

A EDUCAÇÃO DO CAMPO NOS MARCOS DA ESCOLA PÚBLICA

Vanderlei Amboni¹
Orientador Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto²

RESUMO: Este escrito traz a educação do campo nos marcos escola pública. Para tanto, partiremos do estudo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394/96 e do movimento provocado pelos sujeitos do campo na articulação para a conquista da escola do campo dentro das normas oficiais do Estado burguês. Dessa forma, a escola ocupada ganha dimensões sociais no campo do direito, isto é, na legalidade burguesa via Estado. O campo de ação da escola é marcado pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, que disciplinam e dão legitimidade à escola do campo no marco institucional e reconhecem os sujeitos do campo na sua diversidade, pluralidade cultural e modos específicos de produção da vida material, a partir do trabalho com a terra.

Palavras-chave: Movimentos sociais. LDB 9.394/96. Educação do campo.

INTRODUÇÃO

Na longa história das comunidades humanas, sempre esteve bem evidente a ligação entre a terra da qual todos nós, direta ou indiretamente, extraímos nossa subsistência, e as realizações da sociedade humana. E uma dessas realizações é a cidade [...]. (Williams Raymond, 1989).

No presente artigo, apresentaremos uma discussão sobre a educação do campo nos marcos da escola pública, isto é, como escola institucionalizada. Para tanto, nosso estudo parte das normas legais que regulamentam a educação do campo no aparelho do estado burguês, mas não iremos tratar das experiências da Escola do Campo no tocante aos Estados e Municípios brasileiros. Dessa forma, nossa análise partirá da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394/96.

O marco institucional da educação do campo é a LDB 9394/96, que dá, à escola localizada no mundo rural, o devido respeito à diversidade dos povos do campo, assegurando-lhes princípios organizacionais ligados às atividades do trabalho e da vida do campo. Isto implica em afirmar que as experiências ligadas à vida e ao trabalho são instrumentos de

¹ Doutorando em educação pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.

² Professor do Departamento de Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.

formação dos sujeitos do campo que, quando chegam à escola trazem um somatório de experiências vividas nos diversos e diferentes espaços de sociabilidade e formas de trabalho, dentro da ordem burguesa. Neste aspecto, a escola é um espaço onde os sujeitos exprimem seus valores culturais, experienciam novas formas de relacionamento social e aprendem o que a humanidade até então produziu e sistematizou em forma de conhecimento escolar.

Dessa forma, a LDB (1996) disciplinou uma escola para o meio rural, que aqui cito:

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 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).

A LDB 9394/96, de inspiração liberal, apontou para a educação do campo uma natureza própria, na qual, a vida do campo se fizesse presente em sua diversidade cultural e estabeleceu o respeito às regionalidades e formas de trabalho presente no campo, pois os indivíduos vivem em meio à cotidianidade do presente, cuja existência já se encontra dada e estabelecida historicamente na sociedade. Nela, se tem presente a expressão da garantia de respeito às peculiaridades de trabalho e de vida do campo nas suas múltiplas dimensões e regionalidades e aponta para um currículo, metodologia, organização e calendário escolar adequados a cada situação vivenciada pelos sujeitos em seus respectivos territórios. A base material que dá sustentação à escola do campo é a preservação dos valores sociais e a cultura do trabalho do homem do campo.

A LDB 9394/96, portanto, trouxe a chave que abria o campo do direito para os movimentos sociais reivindicarem a escola para os sujeitos do campo. A força do MST e da sociedade civil se mostrou presente na LDB, bem como nas legislações vindouras, que destacamos: o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001 e a Resolução CEB/CNE nº 1, de 03 de abril de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo - Doebec.

No PNE (Lei 10.172, de 2001), estabelece que “A escola rural requer um tratamento diferenciado, pois a oferta de ensino fundamental precisa chegar a todos os recantos do País e a ampliação da oferta de quatro séries regulares [...], consideradas as peculiaridades regionais e a sazonalidade” além de “prever formas mais flexíveis de organização escolar para a zona

rural, bem como a adequada formação profissional dos professores, considerando a especificidade dos alunos e as exigências do meio”. (PNE, Lei 10.172, de 2001).

Na Resolução CEB/CNE nº 1, de 03 de abril de 2002, ao instituir as Doebec, traz em seu Artigo 2º que elas,

[...] constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal. (MEC, 2002, p. 1).

Para afirmar que:

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. (MEC, 2002, p. 1).

Neste caso, trabalho e educação fazem parte da vida cotidiana dos indivíduos e a escola, em suas dimensões educacionais, não é apenas o espaço de ação de formação escolar, onde o sujeito aprende o conhecimento humano sistematizado, mas também de sociabilidade e cultura política, pois nesse universo, as relações e as lutas de classes se manifestam no cotidiano da vida individual. E isto também se manifesta no campo, onde as relações sociais de trabalho determinantes são as engendradas pelo capitalismo e suas contradições, pois há conflitos na estrutura produtiva e uma base camponesa que se organizou para a conquista da escola do campo dentro da ordem burguesa como resposta e em contraposição à escola urbana assentada no ideário liberal, consagrada pela pós-modernidade, pois promove a exclusão dentro da inclusão.

Diante disso, Silva nos traz que:

Ao mesmo tempo, porém, os indivíduos não são simplesmente moldados pelas condições estruturais. Existe um outro nível, o das interações dos indivíduos na vida social cotidiana, com suas próprias estruturas, com suas características próprias, onde eles dão um sentido próprio às condições que determinam sua vida. É o nível do grupo social, onde se identificam pelas formas próprias de vivenciar e interpretar as relações e contradições, entre si e com a sociedade, o que produz uma interpretação peculiar dos diferentes equipamentos simbólicos da sociedade, uma cultura própria. [...]. (SILVA, s/d, p. 2-3).

Neste aspecto, o movimento “por uma educação do campo”, nascido das lutas sociais, ganhou forma após a sanção da LDB 9394/96 e passou a imprimir as lutas nos marcos do

Estado burguês pela educação do campo, pois “*O direito* das crianças e dos jovens tem de ser feito valer. Eles não são capazes de agir por si próprios. É, no entanto, dever da sociedade agir em nome deles”. (MARX, 1983, p. 83).

Diante do direito e, pelo conhecimento do mundo real, por parte de lideranças dos movimentos sociais, cujo futuro dos trabalhadores do campo e da cidade, eles sabem que depende da formação da geração nascente e, portanto, essa formação passa pelo Estado e tem que ser arrancada do poder estatal por meio de pressão popular. Nesse sentido, Marx aponta para o conhecimento e a experiência de vida que os trabalhadores trazem sobre o trabalho e as possibilidades reais de transformação social. Por isso, afirmou Marx que,

[...] Eles sabem, antes de tudo o mais, que as crianças e os jovens trabalhadores têm de ser salvos dos efeitos esmagadores do presente sistema. Isto só poderá ser efectuado convertendo a *razão social* em *força social* e, em dadas circunstâncias, não existe outro método de o fazer senão através de *leis gerais* impostas pelo poder do Estado. Impondo tais leis, a classe operária não fortifica o poder governamental. Pelo contrário, eles transformam esse poder, agora usado contra eles, em seu próprio agente. Eles efectuam por uma medida [*act*] geral aquilo que em vão tentariam atingir por uma multidão de esforços individuais isolados. (MARX, 1983, p. 83).

Este é, portanto, nosso objeto de estudo neste trabalho.

SOCIEDADE, LUTAS SOCIAIS: A LDB 9394/96 E EDUCAÇÃO DO CAMPO

Os idos de 1980 são marcados, no Brasil, como uma década perdida no campo da economia, mas, no campo das lutas de classes, foi de intensas lutas democráticas por reabertura política, democratização do Estado, por reforma agrária e educação, que fizeram parte do cotidiano e de debates na sociedade brasileira. Ao mesmo tempo, o movimento do capital em torno de uma reestruturação produtiva estava em curso, criando as bases para a flexibilização do trabalho e uma nova divisão internacional do trabalho.

Com as transformações nas bases produtivas do capital, engendrada pelo rápido desenvolvimento tecnológico e uma nova ordem mundial, permitiu ao capital uma reestruturação produtiva no parque industrial e o fechamento de vários postos de trabalho nas fábricas. Diante disso, a sociedade burguesa se reelabora e marca como luta política, a criação do Estado mínimo, procurando liberar o Estado de seus monopólios estatais. Neste sentido, imprimiu uma onda de privatizações de empresas estatais ligadas à infraestrutura, telecomunicações, entre outras. O ataque liberal, neste caso, teve um forte componente

ideológico fundamentado no fim da história, pois o capital se livrou de um inimigo presente na luta de classes do século XX. O fim da URSS, em 1991, consolidou a hegemonia capitalista nas relações internacionais do trabalho, permitindo ao capital, cada vez mais, um avanço certo sobre áreas de responsabilidade dos poderes públicos, como educação, segurança, saúde, etc., como novo padrão de acumulação capitalista.

Não obstante, Pino nos traz que:

Nos anos 90, como consequência do rápido desenvolvimento tecnológico e da nova ordem globalizada, ocorre, com grande velocidade, a evolução das ideias relativas à educação, polarizando-se em torno do seu valor econômico. A educação passa a ser central, porque constitutiva, para o novo modelo de desenvolvimento auto-sustentado e para a posição dos países no processo de reinserção e realinhamento no cenário mundial. (PINO, 2007, p. 26).

Em discussão no parlamento desde 1988, a LDB foi sancionada pelo presidente da República em 20/12/1996. Ela é uma expressão da liberalidade estatal de suas funções públicas, permitindo um rápido crescimento de instituições privadas no campo educacional, pois a educação, segundo Pino (2007), a partir do governo Collor, foi subassumida à economia, tendo lugar privilegiado por seu valor econômico enquanto base do novo estilo de desenvolvimento. A educação acentuou seu caráter mercadológico na ordem social “neoliberal”, que se traduz no Estado enxuto.

No Brasil, o Estado enxuto representa uma dualidade entre público e privado. Nas atividades da educação, valoriza a cidadania e a qualificação para o trabalho como meio de inserção social no mercado de trabalho subsumido ao capital. O sentido neoliberal se manifestou quando a educação foi inscrita na lei como dever da família do Estado como de “direito público subjetivo”, o que implica em dizer que a responsabilidade educacional passou para a família e, para isso, o Estado deve ser acionado para dar cumprimento à norma legal, quer seja na esfera do público ou do privado, mas mantendo a lógica de sempre “escolas pobres para os pobres e ricas para os ricos” (GENTILI, 2003, p. 37), pois o presentismo neoliberal mantém o *apartheid escolar* para o sofrido setor popular.

Para dar cumprimento ao pensamento liberal nos seus pressupostos doutrinários, compete à família definir com o que se quer como formação escolar, pois “ninguém, nenhuma instituição, em nenhuma hipótese, pode escolher ou direcionar o plano de vida de cada indivíduo, ou de um conjunto de indivíduos independentes” (NAGEL, 2009, p. 3) e o cerne deste princípio reside no seguinte fato:

Se aos homens cabe a liberdade de proceder conforme seus desejos, suas opiniões, de coloca-las em prática durante a sua vida, sem impedimento físico, moral ou legal, [...] não cabe, a nenhum tipo de Estado, ações que possam contrariar ou estorvar o caminho dessa liberdade, sustentada por ator privados, autônomos, reveladores de diferentes escolhas na maneira de viver e/ou de ser. (NAGEL, 2009, p. 2-3).

Neste sentido, a sociedade liberal deu as bases da educação pautada no dever da família e do Estado, “inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” tendo “por finalidade o pleno desenvolvimento do educando” e “seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (LDB 9394/96), como meio de valorização da individualidade liberal determinada pela máxima dos teóricos da doutrina neoliberal, onde explicita que, “tudo o que é individual nos seres humanos deve ser incrementado, porque qualquer ato contrário ao desenvolvimento determinado pela natureza ou pelos próprios sujeitos é entendido como despotismo”. (NAGEL, 2009, p. 2).

A objetivação da “cidadania”, consagrada na LDB 9394/96, se expressa nas lutas sociais provocadas pela ascensão de governos populares ao implantarem experiências educacionais, tais como: Escola Cidadã, Porto Alegre; Escola Plural, Belo Horizonte; Escola Candango, Brasília; Escola Indígena do Zeca, Mato Grosso, conforme nos ensino Frigotto (2008), e estas experiências não colocaram na ordem do dia “nem o problema de classe, nem o problema trabalho como elemento organizador curricular”. A cidadania, em sua dimensão social, traz como componente a noção de que “somos todos cidadãos”, o que implica em um mascaramento da violência de classe, pois esconde as desigualdades sociais. Portanto, ao afirmar que “somos todos cidadãos”, não quer dizer que “somos todos iguais”. A marca da cidadania carrega, dessa forma, o caráter ideológico da classe dominante ao consagrar na sociedade o aspecto do cidadão em meio às desigualdades sociais. Assim, o modo de produção capitalista chegou ao fim do século XX revigorado e nadando de braçadas, pois se consolidou como modo de produção hegemônico.

Internamente, as lutas sociais desencadeadas pelos movimentos sociais urbanos e do campo e os sindicatos pautaram a luta contra-hegemônica. Isto é, inscreveram sua história dentro da luta de classes, mas sem romper com a lógica do capital. Neste caso, as lutas sociais contra o capital passam necessariamente pelo Estado. Mas o que é o Estado na reconfiguração neoliberal, “senão o mercado dentro do Estado ou os poderes do Estado em função do capital” (FRIGOTTO, 2008, p. 18). As lutas sociais passam então pela recuperação do Estado, pois as transformações sociais, hoje, passam necessariamente pela mediação do Estado. (HOBSBAWM apud FRIGOTTO, 2008, p. 18). Neste caso, as contradições sociais entre

capital e trabalho tem o Estado como elo de fortalecimento e apelo frente às lutas sociais. O Estado, aqui, é um Estado da classe dominante, mas, sob determinadas circunstâncias, pode ser o Estado da ditadura do proletariado. Marx (1983) ressaltou que a força social, isto é, o Estado em sua dimensão de classe deve ser acionado para promover as leis necessárias ao conjunto dos trabalhadores em todas as áreas e, isto não implica no fortalecimento do Estado, pelo contrário, pois os trabalhadores transformam o poder de Estado, podendo utilizá-lo contra a burguesia o seu próprio agente de poder, isto é, o próprio Estado.

Nas lutas de classes, os movimentos sociais do campo se reorganizaram em fins da década de 1970 para conquistar a terra por meio da reforma agrária. Em 1979, em plena ditadura militar, um grupo de colonos gaúchos ocupa a Fazenda Macali e Sarandi, no Rio Grande do Sul, e conquistam a terra. Dessa luta, os sem-terra se organizam e fundam em Cascavel, PR, no ano de 1984, o Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, uma organização de caráter nacional, definindo como princípio geral a luta pela reforma agrária com o lema, TERRA PARA QUEM NELA TRABALHA. E isso não é um mero jogo de palavras, pois as palavras constituem elementos da luta, conforme nos ensina Fernandes, onde afirma que “se a massa dos trabalhadores quiser desempenhar tarefas práticas específicas e criadoras, ela tem de se apossar primeiro de certas palavras-chave” e “em seguida, deve calibrá-las cuidadosamente, porque o sentido daquelas palavras terá de confundir-se, inexoravelmente, com o sentido das ações coletivas envolvidas pelas mencionadas tarefas históricas”. (FERNANDES, 2012, p. 47).

Dessa forma, Bezerra Neto nos diz que,

O MST nasceu das lutas concretas pela conquista da terra, que os trabalhadores rurais foram desenvolvendo de forma isolada na região sul, num momento que aumentava a concentração de terras e ampliava a expulsão dos pobres da área rural, devido à modernização da agricultura e à crise do processo de colonização implementado pelo regime militar. [...]. (BEZERRA NETO, 1999, p. 11).

O movimento em luta por reforma agrária também é um movimento em luta pela escola, pois há três cercas a romper, a saber: as cercas do latifúndio, do capital e da ignorância. Das lutas sociais do campo, por reforma agrária, às lutas pela escola, são marcas indeléveis do MST. Forjar a consciência do ser social para se manter organizado e mobilizado e romper a cerca da ignorância é fundamental para a vida coletiva nos espaços de ocupação da terra acampamento e ganhar solidez nos assentamentos.

Dessa Forma, Bezerra Neto, nos traz que,

A problemática educacional ganha importância à medida que o MST coloca como fundamental o rompimento de três grandes ‘cercas’: a cerca do latifúndio, a cerca do capital e a cerca da ignorância e que submetem os trabalhadores rurais sem terra a condições de vida degradante na sociedade brasileira. (BEZERRA NETO, 1999, p. 39).

Isto porque, de acordo com Silva,

[...] Quando qualquer um daqueles jovens nasceu, inseriu-se numa sociedade que já tinha uma existência prévia, histórica, cuja estrutura não dependeu dele, portanto, não foi produzida por ele. São as macroestruturas que vão apontar, a princípio, um leque mais ou menos definido de opções em relação a um destino social, seus padrões de comportamento, seu nível de acesso aos bens culturais, etc. Vai definir as experiências que cada um dos alunos teve e a que têm acesso. Assim, o gênero, a raça, o fato de serem filhos de trabalhadores desqualificados, grande parte deles com pouca escolaridade, entre outros aspectos, são dimensões que vão interferir na produção de cada um deles como sujeito social, independentemente da ação de cada um. (SILVA, s/d, p. 2)

Não obstante, Frigotto disse que ouviu de João Pedro Stédile, em Passo Fundo, a seguinte expressão: “o MST tem três cercas: a cerca do latifúndio que eles aprenderam a romper e tem estratégia militar para isto, e o faz; a cerca do capital que nem o MST e nem os trabalhadores do mundo todo tinham conseguido romper; e a cerca da ignorância que fazia daquele militante do MST quase um animal”. (FRIGOTTO, 2008, p. 12). Romper, portanto, a cerca da ignorância é um passo importante para o desenvolvimento da própria luta pelo MST por reforma agrária, pois “possuem um elemento de sucesso — o número; mas o número só pesa na balança se unido pela combinação e guiado pelo conhecimento”. (MARX, 1983-b, p. 12).

Neste sentido, lutar pela escola ganha dimensões sociais por parte dos movimentos sociais, particularmente para o MST. Da Constituição de 1988 à LDB em 1996 foi um longo período de luta pelo reconhecimento do campo como espaço de uma sociabilidade cultural distinta. Portanto, seus sujeitos, nos marcos do capitalismo, são portadores de direitos e de garantias constitucionais. Ao consagrar, na LDB 9394/96, o reconhecimento do campo e seus sujeitos com singularidades de trabalho e de organização cultural, as lutas sociais por educação do campo dá um salto ontológico, pois o instrumento legal que faltava aos movimentos sociais foi sancionado em forma de lei em 1996. Assim, em julho de 1997, foi realizado o I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária - Enera, como resultado da parceria entre o Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília (GT-RA/UnB) e o MST com apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), do Fundo das Nações Unidas para a Ciência e Cultura (Unesco) e da CNBB.

Não obstante, Santos nos traz que,

No final dos anos 90, presenciamos a criação de diversos espaços públicos de debate sobre a educação do campo, como por exemplo: o I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – I ENERA, em 1997, organizado pelo MST e com o apoio da UnB – Universidade de Brasília, entre outras entidades. Neste evento foi lançado um desafio: pensar a educação pública para os povos do campo, levando em consideração o seu contexto em termos políticos, econômicos, sociais e culturais. Sua maneira de conceber o tempo, o espaço, o meio ambiente e sua produção, além da organização coletiva, as questões familiares, o trabalho, entre outros aspectos. (SANTOS, s/d. p. 6).

Pensar uma educação do campo levando em consideração os seus sujeitos e as suas características de vida e organização da produção da existência material, foi a tônica dada pelo movimento “por uma educação do campo” no Estado capitalista. Dessa forma, a luta é para romper com o apartheid escolar submetido à escola pelo projeto neoliberal, pois “a igualdade, os direitos e a justiça social são meros artifícios discursivos em uma sociedade na qual não há lugar para todos”, e proclama “escola para todos, sim”, mas “direito à educação para poucos”. (GENTILI, 2003, p. 41).

Não é por acaso que Antonio; Martins pontuam que,

No Brasil, o movimento ‘Por uma Educação do Campo’ aponta para contradições das políticas educacionais e, respectivamente, para a gestão do Estado, pelas quais as necessidades por tais políticas para o campo são enfaticamente postas em evidência por esse movimento. Com isso, evidenciamos que as possíveis políticas para educação do campo estão mediadas pelas lutas sociais, as quais marcam as políticas que os movimentos sociais populares do campo vêm tensionando no Estado atualmente. As lutas sociais por Educação do Campo sugerem, assim, que a formação dos sujeitos torne um movimento que é próprio dos interesses à superação das condições materiais e político-pedagógicas na realidade educacional no campo brasileiro. (ANTONIO; MARTINS, s/d, p. 1).

O MOVIMENTO E A EDUCAÇÃO DO CAMPO NOS MARCOS DA ESCOLA PÚBLICA

A partir do ENERA e dos compromissos assumidos pelos participantes em construir a Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, ganhou visibilidade a necessidade de construir uma política educacional que rompesse com o ideário urbano sobre a vida e os costumes do campo, bem como dos estereótipos criados pelo urbano em relação ao campo e o ritmo de trabalho ditado pela cultura camponesa. No campo há um modo de produção e de cultura que lhe é peculiar, onde seus sujeitos valorizam e cultivam a terra no seu cotidiano. A formação do homem é um processo de mediação do homem com a natureza, por

meio do trabalho. No devir histórico do homem, no processo de formação e desenvolvimento das potencialidades do trabalho, as formações humano-sociais determinam um tipo de sociedade e de relações de produção engendradas nas lutas sociais pelas classes antagônicas entre si e de caráter inconciliáveis, pois nas determinações históricas constitutivas da vida social, na produção da vida material, também há a produção das classes sociais e distintas formas de formação educacional. Há, portanto, interesses de classe em disputa no campo educacional no núcleo urbano, acentuando as desigualdades entre campo e cidade. Romper esta lógica ditada pelo capital é a luta pelo movimento “por uma educação do campo”.

Portanto, romper com o que lhe é negativo e de submissão à escola urbana, nasceu o interior dos debates dos movimentos sociais a necessidade política de mudar a expressão “meio rural” por “campo”, por entenderem que a expressão campo é adequada à todas os sujeitos que vivem da terra, produzem sua vida material e tem seus costumes ligados à vida cotidiana do campo.

Neste sentido, o texto base para as discussões na I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, traz a seguinte preposição:

Decidimos utilizar a expressão campo e não mais 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 deste trabalho. Mas quando discutimos a educação do campo estamos 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. (1988, p. 9).

O que está posto neste documento? O reconhecimento dos sujeitos do campo que vivem da produção do campo em suas múltiplas determinações culturais. Há uma unidade dentro a diversidade. E o ponto que dá a identidade a estes sujeitos é a terra, enquanto meio e instrumento de trabalho. Os Movimentos sociais se organizam e contam com o apoio de entidades que são referências junto à sociedade, para a construção da escola do campo no campo do direito burguês, em conformidade com as legislações em vigor. Nesse sentido, a Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo foi realizada em Luziânia, GO, entre os dias 27 a 31 de julho de 1998 e foram coordenadas pela CNBB, MST, UNICEF, UNESCO e UnB, na qual foram assumidos compromissos e desafios, o qual destacamos os itens 1 e 7, a saber:

Item 1. Vincular as práticas de Educação Básica do campo com o processo de

construção de um Projeto Popular de Desenvolvimento Nacional

► A Educação do Campo tem um compromisso com a vida, com a luta e com o Movimento Social que está buscando construir um país onde possamos viver com dignidade.

► A Escola, ao assumir a caminhada dos povos do campo, ajuda a interpretar os processos educativos que acontecem fora dela, e contribui para a inserção de educadoras/educadores e educandas/educandos na transformação da sociedade.

Item 7. Produzir uma proposta de Educação Básica do Campo

► A Educação do Campo, a partir de práticas e estudos científicos, deve aprofundar uma pedagogia que respeita a cultura e a identidade dos povos do campo: tempos, ciclos da natureza, mística da terra, valorização do trabalho, festas populares. [...].

► A Escola necessita repensar a organização de seus tempos e espaços, bem como as práticas de seus educadores/suas educadoras para dar conta deste novo desafio pedagógico. (DOCUMENTO, 2005. p. 161-162).

A pressão social sobre o governo de Fernando Henrique Cardoso abriu espaço de atuação e conquista da escola do campo. O Conselho Nacional de Educação, neste caso, foi provocado a dar respostas ao contido no Artigo 28 da LDB 9394/96 e às reivindicações dos movimentos sociais e setores da sociedade civil em torno da educação do campo. Neste sentido, é sintomática a apreciação dada pela relatora da Câmara da Educação Básica - CEB, em consonância com a legislação de adequar a escola à vida do campo.

No Parecer de Soares,

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, caíçaras, 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. (SOARES, 2001, p. 176).

Dessa forma, o CNE emitiu a Resolução CNE/CEB 01, de 03 de Abril de 2002, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo - Doebe e reconhece, no parágrafo único do Artigo 2º das Doebe que,

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. (BRASIL, 2003, p. 202-203).

Neste sentido, o Estado burguês, por meio de seus instrumentos educacionais, reconhece as particularidades do campo como meio e sujeito de educação de caráter distinto, rompendo, com isso, a dualidade cidade e campo, pois ambos se complementam na reprodução social do capital e da vida material da sociedade. O Estado vai dando resposta às

reivindicações populares do campo na medida em que vai ampliando as bases de acumulação capitalista. A lógica do controle estatal sobre a escola do campo se estabelece a partir da institucionalização que lhes dá legalidade dentro do campo do direito. Neste caso, “no decorrer da construção das práticas e do ideário da Educação do Campo”, posto em movimento pelas forças sociais em luta pela escola do campo, o movimento consegue obter uma vitória impar nos marcos da legalidade quando é instituído as Doebech, pois “contribuem para o fortalecimento das lutas pela democratização do direito à educação dos sujeitos camponeses”. (MOLINA, 2012, p. 451).

Por isso, cabe destacar que o CNE, por meio do Parecer nº 21/2002, aprovado em 05 de junho de 2002, regulamentou as práticas pedagógicas da “escola de alternância”, reconhecendo, neste ato, o espaço-tempo da escolaridade camponesa, que rompe com a lógica posta pelo calendário escolar da escola urbana.

Diante desta nova realidade, que é as Doebech, compete ao Estado dar materialidade ao direito inscrito, e isto requer ações e estratégias de intervenção junto à sociedade por meio de programas dirigidos para consolidar direitos estabelecidos na forma da lei. Nesse sentido, “sua reafirmação nos marcos legais supraconstitucionais legitima e explicita a organização das ações a serem executadas pelo Estado” (MOLINA, 2012, p. 452) no que toca à escola do campo e, de certa forma, conter o fechamento de escolas nas áreas rurais devido ao crescimento das lutas sociais pela escola de qualidade no campo.

Em 27 de outubro de 2002, Lula foi eleito presidente do Brasil com uma ampla base de apoio popular. Desse fato, a Folha de São Paulo traz que “Lula terá de administrar demandas sociais reprimidas e responder à expectativa de grupos historicamente ligados ao PT, como o MST [...]” (FOLHA, 28/10/2002). Ou seja, pelos menos duas das três cercas que fala Stédile poderão ser rompidas, a saber: a do latifúndio e a da ignorância, por meio da reforma agrária e da escola do campo.

Em seu programa de governo, intitulado “Uma Escola do Tamanho do Brasil”, o PT traz que,

O século XX foi considerado o século da criança devido aos índices de legitimação de uma política da infância, como o avanço nos conhecimentos sobre a infância nas áreas de saúde, de história, de seu desenvolvimento e aprendizagem; o reconhecimento da criança como sujeito de direitos e de cidadania; a legalização de tais direitos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); a retirada gradual de crianças do trabalho; o avanço dos cuidados e da proteção nas famílias e em

conselhos da sociedade; a configuração de profissionais especializados em sua saúde e em sua educação e o reconhecimento do direito da criança à educação. [...] (PT, 2002, p 33).

Ou seja, aponta o compromisso do governo popular com o direito da infância na vida social. Há, neste aspecto, um processo que procura dar visibilidade a infância lhes assegurando os direitos básicos da vida no Estado burguês.

No tocante à escola, o programa do governo popular apontou para uma educação do campo que assegura o reconhecimento dos seus sujeitos como articuladores do projeto educacional, que aqui cito:

Do ponto de vista da concepção da escola unitária, a qualidade da educação básica não deve distinguir campo e cidade, ou alunos que pertençam a famílias de trabalhadores industriais, de serviços, camponeses, profissionais liberais ou mesmo proprietários. É fundamental para 32 milhões de habitantes das zonas rurais que se aprofunde a discussão sobre a exigência de uma modalidade de ensino rural. Levando-se em conta que o processo de conhecimento se constrói a partir da cultura, das vivências do meio social em que o educando interage, a especificidade do ensino no campo requer um método que construa o conhecimento a partir dos sujeitos e de sua realidade. (PT, 2002, p. 22).

Com a vitória de Lula, foi realizada a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, em Brasília, nos dias 26 a 29 de novembro de 2002. Diante da certeza de que a esperança venceu o medo, os movimentos sociais em luta pela escola do campo, no campo do direito positivado, também espera que o governo popular resolva as demandas por educação do campo como explicitado no programa de governo, que nada mais reafirmou os princípios postos nas Doebec, ou seja, de materialidade ao “espírito da lei”. Por isso, na II Conferência, os movimentos sociais reafirmam “que o campo existe e que é legítima a luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para quem vive nele”, pois “no campo estão milhões de brasileiros”, da infância à terceira idade, que “vivem e trabalham no campo como pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, boias-frias, entre outros”. (SEMINÁRIO. 2005, p. 207-208).

Na construção da escola do campo, dentro dos marcos legal, o Governo imprime uma série de programas, projetos e ações voltadas aos povos do campo, tais como: o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – Procampo; Projovem Campo – Saberes da Terra. Esses últimos são ações pontuais e estão voltados para as ações de

Educação do Campo, mas, essas ações carregam em si uma série de contradições, pois são políticas afirmativas, localizadas e, na maioria das vezes, insuficientes. (ANTONIO; MARTINS, s/d, p. 56). Contudo, afirmam Antonio; Martins que “são essas ações que, diferentemente dos documentos estatais, materializam efetivamente investimentos para a Educação do Campo. É nesse constante movimento em cima do ‘fio da navalha’ que vai se construindo e consolidando as práticas de Educação do Campo”. (ANTONIO; MARTINS, s/d, p. 57).

Neste aspecto, cabe ressaltar que, por meio da Resolução CNE/CEB nº 1/2002, o Estado admite um novo paradigma para a escola no meio rural, pois apontou em seu artigo 3º a universalização do acesso à educação básica e profissional de nível médio à população do campo. No artigo 5º, traz a diversidade, conforme se lê: “as propostas pedagógicas [...] contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia”.

A denominação “Educação do Campo” aparece, pela primeira vez em um documento oficial, na Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008. Dessa forma, o artigo 1º da Resolução, vem afirmar o conceito de Educação do Campo, ao determinar que:

A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida. [...] (CNE/CEB, 2008, p. 1).

Além disso, traz outros aspectos que diz respeito a materialidade da educação no que diz respeito a frequência e oferta da educação do campo, pois tratou de coibir o uso indiscriminado do transporte escolar no sentido campo-cidade, primando pelo deslocamento dos alunos de campo a campo, orientando-os para as escolas localizadas no campo, além da ação para impedir o fechamento de escolas, pois, durante a vigência do PNE (2001-2011), foram fechadas 37 mil escolas localizadas em áreas rurais.

O marco da legalidade da escola do campo que os movimentos sociais conquistam é dado pelo Decreto nº 7.352, de 2010, pois a Educação do Campo é alçada à política de Estado. Nesse sentido, o Decreto normatiza a política da educação do campo como meio de assegurar, por um lado, a educação do campo no escopo do Ministério da Educação, que “disciplinará os requisitos e os procedimentos para apresentação, por parte dos Estados, Municípios e Distrito Federal, de demandas de apoio técnico e financeiro suplementares para

atendimento educacional das populações do campo”, no que toca ao “ente federado [...] prever no respectivo plano de educação, diretrizes e metas para o desenvolvimento e a manutenção da educação do campo”. Traz, dessa forma, que os Estados e o Distrito Federal deverão ter equipes de trabalho técnico-pedagógico no âmbito das Secretarias de Educação para efetivar as políticas públicas para a educação do campo, além, de “constituir instâncias colegiadas” tendo a “participação de representantes municipais, das organizações sociais do campo, das universidades públicas e outras instituições afins, com vistas a colaborar com a formulação, implementação e acompanhamento das políticas de educação do campo”. (BRASIL, 2010).

Por outro lado, o Decreto disciplina a ação do Ministério do Desenvolvimento Agrário na oferta de educação do campo aos jovens e adultos beneficiários da reforma agrária em todos os níveis de ensino, por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA a ser executado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA. Neste caso, o PRONERA tem por objetivos “melhorar as condições do acesso à educação do público do PNRA” além de “proporcionar melhorias no desenvolvimento dos assentamentos rurais por meio da qualificação do público do PNRA e dos profissionais que desenvolvem atividades educacionais e técnicas nos assentamentos” (BRASIL, 2010).

Da LDB 9394/96 ao Decreto Presidencial nº 7.352, de 2010, houve um salto qualitativo no reconhecimento do campo como espaço de produção e de conhecimentos específicos à cada região e territórios ocupados pelo MST, quer sejam nas áreas de assentamento, quer sejam nas áreas ocupadas à espera da reforma agrária. Mas, entre os desejos de uma escola emancipatória, a educação do campo se encontra nos marcos da escola capitalista, e isto traz as marcas das desigualdades sociais e de formação escolar, pois os interesses do Estado e dos movimentos sociais entram em conflito e, como meio de ação, o Estado traz políticas compensatórias sem mexer na lógica do mercado. Exclusão dos incluídos, por meio de uma escola pobre para os pobres e uma escola secundarizada, como meio de formar a força de trabalho requerida por um mercado de baixos salários, eis o estado da questão.

CONCLUSÃO

No capitalismo, o Estado exerce o controle social por meio de leis gerais. Para disciplinar o controle e conter as massas populares, as políticas públicas servem de pelego e assim amortece as lutas reivindicatórias por saúde, educação, etc. As contradições sociais são mascaradas ideologicamente, pois há um processo de universalização do direito de todos à educação, saúde, etc, mas o caráter do direito universal se dá no âmbito da abstração, pois o Estado capitalista traz a dualidade do público e do privado. Diante disso, cada um consome de acordo com a riqueza pessoal e o valor dos bens postos no mercado.

No que toca a escola do campo, as desigualdades se acentuam, pois há dois projetos em disputas. Um, do agronegócio, assentado na grande propriedade monocultura. Outro, da família camponesa, assentados e acampados em luta pela terra. Um, que necessita da educação como meio e processo de formação da força de trabalho para atender as demandas do capital e, outro, que necessita e luta para que a educação seja emancipatória. As contradições sociais se alargam nestes pólos em lutas de classes. No tensionamento político, o Estado vai, de conta gotas, recriando e ampliando os espaços e territórios da educação do campo, ao mesmo tempo, reconhecendo os sujeitos do campo na sua diversidade de trabalho e cultura e, assim, promove a universalização da educação do campo nos marcos da escola pública, o que implica em reafirmar a escola pobre para os pobres.

Em termos conclusivos, apontamos que a luta dos movimentos sociais, por educação do campo, se dá nos marcos do Estado capitalista, portanto, nos marcos do direito burguês. Em resposta as lutas sociais, o Estado neoliberal deu os instrumentos legais para o reconhecimento dos sujeitos, dos métodos de trabalho pedagógico e organização escolar e da montagem do calendário escolar, respeitando a sazonalidade produtiva como elementos fundantes da educação do campo. Das letras à materialidade das leis há uma distância muito grande a ser vencida. Neste campo, reina a contradição e os interesses de classes e, até aqui, o Estado soube neutralizar as lutas sociais, por meio de dosagem homeopática, e conduzir a educação do campo na institucionalidade capitalista, apontando a formação escolar para nos marcos do trabalho e da cidadania. O marco do trabalho, como preparação da força de trabalho para o capital e, o marco da cidadania, como máscara ideológica para dotar o indivíduo de princípios individualistas, valorizando com isto a sociedade da competição ditada pelo mercado, ou seja, uma sociedade corroída em seu caráter humanitário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ANTONIO, Clésio A.; MARTINS, Fernando José. **Estado, educação e movimentos sociais do campo: luta social pela educação do campo no Brasil**. Disponível em [http://www.utp.br/Cadernos de Pesquisa/pdfs/cad_pesq8/3_estado_educacao_cp8.pdf](http://www.utp.br/Cadernos%20de%20Pesquisa/pdfs/cad_pesq8/3_estado_educacao_cp8.pdf), s/d. Acesso em 15 de junho de 2013.

BEZERRA NETO, Luiz. *Sem-Terra aprende e ensina: estudo sobre as práticas educativas do movimento dos trabalhadores rurais*. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB**, Lei nº 9394/96. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acessado em 10 de junho de 2013.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de Abril de 2002: institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2002.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008**.

_____. **Plano Nacional de Educação. Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acessado em 20 de junho de 2013.

BRASIL. Decreto presidencial. **Decreto nº 7.352, de 2010**.

Caderno Temático do Programa de Governo: *Uma Escola do Tamanho do Brasil*. Coordenador: Antônio Palocci Filho. Fundação Perseu Abramo, 2002.

FERNANDES, Florestan. **O que é Revolução** (1981). In. *Clássicos sobre a Revolução Brasileira*, 2. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Petista é primeiro governante de esquerda eleito do país**. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/brasil/fc2810200209.htm>. Acessado em 15 de maio de 2013.

FRIGOTTO, Gaudencio. *Trabalho, Educação e Luta de Classes na América Latina*. Revista da RET – Rede de Estudos do Trabalho. Ano II, nº 3, 2008. Palestra transcrita por Arakim Monteiro. Disponível em <http://www.estudosdotrabalho.org/2GaudencioFrigoto.pdf>. Acessado em 20 de abril de 2012.

GENTILI, Pablo; ALENCAR, Chico. **Educar na Esperança em tempos de desencanto**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2003.

JESUS, Janinha Gerke de; FOERSTE, Erineu. **Educação Do Campo No Brasil: Uma Aproximação**. Disponível em http://www.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom1/ii_06.html, s/d. Acessado em 20 de junho de 2013.

MARX, Karl. **Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório. As Diferentes Questões**. Obras Escolhidas, tomo II. Lisboa, Edições Avante: 1983.

_____. **Mensagem Inaugural da Associação Internacional dos Trabalhadores.** Obras Escolhidas, tomo II. Lisboa, Edições Avante: 1983-b.

MOLINA, Mônica Castagna. Legislação Educacional do Campo. In Dicionário da Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

NAGEL, Lizia Helena. **O Homem em sua humanidade na perspectiva do multiculturalismo.** (Texto apresentado no IV Seminário Internacional de Psicologia, da UEM. Maio de 2009.

PINO, Ivany. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação: a ruptura do espaço social e a organização da educação nacional. In. LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam. 10. Ed., São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, Ramofly Bicalho. **Histórico Da Educação Do Campo No Brasil.** UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, s/d. Disponível em <http://educampo.ufsc.br/wordpress/seminario/files/2012/01/Bicalho-dos-Santos.pdf>. Acessado em 10 de junho de 2013.

SEMINÁRIO NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO. Brasília, 26 a 29 de novembro de 2002. In. Por uma Educação do Campo. 2 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

SILVA, Valdomiro Ribeiro da. **Educação e Diversidade Cultural.** s/d. In. www.ufscar.br/~crepa/Textos...por.../Valdomiro_Silva.doc. Acessado em 15 de junho de 2013.

SOARES, Edla de Araujo Lira. Parecer CEB/CNE nº 36/2001. Brasília: MEC, 2001. In. Por uma Educação do Campo. 2 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

I Conferencia Nacional por uma Educação Básica do Campo. (Documentos) CNBB, MST, UNICEF, UNESCO, UnB, Luziânia, GO: 27 a 31 de junho de 1988.