

Eixo Temático

2. Educação no Campo e Políticas Públicas.

Título

A EDUCAÇÃO DO CAMPO E O MARXISMO: APROXIMAÇÕES PARA ANÁLISE DE UMA POLÍTICA EM CONSTRUÇÃO

Palavras-chave

Educação do Campo; Políticas Educacionais; Marxismo e Trajetória Histórica.

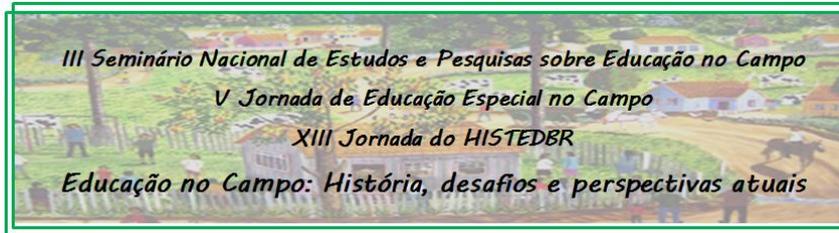
Resumo

Esse trabalho é um recorte da pesquisa de mestrado acerca trajetória da educação do campo em Parauapebas/Pará. O objetivo desse texto é analisar a construção da política de educação do campo a partir de contribuições críticas, presentes em algumas obras de Marx. Como metodologia adotou-se a trajetória histórica da política educacional camponesa, com base em documentos dos movimentos camponeses, principalmente do MST e as legislações educacionais vigentes, além de densos estudos bibliográficos das obras de Marx e marxianos que fazem a crítica ao Estado capitalista brasileiro; das obras de intelectuais da educação do campo e da questão agrária brasileira. A educação do campo é um desafio contra hegemônico e precisa resistir aos processos massacrantes do capital sobre as políticas públicas e sociais. Compreendemos no decorrer da pesquisa que os desafios que esse seguimento educacional enfrenta não enormes, mas há resistentes (escolas, sujeitos, alunos, professores, militantes etc.) que necessitam cada vez mais de visibilidade para continuar a luta por uma vida digna no meio rural com educação, trabalho, saúde, lazer, cultura etc.

Texto Completo

Nesse trabalho traço como objetivo analisar criticamente a educação do campo a partir do referencial marxista, para compreender em que bases as políticas educacionais para o campo estão fundamentadas. Toma-se como percurso teórico-metodológico uma análise histórica da educação do campo, que me permite a tentativa de fazer articulações com as reflexões sobre educação apresentadas por Marx, principalmente nas “Teses de Feuerbach”, no sentido de analisar a construção das políticas para a educação do campo. Sabe-se que Marx não desenvolveu uma teoria educacional, mas em suas obras retrata a educação de sua época e faz críticas a ela.

**www.semgepec.ufscar.br
27, 28, 29 e 30 de outubro de 2015**



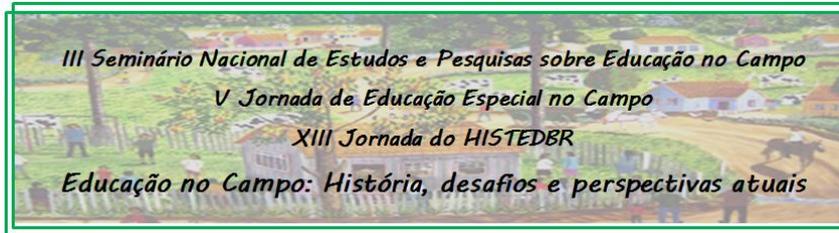
Antes de enveredar na discussão pretendida, faz-se necessário para mim uma tomada de posicionamento frente ao Estado capitalista que vem se desenvolvendo no Brasil. Nesse sentido, diálogo com a perspectiva de Yamamoto (2008, p. 32) ao abordar o liberalismo e o neoliberalismo no caso brasileiro. A pesquisadora traz para esse debate afirmativas de Ianni (1984), ao enfatizar que:

[...] a expansão monopolista faz-se, mantendo, de um lado, a dominação imperialista e, de outro, a desigualdade interna do desenvolvimento da sociedade nacional. Ela aprofunda as disparidades econômicas, sociais e regionais, na medida em que favorece a concentração social, regional e racial da renda, prestígio e poder. Engendra uma forma típica de dominação política, de cunho contra-revolucionário, em que o Estado assume o papel decisivo não só na posição e irradiação de seus interesses das frações e classes burguesas, como na imposição e irradiação de seus interesses, valores e ideologias para o conjunto da sociedade. O Estado é capturado historicamente pelo bloco do poder, por meio da violência ou de cooptação. Perfila-se, em consequência, um *divórcio crescente entre o Estado e as classes subalternas*, “em que o povo se sente estrangeiro em seu próprio país e emigra para dentro de si mesmo”, apesar das fórmulas político-jurídicas liberais estabelecidas nas constituições republicanas [...] (Grifos da autora)

Muito interessante essa análise da autora quando menciona a disparidade nas desigualdades regionais, visíveis a olho nu quando conhecemos as diversas regiões do país, as quais poderíamos subdenominar de “brasis”, exemplificadas pela falta de identidade e pertencimento do povo às diversas regiões do território brasileiro. A pesquisadora continua sua reflexão a partir da contribuição de Couto (2004) dizendo que “Na trajetória da construção dos direitos no Brasil, pesa a determinação de elementos fundamentais da formação histórica brasileira: a grande propriedade territorial, as relações de poder, apoiadas em relações de dependência pessoal, no compadrio e na ideologia do favor [...]” (idem, ibidem, p. 35), além é claro do coronelismo, muito presente nas instâncias de organização política.

Nesse sentido, ao trazer Chauí (1995) para o debate, a autora faz uma reflexão de que “[...] a cultura neoliberal cai, como uma luva, em nossa tradição político-cultural, fazendo emergir um de seus traços mais conservadores: o predomínio do interesse privado sobre todas as coisas em detrimento dos interesses públicos, afetando a constituição da esfera pública.” (idem, ibidem, p. 35).

www.semgepec.ufscar.br
27, 28, 29 e 30 de outubro de 2015



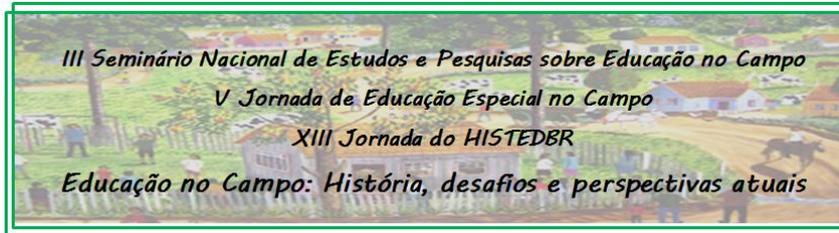
Ao olhar o cenário sócio-político brasileiro do final do século XX pra cá, podemos observar a implementação da agenda neoliberal na estruturação do Estado, de forma mais gritante nos governos de Fernando Henrique Cardoso - FHC (1994-2002), com o auge das privatizações de empresas públicas no país. Porém, a derrocada capitalista não parou por aí, os governos posteriores ao de FHC deram continuidade a política econômica adotada e “[...] gerou o ‘desastre social’ brasileiro [...], tentativa de compensar o [...] agravado pela política econômica e pela ausência de reformas. [...] acompanha a mais ampla privatização da política social pública [...] delegada a organismos privados da sociedade civil [...] (IAMAMOTO, 2008, p. 36).

Para esclarecer, quando se fala de políticas públicas e sociais nesse trabalho, considera-se que deveriam ser como a perspectiva apontada por Höfling (2001, p. 31)

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

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

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



Ao vermos que o Estado e as políticas deveriam seguir essas linhas, verificamos que a realidade concreta é muito mais contraditória e massacrante. Quando falamos em escolas no campo, por exemplo, de acordo com os dados divulgados pelo Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra (2015), 37 mil escolas foram fechadas nos últimos quinze anos. Falta população no campo? Não há demanda? De acordo com o Movimento, somente no ano de 2014 foram 4.084 escolas fechadas, prejudicando 83 mil alunos de todo o país. Vejamos que a questão não é a falta de demanda e sim falta escolhas e prioridades em prol do capital no meio rural.

Nesse sentido, para apresentar a discussão pretendida, considerou-se subdividir o texto em duas partes e mais as considerações finais. No primeiro momento, a proposta é abordar alguns elementos sobre a questão agrária brasileira, relevantes para desencadear a discussão sobre educação do campo apresentada no segundo momento. Na discussão sobre educação do campo, lança-se ao desafio de analisar criticamente a construção da política educacional para esse seguimento à luz de algumas reflexões das obras de Marx. Por fim, traçam-se as considerações a fim de instigar o avançar na luta por uma educação do campo.

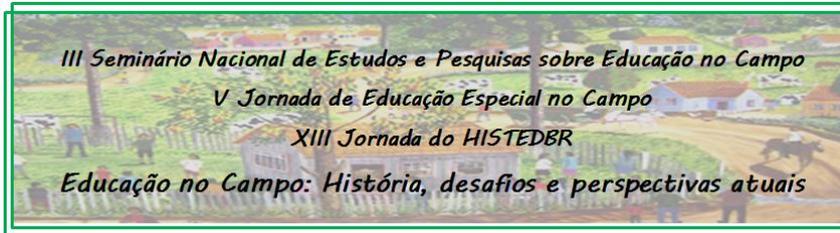
Considerações históricas sobre a questão agrária brasileira.

Os camponeses tiveram papel fundamental nas lutas travadas historicamente, como podemos observar, nas sistematizações de Marx sobre as lutas na França contra Luís Bonaparte de 1848 a 1852. Desde aquela época já se dizia que a carga tributária para os camponeses era esmagadora, mesmo que nesse contexto tratasse da venda dos produtos fruto do trabalho dos mesmos, como podemos verificar no trecho:

Os camponeses, vendo frustradas todas as suas esperanças, devido, por um lado, ao baixo preço do cereal e, por outro lado, a estarem mais do que nunca esmagados pela crescente carga tributária e pela dívida hipotecária, começaram a movimentar-se nos *départements*. (MARX, 2011, p. 79)

Marx continua desvelando que os camponeses foram perseguidos por se organizarem nas suas localidades e nos seus grupos. Além disso, ao assumir o poder Luís Bonaparte iludiu os camponeses, se colocando como representante da massa

www.semgepec.ufscar.br
27, 28, 29 e 30 de outubro de 2015



populacional francesa que pertencia ao grupo dos camponeses “parceiros”, que eram grupos isolados e com número reduzido de pessoas, que mantinham a produção circulando apenas entre si e eram incentivados por Bonaparte a manter essa lógica, desenvolvendo uma política de endividamento, concentração fundiária e massacre aos camponeses que se rebelaram contra o seu poder.

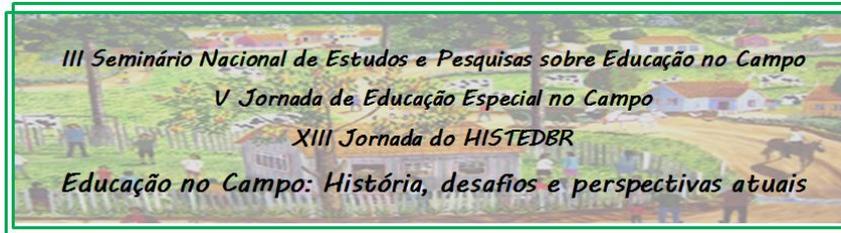
O que é interessante ressaltar sobre o período do governo de Luís Bonaparte relacionando à nossa realidade brasileira é justamente a perseguição e punição aos grupos que se rebelam contra o Estado, suas tomadas de decisão ou a contraposição a elite agrária. No caso brasileiro, sempre que as organizações sociais ou movimentos sociais ganham força e reivindicam com veemência os seus direitos, a criminalização aos mesmos também se fortalece seja pela perseguição aos camponeses; seja pelas ameaças, prisões ou assassinatos de lideranças; ou por diversas outras formas que são utilizadas desarticulá-los.

A situação agrária brasileira sempre foi dominada pelos interesses da classe dominante, desde a Monarquia até hoje, que mantiveram a estrutura de poder dominante, sem romper com as amarras estabelecidas pelo capitalismo. Isso não quer dizer que esse poderio governamental sempre foi tranquilo, ao contrário, a nossa história foi e é marcada por contradições e lutas, desde as indígenas, quilombos, guerrilhas, organizações e movimentos sociais que ao longo dos anos lutam por uma sociedade mais justa e questionam as mazelas sociais vividas pelo povo brasileiro.

Prado Júnior (2005) ao escrever para a Tribuna de Debates do V Congresso do PCB, retratou a realidade rural desde o período colonial até 1960, trabalhando temas como o desenvolvimento capitalista na agropecuária brasileira, reforma agrária, a organização dos trabalhadores rurais na luta pelo acesso à terra e teses para discussão sobre a tributação de terras. Para o pesquisador,

Não há, pois como esperar do desenvolvimento do capitalismo na agropecuária brasileira e muito menos da extinção da parceria uma elevação dos padrões da massa trabalhadora rural. Essa elevação somente virá através da luta desses trabalhadores, sejam quais forem suas relações de trabalho e natureza da remuneração que recebem, por melhores condições de trabalho e de vida. [...] (PRADO JÚNIOR, 2005, p. 79)

www.semgepec.ufscar.br
27, 28, 29 e 30 de outubro de 2015



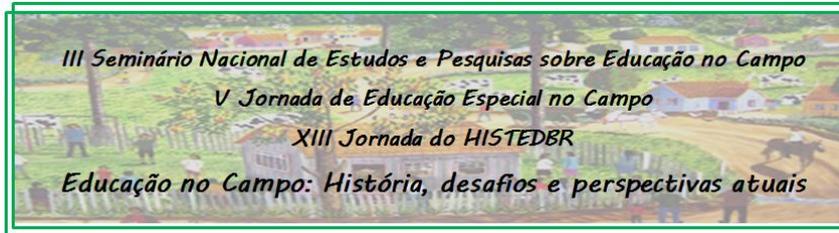
Observa-se que o autor salienta a necessidade da organização dos trabalhadores camponeses contra a classe fundiária no sentido de almejar avanços e melhorias em relação às condições de trabalho e de vida. Para o pesquisador as lutas desses trabalhadores seriam vetores para que de forma imediata, tivessem suas reivindicações alcançadas “[...] e mais facilmente se beneficiarão dela, na medida em que as oportunidades de trabalho e ocupação não forem unicamente proporcionadas pelos grandes proprietários [...]” (PRADO JÚNIOR, 2005, p. 80).

Além disso, Prado Júnior diz que um dos principais problemas em torno do acesso à terra e a concentração nas mãos da elite agrária, seria “a isenção fiscal de que goza a propriedade fundiária rural” (PRADO JÚNIOR, 2005, p. 81), que beneficiava e protegia as propriedades, mesmo que elas não cumprissem a sua função de uso, enquanto que para o trabalhador rural as cargas tributárias seriam tão altas que era impossível ter acesso a essas terras.

Acompanhada a essa falta de acesso a terra, no caso brasileiro, Stedile ressalta a violência no campo, que está sendo ratificada pelo relatório da Comissão Camponesa da Verdade (2014), sobre os crimes e violações de direitos dos camponeses no período da Ditadura Civil Militar. Segundo o autor,

Nos anos duros da ditadura houve uma repressão violentíssima que a imprensa não registrou, que os livros ainda estão para registrar. O setor que mais sofreu a repressão da ditadura militar, sem dúvida nenhuma, em 1964, foi o campo. [...] de 1964 a 1968, quem levou “porrada” foram os camponeses. Contam-se casos e casos de horrores, do que latifundiários, o exército e a polícia militar fizeram, especialmente no Norte e Nordeste do país, durante a ditadura militar. (STEDILE, 2013, p. 371)

Nesse período negro da história brasileira, as repressões eram massacrantes no campo e na cidade, porém com muita luta passamos ao período de redemocratização política que permitiu a reorganização dos camponeses em novos movimentos sociais e fortalecendo os já existentes como é o caso da Comissão Pastoral da Terra (CPT), fundada em 1975, ligada à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o que ajudou a desenvolver o seu trabalho junto aos trabalhadores rurais nos tempos duros da Ditadura e que hoje cumpre um papel relevante na denúncia dos camponeses ameaçados



de morte e na apuração dos conflitos no campo; e o caso da Confederação dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), criada em 1964, a primeira entidade sindical ligada ao meio rural, cujo papel é fortalecer e organizar os sindicatos de trabalhadores rurais em prol da agricultura familiar e apoiar a criação de assentamentos rurais.

Nesse contexto histórico de redemocratização, é criado o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), no I Encontro Nacional do MST, em Cascavel-Paraná, em 1984, com princípios de “lutar pela reforma agrária” e “por uma sociedade igualitária”, fortalecer a luta dos sem terra, garantir o acesso à terra e “manter autonomia política” (MST, 2012, p. 178).

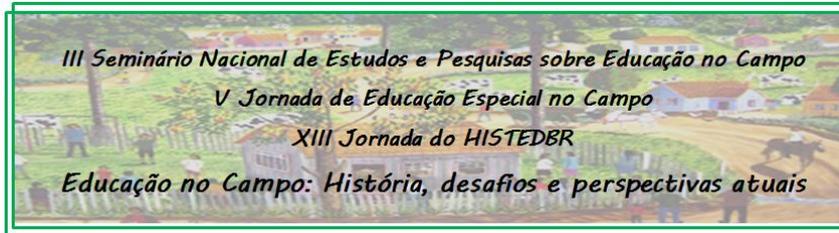
O MST atualmente é considerado um dos movimentos camponeses mais representativos da América Latina, sua organização abarca quase todo o território nacional, apoiando os projetos de assentamentos criados pelo Instituto de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e fomentando a ocupação de terras consideradas improdutivas para serem destinadas ao assentamento de famílias, bem como, tem apoiado ocupações de terras produtivas como fez na ocupação de fazendas da Aracruz Celulose em 2005 e 2006 e na ocupação de uma fazenda do grupo Suzano, que produz eucaliptos transgênicos, em 2015, como formas de protesto para pressionar o Estado a garantir o atendimento de suas demandas e de luta contra a devastação do meio ambiente.

Compreende-se que os movimentos camponeses cumprem um papel fundamental no campo e seus percursos históricos nos mostram a dura luta em direção da reforma agrária. Por ora, essa é uma breve compreensão da questão agrária brasileira, pano de fundo para se refletir criticamente a educação do campo, tema a ser problematizado no próximo tópico.

Reflexão crítica as políticas de educação do campo.

Desde o final do século XX para cá, os povos do campo representados por movimentos sociais camponeses e pesquisadores têm se debruçado em construir perspectivas que apontem para uma identidade da educação do campo, que perpassa pelas questões políticas, sociais, culturais, econômicas, ambientais etc.

**www.semgepec.ufscar.br
27, 28, 29 e 30 de outubro de 2015**



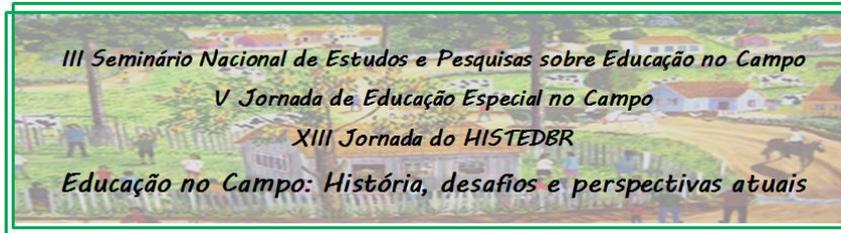
Historicamente, retoma-se o Primeiro Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), em 1997, cujo termo educação do campo começou a ser problematizado, estendendo-se às Conferências Nacionais Por uma Educação do Campo, em 1998 e 2004 e aos Encontros de Pesquisa em Educação do Campo, em 2005, 2008 e 2010. Diante de muitas experiências educativas, da diversidade da população do campo e acúmulos teóricos, não se pode afirmar que o conceito de educação do campo esteja definido, mas sim em disputa como diz Caldart (2004, 2012), porém é fundamental a diferenciação entre educação rural e educação do campo.

A educação do campo se refere à situação social, política e pedagógica pensada a partir dos próprios sujeitos do campo, histórica e socialmente construída nesse meio e se aproxima de pressupostos pedagógicos progressistas. Pode-se dizer de acordo com a pedagogia histórico-crítica, que segundo Saviani (2007, 2013) concebe a educação a partir da prática social num processo dialético, a proposta da educação do campo vem ao seu encontro por valorizar o conhecimento historicamente construído, se propor contra-hegemônico e por lutar pela emancipação humana. Quanto à aproximação da pedagogia histórico-crítica, Saviani defende que:

[...] a pedagogia histórico-crítica dispõe-se a participar e contribuir nessa forte mobilização para assegurar uma educação sintonizada teórica e praticamente com o novo papel que cabe ao campo desempenhar na luta pela construção de uma sociedade que supere a divisão em classes por meio da socialização de todos os meios de produção e das forças produtivas em benefício da humanidade em seu conjunto. Uma educação, em suma, que torne acessíveis aos trabalhadores do campo os conhecimentos produzidos pela humanidade permitindo-lhes, assim, incorporar em sua atividade os avanços tecnológicos sem o que não será viável o tão almejado desenvolvimento sustentável. Eis como a terra voltará a ser o celeiro e o laboratório da humanidade assegurando a todos e a cada pessoa humana uma vida em plenitude. (SAVIANI, 2013, p. 15)

Nesse sentido, a contribuição de Saviani se soma ao conceito de educação do campo que mobilizo em minhas reflexões, de modo que clareia o campo de análise. A Educação do campo, segundo Caldart (2012, p. 257) “[...] nomeia um *fenômeno da realidade brasileira atual*, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas

www.semgepec.ufscar.br
27, 28, 29 e 30 de outubro de 2015



organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde interesses sociais das comunidades camponesas [...]” aos anseios dos trabalhadores rurais e suas famílias pela garantia dos direitos sociais fundamentais, como educação, moradia, trabalho, saúde, cultura, lazer, mobilidade urbano-rural etc.

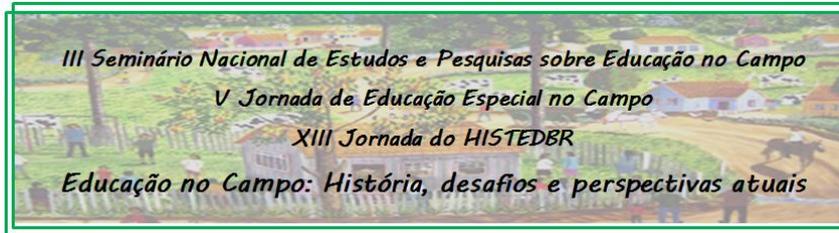
Em relação à educação rural, pertence à perspectiva da pedagogia tradicional, autoritária, hierarquizada, cujo currículo é disciplinar, sem conexão com a realidade e está presente de forma padrão na realidade campo-cidade, entendida a partir da obra “História das idéias pedagógicas no Brasil” de Saviani (2007). Para contribuir com essa reflexão, Mészáros também aponta críticas a educação a favor de interesses do capital, ao dizer que:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário para a máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade (...).(MÉSZÁROS, 2008, p. 35)

A partir da análise de Mészáros, pode-se evidenciar que a educação do campo enquanto educação rural perpassa pela perspectiva agressiva da dinâmica do capital. Ao considerar as diversidades do campo (florestas, vilas, ribeirinhos, quilombos, assentamentos, etc.) verifica-se como prejuízo ao capital o dispêndio de financiamento ampliado a esses meios, o que justifica o abandono das escolas rurais e a desvalorização das experiências educativas. Logo, ganha destaque a luta pela educação do campo, como parte de um projeto de sociedade que força o Estado a dar atenção a esses sujeitos e a propor políticas educacionais que contemplem as suas necessidades.

Ao pensar a organização da classe trabalhadora, Marx (2007, 537-538) sistematizou teses criticando Feuerbach, na terceira diz o seguinte:

A doutrina materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação, de que homens modificados são, portanto, produto de outras circunstâncias e de uma educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado. Por isso, ela necessariamente chega ao ponto de dividir a



sociedade em duas partes, a primeira das quais está colocada acima da sociedade (por exemplo, em Robert Owen).

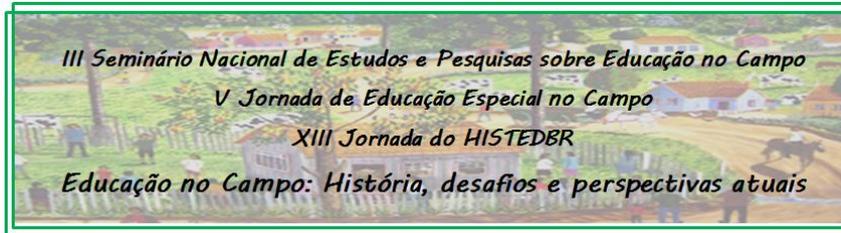
A coincidência entre a alteração das circunstâncias e a atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente entendida como *prática revolucionária*.

Nessa crítica, podemos entender que Marx diz que as circunstâncias que se dão em dois sentidos, poderiam ser um a ordem econômica do capital prevalecendo sobre as demais ou a luta contra hegemônica da classe trabalhadora como prática revolucionária. Nesse sentido, ao olharmos para as políticas da educação do campo vemos claro o jogo e conflito de interesses entre o capital, representado pela elite agrária que tem tentado se apropriar da educação camponesa e a luta dos movimentos sociais pela educação pública, pensada a partir da realidade concreta dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, numa perspectiva contra-hegemônica, crítica e autônoma.

No Livro I de “O Capital”, Marx traz uma série de relatos sobre a educação da classe trabalhadora e reflete sobre a fundamental importância da educação para o trabalho, a qualificação e os custos que essa teria como se pode verificar na citação a seguir:

Para modificar a natureza humana de modo que ela possa adquirir habilidade e aptidão num determinado ramo do trabalho e se torne uma força de trabalho desenvolvida e específica, faz-se necessária uma formação ou um treinamento determinados, que, por sua vez, custam uma soma maior ou menor de equivalentes de mercadorias. Esses custos de formação variam de acordo com o caráter mais ou menos complexo da força de trabalho. Assim, os custos dessa educação, que são extremamente pequenos no caso da força de trabalho comum, são incluídos no valor total gasto em sua produção. (MARX, 2013, p. 246-247)

A partir dessa contribuição de Marx compreende-se a luta dos camponeses em prol do direito à educação básica até o ensino superior, pois é uma contradição pensar a inserção dos camponeses no mundo do trabalho e no desenvolvimento agrário, sem propor a qualificação desses trabalhadores. Sabe-se que a educação do campo está longe de atender as perspectivas marxistas como formação integral dos sujeitos, cujos conhecimentos historicamente construídos sejam socializados com todos de forma



igualitária, em que a cultura, o esporte, a arte, a música etc., sejam valorizadas como construção do projeto de vida.

A compreensão do que deveria ser a educação do campo aponta para outros caminhos. De acordo com Caldart (2004), se refere à articulação política de um movimento nacional de organizações sociais e entidades, as quais se propõem denunciar a falta de políticas para o meio rural, construir um projeto alternativo de desenvolvimento das comunidades rurais, valorizar as práticas educativas formais e não-formais e problematizar a constituição do projeto político-pedagógico das escolas. Essas ações desembocariam num emaranhado campo de conflitos e interesses que se pressupõem como elemento para a constituição das políticas públicas educacionais. Políticas para a educação do campo têm sido criadas para atender as especificidades do meio rural, mas ainda há um longo caminho para que os sujeitos se apropriem, consolidem e avancem na sua problematização.

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

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

Com o texto reformulado em 2013, podemos perceber que há um novo elemento no campo de disputa para garantir o acesso à escola pública, ou seja, garante aos Movimentos Sociais a oportunidade de acionar os órgãos competentes para disponibilidade de vagas nas escolas públicas, quando menciona que grupo de cidadãos, associação comunitária e organização sindical podem exigir esse direito. Em relação ainda a LDB, há outros artigos, no Capítulo III – Da Educação Básica, Seção I que fazem referência à organização e a oferta da educação para as escolas do campo:



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

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

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

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

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

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

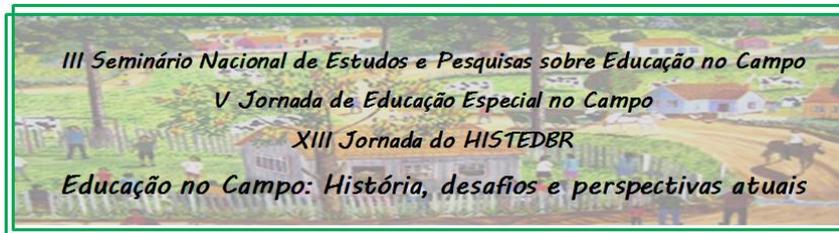
III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

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

(BRASIL, 1996). (grifos meus)

Os artigos 23, 26 e 28 da LDB demonstram que existe a necessidade de se amparar as escolas rurais quanto à organização, os currículos e a oferta da educação, no sentido de levar em consideração as realidades locais, climáticas, econômicas, sociais, culturais e o reconhecimento latente da diversidade de experiências pedagógicas existente.

Os grifos mostram que os períodos semestrais, alternância ou organização diversa, assim como as peculiaridades locais e de vida, não devem ser menosprezadas no processo pedagógico e no ensino-aprendizagem. Da mesma forma o calendário escolar que precisa resguardar e respeitar o modo como a população se organiza, produz e reproduz as condições de vida e trabalho, se adequando às especificidades da vida camponesa e regional.

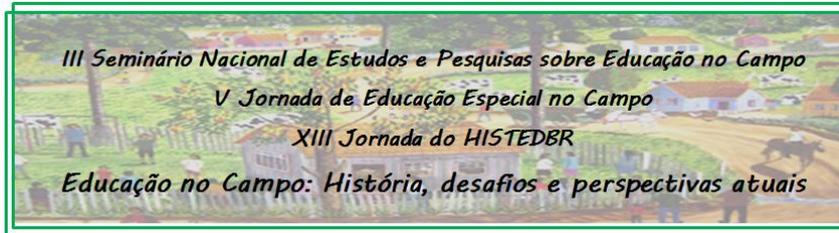


Essas questões são pertinentes a serem observadas, pois dialogam com práticas educacionais que utilizam outras concepções e propostas de organização educacional, diferentes das concepções formais adotadas nas redes de ensino, como é o caso da estrutura organizacional, política pedagógica e metodológica da Pedagogia da Alternância, desenvolvida nas Casas Familiares Rurais (CFR's) e Escolas Famílias Agrícolas (EFA's), além de outras experiências educativas apoiadas por Movimentos Sociais Camponeses, que se preocupam em adequar os conteúdos curriculares, metodologias e estrutura organizacional, numa lógica de valorização dos diversos modos de vida e trabalho do meio rural.

No entanto, não podemos vendiar e blindar o nosso olhar, pois sabemos, através dos estudos e das pesquisas que coletamos que mesmo com todas as possibilidades e leituras que fazamos sobre as mudanças na lógica da oferta da educação no meio rural, ainda é comum vermos na maioria das escolas do campo o desenvolvimento do modelo de educação rural enraizado no cerne da sociedade, cujas práticas pedagógicas se pautam numa lógica de uniformização e homogeneização das redes formais de ensino, como se a diversidade fosse um consenso e pudesse ser equalizada.

Num resgate histórico, em relação a organização dos movimentos sociais camponeses, vale destacar que no Primeiro Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), em 1997, o termo educação do campo começou a ser problematizado, estendendo-se as Conferências Nacionais Por uma Educação do Campo, em 1998 e 2004 e aos Encontros de Pesquisa em Educação do Campo, em 2005, 2008 e 2010. Diante de uma gama de experiências educativas, da diversidade das necessidades da população do campo e diversos acúmulos teóricos e embora ainda não se possa afirmar um conceito de educação do campo, o mesmo passou a ser problematizado na pauta da criação de políticas públicas como diz Caldart (2012).

Ao levarem em consideração a pouca ação prática dessas legislações frente às demandas do meio rural, os movimentos sociais camponeses e outras entidades passaram a pressionar o Estado para que pautasse a educação do campo na agenda política. Diante do descaso da educação desenvolvida no meio rural e das pressões da sociedade civil, o Conselho Nacional de Educação/ Comissão de Educação Básica



(CNE/CEB), através da Resolução nº. 1, de 03/04/2002, aprovou as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, das quais destacamos dois artigos:

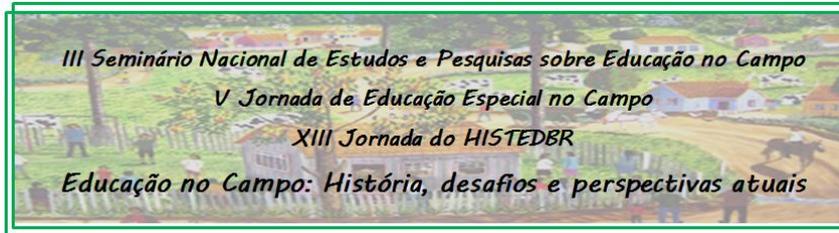
Art. 2º. (...) Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

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

De modo geral, essa Resolução subjaz perspectivas da identidade das escolas do campo, o papel do Poder Público, os projetos institucionais das escolas, propostas pedagógicas, calendário letivo, controle social, financiamento e a valorização do profissional da educação. Nesse processo, chama-se atenção para pressão feita pelos movimentos sociais e a abertura conquistada por eles no que tange a incorporação de suas propostas nas tomadas de decisão acerca das ações e políticas criadas para esse segmento, ao qual podemos lembrar como um direito social e civil que vem sendo conquistado a partir do conceito de educação pública trazido por Höfling (2001).

Outras demandas dos movimentos pela educação do campo estão sendo incorporadas na agenda política. No final dos anos 2000, foi promulgada a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o FUNDEB. Nessa legislação, faz-se referência ao Art. 10 do Capítulo III – Da distribuição dos recursos, ao qual apresenta a distribuição proporcional dos recursos, levando em consideração as etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica entre campo e urbano (BRASIL, 2007a). O Art. 10 do FUNDEB ratifica o Art. 15. da Resolução nº. 1, de 03/04/2002, das Diretrizes Operacionais, ao determinar a diferenciação do custo-aluno com vistas ao financiamento das escolas do campo, considerando as especificidades locais e as mazelas pelas quais essas escolas estejam postas (falta de materiais didáticos, acesso ao transporte escolar para alunos e professores, remuneração diferenciada dos profissionais da educação etc.)

www.semgepec.ufscar.br
27, 28, 29 e 30 de outubro de 2015



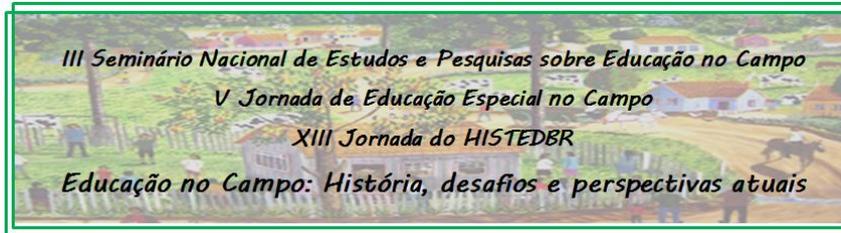
Essas ponderações trazidas pelo FUNDEB em relação às escolas do campo são muito importantes para incentivar que se tenham pelo menos os mínimos padrões de qualidade garantidos, estabelecidos pela legislação, e para fomentarem a vontade dos profissionais da educação em atuarem nas escolas do campo, superando o ideário ruralista de que a escola rural seria um lugar atrasado. Embora as condições adotadas pelo FUNDEB ainda não sejam o objeto de desejo da educação do campo pensada pelos movimentos camponeses, que lutam por uma formação integral dos sujeitos do campo, com acesso a educação de qualidade, cultura, lazer, esporte etc., podemos considerar que pode ser pensado como início de novas lutas a serem travadas.

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

Ainda no final dos anos 2000, foi criado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (MEC, 2007b) de 24 de abril de 2007, que no emaranhado de ações, traz elementos relevantes ao pautar a qualificação de jovens do campo (na modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA – Profissionalizante) para a agricultura familiar e com bolsa de estudo, através do Programa ProJovem Campo, lançado em 2005 e incorporado nas ações do PDE em 2008. Essa iniciativa parte de uma política nacional de inclusão dos jovens do campo com poucas oportunidades de formação educacional, em Municípios com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Atualmente, 21 Estados brasileiros participam desse Programa.

Essa política tem sido importante por oferecer oportunidades aos jovens do campo de concluir o ensino fundamental, juntamente com a profissionalização como técnico agrícola, certificando muitas das vezes a atuação profissional que já cumprem no campo. Porém é preciso atentar e acompanhar o sentido que políticas como essa podem ter diante a racionalização e precarização do mundo do trabalho, em geral mão de obra excedente a disposição do mercado em detrimento a luta por melhores condições de vida digna no campo, pautadas pelos movimentos camponeses.

www.semgepec.ufscar.br
27, 28, 29 e 30 de outubro de 2015



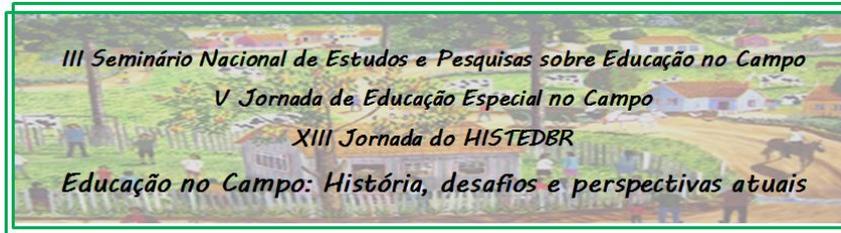
Num momento mais recente das políticas educacionais em que podemos notar a presença de demandas específicas das escolas do campo, tivemos aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que traz no artigo 8º, o seguinte dispositivo:

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

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

Embora essa legislação esteja em fase inicial e tenha um prazo de dez anos para ser cumprida, pode ser considerada como um ganho na luta dos movimentos em defesa da escola pública, assim como para os movimentos camponeses, ao pautar a elaboração e adequação dos Planos Municipais de Educação (PME's) e Planos Estaduais de Educação (PEE's), que tem até meados de 2015 para serem apresentados pelos Estados e Municípios. Essa medida, de certa forma é tensa e conflituosa, pois atrela a construção do Plano à política de financiamento, ao mesmo tempo deve levar em consideração a realidade das populações camponesas, quilombolas e indígenas, cuja existência muitas das vezes foi negada pelas políticas municipais e estaduais e nesse momento passa a ser um vetor de conquista da luta histórica dos movimentos sociais camponeses, assim como da vontade dos trabalhadores rurais que desejam escola no meio rural com qualidade para seus filhos (as), assim como, a previsão da garantia do compromisso de acesso, permanência e oferta a educação pública de qualidade.

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



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

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

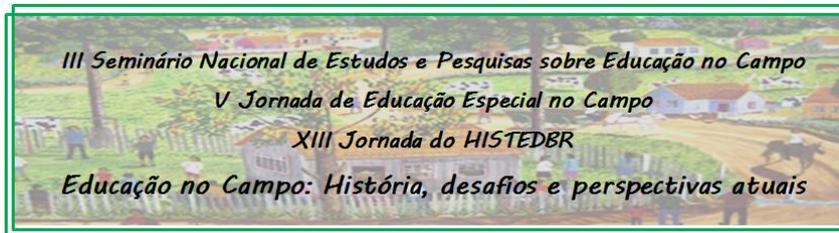
Mediante essa situação, as circunstâncias pelas quais foi dada a incorporação das políticas da educação do campo, podem estar de acordo com as possibilidades de o Estado incorporar os movimentos sociais a sua dinâmica, desarticulando a finalidade da diversidade a que essas políticas atenderão, mesmo que elas representem avanços materiais para a realidade atual, nos moldes do Estado neoliberal, como apontado por Harvey (2011).

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

Considerações Finais

Sobre a educação do campo podemos dizer que se trata de uma perspectiva que está longe de ser uma proposta que rompa com a perspectiva reformista, mas que traz

**www.semgepec.ufscar.br
27, 28, 29 e 30 de outubro de 2015**



em seu bojo pistas de como avançar no processo de inserção da classe camponesa na sociedade capitalista, diminuindo os danos causados por essa lógica de produção e reprodução da vida.

Acredita-se que as propostas pedagógicas progressistas devem ser cada vez mais divulgadas, debatidas e compreendidas de modo que se ofereçam à sociedade aportes humanistas, formadores de cidadãos críticos e comprometidos com mudanças na realidade concreta. A pedagogia histórico-crítica construída por Saviani, vai nessa direção e merece ser valorizada.

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

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

Referências

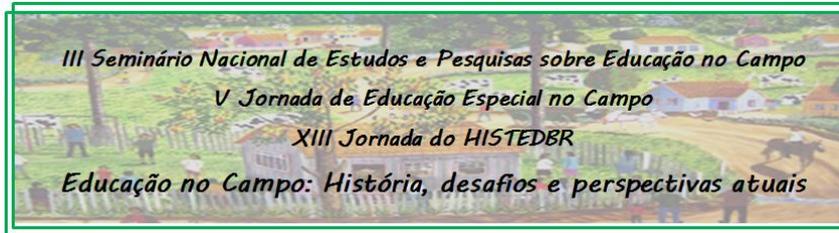
BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível no site: <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>. Acesso: fevereiro de 2014.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Casa Civil, 2013. Disponível no site: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso: dezembro de 2014.

_____. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação**. Lei Nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Brasília, DF: Casa Civil, 2007a. Disponível no site: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm. Acesso em: novembro de 2014.

_____. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Ano 1. Brasília, DF: MEC, 2007b.

www.semgepec.ufscar.br
27, 28, 29 e 30 de outubro de 2015



_____. **Plano Nacional de Educação.** Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso: fevereiro de 2015.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica. Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo.de. (Orgs.). **Por Uma Educação do Campo:** contribuições para a Construção e um Projeto de Educação do Campo. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004.

_____. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete (Et al). **Dicionário da Educação do Campo** – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CHAUÍ, Marilena. Raízes teológicas do populismo no Brasil: a teocracia dos dominantes, messianismo dos dominados. In: DAGNINO, Evelina. (org.). **Anos 90:** política e sociedade no Brasil. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1995.

COMISSÃO CAMPONESA DA VERDADE. **Relatório Final Violações de Direitos no Campo:** 1946 a 1988. Brasília, dezembro de 2014. Disponível em: <http://www.contag.org.br/arquivos/portal/file/site/Relatorio%20Final%20Comissao%20Camponesa%20da%20Verdade%2009dez2014.pdf>. Acesso em dezembro de 2014.

COUTO, Berenice Rojas. R. **O direito social e a assistência social na sociedade brasileira:** uma equação possível? São Paulo: Cortez, 2004.

HARVEY, David. **O Neoliberalismo:** história e implicações. 2ª ed. Tradução de Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

HÖFLING, Heloisa de Mattos. Estado e políticas públicas sociais. **Cadernos Cedes,** ano XXI, nº 55, Campinas, novembro/2001.

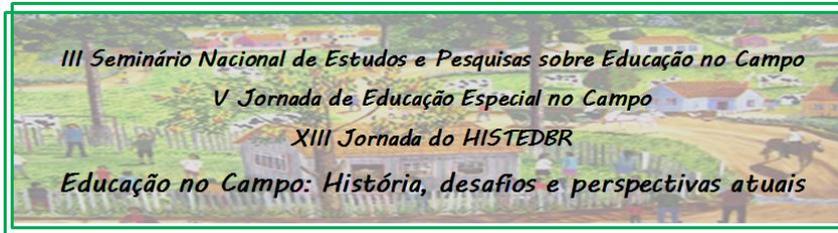
IAMAMOTO, Marilda Villela. Estado, classes trabalhadoras e política social no Brasil. In: BOSCHETTI, Ivanete et. al. (orgs.). **Política social no capitalismo:** tendências contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2008.

IANNI, Otávio. **O ciclo da revolução burguesa no Brasil.** Petrópolis-RJ: Vozes, 1984.

MARX, Karl. **A ideologia alemã.** Crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). Tradução de Rubens Enderle, Nélio Schneider, Luciano Cavino Martorano – São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **O 18 brumário de Luís Bonaparte.** Tradução: Nélio Schneider – São Paulo: Boitempo, 2011. (Coleção Marx-Engels) (Edição eletrônica)

www.semgepec.ufscar.br
27, 28, 29 e 30 de outubro de 2015



_____. **O Capital**: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital. Tradução: Rubens Enderle – São Paulo: Boitempo, 2013. (Coleção Marx-Engels)

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do Capital**. Tradução: Isa Tavares. 2. Ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MST. Programa de reforma agrária do MST – 1984. In: STEDILE, João Pedro (Org.). **A questão Agrária**: programas de reforma agrária 1946-2003. 2. ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2012. (A questão agrária; v. 3)

_____. **Mais de 4 mil escolas do campo fecham suas portas em 2014**. Reportagem disponível em: <http://www.mst.org.br/2015/06/24/mais-de-4-mil-escolas-do-campo-fecham-suas-portas-em-2014.html>. Acessada em junho de 2015.

MUNARIM, Antônio. **Movimento Nacional de Educação do Campo**: uma trajetória em construção. In: 31ª Reunião Anual da ANPED. GT 3 – Movimentos Sociais e Educação. Caxambu, MG: ANPED, 2008. Disponível no site: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT03-4244--Int.pdf>. Acesso: 03/11/2008.

PRADO JÚNIOR, Caio. A questão Agrária e a revolução brasileira – 1960. In: STEDILE, João Pedro (Org.). **A questão agrária no Brasil**: o debate tradicional – 1500-1960. 1. ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2005. (A questão agrária; v. 4)

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. A Pedagogia Histórico-Crítica na Educação do Campo. In: **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.

STEDILE, João Pedro. A questão agrária e o socialismo. In: _____ (Org.) **A questão agrária no Brasil**: o debate na década de 1990. 1. ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2013. (A questão agrária; v. 6)