão Israel José; MOLINA, Mônica Castagna. *Por uma educação básica do campo (memória)*. Brasília: Articulação nacional Por Uma Educação do Campo. Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 1. 1999.

LOMBARDI, José Claudinei. *Educação e ensino na obra de Marx e Engels*. Campinas, SP: Alínea, 2011.

MARX, Karl. *Manuscritos Económico-Filosóficos*. Tradução Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1963.

_____. *O Capital*. Edição resumida por Julian Borchardt. Tradução de Ronaldo Alves Schmidt, 5. ed. Biblioteca de Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. *Textos sobre educação e ensino*. São Paulo: Editora Moraes, 1983.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *La ideologia alemana*. Montevideo: Pueblos Unidos; Barcelona, 1974.

MEC. *Referência para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídio/coordenação*: RAMOS, Marise N.; MOREIRA, Telma M.; SANTOS, Clarice A. S. – Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. Brasília: 2004.

MOLINA, Mônica. A constitucionalidade e a justicialidade do direito à educação dos povos do campo. In: SANTOS, C. A. dos. *Educação do campo, políticas públicas, educação*. Brasília: INCRA/MDA/NEAD, 2008.

OLIVEIRA, Ariovaldo. A longa marcha do campesinato brasileiro: movimentos sociais, conflitos e Reforma Agrária. *Estudos Avançados*, vol. 15, n. 43. 2001. p. 185-206.

SANFELICE, José Luís. História das Instituições Escolares. In: NASCIMENTO, M.B.M.; SANDANO, W.; LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. *Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta. O rural-urbano e a escola brasileira: ensaio de interpretação sociológica. *Travessia – Revista do Migrante*, Publicação do CEM, ano V, número 12, janeiro/abril de 1992.

EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO/RURAL: O QUE TEM SIDO PRODUZIDO NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO?

Jaqueline Daniela Basso¹

Luiz Bezerra Neto²

Neste trabalho pretendemos analisar uma amostra da produção acadêmica sobre a educação do e no campo/rural, visando compreender quais temáticas têm sido predominantes nesta área. Para tanto, iniciaremos com um breve resgate histórico do processo de desenvolvimento da pesquisa em educação no Brasil, em seguida buscaremos compreender a diferença entre os termos educação “do” e “no” campo para, por fim, analisarmos uma amostra do que se tem pesquisado e publicado sobre a temática.

Os Programas de Pós-graduação das Universidades são os responsáveis pela formação de Mestres e Doutores (cuja pesquisa é tarefa básica), porém, a pesquisa em Educação no Brasil começou bem antes da fundação desses Programas. Marisa Bittar (2009, p. 4) nos alerta que, embora tenhamos outros marcos históricos no processo de desenvolvimento da pesquisa em Educação no Brasil, é importante saber que quanto ao padrão da produção científica da pesquisa em educação brasileira, pode-se fazer apenas uma distinção, o que foi produzido antes e depois da criação dos Programas de Pós-graduação.

Oficialmente, a história da formação do campo científico nacional inicia-se com a fundação do INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, em 1938. Alguns autores, contudo, consideram que a pesquisa tenha começado anteriormente, devido à organização de um

¹ Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, pesquisadora no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo – GEPEC/UFSCar/HISTEDBR, bolsista de doutorado da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior–CAPES.

² Professor Associado do Departamento de Educação e Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, Coordenador do curso de Pedagogia da Terra e do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo – GEPEC/UFSCar/HISTEDBR.

Banco de Teses, elaborado por Anísio Teixeira, na prefeitura do Distrito Federal, admitindo-se assim, uma pré-história da pesquisa educacional brasileira. No entanto, a fundação do INEP marca a primeira etapa da pesquisa em educação no Brasil sob a égide do Estado, que décadas mais tarde foi transferida para o interior das Universidades (BITTAR, 2009, p. 5).

O surgimento do INEP deu-se em meio ao esvaziamento da Associação Brasileira de Educação – ABE, impulsionado pela ditadura de Getúlio Vargas instaurada em 1937. A Associação, fundada em 1924, foi a pioneira na organização dos profissionais da Educação, e, por sua vocação acadêmica e de disseminação das ideias da Escola Nova, pode ser considerada a pedra fundamental da formação do campo de pesquisa no país. A ABE nasceu em uma década crucial para a história brasileira, e tornou-se lócus dos educadores que defendiam uma escola pública, estatal e laica, por isso, foi contestada pela Igreja Católica, que até então monopolizava a Educação Brasileira (BITTAR, 2009, p. 5).

Nos anos de 1930, a educação foi marcada por disputas ideológicas entre os educadores liberais e católicos, disputas que culminaram com a Constituição de 1934, porém, com a repressão iniciada em 1935, e reforçada pelo golpe em 1937, a ABE perdeu forças, e, com isso, o debate pedagógico também esfriou. Sob o comando de um Estado centralizador, a partir de 1938 o INEP dispôs-se a substituir a ABE, naquele período a produção da pesquisa esteve embasada em princípios psicopedagógicos, sob a influência das ideias escolanovistas trazidas ao Brasil por Anísio Teixeira e expressas no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, publicado em 1932. Por causa disso, nas décadas seguintes (1940 e 1950), as pesquisas tiveram como objetos, sobretudo, os processos de ensino, de avaliação e o desenvolvimento psicológico (BITTAR, 2009, p. 5-6).

Verificou-se, também naquele período, uma burocratização da pesquisa por meio da criação de órgãos técnicos, marcando, assim, o início de um novo período na pesquisa, com a criação do Centro Brasileiro e os Centros Regionais de Pesquisa em 1956. Os estudos realizados nesses centros estavam alicerçados na Sociologia, mais precisamente na Teoria do Capital Humano, que via a educação como promotora de desenvolvimento. Tais estudos se diferenciaram por seu empirismo e sua preocupação com os problemas da Educação Brasileira (BITTAR, 2009, p. 6-7).

As pesquisas realizadas na Universidade de São Paulo – USP e nas faculdades de Filosofia, no interior paulista, encabeçadas por Laerte

Ramos de Carvalho, também marcaram o mesmo período e dedicaram-se à História da Educação Brasileira, rompendo, desse modo, com a hegemonia da Sociologia na pesquisa educacional. Nesse momento a produção realizada circulava principalmente por meio da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – RBPE*, do INEP, lançada no ano de 1944, enquanto as ideologias rivais de liberais e católicos eram difundidas por meios próprios (BITTAR, 2009, p.7-8).

Bittar (2009, p.8) destaca que a produção acadêmica, entre as décadas de 1930 e 1970, é fruto de intelectuais tipicamente brasileiros, que vivenciaram o período de transição do modelo agrário para o urbano-industrial, sendo representantes de uma minoria escolarizada, em um país onde a grande massa das crianças não tinha acesso aos bancos escolares. Por isso, suas obras refletiam essa transição e a importância da educação em um país que estava se urbanizando sem resolver os problemas estruturais do passado, mais especificamente, os seus altos índices de analfabetismo. Alguns exemplos desses pensadores são Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, representando os liberais, e Florestan Fernandes, que figura entre os marxistas (BITTAR, 2009, p. 8).

Percebemos, até aqui, que as pesquisas refletem o contexto histórico-social em que são produzidas: passamos, por um primeiro momento, em que o entusiasmo pela Escola Nova, iniciado na década de 1930, se traduziu em objetos que privilegiavam o processo de ensino e os aspectos psicológicos nele envolvidos. Nas décadas seguintes, dadas as transformações estruturais que o país atravessou (a transição do modelo agrícola-exportador para o urbano-industrial), as pesquisas voltaram-se para as dificuldades da educação brasileira, que ainda não havia vencido o analfabetismo, passando, portanto, a ter cunho social.

Esta tendência, que se dedicava a explicar questões de grande importância nacional por meio de generalizações, embasadas pelo Positivismo e até mesmo pelo Marxismo — que despontava nas pesquisas na década de 1970 —, veio perdendo força com a expansão dos Programas de Pós-graduação nas universidades, e foi sendo substituída por outros referenciais ou até mesmo, pela ausência deles e pela dedicação a objetos extremamente recortados (BITTAR, 2009, p. 6).

A criação dos Programas de Pós-graduação foi um marco na pesquisa em Educação no Brasil, por transportarem a pesquisa para o interior das universidades. A Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro foi a pioneira, criando seu programa em 1965, seguida pela PUC-

São Paulo, que, em 1968, criou o seu programa em meio à ditadura militar, anos marcados pela contestação política ao regime militar. O Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos foi fundado por Dermeval Saviani, em 1975, em convênio com a Fundação Carlos Chagas. Sua criação ocorreu em um ambiente de lutas pela democracia, tornando-se, portanto, um local de estudos críticos sobre o Estado, a sociedade e a política educacional desenvolvida pela ditadura militar. Vale lembrar que, no período ditatorial, havia pouco espaço para a contestação, daí a importância dos Programas de Pós-graduação enquanto lócus de resistência (BITTAR, 2009, p. 9).

Com o fim dessa ditadura, em 1985, iniciou-se o momento atual da pesquisa em Educação, marcado por um grande volume de produção científica: em 2005 já existiam quase 90 Programas de Pós-graduação no país, os quais produzem, anualmente, inúmeras teses, dissertações, livros e artigos, com as mais diferentes temáticas. Nos anos 1980, sob a influência do marxismo, resgatado pela Escola dos Annales e do pensamento de Antônio Gramsci (1968), a Educação como espaço de construção da hegemonia tornou-se um novo objeto de pesquisa. Contudo, a partir de meados dos anos 1990, as temáticas começaram a dispersar-se, gerando a falta de um objeto próprio da educação (BITTAR, 2009, p. 12-13) — entendido aqui como a ausência de um objeto predominante. Tal dispersão é facilmente verificável, visto que, diariamente, são publicados inúmeros trabalhos contemplando os mais diferentes recortes temáticos e teorias. Dentro de cada área de pesquisa há concepções antagônicas, que, por meio do debate, buscam explicar os diferentes objetos.

A pesquisa em educação no campo não escapa a essa lógica: o uso dos termos “educação no campo” ou “educação do campo” não é desinteressado, ele reflete uma concepção de educação, daí a importância de retomarmos brevemente essa diferenciação, já feita de modo mais detalhado em outros momentos³.

Em meados dos anos 1930, a educação rural ganhou relevância nos debates nacionais devido aos educadores ruralistas, que viam essa educação como forma de fixar o homem à terra, contudo, o avanço da industrialização e das urbes, a partir dos anos 1950, tirou-a de evidência. Daí em diante, o que se viu foi uma valorização e uma exaltação da vida

³ BEZERRA NETO, 2010 e BASSO, 2013.

urbana, o que relegou a um segundo plano tanto aqueles que vivem no campo quanto a educação que lhes é oferecida.

Na prática, isso engendrou o processo de fechamento de escolas no campo por meio das reformas governamentais e o transporte massivo dos alunos para as escolas das cidades, sobretudo, após a década de 1980, fazendo com que o maior temor dos pedagogos ruralistas do início do século XX ganhasse vida e força: a submissão dos sujeitos do campo a valores urbanos.

Percebemos traços ruralistas na proposta educacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra – MST, fundado em 1984, cuja preocupação com a educação foi sendo construída juntamente com a luta pela terra. É fundamental destacarmos a influência do MST no processo de construção da concepção de educação “do campo”, por sua participação no Movimento por uma Educação do Campo.

Em 1997, o MST realizou o I ENERA – Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária. Ao fim desse encontro, surgiu a primeira Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, que se tornou um espaço de reflexão e mobilização popular em favor de uma educação que, em seus conteúdos e metodologia, considerasse a especificidade do campo. As discussões realizadas na Conferência tiveram o intuito de recolocar a educação no campo na agenda política brasileira e romper com a visão de atraso do campo e a consequente precariedade da educação escolar ali oferecida (KOLLING; NÉRY; MOLINA, 1999, p. 17-21).

A luta do Movimento por uma Educação do Campo, encabeçado pelo MST, mostra a preocupação com a realidade educacional oferecida à população do campo que não proporciona, sequer, as mesmas condições da educação escolar das cidades. É preciso que fique claro, no entanto, que não fazemos aqui uma defesa da educação oferecida pela burguesia à classe dos trabalhadores, porém, se ela é única que pode ser alcançada pelas camadas populares, ela deve estar presente também no campo.

Embora válidas, as reivindicações do MST e do Movimento por uma Educação do Campo são marcadas pela exigência de respeito às especificidades do campo, e isso pode ser uma armadilha, uma vez que, ao procurar atender às inúmeras especificidades dos homens do campo, pode-se perder a visão de totalidade da classe dos trabalhadores, da qual eles fazem parte.

Para o Movimento por uma Educação do Campo, educação deve estar voltada para todos os que trabalham no campo e não é suficiente que a escola *esteja no campo* apenas, mas que existam escolas *do campo*, isto é, escolas com projetos político-pedagógico coerentes com causas, desafios, sonhos, história e cultura do povo trabalhador do campo.

Entende-se por escola do campo aquela que trabalha desde os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário dessa população. A identificação política e a inserção geográfica na própria realidade cultural do campo são condições fundamentais de sua implementação (KOLLING; NÉRY; MOLINA, 1999, p. 63).

Contudo, ao reiterar o histórico do Movimento por uma Educação do Campo, atentamos para o fato de que suas bases epistemológicas partem da ideia de que o mundo rural difere do urbano, como se fossem realidades distintas que não integram uma mesma totalidade. A partir dessa visão, admite-se a existência de homens urbanos e homens rurais, o que justifica a luta por uma escola do campo diferente daquela que está na cidade, levando-nos a refletir sobre as concepções pedagógicas e as bases teórico-metodológicas empregadas na busca por uma educação do campo. Tal reflexão ganha relevância, uma vez que o campo brasileiro não é homogêneo e que aqueles que o habitam têm interesses bem distintos, quando não, antagônicos.

É de fundamental importância saber que a população do campo vai além dos assentados da reforma agrária, ela é composta por trabalhadores remanescentes de quilombolas, pequenos proprietários advindos do processo migratório ao longo dos séculos XIX e XX e outros tantos agricultores que habitam várias regiões brasileiras há décadas, ou até centenas de anos, e não têm relação com os movimentos sociais. Nesse contexto, é coerente questionar se a discussão deveria girar em torno de uma educação no campo ou uma educação do campo:

Se entendermos que o processo educacional deve ocorrer no local em que as pessoas residem, devemos falar de uma educação no campo e aí não haveria a necessidade de se pensar em uma educação específica para o campo, dado que os conhecimentos produzidos pela humanidade devem

ser disponibilizados para toda a sociedade. Se entendermos que deve haver uma educação específica para o campo, teríamos que considerar as diversidades apontadas acima e perguntarmos, de que especificidades estamos falando? Partindo deste pressuposto, teríamos que considerar a possibilidade de uma educação para os assentados por programas de reforma agrária, outra para imigrantes, outra para remanescentes de quilombolas e tantas outras quantas são as diferentes realidades do campo. Nesse caso, trabalharíamos apenas com as diversidades e jamais com o que une todos os trabalhadores, que é o pertencer a uma única classe social, a classe dos desprovidos dos meios de produção e por isso, vendedores de força de trabalho, explorados pelo capital (BEZERRA NETO, 2010, p. 152).

Tal ênfase na diversidade é preocupante, pois oculta as verdadeiras causas das dificuldades educacionais, que são reflexos da histórica falta de investimentos no sistema educacional brasileiro. Ao promover a educação para a diversidade, o capital mascara sua verdadeira intenção, a de restringir o acesso da classe trabalhadora aos conhecimentos historicamente produzidos e a desarticula, uma vez que, ao ser dividida em grupos distintos, a classe dos trabalhadores perde sua consciência coletiva e, com ela, a capacidade de se articular e, assim, ganhar força social.

Temos que reconhecer que a educação oferecida nas escolas públicas carrega traços urbanos, até mesmo pela valorização histórica que esse meio recebeu. Embasados em Gramsci, contudo, consideramos perigoso reivindicar uma educação específica para o meio rural, pois, assim, se está sucumbindo à lógica do capital, que parcela a educação como a linha de produção de uma fábrica e contraria o princípio de uma escola única, capaz de formar integralmente o indivíduo para exercer funções tanto braçais quanto intelectuais, dando-lhe acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pelos homens.

Portanto, temos claras aqui duas concepções: a primeira de educação “do campo”, que defende as especificidades do espaço e do homem que nele vive e está assentada em questões como a diversidade e a identidade, e a segunda, com a qual nos alinhamos, de educação “no campo”, aquela que visa o direito de todos os trabalhadores ao acesso aos conhecimentos historicamente construídos, sejam eles do campo ou da cidade.

Feitos os devidos esclarecimentos e compreendido o modo como as temáticas foram sendo desenvolvidas na pesquisa em educação no

Brasil, vamos nos ater às teses e dissertações acerca da educação do/no campo, buscando identificar quais concepções têm sido trabalhadas na área. Para tanto, fizemos um levantamento no Banco de Teses das Capes⁴, que publica as teses e dissertações produzidas nos Programas de Pós-graduação brasileiros, cuja relevância acadêmica já foi justificada na primeira parte deste trabalho.

Para esse levantamento, realizamos uma busca avançada no Banco de Teses da Capes, no modo “é exato” com os seguintes descritores: “educação no campo” “educação do campo” e “educação rural” — este último não trabalhado aqui, porém, amplamente empregado nos debates educacionais até a década de 1980. Foram localizados 206 trabalhos, sendo: 158 dissertações resultantes de mestrado acadêmico, 34 teses de doutorado e 4 dissertações de mestrado profissional, voltado para a capacitação para o trabalho⁵.

Os trabalhos estão inseridos 21 áreas do conhecimento, a saber: Administração; Ciências Ambientais; Direito; Economia; Educação (mais da metade dos trabalhos); Educação de Adultos; Educação em periferias urbanas; Ensino de Ciências e Matemática; Ensino Profissionalizante; Extensão Rural; Geografia, Letras, Linguística Aplicada; Medicina Preventiva; Meio Ambiente e Agrárias; Planejamento Educacional; Planejamento urbano e regional; Psicologia; Sociais e Humanidades: Sociologia e Sociologia do Desenvolvimento.

Embora cerca de três quartos dos trabalhos sejam da área de educação e seus desdobramentos como Planejamento Educacional e Ensino, esses dados nos mostram que a educação daqueles que vivem no campo tem interessado também a outras áreas, o que colabora para a melhor compreensão da problemática.

Vejamos agora o volume de trabalhos produzidos, o descritor “educação no campo”: com ele foram localizados 24 trabalhos; “educação do campo” localizou 158 trabalhos e “educação rural” mais 43 trabalhos. Tendo em vista que 10 trabalhos se repetiram nas diferentes buscas, identificamos um total de 206 trabalhos distintos.

Esses primeiros indicadores evidenciam a predominância da concepção de educação do campo nos trabalhos, ou seja, aqueles que

⁴ No momento estão disponíveis os trabalhos produzidos até o ano de 2012.

⁵ Classificação disponibilizada pelo sistema de busca do Banco de Teses da Capes, apresenta a remissão de dados de dez trabalhos, o que consideramos não prejudicar a análise qualitativa.

defendem que educação para o homem do campo deve ser diferente daquela ofertada nas cidades — ou concordam com isso — e respeitam suas especificidades, o que acreditamos ser reflexo do alcance e aceitação dos cadernos da Coleção “Por uma Educação do Campo” (já mencionada anteriormente). Seguido dessa concepção, vêm os estudos que tratam da educação rural, provavelmente produzidos antes do aquecimento do debate entre educação do e no campo, ocorrido no final dos anos 1980, ou então, mais próximos da questão territorial, visto que os espaços são classificados como urbanos ou rurais. Por fim, estão os trabalhos alicerçados na concepção de educação no campo, que preza pelo acesso indistinto aos conhecimentos historicamente produzidos.

Diante desses indicadores gerais, nos ateremos, a partir daqui, às temáticas abordadas nos trabalhos. Não pretendemos desenvolvê-las, apenas mostrar quais tem sido as mais trabalhadas nos últimos anos e, assim, perceber como vem se consolidando a área de pesquisa em Educação no Campo.

Classificando os trabalhos de acordo com a temática dominante, foram encontrados 154 diferentes temas. Essa variedade, abordada pelos mais diferentes vieses, nos faz perceber que a pesquisa em educação no/do campo/rural, confirma a fragmentação temática apontada por Bittar (2009) e por nós reiterada no início deste trabalho — fragmentação que reflete a complexidade e a contradição que permeiam a escola, seja ela do campo ou da cidade. Para facilitar a compreensão, dada a quantidade de temas, nos dedicaremos, inicialmente, àqueles mais recorrentes: Formação Docente (21 trabalhos); Políticas Públicas (15 trabalhos); Alternância (8 trabalhos); Cultura e Identidade; Escolas no/do campo e rurais; Formação Profissional; História da Educação e Educação Ambiental (todas com 7 trabalhos cada). Os demais temas foram abordados entre uma e cinco vezes na amostra pesquisada.

A pesquisa explicitou que a formação docente para as escolas no campo tem sido uma das principais preocupações dos pesquisadores da área, uma vez que, foi levantada em cerca de 10% dos trabalhos, contemplando recortes como os Cursos de Formação Docente do PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, os Cursos de Licenciatura em Educação do Campo e de Pedagogia da Terra nos diferentes Estados brasileiros, a Formação Docente a partir de narrativas pessoais; a Formação do Professor na perspectiva dos Movimentos Sociais do campo, a identidade do professor do campo —

essas e outras questões evidenciam o papel central do professor nas escolas do campo, que, muitas vezes, contam apenas com esses profissionais.

O segundo tema mais recorrente foram as Políticas Públicas para Educação do Campo, cuja motivação nos parece bastante clara, visto que, são elas que garantem a materialidade das escolas, estejam elas onde estiverem. Desse modo, algumas das abordagens foram: análise crítica de programas governamentais como o Escola Ativa, que se dedicava à melhoria da qualidade da educação nas turmas multisseriadas; o PRONERA, o Programa Projovem Campo, voltado à formação profissional de jovens do campo; a Política Nacional de Educação do Campo; o Neoliberalismo e as Políticas Públicas; o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e suas implicações nas Políticas Públicas; além de programas específicos de alguns Estados. Tais pesquisas evidenciam a recolocação da Educação do Campo nas agendas públicas, sobretudo, após o final da década de 1990.

Uma das possibilidades previstas nas políticas públicas e na legislação é a alternância, que permite a adequação do calendário escolar ao calendário agrícola e, conseqüentemente, permite que o aluno trabalhe e estude, prejudicando o menos possível seu processo formativo — daí o interesse dos pesquisadores por essa temática. Os trabalhos localizados abordam-na tanto nas escolas quanto nos cursos de graduação e formação profissional, inclusive na modalidade a distância.

Outra questão frequente é a da cultura e a identidade do homem do campo, diretamente relacionada à concepção de educação do campo, pois considera que o meio rural possui características próprias e o homem que ali vive e trabalha tem, igualmente, identidade própria, que o diferencia do homem da cidade. Nas pesquisas mapeadas, o que se vê é o trabalho com as “culturas”, admitindo-se uma variedade de identidades, seja do jovem, seja dos adolescentes, seja das pessoas de determinado território, isto é, vemos uma fragmentação dos trabalhadores do campo e a perda do foco daquilo que os une: o pertencimento à classe dos trabalhadores. É importante lembrarmos que a educação no campo contempla, ainda, a educação de quilombolas, ribeirinhos e indígenas — temáticas encontradas na amostra coletada.

Assim como as identidades, várias concepções de escola são trabalhadas: a escola do campo, a escola no campo, a escola rural e a escola de assentamento da Reforma Agrária. São estudos de caso,

comparativos, narrativas, recortes históricos, os quais buscam demonstrar ou compreender como essas instituições funcionam e como refletem-se na vida daqueles que vivem do e no campo.

A formação profissional, ou seja, o ensino profissionalizante também é objeto recorrente na amostra aqui analisada. Os trabalhos que contemplam essa temática apresentam e fazem a crítica a programas governamentais, debatem os diferentes cursos de capacitação – como agropecuária, agente comunitário, além das formações oferecidas aos agricultores familiares. Nesse caso, foram encontradas críticas a algumas iniciativas como ferramentas para a submissão do homem do campo ao capital.

Para compreender todas as contradições presentes na educação é preciso que se olhe para o processo histórico, e foi o que fizeram alguns dos estudos encontrados, os quais se dedicaram, mais especificamente, à história de determinadas regiões, à história oral para compreender o modo como os pais percebem a escola do campo. Acerca do histórico da formação profissional, é perceptível a prevalência dos estudos de caso.

A Educação Ambiental também foi bastante trabalhada, podendo ser agrupada aos demais temas que se dedicam à questão da terra e à subsistência do homem do campo: Agricultura Familiar; Relação Campo–Cidade; Cidadania; Ecologia e Agroecologia; Economia Solidária; Comunidades, Meio Ambiente, Movimentos, Ruralismo e Sindicalismo – todos eles relacionados à forma como o homem se relaciona com a terra, produz e luta por seus direitos; atrelado a isso está a relação trabalho e educação, também encontrada nas pesquisas.

Quando à educação em si, muitas foram as possibilidades exploradas pelos pesquisadores: o direito à Educação, a Educação Popular, a Educação não formal e a Pesquisa em Educação do Campo, além dos níveis e das modalidades de educação como: Educação Especial e Inclusão; Educação em Tempo Integral; Educação Infantil; Educação Jurídica; Educação de Jovens e Adultos – EJA e os casos específicos como as Escolas Famílias Agrícola. Os problemas enfrentados pelas escolas rurais também foram contemplados, a exemplo disso temos: a evasão escolar, a multisseriação e o processo de nucleação das escolas do campo, que impulsionou o fechamento massivo de escolas no campo em todo Brasil no final da década de 1980 (BASSO, 2013).

Os temas diretamente relacionados ao processo de ensino e aprendizagem também foram alvo dos estudos, tais como o Trabalho

Docente, a Cultura Escolar; Currículo, o trabalho com as mais variadas Ciências, Métodos de Ensino; Escrita e Letramento; Ensino de Matemática, a Etnomatemática; Teorias Específicas em Educação (prevalecendo a influência de Paulo Freire) e Pedagogias contra-hegemônicas; Cultura Corporal e Esportes na Educação e o uso da Computação e Informática como ferramentas de ensino. Os temas transversais também apareceram nos trabalhos: Educação Sexual; Relações de Gênero e Saúde — questões previstas nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Em busca de conclusões, após a análise da amostra de trabalhos coletada, podemos afirmar que a concepção de educação do campo tem se mostrado hegemônica na produção acadêmica acerca da educação do/no campo/rural, o que, certamente, colabora para a fragmentação temática verificada, uma vez que se assenta na diversidade e nas diferentes identidades da população do campo.

A variedade temática confirma a pulverização dos objetos da pesquisa em Educação. Embora tenhamos problemáticas mais recorrentes, parece-nos claro que a produção acadêmica não é balizada por grandes debates, mas pelos mais variados recortes e aportes teóricos, daí a importância de olharmos criticamente para o que Programas de Pós-graduação têm produzido.

Não pretendemos, aqui, rotular a produção acadêmica da área, tampouco qualificar esta ou aquela concepção, mas suscitar a reflexão sobre a forma como o âmbito de pesquisa em educação do/no campo/rural vem se firmando e, assim, contribuir para que pesquisas futuras contemplem questões ainda pouco trabalhadas.

Referências

- BASSO, Jaqueline Daniela. *As escolas no campo e as salas multisseriadas no Estado de São Paulo: um estudo sobre as condições da educação escolar*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, São Carlos, 2013. 155 f.
- BEZERRA NETO, Luiz. Educação do campo ou educação no campo? *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 38, p. 150-168, junho de 2010.

Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/38/index.html>>. Acesso em 10 jan. 2011.

BITTAR, Marisa. A pesquisa em educação no Brasil e a construção do campo científico. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 33, p. 3-22, março de 2009. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/33/index.html>> Acesso em 10 mar. 2011.

GRAMSCI, Antônio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968. (Coleção Perspectivas do homem, v. 48, Série Filosofia).

KOLLING, Edgar Jorge; NÉRY, Israel José; MOLINA, Mônica Castagna. *Por uma educação básica do campo*. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999. Vol. I.

AS ESCOLAS MULTISSERIADAS NO BRASIL: UMA ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS ENTRE OS ANOS DE 2000 E 2015

Andrea Margarete de Almeida Marrafon¹

Dilsilene Maria Ayres de Santana²

Klívía de Cássia Silva Nunes³

Este texto apresenta os resultados preliminares da tarefa confiada às autoras pelo GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo, da Universidade Federal de São Carlos, do qual as autoras participam: a de mapear a produção acadêmica em Teses e Dissertações, entre os anos de 2000 e 2015, que abordem a oferta da Educação Básica no meio rural em salas multisseriadas. A pesquisa insere-se no esforço intelectual do GEPEC de aprofundar as discussões e os estudos sobre a temática em face da persistência da existência da oferta da Educação Básica por meio dessa organização escolar; embora desconhecida e silenciada nos cursos de formação de professores.

O estudo decorre, também, das inquietações do GEPEC com a existência de um imaginário social em virtude do qual a organização escolar, em salas multisseriadas, explicaria o baixo desempenho acadêmico dos estudantes oriundos dessa forma de organização escolar. Oferta essa que tende a desaparecer com o fechamento das escolas localizadas no meio rural. As salas multisseriadas constituem uma realidade em todo o globo; mas, no Brasil, essa realidade aparenta fazer parte de uma educação do período Imperial, longínquo; ou se imagina que essas salas existam apenas dos municípios pobres situados em locais ermos, perdidos na imensidão territorial deste país. É essa realidade que

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Pedagoga do Instituto Federal do Sul de Minas – IFSULDEMINAS – Campus Poços de Caldas–MG.

² Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Docente da Universidade Federal do Tocantins – IFT.

³ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Docente da Universidade Federal do Tocantins – IFT.

pretendemos apreender, a partir do mapeamento da produção acadêmica em teses e dissertações publicadas no período de 2000 a 2015.

Assim, este texto tem por objetivo mapear e discutir o conhecimento científico produzido no âmbito da educação rural no Brasil, especificamente sobre as escolas multisseriadas, no período proposto. Para tanto, pretendemos responder à seguinte questão norteadora do trabalho: Quantas pesquisas estão sendo desenvolvidas sobre as escolas multisseriadas e de que forma essa temática está sendo tratada teoricamente pelos pesquisadores? Nesse momento, o nosso foco de interesse tem como ponto principal identificar as principais produções, as abordagens teóricas e apresentar os pontos e contrapontos desses estudos para a educação rural.

Conforme nossa expectativa, o número de estudos encontrado foi muito baixo em relação ao quantitativo geral de Teses e Dissertações defendidas nos Programas de Pós-graduação em Educação no país. Encontramos somente 95 trabalhos. Nossa hipótese para esse baixo quantitativo é a de que pesquisas relacionadas às escolas multisseriadas têm como condicionantes a dificuldade de acesso às informações sobre as unidades escolares, uma vez que o banco de dados do INEP, comumente utilizado pelos pesquisadores, não quantifica a oferta da Educação Básica em salas multisseriadas. Talvez também possamos atribuir ao desinteresse da área da Educação por estudar uma realidade que, em tese, tende a desaparecer do cenário educacional pelo próprio desenvolvimento social e por questões econômicas, mesmo que haja toda uma mobilização de setores do movimento pela educação no/do campo, capitaneado pelos movimentos sociais e sindicais rurais, que, de forma geral, lutam para que nenhuma escola rural seja fechada.

No âmbito da organização da Educação Básica ofertada no meio rural encontramos as escolas multisseriadas, quase sempre com um único professor, ou seja, uma escola composta unicamente por turmas multisseriadas, nas quais um único professor assume a docência de “duas ou mais séries” dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A esse respeito Hage (2014, p. 1.173) afirma que tais escolas:

[...] reúnem estudantes de várias séries e níveis em uma mesma turma, com apenas um professor responsável pela condução do trabalho pedagógico, sendo, portanto, unidocentes e diferenciadas da grande maioria das escolas urbanas, onde os estudantes são enturmados por série e cada turma possui o seu próprio professor. Essas escolas se constituem geralmente na única

alternativa para os sujeitos estudarem nas comunidades rurais em que vivem, encontrando-se expostos a um conjunto de situações que não favorecem o sucesso e a continuidade dos estudos [...].

As escolas multisseriadas, no imaginário social, estão vinculadas ao atraso e são consideradas um mal necessário à garantia do direito de acesso à educação escolar. Essa percepção resulta de uma análise rasteira de que tais escolas representam, de fato, para as comunidades, cujos filhos têm direito à garantia do acesso à educação escolar, conforme prescrevem os dispositivos legais nacionais e internacionais.

No entanto, em face da baixa densidade demográfica no meio rural o número de alunos dificilmente será suficiente para organizar a oferta em turmas seriadas. Ainda em Hage (2014) vimos que esse modelo é almejado por famílias e professores por ser considerado a referência de qualidade e, conseqüentemente, o que melhor contribui para o desenvolvimento cognitivo das crianças. Justifica-se, pois, o baixo desempenho acadêmico das crianças que estudam nessas escolas em virtude do modo como ocorre a oferta da educação escolar, isto é, em salas multisseriadas.

Contudo, vale destacar que estudos (MEC/INEP, 2002 e 2009) mostram que, em 2009, havia no Brasil 96.634 turmas organizadas em salas multisseriadas em sua maioria localizadas na Região Nordeste. Além disso, tais estudos evidenciam, também, que as escolas multisseriadas enfrentam dificuldades que abrangem desde a precariedade da estrutura física, a falta de condições didático-pedagógicas, à sobrecarga de trabalho dos professores, o que gera a alta rotatividade desses profissionais (BOF, 2006, p. 28). Esses dados, por si, apontam os desafios que tal realidade complexa nos apresenta, não somente para o poder público, mas para os destinatários das políticas de acesso à escola e a permanência nos estudos. Ademais, dados de avaliações de aprendizagem revelam baixo desempenho acadêmico dessas crianças e, por fim, a partir da década de 1980, intensificando-se nos anos 1990, vivenciamos o fechamento indiscriminado de escolas rurais sob a justificativa de melhoria na qualidade de ensino por meio da eliminação do que era o mal necessário, ou seja, da multisseriação nas escolas.

A aceleração no processo de fechamento das escolas rurais aumentou com a regulação e implementação das políticas de

nucleação/agrupamento dessas escolas que teve início na década de 1970, na região Sul e expandiu-se pelo Brasil, sobretudo, a partir da municipalização da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

O fechamento de escolas é parte do processo de nucleação, uma vez que ocorre a “transformação de escolas em escolas-núcleos ou nucleadoras com a finalidade de tornarem-se receptoras dos alunos de escolas rurais extintas (isoladas e multisseriadas/unidocentes), podendo ter localização em áreas rurais ou urbanas”. (MARRAFON, 2016, p. 49).

O que nos parece é que o fechamento das escolas multisseriadas, localizadas próximas às comunidades do meio rural, tem desagregado tais núcleos impondo aos alunos sacrifícios, que tornam o estudo um trabalho muito penoso e com pouco retorno, haja vista que os alunos chegam a permanecer dentro dos transportes escolares por até seis horas diárias em deslocamentos, para terem acesso às escolas, nos anos iniciais do ensino fundamental.

Na história da educação brasileira, tem se tornado frequente a presença desses nucleamentos/agrupamentos escolares. Observaremos, também, o modo como tais agrupamentos aparecem nas narrativas da história da educação brasileira, ou seja, de forma marginal. Desta feita, o lugar ocupado por esses agrupamentos escolares não poderia ser outro, pois os destinatários são crianças oriundas de famílias extremamente pobres do ponto de vista econômico e cultural — famílias que depositam no acesso à escola uma esperança muito grande na mudança de estruturas de seus descendentes, pois suas condições explicam a precariedade em que vivem pois não tiveram acesso a uma instituição escolar (RIBEIRO, 2001).

Pensar a escola rural e, conseqüentemente a multisseriação, é buscar entender o que permeou e condicionou as práticas e a organização impostas a ela. Distante de compreendê-la como uma maneira de assegurar a fixação do homem no campo, como propõe a educação do campo, faz-se necessário tratar a escolarização como uma forma de superação da sociedade capitalista (BEZERRA; BEZERRA NETO, 2011, p. 118).

Arroyo (2010) esclarece a importância de se desconstruir esse imaginário negativo sobre as escolas multisseriadas, enfatizando que o reforço dessa visão negativa tem uma intencionalidade por parte do poder público, a de elaborar políticas que as tornem invisíveis e/ou inexistentes. Acrescenta que, enquanto persistirem esses imaginários

hierarquizantes, inferiorizantes e segregadores, as pesquisas e análises nascerão viciadas, e preconceituosas. Nesse sentido, é preciso ter um olhar em outra direção, ou seja, “que as escolas multisseriadas estão sendo levadas a sério, sendo reinventadas, e não mais ignoradas nem desprezadas como escolas do passado” (ARROYO, 2010, p. 10).

Tais questões nos impõem e nos incentivam a entender a importância das pesquisas para esta área de ensino, tendo como intuito demonstrar por onde caminham as produções acadêmicas e de que modo vêm contribuindo para reverter o imaginário social negativo relativo a essas escolas, não obscurecendo a realidade, mas trazendo à tona os impasses que essa oferta da Educação Básica enfrenta.

Nesse sentido, o presente estudo traz o mapeamento de 95 produções acadêmicas entre os anos de 2000 e 2015 evidenciando o quantitativo de produções que tomaram o tema: escolas multisseriadas em análise ou em objeto de estudo, bem como os estudos que foram produzidos e em quais abordagens teóricas estão alicerçadas. Para tanto, tomamos como base de pesquisa o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD.

O artigo divide-se em duas partes: a primeira trata da educação no meio rural, mais especificamente da oferta da educação escolar em turmas multisseriadas fazendo uma abordagem histórica e discutindo elementos da presença ausente na historiografia da educação; na segunda parte, demonstramos por que vias caminham as produções acadêmicas em Teses e Dissertações, para que se tenha uma ideia geral de onde se fala e do que se fala sobre a oferta da Educação Básica no meio rural em salas multisseriadas.

Educação escolar no meio rural: presença ausente na historiografia da educação.

Os estudos realizados através da história da educação indicam que os antecedentes da organização escolar em salas multisseriadas assentam-se sobre a prática pedagógica empregada pelos jesuítas no século XVI. A forma de organização dessas escolas não seria outro senão a já existente na Europa: agrupamento de crianças e adultos. Mas a precariedade da educação escolar que aqui era implementada não se assemelhava ao ensino de Primeiras Letras na Europa.

A pesquisa de Bittar e Ferreira Jr. insere-se num esforço intelectual de enfocar a catequese e o teatro jesuítico como formas de educação no século XVI, com a intenção de “entender a manifestação do geral, ou seja, a formação da Nação e do Estado, com base na materialização do particular” (BITTAR, FERREIRA JR., 2011, p. 172). A presença das práticas educativas dos jesuítas indica a indução de sociabilidades voltadas à construção de um projeto de sociedade e de Nação.

No entanto, não é o modelo de educação implementado pelos jesuítas o antecedente da referência da organização escolar em salas multisseriadas, mas sim a educação destinada aos indígenas, posto que, havia outro modelo de educação destinado aos filhos e descendentes dos portugueses. Percebemos, pois, que esse modelo é “marca” da prática pedagógica dos jesuítas no Brasil, que para cá vieram para implementar a educação cristã considerada imprescindível ao projeto da empresa colonial (BITTAR; FERREIRA Jr., 2011, p. 174).

Os jesuítas chegaram ao Brasil em 1549, antes da institucionalização do *Ratio Studiorum* — prescrição curricular e dogmática cristã que deveria dirigir o trabalho educativo dos jesuítas em Portugal, nas Ilhas e nas colônias do além-mar, que ocorreu em 1599. Em sua prescrição, havia o suposto de que os aprendizes já deveriam estar alfabetizados, pois não havia a prescrição da oferta das “escolas do bê-á-bá”. Seguramente, os portugueses e seus descendentes eram alfabetizados em casa, com instrutores particulares (BITTAR; FERREIRA Jr., 2011). Os indígenas chegavam às escolas em grande desvantagem, em virtude do processo de aculturação que viveriam até o abandono ocorrido posteriormente.

Em decorrência de questões estruturais, os jesuítas foram expulsos do Brasil e de todo o Império português. Na perspectiva da modernização do Reino, uma grande reforma ocorreu na qual se insere a Reforma da Educação com a regulamentação das aulas régias, ofertadas de modo avulso, que aconteciam, geralmente, nas casas dos aprendizes. Observamos, pois, a marca da educação excludente e elitista que ainda se encontra presente na oferta da educação escolar nos dias atuais. No entanto, essa Reforma evidencia, de certo modo, a ideia de que o Estado é que deveria cuidar da oferta da educação escolar.

A Reforma da Educação, no período colonial, devidamente prescrita para formalizar a educação escolar, prevendo seleção de professores, remuneração etc. ficou, por muitos anos, apenas prescrita nas instruções reais. No Brasil, somente após a aprovação do Subsídio

Literário foi possível a dotação orçamentária para essas aulas avulsas. Certamente, as famílias abastadas já contavam, desde a expulsão dos jesuítas, com aulas particulares a suas próprias expensas.

Foi somente no período Imperial que a precária oferta da educação escolar ao povo consta da pauta da renovação do ensino, embora os esforços tivessem se limitado a elaboração de leis, decretos — enfim, ao campo das intenções. Sobre a educação escolar no período do Império, entre 1823 e 1866, Saviani (2006), com a intenção de identificar a presença e o significado da pedagogia daquele momento, apresenta o período como de significativa efervescência, com discussões acerca da educação pública, o que resultou na Assembleia Constituinte de 1823, na promulgação da lei das escolas de Primeiras Letras e na promulgação do Ato Adicional à Constituição Imperial, que transferiu para as províncias as escolas das Primeiras Letras, marcando, assim, a descentralização das responsabilidades dos entes federados em relação à instrução pública. Ao poder central caberia a responsabilidade pela educação escolar primária na cidade sede, à época a cidade do Rio de Janeiro.

Segundo Saviani (2006), a política educacional do período de 1854 a 1867 traz como elemento o que caracteriza o princípio da obrigatoriedade do ensino e o debate fértil sobre a instituição de um sistema nacional de ensino. A efervescência e a prescrição legal deixaram-nos como legado a educação escolar como pauta de modernização, de importante instrumento de construção da Nação, ainda um Império, independente de Portugal.

É interessante observar os fatos que levaram o poder Central a induzir o Ato Adicional de 1834, que muito legado deixou à história da educação no Brasil no que se refere ao aprofundamento das diferenças de oferta, acesso e qualidade da educação nas diversas regiões do país. Conforme Saviani, no século XIX:

[...] a Comissão de Instrução Pública entrou em acordo e cumpriu a tarefa que lhe havia sido atribuída implementando a Lei de 15 de Outubro, que determinava a criação de “escolas de primeiras letras”, que fixava em seu artigo 1º que “Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias”. Nos artigos seguintes, atribuída aos presidentes das províncias a responsabilidade de atender às demandas necessárias para o estabelecimento das escolas, estabelecendo o salário dos professores, buscando edificações etc. Para efeito nesta discussão, no entanto, chamo atenção para os artigos 2º e 15º, que definiam,

consecutivamente: as escolas serão de ensino mútuo nas capitais das províncias; e serão também nas cidades, vilas e lugares populosos delas, em que for possível estabelecerem-se. [...] Estas escolas serão regidas pelos estatutos atuais se não se opuserem a presente lei; os castigos serão os praticados pelo método Lancaster. Desta forma o ensino multisseriado foi oficialmente adotado no Brasil, apesar de não haver na referida lei qualquer menção à palavra pedagogia — devido às diversas discussões e discordâncias em relação a este termo naquele momento histórico (2006, p. 5371).

Saviani (2006) afirma que o ensino multisseriado é oficialmente regulamentado no Brasil, bem como o método Lancaster, apontado como muito positivo na medida em que instruía um grande número de pessoas a baixos custos. No entanto, os relatórios dos inspetores afirmavam que tal método apresentava muitas deficiências e, em vez de enfrentar os desafios postos por essa realidade, o Poder central transferiu aos governos provinciais a competência para administrar o então Ensino Primário e também o Secundário.

As escolas com turmas multisseriadas existem oficialmente, como política de organização da educação escolar, desde o Império, quando se aplicava o método Lancaster ou método de ensino mútuo ou, ainda, ensino com o auxílio de estudantes exercendo a função de monitores na instrução elementar. Conforme Azevedo (2010), esse modelo de organização do ensino foi importado da Inglaterra. Naquele país, o método foi criado para atender às exigências da rápida expansão do ensino público elementar e para atender às necessidades do processo de industrialização. Na França, desde meados do século XIX, encontrava-se modelo semelhante ao que hoje se denomina de escola rural organizada com turma multisseriada ou unidocente (AZEVEDO, 2010). Nota-se a presença ausente da oferta da educação escolar quando nos deparamos com a literatura na área da história da educação brasileira que não traz apontamentos acerca dessa organização da Educação Básica que persiste ainda nos dias atuais.

Se a situação da oferta da educação elementar em salas multisseriadas era de muita precariedade no período Imperial, os ideais republicanos da contribuição da educação na construção da Nação republicana não foram suficientes na garantia da educação pública obrigatória por parte do poder público, pois a escola gratuita e de qualidade para todos ainda não se fez realidade de fato. Segundo Saviani (2013, p. 171-172) a educação elementar foi o centro da reforma

geral da instrução pública paulista, empreendida em 1892, na qual a grande inovação ficou a cargo dos grupos escolares instituídos para que, num só prédio de até dez salas de aulas, fosse possível atender a obrigatoriedade do ensino, diferente das escolas isoladas ou avulsas, multisseriadas e unidocentes.

A instituição inicial dos Grupos Escolares ocorreu no Estado de São Paulo e, rapidamente, difundiu-se para outras regiões do país, ou seja, como uma escola com salas de aulas regidas por um professor que ministrava aulas a um grupo de alunos no mesmo estágio de aprendizagem, também conhecida por escolas graduadas, uma vez que o agrupamento dos estudantes era feito de acordo com o grau ou série em que se encontravam. Tal organização implicava uma progressividade de aprendizagem levando os alunos a cursarem, gradativamente, as diversas séries que compunham a escola primária.

Saviani nos alerta, ainda, sobre as limitações de tal organização escolar que chegou junto com os discursos alvissareiros da República e permanece até os dias atuais, conformando a educação escolar do que hoje chamamos de Educação Básica. Quanto ao significado pedagógico da implantação dos grupos escolares, esse autor afirma que:

[...] por um lado, a graduação do ensino levava a uma mais eficiente divisão do trabalho escolar ao formar classes com alunos do mesmo nível de aprendizagem. E essa homogeneização do ensino possibilitava um melhor rendimento escolar. Mas, por outro lado, essa forma de organização conduzia, também, a mais refinados mecanismos de seleção, com altos padrões de exigência escolar, “determinando inúmeras e desnecessárias barreiras à continuidade do processo educativo”, o que acarretava “o acentuado aumento da repetência nas primeiras séries do curso”. No fundo, era uma escola mais eficiente para o objetivo de seleção e formação das elites. A questão da educação das massas populares ainda não se colocava (SAVIANI, 2013, p. 174-175).

Devemos registrar que a escola graduada produziu algo muito caro à pedagogia: o trabalho coletivo. Essa realidade não era possível nas escolas isoladas. Embora a divisão do trabalho se estabeleça no interior da escola a ponto de, atualmente, precarizar o trabalho docente, a escola graduada possibilitou a realização do encontro dos profissionais da educação, bem como a realização do trabalho coletivo. Mas, sob a égide

do capitalismo a questão da educação do povo não será pautada, a não ser na instrumentalização necessária à reprodução do capital.

A oferta da educação escolar em salas multisseriadas ainda persiste nos dias atuais; no entanto o movimento de fechamento dessas escolas anda na contramão da garantia da oferta da educação escolar para todos. Cada vez mais, os povos do campo migram para a cidade, diminuindo a densidade demográfica no meio rural. Aos povos que vivem e trabalham no meio rural, o direito à educação constitui-se com a mesma natureza indicada por Saviani ao definir o trabalho educativo como “o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens” (SAVIANI, 1991, p. 21).

Apoiado em Gramsci, Saviani (1991, p. 103) define a escola como “uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber elaborado, e não do saber espontâneo, do saber sistematizado e não do saber fragmentado, da cultura erudita e não da cultura popular”. Desse modo o poder público deve garantir o acesso à educação escolar a todos. Não bastam leis para garantir o direito à educação. Elas já existem. É necessário construir escolas e garantir que sejam equipadas com todo o instrumental necessário à realização do trabalho educativo.

Sendo assim, o processo de fechamento das escolas unidocentes/multisseriadas no meio rural acabam por distanciar as famílias das escolas e a obrigar a criança a percorrer longas distâncias para acessar a nova escola. A oferta da educação escolar no meio rural está longe de atender aos interesses e às necessidades da população que lá vive e trabalha — pois atendem, sobretudo, aos princípios básicos da economicidade.

Mapeamento das Produções Acadêmicas (2000–2015)

Após a sintética exposição da presença ausente na historiografia da educação brasileira da oferta da Educação Básica em escola multisseriada no meio rural, procuraremos mostrar que essa presença e ausência ainda persistem, ilustrados nas produções acadêmicas de teses e dissertações na área de Educação. Para tanto, utilizamos, como base

para o levantamento de dados (a pesquisa), o Portal de Periódicos da Capes⁴ e a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD⁵.

Utilizando o descritor “escolas multisseriadas”, encontramos volume significativo de estudos que, a partir do ano 2000, se elevam em quantidade. No entanto, no cômputo geral das produções acadêmicas, esse quantitativo não tem expressão significativa: apenas 59 produções acadêmicas, entre teses e dissertações. O aumento da produção acadêmica, no ano 2000, coincide com o período de maior acirramento do fechamento das escolas multisseriadas. Podemos inferir que o aumento na produção acadêmica, a partir do ano 2000, vincula-se à inserção da oferta da educação no meio rural nas pautas das discussões das políticas públicas, pelo fato da crescente industrialização da cidade e do campo, exigindo um nível de especialização, principalmente, aos que residem na cidade.

Além dessa condição, outra hipótese refere-se à presença e à pressão capitaneada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) com o levante “Por uma Educação do Campo”. Por outro lado, o número de estudos encontrados em relação ao conjunto da produção acadêmica revela ainda incipiente o quantitativo que toma as escolas multisseriadas como tema de estudo ou que esse esteja permeando temas de estudos mais específicos. Parece-nos que isso ocorre, em parte, por considerarem sem relevância estudar a oferta da educação escolar no meio rural, pois são poucas as escolas lá presentes e as poucas que ainda resistem, com o tempo, não existirão. Há de se destacar a política de financiamento de pesquisas no país, como relatado

⁴ Oficialmente lançado em 11 de novembro de 2000, na mesma época em que começavam a ser criadas as bibliotecas virtuais e quando as editoras iniciavam o processo de digitalização dos seus acervos. Com o Portal, a Capes passou a centralizar e a otimizar a aquisição desse tipo de conteúdo, por meio da negociação direta com editores internacionais (http://www.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_pcontent&view=pcontent&alias=historico&Itemid=100) Acesso: 30.04.2016.

⁵ Essa Biblioteca digital, lançada no fim de 2002, foi concebida e é mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT no âmbito do Programa da Biblioteca Digital Brasileira – BDB, com apoio da Financiadora de Estudos e Pesquisas – FINEP. Seu objetivo é reunir, em um só portal de busca, as Teses e Dissertações defendidas em todo o país e por brasileiros no exterior (<http://bdt.d.ibict.br/vufind/Contents/Home?section=what>) Acesso: 30.04.2016

por Damasceno e Beserra (2004, p. 77), que afirmam: “a escassez de estudos na área é também fruto da dificuldade de financiamento de pesquisas e da relativa facilidade de desenvolvimento de pesquisas nas áreas urbanas onde o próprio pesquisador habita”.

Diante das questões problematizadas pelas pesquisas, vemos que elas pouco contribuem no enfrentamento para que as escolas rurais permaneçam atendendo aos filhos de trabalhadores e garantindo-lhes a mesma escolarização dada à elite, em vez de políticas que priorizam o fechamento dessas escolas.

Dos 59 registros, nos bancos de Teses e Dissertações da Capes e do BDTD, o maior número de pesquisa concentra-se nos anos de 2011 e 2012, com nove produções nas diversas regiões do país em cada um dos anos. A região que se destaca com o maior número de produções é a região Sudeste com 20, seguida da região Sul, com 16.

Quadro 1 - Quantitativo de Produções Acadêmicas por Região e Instituição (2000 a 2015)

Categoria	Ano de defesa	Região	Instituição	Nº de Dissertações e Teses	Total	
Escolas Multisseriadas	2000	-	-	-	-	
	2001	-	-	-	-	
	2002	-	-	-	-	
	2003	Sul	UEL	1	1	
	2004	-	-	-	-	
	2005	Norte	UFPA	1	1	
			Sul	UFRGS	1	1
			Sudeste	USP	2	2
				Nordeste	UFBA	
	2006	Nordeste	UFRN	1	2	
			Sul	FURB		1
			Sudeste	UFSCar		1
	UNICAMP	1				
	2007	Sul	UFSC	1	1	
		Nordeste	UFC	1	1	
			Norte	UFPA	1	1
	2008	Sudeste	UFMG	1	3	
			UERJ	1		
			UNICAMP	1		
		Nordeste	UFMA	1	1	
			Norte	UFAM	1	2
		UFPA		1		
	2009	Sul	UFPEL	1	1	

		Sudeste	UNESP	1	1
		Nordeste	UFRN	2	2
		Norte	UFPA	2	2
	2011	Sul	UFSC	1	3
			UNISINOS	1	
			UTP	1	
		Sudeste	PUC - SP	1	1
		Nordeste	UFPB	1	2
			UFS	1	
		Norte	UFPA	1	2
			UEPA	1	
		2012	Sul	UNISINOS	1
	UPF			1	
	UTP			1	
	Sudeste		UFU	1	2
			UFF	1	
	Nordeste		UFS	1	2
			UNEB	1	
	Norte		UFPA	2	2
			UNAMA	1	
	2013	Sul	UEL	1	2
			UFRGS	1	
		Sudeste	UFSCar	3	5
			UNICAMP	1	
			UNITAU	1	
	2014	Sul	UNIOESTE	1	1
		Sudeste	MACKENZIE	1	4
UFMG			1		
UFSCar			1		
UNESP			1		
2015	Sul	FURB	1	2	
		UNISINOS	1		
	Sudeste	UFMG	1	1	
	Norte	UFAM	1	1	

Fonte: Pesquisa realizada no Portal CAPES e BDTD pelas autoras (2016)

Se considerarmos o recorte priorizado por nós com os governos de Fernando Henrique Cardoso, Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, podemos considerar que, na trajetória das produções acadêmicas e de acordo com o descritor que utilizamos – escolas multisseriadas –, obtivemos os seguintes dados: no governo de FHC (PSDB) não houve produção, no governo Lula (PT) e no governo de Dilma (PT), ambos no primeiro mandato, houve certo avanço nas pesquisas, o que pode ser explicado em virtude da trajetória histórica do nosso país, saída de um

governo militar ditatorial, para um governo “democrático”. Com isso, certas políticas sendo viabilizadas para a área rural, com pressão dos movimentos sociais, começaram a ser gestadas, especialmente a de julho de 1998, em Luziânia-GO, com a primeira “Conferência Por uma Educação Básica do Campo”, culminando no I ENERA. Essa conferência rendeu vários frutos para o caminho da visibilidade da educação ofertada no meio rural, mesmo com sua presença e ausência nesta trajetória de conquista de políticas públicas.

Posteriormente, o Movimento pela Educação no e do Campo toma força e vem se constituindo um dos principais movimentos para a educação do campo. Fato é que as políticas posteriores têm a marca da luta pela educação para o trabalhador rural, como se vê no Plano Nacional de Educação de 2001 e nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo em 2002. Esse movimento de luta pela garantia da oferta da educação escolar no meio rural vem despertando interesses em diversos segmentos da academia. Mas, é importante frisar que as produções ainda são incipientes para se conquistar um espaço de pesquisas que contribuam no fortalecimento das escolas do campo multisseriadas.

É importante destacar que, nos anos de 2013 a 2015, acontece um decréscimo nas produções nas academias, que podemos juntar ao fato das atuais políticas de fechamento das escolas. Isso poderia até nos levar a pensar que as escolas não são necessárias para a zona rural, visto o crescente êxodo e a transformação desse espaço.

Por outro lado, vale ressaltar que, durante esse período de governos, o Brasil passou por reformas administrativas e políticas, de ajustes fiscais e estruturais com base nas orientações do Banco Mundial e na conjuntura política e econômica adotados pelo neoliberalismo, tendo como agenda a contenção dos gastos públicos, o que configura, de certo modo, as permanências/continuidades das políticas desenvolvidas pelo governo Lula, assim explicado por Dalila Andrade Oliveira (2009):

O primeiro mandato do presidente Lula foi marcado, no campo educacional, muito mais por permanências que rupturas em relação ao governo anterior. Tendo sido herdeiro de uma reforma educacional de longo alcance e complexidade, que durante os dois mandatos do governo que o precedeu — FHC — mudou os rumos da educação brasileira do nível básico ao superior, restava a esse governo re-reformar a educação ou conservar e manter as

iniciativas anteriores. A opção parece ter sido pelo segundo caminho (OLIVEIRA, 2009, p. 198).

A educação do Campo, no Governo Lula, constituiu num espaço de fortalecimento, mas também de continuidade das políticas anteriores, que, por meio de um maior diálogo e proximidade com os movimentos sociais, possibilitou a articulação de um grupo permanente de trabalho sobre educação do campo, tendo como consequência positiva o efeito cascata para os Estados e Municípios. Vale ressaltar que, no Governo de FHC, o carro chefe para a educação no meio rural e, em especial, para as salas mutisseriadas era a proposta que já se tinha – o Programa Escola Ativa, o qual passou por alterações teórico-metodológicas no Governo Lula, em virtude de pressões e, no Governo de Dilma, acabou por se encerrar. Para contribuir com a educação no campo aconteceram novas (re)configurações, sobretudo com o Programa “Escola da Terra” e com a promoção da formação continuada de professores que atendem as escolas multisseriadas. Parece-nos que esse novo Programa traz uma continuidade dos anteriores, mas como se trata de um Programa recente, não foram encontradas pesquisas que o tome em estudo ou análise.

Há que se considerar o que Damasceno e Beserra (2004), citando Gentili (1998), dizem sobre a prioridade do Estado em financiar as pesquisas nas universidades:

Em função do financiamento prioritário do Estado de determinadas áreas de pesquisa, as universidades e demais centros de pesquisa acabam também concentrando a sua atenção nas mesmas áreas e deixando de lado áreas que, embora importantes para a sociedade, são marginais aos interesses do Estado que, por sua vez, decide a prioridade dos seus interesses também pressionado pelas instituições internacionais de crédito, como o Banco Mundial [...] (DAMASCENO e BESERRA, 2004, p. 78).

Assim, como determinadas áreas são priorizadas nos financiamentos da pesquisa, também na oferta da educação algumas áreas, alguns níveis de ensino, e a localização das escolas são priorizadas em termos de financiamento e de aspectos administrativos e pedagógicos. Nesse sentido, as produções apontam para o cenário aqui posto das políticas públicas para o meio rural, como denúncia do descaso que vem se arrastando em relação à educação destinada à população que vive e trabalha no campo.

As produções, de modo geral, apontam para a precarização do trabalho docente e pela falta de infraestrutura das escolas, por um currículo desconectado com a realidade do campo, como mostram as pesquisas realizadas na região Norte, tendo como principal instituição a Universidade Federal do Pará – UFPA. No Nordeste, as pesquisas caminham para a investigação das práticas docentes, trazendo como ponto central a organização da educação para a qualidade do ensino, estas questões tratadas foram encontradas na Universidade Federal do Maranhão – UFMA e na Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Já na região Sul, destacamos o trabalho da Universidade Estadual de Londrina – UEL que aborda um estudo de caso de 52 famílias atingidas por barragens, relatando que os pequenos agricultores eram atendidos em suas necessidades educativas por escolas rurais precárias, semi-isoladas e com salas multisseriadas, pobres em resultados pedagógicos e sociais.

Já na região Sudeste, as pesquisas apontam para a formação docente, dando os primeiros passos para um trabalho que contemple a especificidade para a realidade aqui trabalhada e que se respalda na concepção da Educação do Campo, fruto do curso da Pedagogia da Terra e do Programa Escola Ativa, com o apoio de uma Educação Libertadora, como é o caso da pesquisa desenvolvida na Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG.

O trabalho também revela a abordagem das principais temáticas apresentadas nas pesquisas e quais as temáticas privilegiadas:

Quadro 2 - Temáticas Investigadas

Temáticas	Quantidade	%
Política Educacional	5	8,47
História da Educação	11	18,64
Práticas Pedagógicas	16	27,11
Trabalho docente	5	8,47
Bilinguismo	2	3,3
Formação docente	6	10,16
Currículo escolar	9	15,25
Organização escolar	2	3,3
Relação família-escola	1	1,69
Gestão Escolar	2	3,3

Fonte: Pesquisa realizada no Portal CAPES e BDTD pelas autoras (2016).

Os dados levantados indicam, de modo geral, que as escolas multisseriadas são pensadas a partir do modelo da educação urbana, o que propõem as políticas educacionais dos sistemas de ensino são desconectadas das propostas daqueles que defendem a educação do e no campo e, nesse sentido, são inadequadas para as necessidades do trabalhador rural. Dentro das temáticas trabalhadas pudemos observar que a maioria delas faz referência ao Programa Escola Ativa, quanto à política de formação de professores, gestão, metodologia e organização escolar.

Com relação às abordagens, as pesquisas revelam, em sua grande maioria, em torno de 5%, o que corresponde a três pesquisas localizadas na região Sudeste, que questionam se, de fato, seria importante ter uma educação específica para o trabalhador rural. As demais produções revelam a defesa por uma educação do e no campo, nos moldes defendidos pelos movimentos sociais, entre eles, o MST.

Para finalizar, apresentamos o Quadro 3 que mostra as produções organizadas por Programa de Pós-graduação, Linhas de pesquisa/Área do conhecimento, por região e ano de publicação.

Quadro 3 - Produções, Linhas de Pesquisas por Região e Ano.

Ano	Região	Instituição	Linha de Pesquisa/Área de Conhecimento	Programa
2003	Sul	UEL	Sociologia Rural	Mestrado em Ciências Sociais
2005	Norte	UFPA	Ciências da Matemática	Mestrado em Educação
2006	Sul	UFRGS	Educação	Mestrado em Educação
	Nordeste	UFBA	Artes Cênicas	Mestrado em Artes Cênicas
		UFRN	Educação	Mestrado em Educação
	Sudeste	USP	Educação	Doutorado em Educação
	Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano		Doutorado em Psicologia	
2007	Sul	FURB	Educação	Mestrado em Educação
	Sudeste	UFSCar	Metodologia de ensino	Doutorado em Educação
		UNICAMP	Multiculturalismo, Plurilinguismo e Educação Bilíngue	Doutorado em Linguística Aplicada
2008	Sul	UFSC	Educação	Mestrado em Educação
	Norte	UFPA	Educação	Mestrado em Educação
	Nordeste	UFC	Avaliação	Doutorado em Educação
2009	Sudeste	UFMG	Educação e Formação de	Mestrado em Educação

			Professores	
		UERJ	Políticas Públicas e Formação Humana	Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana
		UNICAMP	Multiculturalismo, Plurilinguismo e Educação Bilingue	Mestrado em Linguística Aplicada
	Norte	UFPA	Currículo e Formação de Professores	Mestrado em Educação
		UFAM	Educação	Mestrado em Educação
Nordeste	UFMA	Educação	Mestrado em Educação	
2010	Sul	UFPEL	Filosofia e História da Educação	Mestrado em Educação
	Sudeste	UNESP	Educação Escolar	Doutorado em Educação Escolar
	Norte	UFPA	Currículo e Formação de Professores	Mestrado em Educação
				Mestrado em Educação
Nordeste	UFRN	Educação	Doutorado em Educação	
2011	Sul	UNISINOS	Educação	Mestrado em Educação
		UFSC	Educação	Mestrado em Educação
		UTP	Práticas Pedagógicas: Elementos Articuladores	Mestrado em Educação
	Sudeste	PUC-SP	Políticas Públicas e Reformas Educacionais e Curriculares	Doutorado em Educação
	Norte	UFPA	Currículo e Formação de Professores	Mestrado em Educação
		UEPA	Formação de Professores	Mestrado em Educação
	Nordeste	UFPB	História da Educação	Mestrado em Educação
UFS		História, Sociedade e Pensamento Educacional	Mestrado em Educação	
2012	Sul	UPT	Processos Educativos e Linguagem	Mestrado em Educação
		UTP	Práticas Pedagógicas: Elementos Articuladores	Mestrado em Educação
		UNISINOS	Educação	Mestrado em Educação
	Sudeste	UFU	Cultura e Processos Educativos	Mestrado em Educação
		UFF	Cotidiano da Escola e dos Movimentos Populares	Mestrado em Educação
	Norte	UNAMA	Sociais e Humanidades	Mestrado em Educação
UFPA		Currículo e Formação	Mestrado em Educação	

	Nordeste		de Professores	
			Ciências da Matemática	Mestrado em Educação
		UNEB	Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador	Doutorado em Educação
2013	Sul	UFS	Educação	Mestrado em Educação
		UEL	Educação	Mestrado em Educação
		UFRGS	Desenvolvimento Rural	Doutorado em Desenvolvimento Rural
	Sudeste	UFSCAR	Estado, Política e Formação Humana	Mestrado em Educação
		UNICAMP	Filosofia e História da Educação	Doutorado em Educação
		UNITAU	Desenvolvimento Humano, Políticas Sociais e Formação	Mestrado em Desenvolvimento Humano
2014	Sul	UNIOESTE	Educação	Mestrado em Educação
	Sudeste	MACKENZIE	Educação	Mestrado em Educação
		UFMG	Linguística do texto e do discurso	Mestrado em Linguística
		UFSCAR	Formação de Professores e Outros Agentes Educacionais, Novas Tecnologias e Ambientes De Aprendizagens	Doutorado em Educação
		UNESP	Educação para Ciência	Mestrado em Educação para Ciência
2015	Sul	FURB	Educação	Mestrado em Educação
		UNISINOS	Educação	Doutorado em Educação
	Sudeste	UFMG	Educação e Linguagem	Doutorado em Educação
	Norte	UFAM	Educação	Mestrado em Educação

Fonte: Pesquisa realizada no Portal CAPES e BDTD pelas autoras (2016).

Pode-se observar, nesse quadro, que foram 43 pesquisas realizadas em nível de Mestrado e 16 em nível de Doutorado. A área de concentração de destaque é a Educação, com 20 cursos ofertados na pós-graduação, o que corresponde a 3,3% das 59 pesquisas investigadas. Além disso, podemos inferir que as diversas áreas de concentração e linhas de pesquisas se entrecruzam com a grande área – Educação.

Isso possibilita a ampliação do tema para outras áreas de estudos, que possam contribuir com a educação rural no Brasil, especificamente, com as escolas multisseriadas, com objetivo de demonstrar a importância dessas escolas/classes/turmas na garantia da oferta, do

acesso e da permanência com êxito da educação escolar na zona rural. Para tanto, considera-se o deslocamento das crianças de uma escola para outra, o transporte escolar, a idade, o perigo etc., ou seja, inúmeras situações problemas que podem afetar as crianças que precisam deste tipo de organização escolar, que deve ser ofertada de modo que os beneficiários, de fato, alcancem o sucesso escolar.

Considerações Finais

[...] a universidade concreta (a universidade enquanto "síntese de múltiplas determinações"), sintetiza o histórico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural, numa palavra, a realidade humana em seu conjunto. (SAVIANI, 1996, p. 73)

As palavras de Saviani (1996) elucidam a importância dos estudos e das pesquisas na área da Educação, com vistas ao aprofundamento e à busca por compreender profundamente as investigações realizadas no seio das universidades. Ao colocar-se no meio da cisão que caracteriza a sociedade capitalista — de um lado conservar e reforçar a situação da classe dominante, de outro, impedir que as aspirações populares continuem sendo frustradas —, será colocada a importância da educação e da escola frente às determinações do capital.

Para compreender a escola e a educação escolar, seja ela ofertada no meio urbano ou rural, as pesquisas acadêmicas são fundamentais, uma vez que, por seu intermédio, abrem-se possibilidades de discutir acerca das problemáticas que permeiam o chão da escola e, sobretudo, o papel que a escola exerce na manutenção ou na superação de um sistema político-econômico em uma sociedade capitalista como a nossa.

Nesse sentido, o presente trabalho teve como objetivo mapear as produções acadêmicas entre os anos de 2000 e 2015, e, para tanto, buscou mostrar quantas produções tomaram em análise as escolas multisseriadas; quais as principais instituições e regiões de maior incidência de pesquisas sobre essa categoria; bem como conhecer quais as abordagens teóricas que estão alicerçando as concepções de educação para o meio rural.

Na Região Sudeste, na qual se localiza a maioria da produção encontrada por nós, o destaque é a área de concentração, a Educação; entre os temas, os mais recorrentes são Prática Pedagógica e História da Educação.

Foi interessante observar que, no levantamento quantitativo das pesquisas — considerando que a maior oferta de educação escolar em salas multisseriadas está localizada nas regiões Norte e Nordeste —, não são nessas regiões que se localizam o maior número de estudos sobre o tema, e sim as regiões Sul e Sudeste.

Os principais desafios identificados pelos pesquisadores apontam a precariedade da oferta da Educação Básica em escolas multisseriadas, tais como: infraestrutura, material didático, baixa qualidade de ensino, professores leigos, má formação dos professores, entre outras. O que nos revela da presença ausente na historiografia da educação, o que foi demonstrado nas pesquisas realizadas na temática sobre história da educação e presença ausente nas políticas educacionais.

As pesquisas encontradas muito nos ensinam sobre a dura realidade do mundo escolar no meio rural, em especial, a oferta de ensino em escolas multisseriadas. Tais investigações nos instigam a refletir sobre a necessidade da construção de outra escola, na qual a organização escolar multissérie ou seriada se configure como o problema marginal a ser objeto de reflexão. Ou seja, o que está em jogo é *que* educação e *para qual* sociedade se destina. A centralidade da reflexão deve ser, portanto, a concepção de formação humana que subjaz aos projetos implantados e em gestação.

Pensar as “coisas da escola” não nos permite compreender a escola enquanto lugar de formação de homens, no sentido de humanidade. Esse deve ser o propósito da educação escolar. Urgem pesquisas que tomem as escolas multisseriadas como objeto de reflexão para além do denunciamento de suas precárias condições de funcionamento. A questão das pesquisas que tratam de escolas multisseriadas assenta-se não no baixo quantitativo da produção, mas na abordagem teórica que as mesmas privilegiam, ao tratar de tema de tamanha complexidade: a educação escolar ofertada no meio rural e a formação humana.

Referências

ARROYO, M G. Escola: terra de direito. Prefácio. In: ROCHA, M. I. A.; HAGE, S. M. (Org.). *Escola de direito: reinventando a escola multisseriada*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

AZEVEDO, M. A. Avaliação do Programa Escola Ativa como política pública para as escolas rurais com turmas multisseriadas: a experiência em Jardim do Seridó (1998–2009). 2010. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-graduação em Educação, Natal.

BEZERRA, M. C. dos S.; BEZERRA NETO, L. Educação do campo: referenciais teóricos em discussão. In: _____ (Orgs.). *Educação para o campo em discussão: reflexões sobre o Programa Escola Ativa*. São José, SP: Premier, 2011. p. 101-120.

BITTAR, M.; FERREIRA JR., A. Elitismo e exclusão na educação brasileira. In: GARNICA, A. V. M. Memórias de uma escola isolada rural: estudo de um livro de visitas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 114, p. 69-86, jan.-mar. 2011

BRASIL. INEP/MEC. *Panorama da Educação do Campo*. Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodo_campo/panorama.pdf Acesso em 12 ago. 2015.

_____. Consulta de Informações Educacionais. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/inepdata>. Acesso em 18 fev. 2016

BRASIL. BDTD/Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia/ Ministério da Ciência, Tecnologia e Informação. *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações*. Disponível em: <http://bdttd.ibict.br/vufind/>. Acessado em 19 abr. 2016

_____. CAPES/MEC. *Banco de Teses e Dissertações*. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/> Acessado em 25 abr. 2016

BOF, A. M. (Orgs.) *A Educação no Brasil Rural*. 2006. 236 p. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/430> Acesso em 30 abr. 2016

DAMASCENO, M. N.; BESERRA, B. Estudos sobre educação rural no Brasil: Estado da arte e perspectivas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 73-89, jan./abr. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022004000100005&script=sci_arttext. Acesso em 16 fev. 2016.

HAGE, S. A. M. Transgressão do Paradigma da (Multi)Seriiação como Referência para a Construção da Escola Pública do Campo. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1165-1182, out.-dez., 2014.

MARRAFON, A. M. de A. *O processo de nucleamento e fechamento das escolas rurais na Região de São João da Boa Vista (SP)*. Dissertação (Mestrado em Educação). São Carlos - SP, Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, 2016.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. *RBP*AE – v. 25, n. 2, p. 197-209, mai./ago. 2009.

RIBEIRO, Marlene. Trabalho cooperativo no MST e ensino fundamental rural: desafios à educação básica. *Revista Brasileira de Educação*. Maio/Jun/Jul/Ago 2001 nº 17

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. *Pedagogia e política educacional no Império brasileiro*. VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 2006, Uberlândia. Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação.

_____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

_____. *Educação: do Senso Comum à Consciência Filosófica*. 11. ed. São Paulo/Campinas: Cortez Editora/Autores Associados, 1996.

COMUNIDADES TRADICIONAIS, TERRITÓRIO CAMPONÊS E PRECONCEITO: CONTRIBUIÇÕES PARA PESQUISAS NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Fábio Fernandes Villela¹

A pedagogia histórico-crítica é um marco na educação brasileira e no cotidiano das pesquisas acadêmicas. Este artigo propõe apresentar aos educadores contribuições para pesquisas na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, a qual tem seus fundamentos ontológicos no materialismo histórico-dialético e na teoria histórico-cultural (Cf. SAVIANI, 2007, 2005a, 2005b e 1983). O texto apresenta resultados da pesquisa intitulada: “Novas ruralidades e mundo do trabalho: estudo das representações sociais de jovens de escolas de meio rural através do uso de mídias sociais” (Cf. VILLELA, 2013–2015). Esse trabalho possibilitou investigar as representações sociais do preconceito contra a origem geográfica e de lugar em alunos do Ensino Médio de escolas de meio rural, para a formação de professores. Estudar as representações sociais do preconceito contra a origem geográfica e de lugar possibilita pensar a formação de professores numa perspectiva de contra-hegemonia cultural. No contexto da macrorregião de São José do Rio Preto, são relevantes as representações sociais dos “caipiras”, de modo que este projeto vem a colaborar na elaboração de pesquisas interessadas na descrição e compreensão de processos que envolvem relações entre o preconceito, a educação e o mundo rural, especialmente das comunidades tradicionais denominadas “caipiras”. Este texto está organizado da seguinte maneira: (1) objeto e objetivos; (2) fundamentação teórica; (3) metodologia e resultados; (4) conclusões; e (5) referências.

O desdobramento dessa pesquisa estudou as comunidades denominadas “tradicionais”, onde estão inseridos esses jovens. “Comunidades tradicionais” é um conceito explicitado na Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades

¹ Sociólogo, Departamento de Educação, Unesp – São José do Rio Preto – SP

Tradicionalis (doravante, PNPCT), em seu artigo terceiro. São grupos culturalmente diferenciados que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (BRASIL, 2007).

Conforme Bedinelli (2007), existem aproximadamente 5 milhões de pessoas no Brasil que fazem parte de comunidades tradicionais. Elas ocupam um quarto do território brasileiro e representam segmentos diversos – desde os mais conhecidos, como indígenas e quilombolas, até os de menor expressão, como os faxinais (que vivem no Paraná, plantam mate e criam porcos) e os pomeranos (etnia europeia que vive no Espírito Santo). Grande parte desses povos mora em lugares distantes e não tem acesso às políticas governamentais, o que os torna mais suscetíveis à pobreza (BEDINELLI, 2007).

Segundo a autora, os municípios de menor IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) costumam ter comunidades tradicionais. Como o acesso a políticas é muito pequeno, elas acabam puxando o desenvolvimento da região para baixo. Com o objetivo de melhorar os efeitos dos projetos e programas públicos para esses grupos, o Governo Federal elaborou o PNPCT (BRASIL, 2007), iniciativa que estabelece diretrizes para todos os setores da esfera federal, divididas em quatro eixos: acesso aos bens naturais, infraestrutura, inclusão social e fomento à produção sustentável (BEDINELLI, 2007).

As ações do PNPCT, ainda segundo a autora, abrangem, entre outros pontos, políticas de melhoria do acesso a escolas e postos de saúde; projetos que diminuam o impacto de grandes empreendimentos nos territórios tradicionais; políticas de inclusão social e de reconhecimento da cidadania (como a redução do sub-registro civil); e o incentivo a atividades relacionadas a pesca, extrativismo de ervas e plantas, lavoura e outros produtos comuns a essas populações (BEDINELLI, 2007).

De acordo com Diegues (2004), com o isolamento relativo, essas populações desenvolveram modos de vida particulares que envolvem grande dependência dos ciclos naturais, conhecimento profundo dos ciclos biológicos e dos recursos naturais, tecnologias patrimoniais, simbologias, mitos e até uma linguagem específica, com sotaques e inúmeras palavras de origem indígena e negra (DIEGUES, 2004). As 11 características das

comunidades tradicionais, segundo Diegues (2004, p. 87-88), são as seguintes: (1) dependência da relação de simbiose entre a natureza, os ciclos e os recursos naturais renováveis com os quais se constrói um modo de vida; (2) conhecimento aprofundado da natureza e de seus ciclos, que se reflete na elaboração de estratégias de uso e de manejo dos recursos naturais. Esse conhecimento é transferido de geração para geração por via oral; (3) noção de território ou espaço onde o grupo social se reproduz econômica e socialmente; (4) moradia e ocupação do território por várias gerações, ainda que alguns membros individuais possam ter-se deslocado para os centros urbanos e voltado para a terra de seus antepassados; (5) importância das atividades de subsistência, ainda que a produção de mercadorias possa estar mais ou menos desenvolvida, o que implica uma relação com o mercado; (6) acumulação de capital reduzida; (7) importância dada à unidade familiar, doméstica ou comunal e às relações de parentesco ou compadrio para o exercício das atividades econômicas, sociais e culturais; (8) importância das simbologias, mitos e rituais associados à caça, pesca e atividades extrativistas; (9) a tecnologia utilizada, que é relativamente simples, de impacto limitado sobre o meio ambiente. Há uma reduzida divisão técnica e social do trabalho, sobressaindo o artesanal, cujo produtor (e sua família) domina todo o processo de trabalho até o produto final; (10) fraco poder político, que, em geral, reside com os grupos de poder dos centros urbanos; e (11) autoidentificação ou identificação pelos outros de se pertencer a uma cultura distinta das outras (DIEGUES, 2004, p. 87-88).

Considerando os diferentes contextos geográficos e as peculiaridades culturais que envolvem essas comunidades, Diegues (1999) listou 16 populações tradicionais “não indígenas” brasileiras, dentre elas, os “caipiras ou sitiantes”: comunidades, em grande parte de meeiros e parceiros, que sobrevivem em nichos entre as monoculturas do Sudeste e do Centro-Oeste, desenvolvendo atividades agropecuárias em pequenas propriedades, destinadas à subsistência familiar e ao mercado. Diegues (1999, p. 40) distingue as seguintes populações tradicionais não indígenas: caíçaras, caipiras, babaqueiros, jangadeiros, pantaneiros, pastoreios, praieiros, quilombolas, caboclos/ribeirinhos amazônicos, ribeirinhos não amazônicos, varjeiros, sitiantes, pescadores, açorianos, sertanejos/vaqueiros. Diegues assim caracteriza os caipiras:

Os caipiras são hoje, em grande parte, sitiantes, meeiros e parceiros que sobrevivem precariamente em nichos entre as monoculturas do Sudeste e Centro-Oeste, em pequenas propriedades em que desenvolvem atividades

agrícolas e de pequena pecuária, cuja produção se dirige para a subsistência familiar e para o mercado (DIEGUES, 1999, p. 52).

O autor indica, em um mapa, a localização aproximada do território dessas populações, salientando que, no caso dos caipiras, restaram somente alguns enclaves onde elas subsistem. Diegues (1999, p. 40) ressalta que: “não existe uma linha muito definida que separe os territórios dessas populações, ocorrendo mesmo nichos de algumas delas espalhados em áreas fora de suas regiões originais”. A partir dessa peculiaridade cultural, foram selecionadas duas escolas parceiras que se encontram em uma região em que parte dos habitantes se identifica como “caipiras”. Vejamos a seguir:

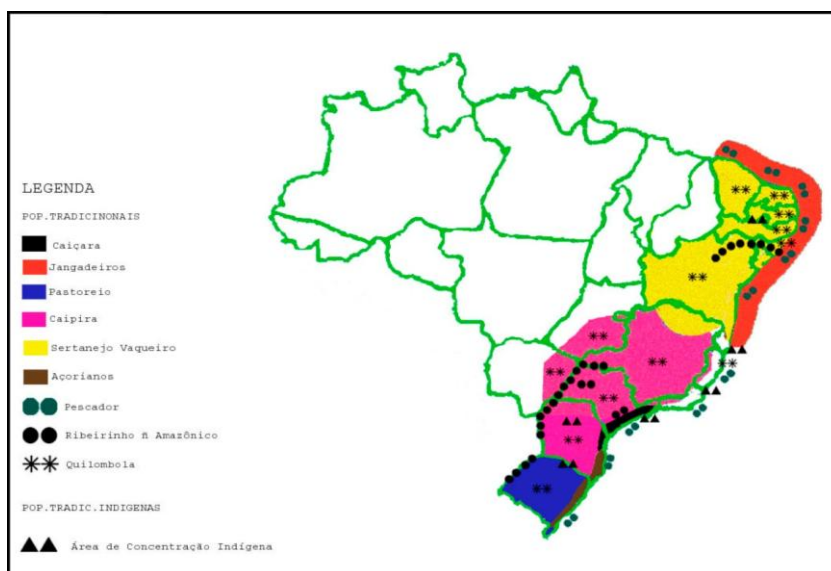


Figura 1. Grupos de populações tradicionais no Brasil, em cor-de-rosa, os caipiras (Fonte: Diegues, 1999, p. 65).

O poeta, folclorista, filólogo e ensaísta brasileiro Amadeu Amaral (1875 – 1929), dedicou-se, paralelamente à poesia aos estudos folclóricos, à dialectologia. No Brasil, foi o primeiro a estudar cientificamente um dialeto regional. O famoso livro “Dialeto Caipira”, publicado em 1920, escrito à luz da linguística, procura estudar o linguajar do caipira paulista da área do vale do rio Paraíba, analisando suas formas e esmiuçando-lhe sistematicamente o vocabulário. O dialeto caipira é um dialeto da língua portuguesa falado no interior do Estado de São Paulo,

leste do Mato Grosso do Sul, sul de Minas Gerais, sul de Goiás e norte do Paraná, no Brasil. Amaral (1920 [1955], p. 67) define o caipira da seguinte forma na sua obra:

Caipira, *s. m.* habitante da roça, rústico, próprio de matuto, digno de gente rústica: 'Você é um menino caipira', 'Que vestido tão caipira, esse que mandou fazer!'. [...] Qual a origem? Como todas as palavras de aspecto indígena, real ou aparente, tem fornecido largo pasto à imaginação dos etimologistas. Uns derivam-na de 'currupira', sem se dar o trabalho de explicar a transformação; outros, de 'caapora', o que é ainda mais extravagante, se é possível. C. de Mag. entendia que era ligeira alteração de 'caa-pira', mondador de mato (AMARAL, 1920 [1955], p. 67).



Figura 2. Dialetos do português brasileiro: 1 – Caipira, 2 - Costa Norte, 3 – Baiano, 4 – Fluminense, 5 – Gaúcho, 6 – Mineiro, 7 – Nordestino central, 8 – Nortista, 9 – Paulistano, 10 – Sertanejo, 11 – Sulista, 12 – Florianopolitano, 13 – Carioca, 14 – Brasiliense, 15 – Serra amazônica, 16 – Recifense. (Fonte: Dialeto, 2014).

O “dialeto”, do grego *diálektos*, conversa, conversação, discussão por perguntas e respostas, maneira de falar, linguagem própria de um país, é a forma como uma língua é realizada em um território específico. Trata-se de uma variedade ou variante linguística. A variante dialetal é também chamada diatópica ou geolinguística, isto é, possui uma expressão territorial. Falantes de uma mesma língua apresentam

diferenças nos seus modos de falar, de acordo com o território em que estão (variação diatópica), com a situação de fala ou registro (variação diafásica) ou, ainda, de acordo com o nível socioeconômico do falante (variação diastrática). Dialeto é uma variante linguística constituída por características fonológicas, sintáticas, semânticas e morfológicas próprias. Para maiores informações, conferir: Dialeto (2014), Castro (2006) e Cintra (1995). Na figura acima, o número 1 representa o território do “dialeto caipira”.

Consideramos as “comunidades tradicionais” pertencentes ao “território camponês”. O conceito de “território”, do qual nos apropriamos, é o proposto por Fernandes (2012, p. 746-750). O autor afirma que o conceito de “território” se refere, predominantemente, ao “espaço de governança”, ou seja, ao território como espaço de gestão do Estado em diferentes escalas e instâncias: federal, estadual e municipal. A noção de “território” é fundamental para o autor e ponto de partida para pensar outros “territórios” que são, ao mesmo tempo, frações desse território da nação ou unidades que possuem características próprias, resultantes das diferentes relações sociais que os produzem. Desde essa compreensão, podemos analisar diferentes tipos de territórios que estão em confronto permanente, porque são espaços em que essas relações sociais se realizam. Segundo Fernandes (2012, p. 746),

O território camponês é o espaço de vida do camponês. É o lugar ou os lugares onde uma enorme diversidade de culturas camponesas constrói sua existência. O território camponês é uma unidade de produção familiar e local de residência da família, que muitas vezes pode ser constituída de mais de uma família. Esse território é predominantemente agropecuário, e contribui com a maior parte da produção de alimentos saudáveis, consumidos principalmente pelas populações urbanas. O território camponês entendido como fração ou como unidade é o sítio, o lote, a propriedade familiar ou comunitária, assim como também é a comunidade, o assentamento, um município onde predominam as comunidades camponesas (FERNANDES, 2012, p. 746).

Conforme nos mostra Fernandes, o território pode ser analisado como uma unidade econômica, ao estudar a sua organização a partir da lógica do trabalho familiar. Desde uma referência absoluta, como lugar da unidade familiar, até uma referência relativa, como uma região. Segundo o autor, pode-se falar em “territórios camponeses” de várias

escalas, como o Nordeste, o maior território camponês do país, considerando que na região se concentra o maior número de famílias camponesas do Brasil. Dentro dessa perspectiva, trabalhamos com a ideia de território da região noroeste do Estado de São Paulo, ao qual designamos de “território caipira” (Cf. VILLELA, 2015a).

Essa pesquisa possibilitou vislumbrar meios de aprimoramento das atividades de formação de professores e gestores, especialmente para esse “território caipira”, a partir do diálogo feito com os alunos participantes da pesquisa. Articula ensino e pesquisa, pois a atuação nas escolas públicas estaduais de meio rural, por meio de aplicação de atividades de ensino-aprendizagem, sob coordenação de docente da universidade, gera: (a) reflexão sobre o ensino, quer na esfera da universidade, quer na esfera do Ensino Médio e (b) dados para o projeto trienal de pesquisa (VILLELA, 2013–2015). Possibilita também uma formação diferenciada ao aluno de pedagogia, por ganhar experiência em lidar com a complexidade da sala de aula no cotidiano da escola e, assim, desenvolver pesquisa e reflexão sobre a formação curricular frente aos desafios de atuar no mercado de trabalho. Por fim, vislumbra soluções de políticas públicas mais eficientes e eficazes para o Ensino Médio.

Há uma grande diversidade de concepções sobre a questão das representações sociais. Nossa abordagem teórico-metodológica parte da teoria das representações de Lefebvre (2006), para quem as representações são um produto de um determinado processo social e histórico e podem ser desveladas através da reflexão e da relação com as condições de vida daqueles que as produzem. Conforme aponta Lutfi et al. (1996), ao estudar as representações (p. ex., de jovens, em nossa pesquisa), em determinado contexto social, é necessário levar em consideração as condições de vida dos grupos ou das classes sociais que as produzem.

Consideramos como um trabalho de referência o estudo feito por Silva (2006), no qual o autor se propõe a captar as representações das crianças de meio rural que frequentavam pequenas escolas do concelho de Ponte de Lima sobre o mundo do trabalho. Outro trabalho importante é o de Lopes (2008), no qual o autor objetivou estudar as representações sociais dos jovens do campo sobre suas escolas no município de Bragança, no estado do Pará. A questão central desse trabalho foi analisar as formas pelas quais acontecem interferências dessas

representações sociais dos jovens do campo acerca de suas escolas para com as práticas de inclusão–exclusão da ação educativa desencadeada nas escolas no campo.

Uma das representações sociais que emergem de nossa pesquisa é o preconceito contra a origem geográfica e de lugar, especialmente com relação aos alunos de meio rural, denominados “caipiras”. Segundo Albuquerque Júnior (2007), esse tipo de preconceito é justamente aquele que marca alguém pelo simples fato de pertencer ou advir de um território, espaço, lugar, vila, cidade, província, estado, região, nação, país ou continente considerado, por outro ou outra, quase sempre mais poderoso ou poderosa, como sendo inferior, rústico, bárbaro, selvagem, atrasado, subdesenvolvido, menor, menos civilizado, feio, ignorante, culturalmente inferior etc.

O preconceito contra a origem geográfica e de lugar possui “afinidade eletiva” (Cf. LÖWY, 1989) com o preconceito denominado “anti-Mezzogiorno” por Gramsci [1927 (1987)] em seu último trabalho em liberdade: “Alguns temas sobre a questão meridional”. Esse texto nos permite repensar a teoria da hegemonia sobre as classes subalternas contemporaneamente. Segundo Kohan (2007), nesse trabalho de Gramsci está resumida grande parte de seus programas de investigações carcerárias, os quais ele começa a explorar dois anos e quatro meses depois de ser aprisionando, especialmente o preconceito de origem e de lugar, difundido nas escolas, associado à teoria da hegemonia sobre as classes subalternas. Para Kohan (2007, p. 53-54), nesse texto, Gramsci

[...] formula o núcleo central da teoria da hegemonia (dominação sobre os capitalistas e direção sobre os camponeses). De igual modo, formula-se aí uma das primeiras reflexões explícitas acerca da importância das instituições da sociedade civil [...] e seu papel hegemônico sobre as classes subalternas em relação ao preconceito anti-Mezzogiorno sumamente difundido entre os proletários do Norte (KOHAN, 2007, p. 53-54).

Conforme Moraes (2002), em condições de hegemonia, a burguesia solidariza o Estado com as instituições que zelam pela reprodução dos valores sociais, conformando o que Gramsci chama de Estado ampliado, nesse caso, a Escola. Desses valores sociais reproduzidos, destacamos o preconceito de origem e de lugar em relação aos “caipiras”. Considerando os diferentes contextos geográficos e as peculiaridades culturais do Brasil, Diegues e Arruda (2005, p. 3) definem os “caipiras ou

sitiantes” como comunidades, em grande parte de meeiros e parceiros, que sobrevivem em nichos entre as monoculturas do Sudeste e do Centro-Oeste, desenvolvendo atividades agropecuárias em pequenas propriedades, destinadas à subsistência familiar e ao mercado.

Para uma compreensão do preconceito contra os “caipiras”, sugerimos a leitura de Campos (2012, 2011, 2010, 2007, 2000). O autor afirma que o processo de urbanização, pelo qual passou o país, procurava impor os padrões éticos e estéticos vigentes na Europa aos países então denominados “atrasados”, cujos habitantes seriam portadores de uma cultura “primitiva”. Em consequência, no Estado de São Paulo, o caipira passou a sofrer o preconceito cultural que acabou se transformando em um estereótipo. Assim, a afirmação da existência urbana se exprimiu, culturalmente, na construção de estereótipos negativos a respeito do morador rural (CAMPOS, 2012, p. 337).

Em outro texto, Campos (1997) mostra que o preconceito contra o caipira acabou se disseminando com as mudanças econômicas que ocorreram no país a partir dos anos 1920. O autor aponta a mudança infraestrutural nos seguintes termos: no Estado de São Paulo, com a decadência do café, o setor rural deixou de ser o que apresentava as maiores oportunidades de investimentos e o capital dos investidores passou a ser canalizado para as grandes cidades. Isso refletiu-se na expansão da atividade comercial, bancária e industrial. As melhores oportunidades de remuneração do capital agora haviam se urbanizado (CAMPOS, 1997, p. 11). No plano superestrutural, a cultura sofre uma redefinição e passa a ser urbanocêntrica, o que leva a uma distinção valorativa entre o rural e o urbano.

O preconceito contra a origem geográfica e de lugar foi pesquisado recentemente por Gobato (2012). A autora observou a discriminação ao aplicar um questionário, especialmente nas respostas à pergunta: “Você já se sentiu discriminado por morar no campo?” (GOBATO, 2012, p. 92). Ela afirma que, devido à pequena amostra de dados, não é possível chegar a uma posição conclusiva. Porém, é importante enfatizar que dentre os 13 alunos entrevistados, 6 afirmaram sofrer discriminação, isto é, praticamente a metade dos alunos sofreu com o preconceito contra a origem geográfica e de lugar (GOBATO, 2012, p. 92-93). Destaco a resposta do aluno sobre a pergunta em questão: “Sim, quando ia para a cidade me chamavam de caipira. Mas quase não existe mais discriminação” (ALUNO 12, 2011, p. 93, apud GOBATO, 2012, p. 93).

Segundo nosso ponto de vista, apesar da pequena amostra da autora, há um grande percentual de jovens que sofre com o preconceito contra a origem geográfica e de lugar no dia a dia escolar.

Conforme aponta Freitas (2007), com relação ao preconceito de origem e de lugar, a assimetria entre classes sociais — por exemplo, homens e mulheres, adultos e crianças, brancos e negros, trabalhadores urbanos e rurais etc. —, para ser compreendida e analisada em profundidade, demanda um esforço contínuo no sentido de traduzir à ampla e variada sociedade brasileira o que significa exatamente viver sob condições nas quais a desigualdade social ou a diversidade cultural têm um papel estruturante na vida de cada um.

Pesquisar as representações sociais, especialmente a do preconceito contra os “caipiras”, faz com que os alunos pensem em uma alternativa hegemônica, conforme Moraes (2002), com a qual se identifiquem, criando uma forma de combater o preconceito ou, pelo menos, levando-os à reflexão sobre sua situação enquanto futuros profissionais. Para que compreendam a realidade, é necessário que falem da realidade: daquela que vivem e daquela que gostariam de viver. Pensar sobre as profissões, para um adolescente, é refletir sobre o que gostaria de ser quando adulto, talvez uma oportunidade única.

Para a execução da pesquisa em questão, no que diz respeito aos aspectos de infraestrutura, contei com o apoio do Programa RENOVE da Pró-Reitoria de Pesquisa da Unesp – PROPe, que disponibilizou verba para aquisição de material permanente (Programa SPSS – *Software Statistical Package for the Social Sciences*), serviços de terceiros, material de consumo, bem como um bolsista no ano de implantação/execução do projeto (maio/2012 – maio/2013). Além dessa infraestrutura, esse projeto utilizou: (1) os Laboratórios de Informática das escolas estaduais parceiras que manifestaram interesse (Programa “Acessa São Paulo” do Governo do Estado de São Paulo) e (2) o Blog de Aula – Mutirão de Sociologia (www.mutiraodesociologia.com.br), do proponente deste projeto, onde os alunos inserem comentários pertinentes ao conteúdo exposto em oficina na sala de aula da escola parceira. O Blog de Aula – Mutirão de Sociologia foi elaborado a partir de diversas questões desenvolvidas em Villela (2008) e Villela (2009), tais como as relações entre as Novas Tecnologias, a Inteligência Coletiva e a Educação e que têm em perspectiva a didática para a pedagogia histórico-crítica

desenvolvida por Gasparin (2009) e elaborada a partir de Saviani (2007, 2005a, 2005b e 1983).

Esta pesquisa procura utilizar métodos qualitativos e quantitativos como estratégia de desenvolvimento da investigação. Com relação à metodologia qualitativa, foi utilizada uma “análise de conteúdo”, conforme Babbie (2005, p. 70); quanto à metodologia quantitativa, foi utilizado um *survey*, também apresentado por Babbie (2005, p. 77), e, posteriormente, para o processamento de dados, foi utilizado o programa SPSS – *Statistical Package for the Social Sciences*, que é um *software* (programa de computador) do tipo pacote estatístico para as ciências sociais, que inclui: aplicação analítica, *data mining*, *text mining* e estatística que transformam os dados em informações.

O material para análise quantitativa foi coletado através de *surveys*, conforme as indicações de Babbie (2005), e, posteriormente, submetido a processamento estatístico através do programa SPSS. A aplicação dos *surveys* vem sendo feita ao longo dos anos nos projetos desenvolvidos pelo autor (Cf. VILLELA, 2010–2012; VILLELA, 2013–2015). Atualmente, contamos com um banco de dados de aproximadamente 300 questionários. A pesquisa do tipo *survey*, conforme Babbie (2005), procede mediante a aplicação de um questionário com perguntas relevantes ao tema investigado. Os questionários foram aplicados através de entrevistas pessoais. As respostas de cada um dos indivíduos da amostra são codificadas de forma padronizada e registradas de forma quantitativa. Em seguida, os registros padronizados dos respondentes são submetidos a uma análise agregada, para fornecer descrições dos indivíduos da amostra e determinar correlações entre diferentes respostas.

As conclusões descritivas e explicativas obtidas pela análise são, então, generalizadas para a população da qual a amostra foi selecionada, conforme as considerações de Babbie (2005, p. 77). Após a pesquisa do tipo *survey*, utilizou-se o *software* de análise estatística SPSS, seguindo especialmente as considerações de Röder (2004). O programa SPSS é um *software* de análise estatística desenvolvido para o ambiente Windows e para utilização em rede, permitindo a troca de informação com as outras aplicações do Windows, facilitando, deste modo, o processo de aprendizagem e ajuda tanto o usuário comum do Windows como os usuários mais experientes.

A seguir, abordaremos apenas alguns resultados e uma discussão sobre a pesquisa do tipo *survey* feita através da aplicação do questionário sobre o tema. Destacamos e comentamos três cruzamentos de perguntas, gerados pelo programa SPSS, quais sejam: (1ª) 1.1 – *Crosstabulation* (4) Em que Ciclo e Ano você está? (52) Em casa, os teus pais já te falaram sobre o preconceito de origem geográfica e de lugar (meio rural)?; (2ª) 1.2 – *Crosstabulation* (8) Você já assistiu a situações de preconceito contra a origem geográfica e de lugar (meio rural) na sua escola? (3) Você é menino ou menina?; (3ª) 1.3 – *Crosstabulation* (3) Você é menino ou menina? (41) Alguma vez você xingou, humilhou ou bateu em um ou uma colega devido à sua origem geográfica e de lugar (meio rural)? Vejamos a seguir.

Conforme podemos observar, a partir das respostas dos questionários que aplicamos, pouco mais da metade dos pais (54%) fala com seus filhos adolescentes sobre preconceito contra a origem geográfica e de lugar. Esse resultado geral é sustentado mais fortemente pelas respostas dos alunos do 2º ano do 3º ciclo, predominantemente positivas (41,3%), do que pelas respostas dos alunos do 1º ano do mesmo ciclo, predominantemente negativas (17,5%). Nota-se, ainda, que essas respostas negativas do 1º ano representam um percentual menor em relação às respostas negativas (27%) dadas pelos alunos do 2º ano. Em parte, esses resultados são motivados pela diferença no número de respostas coletadas para cada ano letivo.

No entanto, esses resultados não deixam de sinalizar que é maior a percepção dos alunos mais velhos sobre a temática do preconceito contra a origem geográfica e de lugar. De todo modo, as taxas são relativamente baixas (próximas ou abaixo de 50%) e interpretamos que esses resultados podem indicar certo distanciamento do tema por pais e filhos não se verem como famílias de “meio rural”. Esse não reconhecimento é justamente causado pela situação de “rurbanidade” (Cf. VILLELA; COSTA, 2013), isto é, a expectativa em torno da cidade como fuga para “aplar” os problemas do campo. Outro resultado interessante é visualizado onde há o cruzamento das respostas entre as perguntas “(8) Você já assistiu a situações de preconceito contra a origem geográfica e de lugar (meio rural) na sua escola?” e “(3) Você é menino ou menina?”, pois permite observar a posição dos alunos ao viverem situações de preconceito contra a origem geográfica e de lugar entre seus colegas.

Conforme podemos observar, a maioria dos alunos (84,2%) que responderam ao questionário diz que já assistiram a situações de preconceito em ambiente escolar. Quando consideradas as respostas das meninas e dos meninos separadamente, constatamos que as meninas são mais sensíveis a essa observação (com 54% das respostas) do que os meninos (com 30,2%). Essa diferença entre meninas e meninos na percepção do preconceito também se verifica nos resultados do cruzamento entre as perguntas: “você é menino ou menina?” e “alguma vez você xingou, humilhou ou bateu em um ou uma colega devido à sua origem geográfica e de lugar?”.

Ao ser perguntado se já maltratou alguém por preconceito de origem, a resposta é quase unânime (92,1%): nunca. No entanto, esse percentual se mostra mais acentuado entre meninas (58,7%) do que entre meninos (33,4%). Mesmo se considerado o fato de haver mais respostas das meninas no total de dados considerados, observamos, mais uma vez, comportamentos distintos frente a esse preconceito em relação ao gênero/sexo dos alunos, o que pode ser evidência da assimetria do comportamento entre gêneros na sociedade.

Contrastando os resultados de 1.1 – *Crosstabulation* (4) Em que Ciclo e Ano você está? (52) Em casa, os teus pais já te falaram sobre o preconceito de origem geográfica e de lugar (meio rural)? e 1.2 – *Crosstabulation* (8) Você já assistiu a situações de preconceito contra a origem geográfica e de lugar (meio rural) na sua escola? (3) Você é menino ou menina?, verificamos haver certa contradição: na *Crosstabulation* 1.2, os alunos, em sua maioria (84,2%), diziam que haviam visto preconceito de origem, enquanto na *Crosstabulation* 1.3, esse preconceito apareceu de forma moderada (7,9%). Haveria a percepção de bom grau de convivência? Essa contradição pode ser explicada por dois pontos de vista: o primeiro é que os alunos não querem admitir o preconceito, o segundo é que eles sequer percebem que estão sendo preconceituosos. A segunda hipótese, mais provável, é a que considera que a maioria das discriminações vem em forma de “brincadeira”, ou seja, pode ter grande carga de maldade, mas vem lacrada por um envoltório de algo mais “leve”, mais aceitável, não algo “pesado” como um xingamento preconceituoso.

As “brincadeiras” preconceituosas, também conhecidas por *bullying* (Cf. CALHAU, 2011), são as que mais ocorrem no meio escolar. É através delas que os preconceitos em sua grande totalidade ocorrem, quase

nunca é uma coisa séria, raivosa, mais sim uma “brincadeira”, algo que todos, inclusive professores e corpo de gestão e de funcionários da escola, levam na brincadeira e fazem de tudo para que a “vítima” entenda como uma brincadeira, apesar de ser dolorida e humilhante.

Conclusões

Esta pesquisa possibilitou: 1) qualificar as comunidades tradicionais, inseridas no “território caipira”; 2) levantar dados estatísticos sobre o preconceito contra a origem geográfica e de lugar em jovens de escolas de meio rural; 3) pensar a formação de professores sob a perspectiva da contra-hegemonia cultural; 4) comprovar que o processo de contra-hegemonia abre espaços de lutas e deslocamentos e possibilita a reversão das formas de domínio material e imaterial (o leitor pode conferir os depoimentos dos participantes da pesquisa no vídeo do Youtube disponível em Villela (2015b)); 5) pensar uma proposta de educação de qualidade para todos, não apenas para determinada parcela da população; 6) contribuir para conhecer a diversidade de nossa cultura; 7) pensar a formação de professores na perspectiva da ação política voltada para a transformação social; 8) apresentar aos educadores contribuições para pesquisas na perspectiva da pedagogia histórico-crítica.

A formação de professores, sob uma perspectiva gramsciana (GRAMSCI, 2000), foi teorizada em diversos trabalhos ao longo de nossa trajetória acadêmica (VILLELA, 2009; 2011; 2010-2012; 2012a; 2012b e 2013-2015). Retomando esses trabalhos, no sentido de acrescentar mais algumas questões teórico-metodológicas, abordamos neste texto as possibilidades da formação de professores sob a perspectiva da contra-hegemonia cultural. A formação de professores, sob essa perspectiva, “não significa apenas fazer individualmente descobertas ‘originais’; significa também e sobretudo difundir criticamente verdades já descobertas, ‘socializá-las’, por assim dizer; transformá-las, portanto, em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral” (GRAMSCI, 2006, p. 95-96).

Conforme aponta Moraes (2002, p. 1), a hegemonia cultural não é uma construção monolítica, mas o resultado das medições de forças entre blocos sociais atuantes em determinado contexto histórico. O regime de hegemonia comporta espaços de lutas e deslocamentos em

seu próprio interior, notadamente os que se expressam nos campos cultural e comunicacional. Nessa perspectiva, avalia-se que as relações de poder estão atravessadas por contradições que, em maior ou menor grau, entreabrem possibilidades de reversão das formas de domínio material e imaterial.

Essa pesquisa possibilitou repensar o preconceito e seu espaço no currículo escolar, pois é na escola que o indivíduo irá se apropriar dos conhecimentos de forma direta e intencional, permitindo ao educando ascender do “senso comum à consciência filosófica”, conforme demonstra Saviani (1983). A abordagem da temática do preconceito contra a origem geográfica e de lugar contribui para que, nesta época de acirramento de intolerâncias, possamos compreender e aceitar as diferenças, entendendo-as como produto de percursos distintos que os grupos humanos fizeram na História, conforme aponta Freitas (2007).

Partilhamos a visão de Gobato e Bezerra Neto (2010) de que há defasagem educacional bastante grande para a população que reside em áreas rurais em relação às pessoas que residem nas áreas urbanas. Entretanto, os documentos nacionais de educação possibilitam que a educação para determinado grupo leve em consideração suas especificidades culturais, políticas e regionais, dessa forma, por mais que se faça necessário pensar em uma proposta de educação no campo, o ideal a longo prazo é que pensemos em uma educação de qualidade para todos e não apenas para determinada parcela da população (GOBATO; BEZERRA NETO, 2010, p. 2).

O trabalho educativo, nessa perspectiva, possibilita revelar os conflitos entre as classes sociais no Brasil que ajudaram a criar os diversos preconceitos e contribui para conhecer a diversidade de nossa cultura. Os projetos político-pedagógicos de grande parte das escolas do campo brasileiras reproduzem a “velha praga” arquitetada por Lobato [2007 (1914)]. A formação de professores que defendemos tem como perspectiva a ação política voltada para a transformação social. A pedagogia histórico-crítica é a expressão desse caráter político, trazendo contribuições para o trabalho educativo, principalmente quando “problematiza” os preconceitos contra a origem geográfica e de lugar (Cf. GASPARIN, 2009) e propõe uma educação que almeje superar as contradições presentes na concepção burguesa de educação. Este é o sentido de nossa contribuição para a educação socialista: desenvolver as contradições internas da escola tendo em vista a contra-hegemonia

cultural, especialmente uma das representações sociais que emergem de nossa pesquisa com os alunos denominados “caipiras”, repensando a teoria da hegemonia sobre as classes subalternas contemporaneamente.

Referências

- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval M. *Preconceito contra a origem geográfica e de lugar: as fronteiras da discórdia*. São Paulo: Cortez, 2007. (Preconceitos; v. 3).
- AMARAL, Amadeu. *O dialeto caipira*. São Paulo: Anhembi Limitada, 1955.
- BABBIE, Earl. *Métodos de pesquisas de survey*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.
- BEDINELLI, Talita. Povos tradicionais terão políticas adaptadas. Após decreto que reconhece esses grupos, governo moldará projetos para que beneficiem também comunidades como ciganos e caiçaras. *Website Institucional do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD)*. Net, Brasília, 2007. Disponível em: < <http://www.pnud.org.br/Noticia.aspx?id=1558> > Acesso em 29 nov 2015.
- BRASIL. Decreto nº 6.040, de 7 fev. Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. *Diário Oficial da União*, Brasília, 8 fev. 2007. Disponível em: < <http://www.mma.gov.br/desenvolvimento-rural/terras-ind%C3%ADgenas,-povos-e-comunidades-tradicionais> >. Acesso em 15 mai 2013.
- CAMPOS, J. T. Uma pesquisa pioneira para a compreensão da cultura caipira. *Estudos Avançados* (USP. Impresso), v. 26, p. 315-335, 2012.
- _____. A educação do caipira: sua origem e formação. *Educação & Sociedade* (Impresso), v. 32, p. 489-506, 2011.
- _____. A relação entre a escola rural e a cultura caipira. *Revista de Ciências Humanas* (Taubaté), v. 3, p. 1, 2010.
- _____. Festas juninas nas escolas: lições de preconceitos. *Educação e Sociedade*, v. 28, p. 589-606, 2007.
- _____. A professora que virou caipira. *Revista de Ciências Humanas* (Taubaté), Taubaté, SP, v. 6, n. 1, p. 43-49, 2000.

CASTRO, Vandersí S. *A resistência de traços do dialeto caipira: estudo com base em atlas lingüísticos regionais brasileiros*. Monografia (Tese de Doutorado). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. 2006.

CINTRA, Luís F. L. *Estudos de dialectologia portuguesa*. 2. ed. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1995.

DIALETO caipira. *Wikipédia: a enciclopédia livre*. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Dialeto_caipira> Acesso em 12 ago. 2014.

DIEGUES, Antônio C. S. *O mito moderno da natureza intocada*. 4. ed. São Paulo: HUCITEC, NUPAUB, USP, 2004.

DIEGUES, Antônio C.S.; VIANA, V. M. (Org.). *Comunidades tradicionais e manejo dos recursos naturais da mata atlântica*. 2. ed. São Paulo: HUCITEC, NUPAUB, CEC, 2004.

_____. (Org.). *Saberes tradicionais e biodiversidade no Brasil*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente; São Paulo: USP, 1999.

FERNANDES, B. M. Território camponês. *Dicionário da educação do campo*. Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro/ São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/ Expressão Popular, 2012. p. 746-750.

FREITAS, Marcos Cezar de. Apresentação da coleção preconceitos. In: ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval M. *Preconceito contra a origem geográfica e de lugar: as fronteiras da discórdia*. São Paulo: Cortez, 2007. (Preconceitos; v. 3).

GASPARIN, João Luiz. *Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*. 5. ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

GOBATO, Ana Tatiana S. C. *Educação no campo: escola do Assentamento Monte Alegre*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos. 2012. 271 p.

GOBATO, Ana Tatiana S. C.; BEZERRA NETO, L. As propostas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST – para a educação do campo: há a necessidade de uma formação específica? *Cadernos da Pedagogia*. São Carlos, Ano 4 v. 4 n. 7, p. 2-21, jan-jun. 2010.

Disponível em: <<http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/viewFile/174/100>>. Acesso em 15 mai. 2013.

GRAMSCI, Antônio. *Cadernos do cárcere*. v. 1. Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. 4.ed. Edição e tradução Carlos

Nelson Coutinho. Coedição Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

_____. *A questão meridional*. Seleção e introdução Franco de Felice e Valentino Parlato. Tradução Carlos Nelson Coutinho e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KOHAN, Néstor. Gramsci e Marx: hegemonia e poder na teoria marxista. *Tempos Históricos* (EDUNIOESTE), v. 10, p. 15-70, 2007. Publicado originalmente em *La Izquierda Debate*. 17 de março de 2001. Trad. de Edmundo Fernandes Dias.

LEFEBVRE, Henri. *La presencia y la ausência*. Contribución a la teoría de las representaciones. Trad. Óscar Barahona y Uxoá Doyhamboure. México: FCE, [1980 (2006)].

LOPES, Wiama de Jesus F. *As representações sociais dos jovens do campo acerca de suas escolas*. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Educação, Universidade Federal do Pará. 2008. 145p.

LOWY, Michael. *Redenção e utopia: o judaísmo libertário na Europa central*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

LUTFI, Eulina Pacheco; SOCHACZEWSKI, Suzanna; JAHNEL, Teresa C. As representações e o possível. In: MARTINS, José de Souza (Org.). *Henri Lefebvre e o retorno à dialética*. São Paulo: Hucitec, 1996.

MORAES, Dênis de. *Imaginário social e hegemonia cultural*. Disponível em: < <http://www.acesa.com/gramsci/?page=visualizar&id=297> >. Acesso em 12 fev. 2013.

RÖDER, Klaus. *Análise da pobreza com SPSS: manual do curso*. 2004. Disponível em: <<http://www.klaus-roeder.com/Ordner/Documents/Work/Training/PobrezaSPSS041221.pdf>>. Acesso em 10 fev. 2012.

SAVIANI, Demerval. *Escola e Democracia*. 39. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

_____. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: SAVIANI, Demerval. LOMBARDI, Claudinei. (Orgs.). *Marxismo e Educação: debates contemporâneos*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005a.

_____. *Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações*. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005b.

_____. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1983.

SEE-SP. Proposta curricular São Paulo faz escola. *Portal da Secretaria de Estado de Educação do Estado de São Paulo*. Disponível em: <<http://www.saopaulofazescola.sp.gov.br>>. Acesso em 12 fev. 2012.

SILVA, Rui Pedro Rodrigues Palma da. *Quando eu for grande quero ser... O trabalho para as crianças de meio rural: com as mãos na terra e os olhos no futuro*. Dissertação (Mestrado). Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Portugal. 2006. 215f.

VILLELA, Fábio Fernandes. *Cultura ambiental no território caipira: história e saberes tradicionais do noroeste paulista*. 2015a. (Projeto de Pesquisa). Departamento de Educação, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

_____. *Reportagem TV TEM sobre o projeto educação e tecnologias: blog de aula – mutirão de sociologia*. 2015b. (Projeto de Extensão). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=a3eYOho bHD8>>. Acesso em 14 ago. 2015.

_____. *Novas ruralidades e mundo do trabalho: estudo das representações sociais de jovens de escolas de meio rural através do uso de mídias sociais*. 2013-2015. (Projeto de Pesquisa do Plano Global de Atividades). Departamento de Educação, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

_____. COSTA, F. S. *Ruralidades contemporâneas em São José do Rio Preto - SP: estudo dos modos de viver e pensar o rural através do uso de mídias sociais* In: III Encontro Núcleos de Ensino & II Encontro PIBID da Unesp, 2012a, Águas de Lindóia - SP. *Anais do III Encontro Núcleos de Ensino & II Encontro PIBID da Unesp*. São Paulo: Unesp, 2012a.

_____. *Ruralidades contemporâneas em São José do Rio Preto - SP: estudo dos modos de viver e pensar o rural através do uso de mídias sociais*. 2012b. (Programa RENOVE da Pró-Reitoria de Pesquisa da Unesp – PROPe). Departamento de Educação, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

_____. *A formação de intelectuais e a organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo*. 2010-2012. (Projeto de Pesquisa do Plano Global de Atividades). Departamento de Educação, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

_____. *Mutirão de sociologia – blog de aula*. 2011. (Projeto de Extensão). Um filme rodado no distrito de Talhado de São José do Rio Preto – SP – Brasil: João de Barro de Raffaele Rossi (1970). Disponível em

<<http://www.mutiraodesociologia.com.br/?p=841>>. Acesso em 25 jun. 2011.

_____. *A escola da justiça global*. 2009. Supervisão: Prof^ª. Dr^ª. Liliana Rolfsen Petrilli Segnini. Monografia (Pós-Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

MOVIMENTOS SOCIAIS, EDUCAÇÃO DO CAMPO E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: ALGUNS APONTAMENTOS

Suze da Silva Sales¹
Sidiney Alves Costa²

Na história da educação brasileira, quando se objetiva estudar a educação formal direcionada às populações que residem no campo, encontram-se, até o final dos anos de 1990, registros de ações³ estatais e pontuais, *a priori* “preocupadas” com várias situações, a saber: a fixação do homem ao campo, a “melhoria” da produtividade, “melhoria” das condições de vida, a “exaltação” da cultura camponesa, dentre outros motivos que se fizeram presentes para “justificar” programas e projetos educacionais destinados aos povos do campo.

Uma breve e aligeirada avaliação histórica das escolas, na maioria dos municípios brasileiros, permite apontar as seguintes características gerais: a) leis educacionais que não contemplam a especificidade do meio rural; b) inadequação e insuficiências de diretrizes e orientações didático-pedagógicas; c) a imposição de conhecimentos técnicos produzidos em outras realidades; d) falta de infraestrutura e material didático-pedagógico; e) perda de autonomia e de conhecimento dos agricultores; f) o currículo da escola como apêndice da escola urbana; g) educação sem referências ao humano, sua cultura, história, trabalho e meio onde vive.

¹ Pedagoga, Mestre em Educação, Professora Assistente da Universidade Federal do Tocantins, aluna do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos.

² Cientista Social, Mestre em Educação, professor Assistente do DFCH/UESB Campus Vitória da Conquista/BA, aluno do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos.

³ Cf. SALES, S. S. *A educação rural brasileira: limites e possibilidades do processo de nucleação em Patos de Minas, MG (1990-2002)*. p. 42-49. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia; BESERRA, B e DAMASCENO, M. N. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. *Educ. Pesquisa*, jan./abr. 2004, vol. 30, n. 1.

De qualquer forma, não se percebe, em qualquer desses casos, ações para, além das “justificativas” elencadas, um embasamento pedagógico sólido, que garantisse o contato, a assimilação e a ressignificação da prática social por parte da classe trabalhadora camponesa com os conhecimentos historicamente construídos pela humanidade. Assim, no Brasil, a educação dos povos do campo, como a do meio urbano, não foi capaz de contribuir na reversão do quadro de desigualdades sociais, pelo contrário, tem sido instrumento de reprodução de uma sociedade dividida em classes bem delimitadas, a saber, de um lado, dos detentores dos meios de produção e de outro, dos que nada possuem, além da venda de sua força de trabalho.

No âmbito da educação dos povos do campo, a situação tendeu a se tornar mais favorável às discussões pelo direito à educação formal ao final dos anos de 1990, em função da articulação de movimentos sociais que assumiram protagonismo na sociedade civil, principalmente os ligados à terra, os quais impulsionaram o debate em relação à necessidade de uma Educação do Campo. No entanto, suas ações emergem no momento em que o pensamento neoliberal foi a matriz ideológica das Reformas do Aparelho do Estado, influenciando as políticas públicas do Estado brasileiro e, de modo particular, as políticas educacionais.

Nessas reformas, os organismos multilaterais internacionais, como o Banco Mundial de Desenvolvimento – BID, Fundo Monetário Internacional – FMI e organismos internacionais como a UNESCO e Unicef, foram instrumentos de incentivos e financiamentos que adotaram e impuseram a matriz ideológica neoliberal como remédio para os problemas dos países considerados emergentes. Papel que pode ser identificado pela participação dessas instituições na implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997) e na manutenção do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB.

Outra forma de participações dessas instituições foi vender a exigência de adoção de um padrão de qualidade para a educação nacional. Tratou-se de estabelecimento de protocolos de intenções que exigiram, e até obrigaram, à medida que condicionaram a liberação e cessão de crédito à reestruturação do sistema de ensino, ou seja, que o financiamento da educação estivesse subordinado à sua qualidade, aferida pela eficiência dos gastos *per capita* e avaliação externa do

sistema, pautada em critérios de mercado. Com isso, os parâmetros para a educação foram interpretados e confundidos pelos entes e estabelecimentos com a estruturação de um modelo único implementado, com algumas modificações ou adaptações, em todas as escolas.

Em contraposição à escola rural e a essa escola, os movimentos sociais⁴ do campo e teóricos progressistas têm trabalhado para uma escola pública, cujos parâmetros de qualidade sejam a democracia interna e a qualidade social, medidas pela participação do público alvo e no acolhimento, pela escola, dos interesses sociais, culturais e políticos dos moradores do campo⁵. Nesse sentido, foi constituído, no final da década de 1990, a Articulação Nacional Por uma Educação do Campo⁶, por meio da qual é possível perceber como está sendo construída a Educação do Campo⁷.

⁴ Os movimentos sociais são formas de organização coletiva no âmbito social, cultural e econômico da classe trabalhadora, dos setores populares ou segmentos da sociedade para expressar suas demandas e conquistar seus direitos (GOHN, 2003; FERNANDES, 1996). Eles ampliaram a valorização de práticas sociais presentes no cotidiano popular, ofuscadas pelas modalidades dominantes de representação, sendo vistos como indicadores da emergência de novas identidades coletivas que exprimem vontade coletiva de autoafirmação e abrindo um caminho para a expressão política dos trabalhadores. (SADER, 1988).

⁵ Sobre o Assunto ver Referência para uma Política Nacional de Educação do Campo, (BRASIL - MEC, 2004); Diretrizes Operacionais Para a Educação Básica nas Escolas do Campo, (BRASIL - MEC, 2002); Cadernos nº. 1, 2 e 3 da Articulação Paranaense Por uma Educação do Campo, (CPT; MST; UNIOESTE e outros, 2000); Coleção da Articulação por uma Educação Básica do Campo. vol. 1, 2, 3, 4 e 5.

⁶ Articulação composta, inicialmente, por entidades como CPT, MST, CNBB, UnB, UNICEF e UNESCO, interessadas em discutir a educação oferecida *no* campo e construir como alternativa a escola *do* campo. Segundo seus organizadores, realizam uma contraposição entre a escola rural, que faz a transposição ao campo de uma educação urbana, e a escola do campo que defende uma educação construída e sob controle das próprias populações do campo.

⁷ O termo Educação do Campo designa a reunião de entidades citadas para construir uma escola vinculada ao mundo do trabalho, da cultura e, principalmente, ao projeto popular do campo. Veja-se ARROYO, M; FERNANDES, B. M., 1999.

Por isso, conhecer as experiências dos movimentos sociais com a educação permite apreender o ideário pedagógico que construíram, bem como expor a participação deles no processo de elaboração de políticas públicas/estatais Educação do Campo. Possibilita, também, desvendar o modo como o movimento social do campo ocupa-se da história de luta pela terra realizada pelos trabalhadores do campo e a conjuga com a História da Educação brasileira e com a produção teórica no campo, sobretudo, em contraposição à educação rural, para elaborar um projeto de educação que tem como eixo central de elaboração as práticas sociais e educacionais de seus sujeitos e visa modificar a educação oferecida nas escolas rurais e nas escolas frequentadas por alunos moradores da zona rural.

Neste cenário, para além da necessidade de se colocar a proposição educacional do Movimento de Educação do Campo em destaque, urge refletir sua proposta pedagógica à luz de uma educação comprometida com a formação da classe trabalhadora e que assegure a escola como local privilegiado de ensino e aprendizagem. Assim, o presente texto tem o objetivo de apresentar e analisar alguns aspectos teóricos e práticos inerentes à pedagogia histórico-crítica (PHC), tendo em vista a possibilidade de contribuição que esta proposta pedagógica pode trazer à educação formal, desenvolvida/destinada às escolas, mais especificamente, às escolas camponesas e à classe trabalhadora do campo no Brasil.

Como resultado deste estudo, espera-se fomentar a discussão sobre a necessidade de se definir, com clareza, um referencial teórico e prático para a educação que realmente seja condizente com uma educação emancipatória.

Movimentos Sociais e Educação: uma breve trajetória da educação no MST

As ações e experiências dos movimentos sociais na área educacional, conduzidas com base em reflexões das teorias pedagógicas, resultam em proposta pedagógica, como a Proposta Pedagógica do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a mais conhecida e estudada dentre os movimentos sociais do campo (BEZERRA NETO 1998, 199; COSTA 2002; CALDART, 2000). Esse movimento, de âmbito nacional, nasceu da articulação da luta pela terra

do início dos anos 1980 e uma das novidades trazidas por ele é “a tentativa de se fazer uma ligação entre a questão cultural e educacional com a problemática da concentração de terras” (BEZERRA NETO, 1998, p. 16). Por esse motivo, o MST é um dos articuladores e fomentadores de uma Educação do Campo que coloca suas próprias reflexões educacionais como elementos que fundamentem a construção da Educação do Campo e das políticas de Educação do Campo.

Dessa forma, a trajetória de sua relação com a educação permite extrair os elementos constitutivos e explicativos dessa produção educacional. Os anos entre 1979 e 1984 são considerados pelo MST como “período de preocupação com as crianças” em situação de acampamentos. Preocupação que permitiu reunir mães do Acampamento Encruzilhada do Natalino, em Nova Ronda Alta/RS “para orientar as brincadeiras do grupo com as crianças e explicar pelo menos um pouco do que está acontecendo em suas vidas, integrando-as nas várias atividades do acampamento” (CALDART; SCHHUWAAB, 1991, p. 87).

Juntamente com essa preocupação, teve início no período a realização de Alfabetização de Jovens e Adultos – EJA. Quando os assentados conquistaram as primeiras escolas, o Movimento passou a discutir a necessidade de fortalecer a luta pela educação, para além do simplesmente lutar pela construção de escola no acampamento ou assentamento, pois a escola e a educação diferentes deveriam valorizar a história e o modo de vida dos sem-terra.

Esses foram os impulsos iniciais para construir as práticas educacionais que resultaram na elaboração da Proposta Pedagógica, defesa de uma “escola diferente” da escola rural, considerada tradicional e excludente, e de legislações para esta escola (CALDART, 2000; ARROYO; FERNADES, 1999; KOLLING, NERY e MOLINA, 1999).

O período entre os anos de 1985 e 1988 é considerado o “de articulação educacional”, marcado pela realização do I Congresso Nacional do MST e do I Encontro Nacional de Educação, que reuniu, no Estado do Espírito Santo, em 1987, sete Estados brasileiros para discutir a educação.

As principais características do período foram, de um lado, o impulso dado à formação de equipes de educação e de coletivos regionais no interior de cada Estado e à formação do Setor de Educação de cada Estado, meios de articular os sujeitos envolvidos com educação nos acampamentos e nos

assentamentos. De outro lado, o período foi marcado pela reflexão pedagógica realizada com e por aqueles que se envolveram na construção do Setor de Educação (COSTA, 2002, p. 118).

No Encontro do Estado do Espírito Santo, o MST discutiu “O que queremos com as escolas de assentamentos? Como fazer a escola que queremos?” (CALDART, 1997, p. 32) e decidiu criar o Setor de Educação do MST, incluído no organograma do MST, em 1988, e que ampliou a reflexão educacional e formulou uma proposta pedagógica que uniu “o percurso do movimento às teorias e às ideais pedagógicas” (COSTA, 2002, p. 122).

Os anos de 1989 a 1994 representam “período de avanço educacional”, em que houve reflexões sobre o “tipo de educação que a escola oferece” aos acampados e assentados. O desejo de uma “escola diferente” foi o fio condutor desses questionamentos em relação à instituição Escola e serviram para o avanço organizacional e para aprofundar a elaboração pedagógica, complementada com a constituição do Coletivo Nacional de Educação, responsável pela articulação do trabalho educacional junto ao Setor de Educação de cada um dos Estados. O Coletivo traçou os princípios filosóficos⁸ e os princípios pedagógicos⁹ da Proposta Pedagógica do MST, influenciados pelo “movimento de educação popular”, “teologia da libertação” e das “pedagogias da prática” e voltada “para a transformação social a partir de princípios humanistas e socialistas” (D’AGOSTINI, 2009, p. 97).

Nesse período, o movimento construiu um projeto de desenvolvimento rural baseado na produção coletiva, no qual a educação deve unir desenvolvimento rural, formação de lideranças e formação específica. Essas proposições foram usadas no Curso de Magistério de Férias (MF) e Curso Técnico em Administração de Cooperativas (TAC), realizados no Departamento de Educação Rural (DER)¹⁰ da FUNDEP¹¹. A participação do MST no DER permitiu:

⁸ Sobre os princípios filosóficos, ver *Caderno de Educação* nº 8 (MST, 1996, p. 10).

⁹ Sobre os princípios pedagógicos, ver *Caderno de Educação* nº 8 (MST, 1996, p. 24).

¹⁰ O Departamento de Educação Rural – DER foi instalado pela FUNDEP, em 24/08/1989, no antigo Seminário dos Oblatos de São Francisco de Sales, em Braga/RS, num prédio circundado por uma “área de 106 hectares [,] que é utilizada para a formação/capacitação dos alunos, sendo chamada de área Demonstrativa e Educativa do DER – AREDER. Ela torna o DER praticamente

[...] obtenção de conhecimentos técnico-burocráticos na educação formal; atuação nos cursos formais e aquisição de experiências nos processos formativos de professores; ampliação do quadro de profissionais de magistério das escolas de áreas de acampamento e assentamento; acréscimo da base de reflexão teórica a respeito da educação/formação (COSTA, 2002, p. 127).

Este projeto foi aplicado no Instituto de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA)¹², criado pelo MST em 1994, que administra a Escola Josué de Castro, construída em 1996.

Entre 1995 e 2000 ocorreu o “período das novas frentes de atuação educacional”, em que o MST priorizou as parcerias externas e a aplicação de sua proposta. Os coletivos de educação do MST ampliaram sua atuação e dividiram as atividades em frente de trabalhos: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Formação de Formadores e Educação de Jovens e Adultos. Esta última foi responsável por conduzir ou organizar a participação do MST no PRONERA, criado em 1998. No período, os Sem Terra passaram a dedicar maior atenção à formação superior dos seus professores e a incentivar a formação em outras áreas do conhecimento: veterinária, direito, jornalismo. Um exemplo da ampliação dos espaços de reflexão educacional

autossuficiente, na produção de alimentos consumidos pelos alunos (erva-mate, trigo, arroz, feijão, verduras, leite, ovos, frango, carne bovina, suína, melado de cana e outros), na produção de ração animal (cavalo, vacas, suínos, frango), além da produção de adubos orgânicos utilizados na horta e plantação”. Vide Nota 50 (COSTA, 2002, p. 126).

¹¹ Complementando informações sobre a FUNDEP de Nota anteriormente apresentada, a FUNDEP tem sede no antigo Colégio Espírito Santo, no município de Três Passos/RS: “a FUNDEP foi criada por movimentos populares urbanos e rurais, entidades técnicas e religiosas e educadores com a finalidade de oferecer educação construída e voltada para as populações rurais. O antigo colégio foi, por mais de trinta anos, dirigido pelas irmãs da Congregação do Espírito Santo e entregue à comunidade. Veja-se M.S. de M. MORAES (1997) Escola “Uma terra de Educar” e FUNDEP (1994) Coragem de Educar” (COSTA, 2002, p. 126).

¹² O ITERRA, segundo Costa (2002, p. 128, Nota 51), “está sediado em Veranópolis – RS, mas tem atuação nacional, realizando parcerias para viabilizar a educação/formação de interesse dos Sem Terra. O instituto é gerenciado pela Associação Nacional de Cooperativas de Assentamentos – ANCA e pela Confederação Nacional das Cooperativas de Assentamentos do Brasil – CONCRAB, ligadas ao MST”.

para fora do MST foi sua participação na Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo.

Em 1995, o MST conquistou o “reconhecimento da sociedade” ao ganhar o prêmio de “Educação e Participação da UNICEF”¹³ pelo programa de educação desenvolvido nos assentamentos de Reforma Agrária (VÉRDERIO, 2011, p. 118). Outro momento marcante desse período foi a realização do I Encontro Nacional de Educação da Reforma Agrária (I ENERA).

Segundo Garcia (2009), a percepção sobre a produção teórica do movimento pode ser dividida em duas fases. A primeira fase retrataria a produção teórica do Coletivo Nacional de Educação do MST (Setor de Educação) e estaria compreendida entre sua constituição, em 1987, até 1997, cuja produção foi norteadada por obras clássicas do marxismo¹⁴, ainda que não explicitamente em todos os textos, demarcando os principais pressupostos ou fundamentos da proposta dentro do campo epistemológico ligado ao marxismo.

[..] os escritos da proposta de Educação do MST assumem e apresentam concepções mais gerais que caracterizam uma orientação socialista, por intermédio de conceitos e fundamentos sobre classe social, formação humana, trabalho, democracia, escola, cooperação, coletivo, auto-organização e outros (GARCIA, 2009, p. 116).

A segunda fase ocorreu após o ano de 1998, a partir da I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, marcada por “modificações nas configurações e concepções da educação do MST”, com o surgimento de “outras bases teóricas”, decorrentes da organização da tese de doutoramento de Caldart (1999), da defesa da Pedagogia do Movimento e da participação da luta Por Uma Educação do Campo.

Entre as várias categorias que representam essa outra formulação, podemos destacar: a construção de um novo paradigma, a valorização aos ciclos da vida, a prática de reinvenção social, a transversalidade da educação do

¹³ Este prêmio ganhou em 1995 irá aproximar o UNICEF e o MST e será importante para que “Organismo Internacional” – OI figure como fiador e patrocinador da elaboração do PRONERA em 1998.

¹⁴O *Caderno de Educação* n.º. 18 - Princípios da Educação no MST – com a indicação de uma lista de obras e autores considerados como referências teóricas e/ou interlocutores do marxismo.

campo, o movimento como princípio educativo, o projeto educativo baseado em várias pedagogias, a matriz cultural própria do campo (GARCIA, 2009, p. 117).

Nesta última fase, é possível identificar um campo teórico que denota flexibilização de concepções teóricas ou ecletismo teórico, dentro de um “campo epistemológico” muito “próximo do pensamento pós-moderno” e que destoa da corrente marxista, até então evidente na primeira fase. Contudo, é possível afirmar, segundo a autora, “[...] existência de uma coerência interna de concepções sobre escola, educação, sociedade, trabalho pedagógico, processo educativo e formação humana” (GARCIA, 2009, p. 118-138). Existia a coerência, porém, não existia uma coesão epistemológica, o que denota mais um ecletismo teórico para a conjugação da realidade, do trabalho, da cultura e da educação, tecida na perspectiva da coexistência de diferentes valores culturais e fundados na prática cotidiana dos que trabalham e/ou moram no campo (BEZERRA NETO, 1999; COSTA, 2002), e que estariam a exigir, segundo o MST, uma educação específica para os moradores do campo — o que pode, no entanto, ser lido como uma “retomada do ruralismo pedagógico” (BEZERRA NETO, 2003) e uma “aproximação” do “relativismo epistemológico e cultural” (SANTOS, 2013) por parte do movimento.

O I Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária – ENERA

O I ENERA é o marco inicial tanto do PRONERA quanto da Articulação Por uma Educação do Campo. Nesse encontro realizado em julho de 1997 pelo MST e seus parceiros (GT – Ra/UnB, UNICEF, UNESCO e CNBB), os educadores das áreas de assentamentos expuseram e discutiram suas experiências na educação dos assentados. Foi elaborado para ser a expressão das experiências e lutas dos movimentos sociais do campo por direito à educação pública de qualidade mantida pelo Estado. No entanto, a presença de instituições contra a escola pública, como a CNBB¹⁵ e instituições do capital que

¹⁵ Sobre a histórica participação da Igreja Católica contra a possibilidade de haver uma educação pública estatal, que vigora, com diferentes nuances, desde a separação entre Igreja e Estado, implantada pelo Regime Republicano em 1889, ver Saviani (2015). Essa questão merece maior aprofundamento, o que foge ao escopo do texto.

defendem o Estado Mínimo (como UNICEF e a UNESCO), levantavam dúvidas sobre a possibilidade de vitória de interesses universalizáveis de direito à educação pública de qualidade mantida pelo Estado.

Do ENERA participaram professores de mais de 20 Universidades¹⁶ brasileiras que atuavam em educação nos assentamentos de reforma agrária, geralmente por meio de parcerias informais entre professores, movimentos sociais, sobretudo o MST, e que envolviam, entre outras modalidades de ensino, educação de jovens e adultos, ensino fundamental, formação e capacitação técnica dos trabalhadores. O encontro simbolizava o interesse crescente de parte do movimento em estreitar suas relações para fora do próprio movimento e desenvolver projetos em colaboração com as universidades. Seria uma forma de realizar este objetivo e, também, uma amostra dos seus limites no campo educacional e uma forma de incorporar pessoas qualificadas de fora do Movimento (FRAGOSO, 2001; CALDART, 2000).

Na expectativa de dar continuidade às reflexões ali realizadas e pela necessidade de se construir uma articulação envolvendo os participantes e a possibilidade de ampliação dos números de entidades ou organizações, o MST, proponente e principal organizador do encontro, reuniu os professores das universidades durante o encontro, na noite de 30 de julho, para lançar o desafio de construir uma “rede nacional”, visando enfrentar o problema do analfabetismo nos assentamentos (MOLINA, 2003, p. 51). Existiam em comum entre os participantes a situação deficitária da oferta educacional no campo, a grande demanda dos movimentos sociais por educação e o agravante da ausência de política pública específica para o campo no Plano Nacional de Educação – PNE.

Na reunião das universidades com o MST, ficou decidido que o Grupo de Trabalho da Reforma Agrária – GT/RA, da UnB, ficaria com a tarefa de dar sequência à ideia de se realizar um projeto nacional de Educação de Jovens e Adultos – EJA e de Formação de Professores em assentamentos, articulando as instituições de ensino superior (IES) já envolvidas com projetos educacionais em assentamentos, ampliando as atividades já desenvolvidas pelo MST e incorporando outras

¹⁶ Entre as Instituições de Ensino Superior – IES presentes ao encontro: UFSE, UNESP, UFC, UFFRJ, UNISSINOS, UFES, UFRGS, UFMA, UFSC, UNEB, UFF, UnB.

universidades e organizações sociais. Foi durante esse encontro, que dada a receptividade da questão educacional do Movimento pelas IES, somaram esforços, apoiaram a elaboração e aplicação do PRONERA e delas participaram.

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA

O PRONERA – foi construído, por um lado, vinculado às ações de mobilização e de educação dos movimentos sociais do campo por conquistas de direitos sócias. Por outro lado, foi elaborado no contexto das políticas públicas neoliberais do Estado brasileiro dos anos de 1990. Quando Raul Jungmann foi convidado para assumir o Ministério Extraordinário da Política Fundiária – MEPEF, do governo Fernando Henrique, procurou João Cláudio Todorov para elaborar projeto que levasse as universidades a colaborarem com os esforços de Reforma Agrária. João Cláudio Todorov conduziu o assunto ao Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras – CRUB e comandou o Grupo de Trabalho de Reforma Agrária – GT/RA/UnB, presidido pelo próprio Todorov.

Por ocasião da realização do I ENERA, na UnB, em Brasília, entre 28 e 30 de julho de 1997, desvendou-se a situação crítica da educação nos assentamentos, expressa, sobretudo, pelos resultados do I Censo dos Assentamentos de Reforma Agrária, que indicavam:

- alto índice e analfabetismo e os baixos níveis de escolarização entre os beneficiários do Programa de Reforma Agrária;
- a preferência do MEC pela política de reforço ao ensino regular;
- a tendência verificada entre os dirigentes municipais de considerar os assentamentos áreas federais e, portanto, fora do âmbito de sua atuação. BRASIL – INCRA/PRONERA).

Com isso, durante o I ENERA, na noite de 30 de julho, em reunião das universidades com o MST, chegou-se à conclusão sobre a necessidade de ações para cuidar da demanda de educação dos assentados, da deficitária oferta educacional no campo e da ausência de política pública específica para o campo no Plano Nacional de Educação – PNE. Assim, o GT/RA da UnB ficou incumbido de elaborar um projeto nacional de Educação de Jovens e Adultos – EJA e outro de Formação de Professores em assentamentos, articuladamente com demais Instituições de Ensino Superior – IES e com os movimentos sociais. Em outubro do

mesmo ano, representantes da Universidade de Brasília – UnB, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, Universidade Federal de Sergipe – UFSE e Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP reuniram-se para discutir a participação das IES no processo educacional dos assentamentos. Um grupo de trabalho ficou responsável por construir um projeto educacional para ser apresentado no III Fórum das Instituições de Ensino Superior em apoio à Reforma Agrária e no III Fórum de Conselho do CRUB.

O Fórum do CRUB se reuniu nos dias 6 e 7 de novembro daquele ano e aprovou a proposição de tornar a educação, nos assentamentos rurais, a 3ª fase da parceria entre o CRUB, projeto que foi apresentado ao então Ministro Raul Jungmann:

O reitor da UnB, Professor João Cláudio Todorov, respaldado por uma conjuntura favorável, levou a proposta ao Ministro Extraordinário da Política Fundiária, MEPF, Raul Jungmann, sendo bem-sucedido nesta interlocução, colocando o PRONERA entre as demais parcerias firmadas entre o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA e o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras – CRUB – Projeto Lumiar (1996) e I Censo da Reforma Agrária (1996) (ANDRADE; DI PIERRO, 2004, p. 28).

O PRONERA foi oficializado por meio de Portaria do Ministério Extraordinário da Política Fundiária.

Criado oficialmente em abril de 1998 por Portaria do MEPF [Portaria nº 10/98] (DO. 17/04/98). O PRONERA ficou vinculado inicialmente ao Gabinete do Ministro, sendo posteriormente transferido para o Incra, cujas Superintendências Regionais dos estados ofereciam melhores condições de operacionalização. Embora tenha havido diálogo e articulação prévios entre os Ministérios da Política Fundiária, do Trabalho e da Educação, estes dois últimos não interessaram em gerenciar ou cofinanciar o Programa, temendo a intervenção dos movimentos sociais (ANDRADE; DI PIERRO, 2004, p. 27-28).

Com o PRONERA, o governo passou a financiar projetos de educação de jovens e adultos em assentamentos, elaborados pelas IES em conjunto com os movimentos sociais. Durante o Fórum do CRUB, o Ministro Raul Jungmann convidou o então reitor da UnB, João Cláudio

Todorov, para assumir a coordenação do Programa. Ainda em 1997, Todorov deixou a reitoria da UNB e, portanto, a direção do CRUB, para assumir a direção do PRONERA.

O PRONERA foi elaborado para fazer frente à baixa escolaridade e ao alto índice de analfabetismo entre os assentados de reforma agrária. Nasceu com a singularidade de ser um programa do Governo Federal gestado fora do âmbito governamental (MOLINA, 2003; DI PIERRO, 2006). Para uns é, desde o nascimento, uma “política pública institucionalizada por demanda coletiva” (MOLINA, 2003, p. 47), uma “política pública de educação” reivindicada pelos movimentos e universidades “frente ao Governo Federal” (DI PIERRO, 2000, p. 44). Para outros, se “tornou efetivamente” uma política pública com o Decreto nº 7.352, de 04/11/2010 (FREITAS, 2011).

Trata-se de Programa que tem por características ter sido elaborado com a justificativa de diminuir o analfabetismo, aumentar a escolaridade, qualificar e formar assentados e educadores das áreas de Reforma Agrária no Brasil. Em sua versão inicial, ele visava atender três atividades básicas: (1) a alfabetização de jovens e adultos residentes em áreas de assentamentos de Reforma Agrária; (2) o ensino fundamental na modalidade supletiva e a capacitação pedagógica de monitores (os multiplicadores); e (3) a formação de coordenadores locais de processos comunitários.

A construção do PRONERA, no contexto vivido pela sociedade brasileira e pelo capitalismo mundial, configurava a forma de atendimento das demandas sociais, baseadas em ações compensatórias e regidas pelos ditames do mercado. O Programa desenvolve hoje projetos de educação em todos os níveis (alfabetização, escolarização, Educação Básica, cursos técnicos, Educação Superior e Pós-graduação). Ele é executado em parceria entre Governo Federal, representado pelo INCRA, instituto que é subordinado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA, Instituições de Ensino Superior – IES públicas ou privadas e os movimentos sociais e sindicais de trabalhadores rurais. Essa amplitude de atuação e a importância que adquiriu, como meio de educação dos assentados, conferem-lhe importância, em virtude, sobretudo, de ele ser o laboratório da política de Educação do Campo, tanto esta como aquela nascem das articulações ocorridas no I ENERA.

A Elaboração da Educação do Campo e a tentativa de superação do paradigma da “educação rural”

A realização do Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), em 1997, além de expressar a experiência do MST e do seu Setor de Educação na questão educacional dos acampados e assentados de reforma agrária, reuniu educadores, teóricos de educação e outros os movimentos sociais para construir a Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, responsável por realizar, em 1998, a I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, um marco das discussões sobre a Educação do Campo (FERNANDES, 2006; MARTINS, 2008). Isso significa dizer que a “a proposta de educação do MST passa a ter papel fundamental na materialidade” da Educação do Campo, ou seja, os teóricos da Educação Popular, Teologia da Libertação e pedagogias da prática e os princípios humanistas e socialistas “assumidos na proposta de educação do MST” dão “suporte e alimentam”, em certa medida, sua “materialidade” (VERDÉRIO, 2011, p. 120). Da mesma forma, a realização da Conferência concretiza, novamente, a parceria de “movimentos sociais, organizações governamentais e não governamentais, com o apoio da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, da UNESCO, do UNICEF e da Universidade de Brasília” (ANDRADE; DI PIERRO, 2004, p. 13).

A Educação do Campo é um conjunto de formulações teóricas defendidas por uma parcela representativa dos movimentos sociais do campo e que expressa, segundo Lima (2014b), o “posicionamento ideológico, político e pedagógico” desta parcela dos sujeitos do campo.

Assim, a Educação do Campo é movimento histórico em constante (re) construção, sobretudo, porque o campo é um território de disputas das velhas relações sociais do capitalismo e de um novo projeto de relações sociais não capitalistas. Ela nasceu das lutas dos trabalhadores do campo pelo direito de uma educação pautada no paradigma da Educação do Campo. As lutas foram se tornando vigorosas no cenário político brasileiro e como fruto tem se visto a materialização de políticas públicas voltadas para uma educação que considere os sujeitos do campo (LIMA, 2014, p. 77).

Ela é um movimento de articulações na disputa por espaços e projetos na política pública/estatal de educação que, a partir de então,

promove busca realizar mudanças que represente a transição da antiga “educação rural” para a “educação do campo”:

Utilizar-se-á a expressão *campo*, e não a mais usual *meio rural*, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do *trabalho camponês* e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas quando se discutir a educação do campo se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 26, grifos dos autores).

Mais do que uma mudança de termos linguísticos, esta alteração pretendeu, de acordo com os autores citados, dar margem a uma reflexão alicerçada na necessidade de uma visão mais politizada e ampla do que seja o “campo” no Brasil, agregando sujeitos também marginalizados e que vivem nas áreas não urbanas. A expressão “Educação do Campo”, nessa visão, vem para combater o estereótipo do “rural” como sendo sinônimo de local de atraso, passividade e dominação, das grandes extensões rurais que ficaram a cargo do coronelismo que imperou em boa parte da História do Brasil.

Não se pode negar a importância do movimento “Por uma Educação Básica do Campo”, cujas ações¹⁷ deram impulso à formulação de políticas públicas/estatais de Educação do Campo, o que contraria os ditames do neoliberalismo que, com forte influência nos governos do país, negam a possibilidade de ações estatais para o atendimento das desigualdades.

Em 2002, como consequência desses movimentos organizados, conforme o exemplificado acima, o Conselho Nacional de Educação – CNE, aprovou as “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo” e ratificou no texto do Parecer nº 36 de 2001, em clara sintonia com o discurso do movimento “Por uma Educação Básica do Campo”, tal como formulado na I Conferência. Segundo as diretrizes:

¹⁷ Para uma análise mais detalhada do movimento “Por uma Educação Básica do Campo” cf. BEZERRA NETO, L. e BEZERRA, M. C. dos S. Educação do Campo: referenciais teóricos em discussão In: BEZERRA NETO, L. e BEZERRA, M. C. (orgs) *Educação para o campo em discussão: reflexões sobre o programa Escola Ativa*. São José, SP: Premier, 2011.

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (BRASIL, CNE, Parecer nº 36/2001, p. 1).

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo se tornaram um importante marco regulatório na luta por uma educação para os camponeses. Conjuntamente com este marco, outras ações no âmbito Estatal dão indicação do processo de construção das políticas públicas/estatais de educação do campo. Resumidamente, apontam-se as seguintes:

A primeira conquista da Educação do Campo, segundo o Movimento de Educação do Campo, foi a criação do Programa Nacional da Educação em Áreas de Reforma Agrária – (PRONERA), pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), em 1998, seguida, em 2002, pela aprovação no Conselho Nacional de Educação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. (Parecer CNE/CEB Nº 36/2001 e (Resolução CNE/CEB Nº 1/2002), ampliada com a Resolução complementar (CNE/CEB Nº 2 de 28 abril de 2008a) (CARVALHO, 2001, p. 21-22, grifos no original).

Outras legislações fortalecem essa política:

[...] o Parecer (CNE/CEB Nº1/2006), referente ao reconhecimento da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA's), regulamenta a execução de práticas pedagógicas em tempos/espaços diferenciados. Outra frente de luta do Movimento da Educação do Campo foi a criação em 2004 de uma Coordenadoria-Geral de Educação do Campo no âmbito Ministério da Educação para execução da política nacional. Em 2006, o Movimento com forte mobilização política junto a este Ministério conquistou o Programa ProJovem saberes da Terra, e o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), reivindicação da agenda política da II Conferência Nacional da Educação do Campo de 2004 (CARVALHO, 2001, p. 22).

Há, ainda, as legislações que ampliam o tratamento da questão do ponto de vista legal, como a Resolução nº 2 de 28 de abril de 2008 do

Conselho Nacional de Educação – CNE¹⁸ e o Decreto nº 7352 de 4 de novembro de 2010¹⁹ (LIMA, 2014, p. 72). Segundo Carvalho (2001, p. 22), esses “marcos legais e institucionais” ajudam a configurar a existência da “construção de uma política pública de Educação do Campo no Brasil”.

A criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI) pelo Ministério da Educação, em 2004, foi outra importante ação estatal. De acordo com o *site* oficial, o “objetivo da SECADI é contribuir para a redução das desigualdades educacionais por meio da participação de todos os cidadãos em políticas públicas que assegurem a ampliação do acesso à educação”. No tocante às ações dessa Secretaria, para atingir o objetivo acima explicitado, estão, dentre outras, as ações relacionadas aos camponeses, como o extinto programa “Escola Ativa”, o Programa de apoio à implantação das Licenciaturas em Educação do Campo, dentre outros²⁰.

Sabe-se que, dentro de uma determinada comunidade, a escola tem o potencial de agregar múltiplas experiências e visões de mundo, geralmente ligadas à vida dos sujeitos que ali se inserem. É na escola que acontecem reuniões entre a comunidade e é onde os pais dos alunos se encontram. Esse processo de união não deve ser neutro ou ingênuo. Nem por isso, a escola torna-se transformadora. Por isso, é necessário que o processo educacional seja político intencional, além de competente, auxiliando e incentivando seus membros a discutirem, refletirem e pensarem vários aspectos de suas vidas, iniciando pela escola dos filhos e o objetivo da educação que estão tendo, sem estar desligados dos processos históricos, que são sempre gerais, determinados pelo contexto e determinante para a realidade local.

Com efeito, os articuladores afirmam que a Educação do Campo deve estar baseada nos princípios da solidariedade, da cidadania e do direito de todos de viverem a democracia, a justiça social, e, sobretudo, o acesso aos meios de instrução e de formação do ser

¹⁸ Na qual a Câmara de Educação Básica estabeleceu as Diretrizes Complementares, as Normas e os Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento à Educação Básica do Campo.

¹⁹ Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

²⁰ Cf. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18720&Itemid=817, portal da SECADI que apresenta os programas/projetos para a educação do campo.

humano. Postulam a importância das escolas do campo como papel fundamental na formação da classe trabalhadora do campo. Defendem uma reorganização pedagógica que assegure mudanças sociais qualitativas, pois a educação, enquanto modo de organizar a socialização e a produção da cultura na escola, necessita ser parte integrante do todo social. Por isso, insiste na necessidade de políticas públicas para a Educação do Campo.

Nesse último quesito, há que ter clareza, porém, que o planejamento e a implementação de políticas públicas, dentre elas a educação, nem sempre levam em consideração a socialização e a produção dos conhecimentos historicamente construídos, por mais bem-intencionadas que sejam as políticas ou por mais que elas sejam elaboradas coletivamente, quer por movimentos sociais ou teóricos a eles ligados.

Da mesma forma, é esclarecedor o fato de entender que a escola se insere no contexto histórico-social, por isso:

Se por um lado a escola aparece como espaço para apropriação do conhecimento elaborado pela humanidade e de formação humana de modo a ser instrumento de transformação das desigualdades sociais, por outro, no atual contexto histórico, continua sua função de reprodutora da ideologia da classe dominante e espaço para desenvolver aptidões nos indivíduos e competências para assegurar a existência deste sistema baseado na exploração da natureza e na exploração do trabalho humano (CARVALHO, 2011, p. 20).

Nesse sentido, as escolas do campo ou da cidade, para relembrar Marx, não desempenham tarefas segundo suas vontades, seus desejos e suas ilusões — o fazem determinadas pelas condições objetivas e subjetivas da sua existência, e pela determinação do que lhes foi legado historicamente. Não parece ser esse um fundamento presente nos documentos dos articuladores da educação, quando dizem que essa educação:

Trabalha desde os interesses, a política e a economia dos diversos grupos de trabalhadores do campo, nas suas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do *desenvolvimento social e econômico igualitário desta população*. A identificação política e a inserção geográfica na própria realidade cultural do campo são condições

fundamentais de sua implementação (Conferência por uma Educação Básica do Campo, Luziânia/GO, 1998, grifos nossos).

A ideia de desenvolvimento social e econômico igualitário da população representa melhoria de um grupo específico e não diz respeito à transformação na sociedade, papel de uma escola que defenda a distribuição igualitária dos resultados do desenvolvimento, como afirma Saviani (2012, p.121), quando diz que cabe à educação “possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais”. Sobretudo porque para a Pedagogia Histórico-Crítica, defendida por Saviani e outros autores, o papel da educação formal é não se furtar, nem em relação à educação urbana nem à dos povos do campo, de ser transformadora, não porque está guiada pelo cotidiano, pelo pragmatismo ou pelo imediatismo, mas porque trabalha para transmitir os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade.

Constata-se, nas formulações da Educação do Campo, uma aproximação perigosa de seus articuladores da Educação do Campo das bases da pedagogia neoliberal, quando postulam uma educação que defende o universo cultural e o cotidiano dos educandos do campo. Segundo Duarte (2011, p. 64):

Alguém poderia, a esta altura do texto, contestar-nos apresentando o argumento de que se busca, atualmente, a valorização do conhecimento que o aluno traz de sua “realidade concreta”, de “seu cotidiano”, a valorização do seu “saber específico ao grupo cultural ao qual o aluno pertence”, isto é, busca-se valorizar a construção do conhecimento, partindo do que o indivíduo já possui, possibilitando-lhe a conquista da autonomia intelectual, respeitando suas necessidades e seus interesses.

E conclui, dizendo que “tudo isso não passa de uma forma eufemística de aceitar, sem questionamentos, o cotidiano alienado e fetichizado dos indivíduos” (DUARTE, 2011, p. 64). Infere-se, portanto, que aceitar tais posicionamentos constitui o ingresso no lema “aprender a aprender”, mote ideológico da pedagogia neoliberal:

[...] o lema “aprender a aprender” desempenha um importante papel na adequação do discurso pedagógico contemporâneo às necessidades do processo de mundialização do capitalismo, pela intensa vinculação à

categoria de adaptação que ocupa lugar de destaque tanto no discurso político-econômico neoliberal como nas teorias epistemológicas, psicológicas e pedagógicas de cunho construtivista (DUARTE, 2011, p. 65).

Trata-se de uma falácia dizer que se pretende partir da prática e do cotidiano e se colocar como transformador, pois, sob a falsa alegação de combate ao cientificismo eurocêntrico, cria-se uma cultura que privilegia a experiência individual e/ou o cotidiano da cultura específica de cada grupo e renega a natureza da escola e do educador, que é trabalhar para transmitir ao educando os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade.

A ação educacional no interior da Educação do Campo cobra dos movimentos sociais e do educador atenção redobrada para se prevenir contra o relativismo extremado, baseado na aceitação tácita da realidade atual e de toda forma de pragmatismo, uma vez que este é o discurso ideológico no qual se apoia o neoliberalismo. Nesse sentido, torna-se mais premente tecer mais reflexões sobre as contribuições que a Pedagogia Histórico-Crítica pode oferecer à Educação do Campo.

Pedagogia Histórico-crítica: aportes teóricos, psicológicos e metodológicos

Tendo em vista o exposto até o momento, surgem questões fundamentais: como se pode concretizar essa reorganização da escola do campo? Em que modelo? Por qual proposta pedagógica? A resposta a tais questões pode ser dada pela análise das principais pedagogias e teorias pedagógicas que, ao longo dos anos, povoaram o âmbito da educação no Brasil, a saber: Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova, Pedagogia Tecnicista, Teorias pedagógicas Crítico-reprodutivistas e, desde ao final dos anos de 1970, a Pedagogia Histórico-Crítica. Essa última constitui, de nosso ponto de vista, a que melhor atende à possibilidade de transformação da realidade social na perspectiva da classe detentora da força-de-trabalho, explorada pelo capital.

Vários autores²¹ já se esforçaram nesta análise, chegando à conclusão de que realizar “o trabalho educativo na perspectiva de

²¹ Cf: SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p.112-125; BEZERRA NETO, L. e BASSO, J. D. “Pedagogia histórico-crítica, movimento dos trabalhadores rurais sem terra e a educação do campo:

superação do modo de produção capitalista requer uma pedagogia de inspiração marxista (SAVIANI e DUARTE, 2012, p. 5). Dessa forma, a Pedagogia Histórico-Crítica, por ter esta fundamentação, é entendida, aqui, como a orientação pedagógica que vem corresponder aos anseios de uma escola que tenha a prática social dos alunos camponeses como ponto de partida e chegada, tal qual é requerida e demandada pela classe trabalhadora, ou seja, que o campo e sua realidade sejam analisados à luz dos conhecimentos historicamente acumulados, os conhecimentos clássicos, possibilitando que o ponto de chegada do processo educativo se configure como uma prática já problematizada e compreendida dentro de uma historicidade.

A Pedagogia Histórico-Crítica baseia-se em um aporte teórico que se distancia de concepções idealistas de ensino e de educação. Seu distanciamento também se realiza em relação a vieses pragmáticos e imediatistas do processo de ensino-aprendizagem, bem como das finalidades do processo educativo. Nesse sentido, o processo de objetivação e de apropriação são entendidos como fundamentos efetivadores de um processo de formação do homem enquanto ser histórico e social. Certamente, essa é uma diferença marcante entre o homem e os animais (DUARTE, 1993).

A distinção entre homens e animais ressoa na reflexão de Marx e Engels (1993), quando afirmam que tal distinção é entendida como o desenvolvimento da “atividade vital” que cada um desenvolve. A interpretação de Duarte (1993), sobre esta definição de Marx e Engels (1993), consiste no entendimento de que: 1- a reprodução biológica da espécie e 2- a reprodução das condições humanas de sobrevivência historicamente efetivadas, transmitidas de geração a geração, implicam na existência de uma sociedade organizada e sedentária. Assim, as relações sociais de dominação se realizam quando esses dois âmbitos da “atividade vital”, na sociedade capitalista, por meio do trabalho, servem como suporte do processo de alienação. Segundo Marx e Engels (1993), a atividade vital consciente, como já dito, distingue os homens dos animais. Entretanto, quando tal atividade é suficiente somente para a

contradições na luta pela escola única”. IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa, 2012. (Anais); MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

sobrevivência, para a reprodução, fica alienada de seu segundo âmbito, que é a reprodução do homem enquanto ser genérico.

Quando se fala de sobrevivência do homem, Marx e Engels (1993) estão falando de condições básicas, como comer, vestir, habitar dignamente. Sobre isso, Duarte (1993, p. 31), mostra como as condições históricas objetivas implicam mudanças no próprio sujeito, uma vez que a realidade humanizada possui a capacidade de humanizar o próprio homem. Dessa forma, uma transformação objetiva implica uma transformação subjetiva. Se for dessa maneira, a prática social e a historicidade determinam o processo de objetivação e de apropriação. O homem, então, historicamente, apropria-se das qualidades e características dos objetos, bem como dos conhecimentos a eles subjacentes, alterando e criando novas funções e finalidades conforme as necessidades históricas.

O objeto, portanto, não é totalmente subtraído de sua lógica natural, mas esta é inserida na lógica da atividade social humana. O homem não cria uma realidade sua, humana, sem apropriar-se da realidade natural. Ocorre que essa apropriação não se realiza sem a atividade humana, tanto aquela de utilização do objeto enquanto um meio para alcançar uma finalidade consciente, como também e principalmente a atividade de transformação do objeto para que ele possa servir mais adequadamente às novas funções que passará a ter, ao ser inserido na atividade social (DUARTE, 1993, p. 34).

Conforme Duarte (1993), este processo de apropriação de uma objetivação é sempre um processo educativo. Ora, se isso é construído histórica e socialmente, duas consequências podem ser identificadas: a primeira seria a humanização homem, a segunda, a alienação, quando o homem não se apropria dos resultados do seu trabalho. Logo, na educação formal, a intencionalidade deveria ser clara, a saber, deveria resultar na transmissão de conhecimentos historicamente construídos aos alunos. Com esta transmissão, é possível que a educação se distancie de um processo alienante, visto que, com estes conhecimentos, os alunos terão condições de realizarem suas apropriações e, portanto, alcançar o exercício de sua emancipação intelectual.

Esse aporte teórico, no qual a pedagogia histórico-crítica se baseia, distancia-se, evidentemente, tanto de concepções pós-modernas quanto de concepções construtivistas. Não é sem razão que Saviani (2011), ao tratar da origem e do desenvolvimento atual da pedagogia histórico-

crítica, afirmou que é preciso “situar a pedagogia histórico-crítica como um intento superador do clima cultural que vem sendo chamado de Pós-Modernidade” (SAVIANI, 2011, p. 222).

O conhecimento, portanto, é apropriação da realidade objetiva (MARX, 1978). Uma realidade objetiva que não de dar à apreensão de modo natural, mas intencional e metódico. Nisso reside o papel fundamental da escola, desde que ela adquiriu a forma dominante de educação:

[...] [na] etapa histórica em que as relações sociais passaram a prevalecer sobre as naturais, estabelecendo-se o primado do mundo da cultura (o mundo produzido pelo homem) sobre o mundo da natureza [...] a educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente. (SAVIANI, 2013, p. 7).

Entende-se a epistemologia de Marx como materialista e dialética em que o “concreto pensado é apropriação dialética do concreto real através da mediação da análise, mediação do abstrato” (DUARTE, 2000, p. 93). Diferentemente do que poderia pressupor uma crítica pós-moderna ou construtivista, a epistemologia de Marx não pode ser entendida como uma forma de positivismo. Trata-se de uma apropriação dos conhecimentos universalmente construídos de modo dinâmico, de forma tal que “atividade vital” leve a uma formação onde o concreto e histórico sejam objeto de análise e síntese.

Por isso precisamente só na relação do mundo objetivo que o homem se afirma realmente como um *ser genérico*. Essa produção é sua vida genérica ativa. Mediante ela aparece a natureza com sua obra e sua realidade. O objeto do trabalho é, por isso, a *objetivação da vida genérica do homem*, pois este se desdobra não só intelectualmente, como na consciência, mas ativa e realmente, e se contempla a si mesmo num mundo criado por ele (MARX apud SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 21, grifos no original).

Esta passagem mostra que o processo de objetivação, apropriação e aprendizagem é, ao mesmo tempo, transformação da natureza e produção de cultura. O produto dessa intervenção é visto em dois âmbitos, a saber, a realização de um objeto cuja existência é prévia e a transformação nas relações humanas, na atividade dos sujeitos. Por ser produto da realização humana, toda produção humana, a cultura e os

conhecimentos, são objetivos. Todo conhecimento é, na perspectiva marxista e também na pedagogia histórico-crítica, um saber objetivo, isto é, existe de fato, pode ser conhecido e apropriado objetivamente pelo ser humano. A defesa da objetividade do saber guarda íntima relação com a questão da universalidade do saber.

A universalidade do saber está intimamente ligada à questão da objetividade. Com efeito, dizer que determinado conhecimento é universal significa dizer que ele é objetivo, isto é, se ele expressa as leis que regem a existência de determinado fenômeno, trata-se de algo cuja validade é universal. E isto se aplica tanto aos fenômenos naturais como sociais. Assim, o conhecimento das leis que regem a natureza tem caráter universal, portanto, sua validade ultrapassa os interesses particulares de pessoas, classes, épocas e lugar, embora tal conhecimento seja sempre histórico, isto é, seu surgimento e desenvolvimento são condicionados historicamente. O mesmo cabe dizer do conhecimento das leis que regem, por exemplo, a sociedade capitalista. Ainda que seja contra os interesses da burguesia, tal conhecimento é válido também para ela (SAVIANI, 2013, p. 50).

Do ponto de vista psicológico, a aprendizagem, na PHC, está fundamentada na psicologia histórico-cultural, também de inspiração marxista, que compreende que as interações sociais, ou seja, a partir do real, são decisivas no processo de desenvolvimento, principalmente no que se refere à aquisição da linguagem, que permite ao ser humano um salto qualitativo na escala evolutiva animal.

Graças ao desenvolvimento da linguagem, requerido pela natureza da atividade humana, superamos os limites da representação sensorial imediata da realidade, própria também aos animais, passando a representá-la cognitivamente por meio de palavras. Dessa superação resulta a possibilidade para a construção de ideias, que são, a rigor, os conteúdos do pensamento (MARTINS, 2011, p.47).

A escola, nessa perspectiva, assume papel fundamental ao ser lócus privilegiado de situações de interação social. Assim, precisa se organizar para que, metodologicamente, ofereça aos alunos oportunidades de melhoria na qualidade das interações e dos conhecimentos já detidos pelos mesmos, num movimento de constante superação da situação inicial de entendimento do real, a saber, da prática social imediata.

Nesse processo, é necessário garantir que a escola, urbana ou do campo, seja pensada na perspectiva da garantia de condições favoráveis ao aprendizado da classe trabalhadora, não lhe furtando o contato com o conjunto dos conhecimentos construídos pela humanidade.

Destarte, cabe à educação escolar garantir as condições, naquilo que lhe compete, para o desenvolvimento da consciência transformadora nos indivíduos, “ferramenta” indispensável para que não existam sob imediata ação do meio, mas como sujeitos da história. Esse objetivo não é alcançado nos limites de saberes reiterativos da cotidianidade em detrimento dos conhecimentos clássicos (MARTINS, 2011, p.55).

Como se nota, a tarefa educativa necessita de organização para se chegar ao objetivo do desenvolvimento de uma consciência transformadora. Dessa observação, conclui-se que a perspectiva metodológica da PHC vem ao encontro da necessidade, cada vez mais urgente, de que os professores das escolas públicas – que se constitui a grande maioria dos estabelecimentos existente nas comunidades do campo – sejam capazes de planejar o processo ensino–aprendizagem baseando-se em um percurso metodológico definido, do qual tenham sólido conhecimento das etapas e do que se deve propor em cada uma delas.

A definição metodológica é uma resposta cara e preciosa que a PHC oferece ao anseio de vários educadores brasileiros quando definem cinco momentos do trabalho pedagógico, a saber²²: *primeiro momento: ponto de partida da prática educativa-prática social*, em que é necessário, ao professor, se apropriar da realidade social dos alunos, compreendendo-a e identificando o que servirá como ponto de partida do processo; *segundo momento: problematização*: acontece a apresentação, pelo professor, das razões pelas quais o conteúdo se encontra na disciplina; *terceiro momento: instrumentalização*: aqui, ocorre a apropriação dos instrumentos culturais para uma prática qualitativamente superior (MARSIGLIA, 2011); *quarto*

²² Para melhor aprofundamento em cada momento do método, cf. SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 40 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008b. p. 67-77; MARSIGLIA, A. C. G. “A prática pedagógica na perspectiva da pedagogia histórico-crítica”. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p. 101-120.

momento: a catarse, quando o aluno, pelo caminho trilhado, tem uma visão do todo e não mais uma visão fragmentada da realidade, que lhe possibilita avançar ao *quinto momento: ponto de chegada*, quando o aluno consegue problematizar a prática social e passa de uma visão caótica (síncrese) para uma visão organizada da totalidade (síntese), mediada pela apropriação dos conteúdos clássicos. Segundo Saviani,

Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, dos ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão–assimilação dos conteúdos cognitivos (2008b, p.69).

Compreende-se, então, que a metodologia apresentada na PHC tem potencial de garantir uma organização pedagógica que imprima, à educação do campo, o indispensável contato com os bens culturais humanos, dos quais os conhecimentos socialmente acumulados são imprescindíveis.

Um cuidado que se deve tomar, quando se pensa na educação do campo, é não colocar em segundo plano os conhecimentos socialmente acumulados e deixar de considerar a teoria como parte imprescindível da formação do concreto pensado, supervalorizando a prática tomada em seu aspecto fenomênico, individual e utilitarista, para que não se caia em um pragmatismo exacerbado, que se aproxime, ainda mais, das tendências pós-modernas (BEZZERA NETO e BEZERRA, 2011, p. 108).

A preocupação com a qualidade da educação dos povos do campo deve estar pautada na oferta de uma escola que realmente seja condizente com um projeto de emancipação humana. Sem os conhecimentos adequados, tem-se o risco de que a escola fique fadada a não sair do primeiro momento do processo: a apreensão natural da

realidade ou cotidiana da prática social. Portanto, é necessário entender a educação em seu papel histórico geral, mas a partir da concepção de educação da Pedagogia Histórico-Crítica, que se fundamenta na perspectiva de que a apreensão do mundo não ocorre de forma natural, mas social. Esse fato reforça a natureza própria da educação como atividade humana de produção não material, isto é, “produção espiritual, não é outra coisa senão a forma pela qual o homem apreende o mundo, expressando a visão daí decorrente de distintas maneiras” (SAVIANI, 2013, p. 7).

Não se deve perder de vista que, segundo Martins (2011, p. 56), “[...] funções complexas não se desenvolvem na fase de atividades que não as exijam e possibilitem”, e pensando-se na educação formal, “[...] essa tarefa deve ser assumida na prática pedagógica por meio da transmissão dos conhecimentos clássicos”, tanto nas escolas urbanas quanto nas do campo.

Neste sentido, convém expor, o que constitui, segundo Saviani, a tarefa da Pedagogia Histórico-Crítica em relação à educação escolar:

Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber produzido historicamente, reconhecendo as condições da sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem com as tendências atuais de transformação;

Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço tempo escolares;

Provimento de meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas aprendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação.

O conhecimento propriamente educacional não se funda na prática cotidiana ou realidade do aluno, mas requer compreender as diferentes formas, meios e métodos de ensinar os conhecimentos historicamente construídos, o que exige conhecer a escola, o educador e a pedagogia do presente. Não para endeusá-los ou vê-los como suma manifestação da evolução humana, ao sabor dos pós-modernos, mas para neles procurar suas contradições, e, por isso mesmo, seus componentes ideológicos, de moda a distinguir:

[...] entre a *pedagogia geral*, que envolve essa noção de cultura com um tudo que o homem produz, tudo o que o homem constrói, e a *pedagogia escolar*, ligada à questão do saber sistematizado, do saber elaborado, do saber

metódico. A escola tem o papel de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico. *Ela necessita organizar processos, descobrir formas adequadas a essa finalidade. Essa é a questão central da pedagogia escolar.* Os conteúdos não representam a questão central da pedagogia, porque se produzem a partir de relações sociais e se sistematizam com autonomia em relação à escola. A *sistematização dos conteúdos pressupõe determinadas habilidades* que a escola normalmente garante, mas não ocorre no interior da escola de educação básica. *A existência do saber sistematizado coloca à pedagogia o seguinte problema: como torná-lo assimilável pelas novas gerações, ou seja, por aqueles que participam de algum modo de sua produção enquanto agentes sociais, mas participam num estágio determinado, estágio este que é decorrente de toda uma trajetória histórica?* (SAVIANI, 2013, p. 66, grifos nossos).

A educação escolar do momento histórico atual, mais do que nunca, deve fundamentar-se na possibilidade de o educador apreender o saber elaborado (os conhecimentos historicamente acumulados). Transformá-los em conteúdos escolares e transmitir aos educandos pela mediação de formas, de meios e de métodos adequados ao conteúdo e a função dos educadores. Trata-se, portanto, de um educador e de uma escola que, ao estar no interior das relações sociais, socializa o saber elaborado por meios dessas mesmas relações sociais e não, como tem estado em voga, constrói o saber. Esta distinção é fundamental para dirimir qualquer dúvida, ou seja, coloca a escola no interior das relações sociais, mas não atribui à escola uma função das relações sociais — a de produzir saber:

Esta é a base da ideia de socialização do saber que temos formulado [no interior da Pedagogia Histórico-Crítica] em termos pedagógicos. Aqui é preciso desfazer uma confusão. Elaboração do saber não é sinônimo de produção do saber. A produção do saber é social, ocorre no interior das relações sociais. A elaboração do saber implica expressar de forma elaborada o saber que surge da prática social. Essa expressão elaborada supõe o domínio dos instrumentos de elaboração e sistematização. Daí a importância da escola: se a escola não permite o acesso a esses instrumentos, os trabalhadores ficam bloqueados e impedidos de ascender ao nível elaborado do saber, embora continuem, pela sua atividade prática e real, a contribuir para a produção do saber. O saber sistematizado continua a ser propriedade privada a serviço do grupo dominante. Assim, a questão da socialização do saber, nesse contexto, jamais poderia ser assimilada à visão do funcionalismo durkheimiano, porque se inspira na

concepção dialética, na crítica da sociedade capitalista desenvolvida por Marx (SAVIANI, 2013, p. 67).

Não se trata de um saber elaborado no sentido de um saber estático e finalizado, mas um saber dinâmico, dialético, por ser, justamente, produzido no seio das relações sociais.

O fato de falar na socialização de um saber supõe um saber existente [que está sendo produzido socialmente e, portanto, não cabe falar em saber acabado. A produção social do saber, por outro lado, é histórica, portanto não é obra de cada geração independente das demais], mas isso não significa que o saber existente seja estático, acabado. É um saber suscetível de transformação, mas sua própria transformação depende de alguma forma do domínio deste saber pelos agentes sociais. Portanto, o acesso a ele impõe-se (SAVIANI, 2013, p. 68).

Dessa forma, é fundamental que os trabalhadores do campo, seus filhos e agregados, possam dispor de uma escola que lhes dê acesso ao conhecimento formal e ao domínio do saber científico produzido historicamente pelos homens. A práxis rural é o ponto de partida e de chegada do processo educacional.

Neste ponto, cabe compreender que, entre o ponto de partida e o de chegada, há um trabalho intenso, planejado pedagogicamente para que o sujeito aprendiz compreenda a práxis rural, num primeiro momento apreendida no cotidiano, de uma forma ainda espontânea. O trabalho do professor deverá estar comprometido com a necessidade de, partindo desses conhecimentos primeiros, problematizá-los junto aos alunos, através dos conhecimentos formais, associando estes à compreensão e ao desvelamento daqueles, ou seja, à compreensão da situação vivida pelos trabalhadores do campo.

Entender a práxis rural como ponto de partida e a prática rural, ressignificada pelo acesso ao conjunto dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, como ponto de chegada do processo educativo formal, requer dos profissionais da educação um intenso estudo e aprofundamento em referenciais e autores que se lançaram à produção acerca da pedagogia histórico-crítica. Somente através dessa ciência, de estudos e do desenvolvimento de ações pedagógicas planejadas na observação dos pressupostos da PHC é que entendemos

ser possível, à educação escolar rural, contribuir de forma eficaz para uma real emancipação da classe trabalhadora do campo.

Considerações Finais

A educação destinada aos povos do campo, no Brasil, passou por um processo de marginalização que tendeu a sair da inércia em que se encontrava pela ação dos movimentos sociais organizados os quais, nos anos de 1980 e 1990, encabeçaram discussões sobre a necessidade de escolarização formal para as populações camponesas e o reconhecimento, pelos órgãos governamentais, das iniciativas pedagógicas desenvolvidas por estes movimentos, marcadas pela luta contra o capital e sua força alienante.

Se o debate e as lutas, de maneira justa e legítima, colocaram a educação do campo como ponto da agenda de órgãos governamentais, como o Ministério da Educação, percebe-se uma lacuna neste embate com o capital quando se analisam as propostas pedagógicas que perpassam a história da educação no país. Nesse sentido, a PHC, de origem e inspiração marxista, supre um vácuo teórico-metodológico que povoa as propostas de educação formal e garante aos educadores, tanto da cidade quanto do campo, um aporte seguro e fundamentado com o qual podem organizar seu trabalho em prol da superação do *status quo* e da constituição de seres humanos verdadeiramente emancipados.

Este estudo introdutório precisa ser aprofundado, principalmente para clarificar o que são os conhecimentos clássicos, respondendo às questões: quais podem ser considerados os conhecimentos clássicos? Como defini-los? Cabe aprofundar, então, aspectos conceituais que fundamentem melhor os argumentos apresentados neste texto.

Espera-se, com as análises e os pontos apresentados, que o texto tenha demonstrado a urgência de uma definição por uma pedagogia sintonizada com o caráter revolucionário que a classe trabalhadora do campo precisa retomar e assumir, no processo de superação das desigualdades sociais advindas do capitalismo. E esse objetivo só pode ser alcançado se os camponeses tiverem acesso à educação de qualidade, entendida como a que oferece a eles, e com eles, o acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade.

Referências

- ANDRADE, Marcia Regina; DI PIERRO, Maria Clara. *Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária: dados para uma avaliação*. São Paulo: Ação Educativa 2004.
- BEZERRA NETO, L.; BEZERRA, M. C. dos S. Educação do Campo: referenciais teóricos em discussão. In: BEZERRA NETO, L.; BEZERRA, M. C. (Orgs.) *Educação para o campo em discussão: reflexões sobre o programa Escola Ativa*. São José, SP: Premier, 2011.
- BEZERRA NETO, Luiz. *Avanços e retrocessos na Educação rural no Brasil*. Tese (Doutorado em Educação). Campinas: PPGE/ UNICAMP, 2003.
- BEZZERA NETO, Luiz. *Sem-terra aprende e ensina: estudo sobre as práticas educativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra*. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. (Coleção polêmicas do nosso tempo).
- BRASIL. CNE. Parecer nº 36 do Conselho Nacional da Educação. Brasília, 2001.
- CALDART, Roseli Salette *Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- CALDART, Roseli S.; SCHWAAB, Bernadete. A educação das crianças de assentamentos e assentamentos. In: STÉDILE, J. P.; GÖRGERN. Frei S. (Orgs.). *Assentamentos: a resposta econômica da Reforma Agrária*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.
- CARVALHO, Marize Souza. Realidade da educação do campo e os desafios para a formação de professores da educação básica na perspectiva dos movimentos sociais. Tese (Doutorado em Educação). Salvador: PPGE/UFBA, 2011.
- COSTA, Sidiney Alves. Os Sem Terra e a Educação: um estudo da tentativa de implantação da proposta pedagógica do MST em escolas de assentamentos no Estado de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Educação): UFSCar/PPGE, São Carlos, 2002.
- D'AGOSTINI, Adriana. *A educação do MST no contexto educacional brasileiro*. Tese (Doutorado em Educação). Salvador: PPGE/UFBA, 2009.
- DUARTE, N. (2011). *Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Campinas, SP: Autores Associados. 5 ed. Revista (Coleção educação contemporânea).

- _____. A pedagogia histórico-crítica e a formação da individualidade para-si. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 5, n. 2, p. 59-72, dez. 2013b.
- _____. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. *Educação e Sociedade*, ano XXI, n. 71, jul. 2000.
- _____. *A individualidade para si: contribuição para uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas, SP: Autores Associados, 1993.
- FERNADES, Bernardo M. *MST: formação e territorialização*. São Paulo: Hucitec, 1996.
- _____. Préfácio. In: SOUZA, M. A. de. *Educação do Campo: Propostas e Práticas Pedagógicas do MST*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- FRAGOSO, Maria Beatriz. Programa nacional de educação na reforma agrária: a responsabilidade social da universidade. Dissertação (Mestrado em Educação). PPGE:UFF, 2001.
- GARCIA, Fátima Moraes. *A contradição entre teoria e prática na escola do MST*. Tese (doutorado em Educação). Curitiba: PPGE/UFPR, 2009.
- GOHN, Maria da Glória. *Movimentos sociais no início do século XX: antigos e novos atores sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- KOLING, E. J.; NERY, I. J.; MOLINA, M. C. (Orgs.). *Por uma Educação do Campo*. Brasília: UNB, 1999.
- LIMA, Rosângelis Rodrigues Fernandes. *A política pública da educação do campo em feira de Santana: entre o dizer e o fazer*. Feira de Santana: PPGE/UEFS, 2014b.
- MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). *Infância e pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- _____. *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- _____. A prática pedagógica na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 101-120.
- _____. Contribuições para os fundamentos teóricos da prática pedagógica histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). *Infância e pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. p. 211-243.

_____. Professora, cadê sua varinha de condão? Sobre a magia da aprendizagem. In: SANTOS, C. F. (Org.). *Crítica ao esvaziamento da educação escolar*. Salvador: EDUNEB, 2013. p. 37-50.

_____. A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MARTINS, F. J. (Org.). *Educação do Campo e Formação Continuada de Professores: uma experiência coletiva*. Porto Alegre: EST Edições; Campo Mourão: FECILCAM, 2008.

MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã*. Cap. 1 - Feuerbach: Oposição das Concepções Materialista e Idealista. Karl Marx e Friedrich Engels. São Paulo: Hucitec, 1993.

MARX, Karl. Contribuição para a crítica da economia política. Lisboa: Estampa, 1973.

MARX, Karl. *Manuscritos Econômico-filosóficos e outros textos escolhidos*. (Coleção Os Pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MST. O que Queremos com as Escolas de Assentamentos. *Cadernos de Formação* n. 18. São Paulo: MST, 1999.

MOLINA, Mônica C. (2003). *A contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de educação do campo e desenvolvimento sustentável*. Tese. (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável). Centro de Desenvolvimento Sustentável da Universidade de Brasília, Brasília. 2003.

SANTOS, Claudio F. dos. *O "aprender a aprender" na formação de professores do campo*. Campinas, SP: Autores Associados; Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2013.

SAVIANI, D. "A pedagogia histórico-crítica na educação do campo". 2013.

(Conferência proferida no II Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação do Campo e IV Jornada de Educação Especial no Campo – Educação do Campo: conteúdo e método. São Carlos, 16 de outubro de 2013).

- _____. Antecedentes, origem e desenvolvimento da Pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G (org.). *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- SAVIANI, D.; DUARTE, N. *Pedagogia Histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- _____. Educação Socialista, Pedagogia Histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, J. C. SAVIANI, D. *Marxismo e Educação: Debates contemporâneos*. Campinas, SP: Autores Associados, 2. ed. . 2008a. p. 223-274.
- _____. *Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008b.
- _____. *Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Revista, Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- _____. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, C. J. et al (Orgs.) *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- _____. *Escola e democracia*. 40. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008b.
- _____. *A história do tempo e o tempo da história*. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.
- VERDÉRIO Alex. A materialidade da educação do campo e sua incidência nos processos formativos que a sustentam: uma análise acerca do curso de Pedagogia da Terra na Unioeste. Dissertação (Mestrado em Educação). Cascavel: PPGE/Unioeste, 2011.