

PESQUISA SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO NO SUL DE MG

Celso Vallin¹

RESUMO

Este artigo trata da educação infantil do campo. Primeiramente apresenta o contexto, mostrando quais os problemas e dificuldades da educação de crianças no meio rural. Mostra que há menos vagas, condições físicas piores, e profissionais com menos formação. Depois discute porque deseja-se diferenciar educação rural de educação do campo, e o problema do enfraquecimento das identidades campesinas. São trazidos exemplos de como o preconceito com a pessoa “da roça” se dá e se explica. Mas diante de tantos desafios podemos falar também em lutas, conquistas e avanços. É feito um apanhado de encontros, programas, leis, estruturas de governo nos últimos 15 anos, e mostra-se como essa história é contada. Em seguida discute-se como a agroecologia e a reforma agrária são questões que devem permear os currículos desde a educação infantil e porque. No final é apresentada a escola intenerante e os princípios pedagógicos que embasam a educação do MST, um exemplo sobre como fazer uma escola popular do campo e que colabora para a construção um novo projeto de nação. Conclui-se apontando para uma pesquisa que se inicia na parceira da Universidade Federal de Lavras com o Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil.

1 – A EDUCACAO NO MEIO RURAL – CONTEXTO.

Quais os problemas e dificuldades da educação de crianças do meio rural?

A educação infantil, campo ou cidade, tem Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEI) próprias. Visa desenvolver conhecimentos e linguagens:

Art. 8º A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL.CNE, 2009)

E deve ser organizada de forma a integrar-se com os “*diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental)*” (BRASIL.CNE, 2009, art.10). Há pouca informação sobre a educação infantil **do campo**, mas, para avaliar a situação podemos olhar para o que acontece com o ensino fundamental.

Historicamente as escolas do meio rural estão em piores condições do que as da cidade. Conforme estudos recentes (MOLINA.FREITAS, 2011, p.19-20)

- A taxa de **analfabetismo** da população de 15 anos ou mais, que apresenta um patamar de 23,3% na área rural, três vezes superior àquele da zona urbana, que se encontra em 7,6%.
- A escolaridade média da população de 15 anos ou mais, que vive na zona rural, é de **4,5 anos**, enquanto no meio urbano, na mesma faixa etária, encontra-se em **7,8 anos**.
- As condições de funcionamento das escolas de ensino fundamental extremamente precárias, pois 75% dos

1 - Professor Adjunto do Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras desde 2010, Doutorado pela PUC-SP em 2004 em Educação, Currículo e Novas Tecnologias.

alunos são atendidos em escolas que não dispõem de biblioteca, 98% em escolas que não possuem laboratório de ciências, 92% em escolas que não têm acesso à internet.

- Um dos maiores problemas é a insuficiente oferta educacional: há, de forma muito precária, cobertura somente para os anos iniciais do ensino fundamental.
- A relação de matrícula no meio rural entre os anos iniciais e finais do ensino fundamental estabelece que, para duas vagas nos anos iniciais, existe uma nos anos finais.
- Altos índices de distorção idade-série no campo, que já se manifestam no ensino fundamental e se agravam intensamente no ensino médio, registrando uma distorção de 69,4%.
- A PNAD 2009 revelou que menos de 30% das crianças residentes nas áreas rurais do Brasil estão matriculadas na Educação Infantil Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16219&Itemid=817>. Acesso em 2013.03.31

Além de estarem em piores condições, nos últimos anos intensificou-se o fechamento de escolas situadas no meio rural.

De acordo com o Censo Escolar, existiam 107.432 escolas no território rural em 2002. Em 2009, o número desses estabelecimentos de ensino reduziu-se para 83.036, significando o fechamento 24.396 escolas no meio rural, e os dados de 2010 registram a existência de 78.828 escolas (MOLINA.FREITAS, 2011, p. 29).

Há menos vagas, condições físicas piores, e profissionais com menos formação (BRASIL.MEC, 2010a). Apesar da diferença entre campo e cidade, a lei afirma que os direitos são os mesmos. Mas não se deseja simplesmente que a educação do campo seja igual à da cidade.

Por que diferenciar educação rural de educação do campo? Qual o problema que se procura resolver?

Os filhos de lavradores não conseguem obter da escola os mesmos resultados de quem é da cidade, como sabiamente afirma Seu Ciço (BRANDÃO, 1980).

A educação que chega pro senhor é a sua, da sua gente, é pros usos do seu mundo. Agora, a minha educação é a sua. Ela tem o saber de sua gente e ela serve pra que mundo? Não é assim mesmo? A professora da escola dos seus meninos pode até ser uma vizinha sua, uma parente, até uma irmã, não pode? Agora, e a dos meus meninos? Porque mesmo nessas escolinhas de roça, de beira de caminho, conforme é a deles, mesmo quando a professorinha é uma gente daqui, o saber dela, o saberzinho dos meninos, não é. Os livros, eu digo, as idéias que tem ali. [...] Que a gente aprende mesmo, pros usos da roça, é na roça. O senhor fala: “[...] educação pro povo mesmo, um tipo duma educação dele, assim, assim”. Essa eu queria saber como é. Tem? (Seu Ciço, Lavrador de sítio na estrada entre Andradadas e Caldas, no sul de Minas Gerais, conforme prefácio do livro BRANDÃO, 1980, p. 7 a 10).

Ele mostra saber que a escola serve para alguns, que irão se formar e se colocar em posições boas da sociedade, mas para outros, a escola é uma coisa distante, que não faz muito sentido. E esses, valorizam a escola, frequentam a escola, mas não conseguem o mesmo resultado. Não têm as mesmas possibilidades de êxito.

Quando as crianças ou jovens da roça precisam freqüentar escolas da cidade, sofrem preconceito e ate reproduzem o preconceito, como apontam pesquisas.

Paraíso (1996), quando analisou o confronto entre roça e cidade no currículo em ação de uma formação docente, teve como objetivo verificar como “as(os) estudantes da roça são representados(as) no currículo, a tendência do currículo à homogeneização cultural e os elementos de resistência, de conformismo e de poder que se manifestam no interior do confronto”. (RIBEIRO.PARAISO, 2012, p. 173)

A escola, em geral, não fala nem trata das coisas do meio rural, e exige disciplina. Aprova perguntas desde que sejam dentro do que está dado, respostas desde que reafirmem o que foi dito, ou então quer silêncio, reprodução de ideias alheias e descontextualizadas, e um jeito de falar, escrever, e

pensar que é mais parecido com o jeito urbano de se comportar. Mesmo para os padrões urbanos, a visão hegemônica do que deve ser uma boa escola tende à homogeneidade cultural.

Muito se tem criticado o caráter monocultural da educação escolar, assentada numa visão essencialista, universalista e igualitária que procura legitimar um determinado projeto civilizatório, excluindo ou subjugando minorias dos Estados-nação. Durante toda a nossa história as políticas educativas foram fundadas no entendimento de que existe uma identidade nacional construída a partir da ideia de um Estado-nação. A Escola torna-se uma organização ideológico temporal intencionalmente voltada para a homogeneização cultural, que tende a enfatizar o que é comum, universal e relega a diferença a um papel secundário, um problema que, não sendo reconhecido e enfrentado, passa a ser negado. (SILVA, 2010, p. 76-77)

A escola, em geral, tem dificuldade para aceitar formas diversas de pensar, como apontam outras pesquisas. Rios (2011) afirma quanto é importante o que é dito no ambiente público da aula. O que a professora diz define a posição da autoridade (ela) e das crianças e vai produzindo identidades, criando memória coletiva e social.

Desse modo a identidade é uma ficção, uma ilusão, um pertencimento inventado e, sobretudo, um efeito de poder em que alguém pode falar em nome do outro, dizer quem é o outro, estabelecer o seu 'regime de verdade'(FOUCAULT, 1979)" (p.128) [...] Fixar uma identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. No caso da escola da cidade, a identidade do aluno e da aluna da cidade é a norma, e a outra é a desviante. Constituída de representações imaginárias, a identidade do aluno e aluna da roça, na escola da cidade, se faz pela construção ficcional destes sujeitos pelos professores e professoras da cidade, via discurso. O discurso nesse contexto, é algo poderosíssimo, delimitando as posições ocupadas pelos sujeitos na escola. Foucault (2004) aponta o sistema escolar como um dos mais relevantes mecanismos de apropriação social do discurso (RIOS, 2011, p.129).

A professora Rios observou a professora de português dizendo que os da roça passaram a ser normais, como se fosse um elogio, depois de algum tempo de convivência; na realidade eles foram 'normalizados'!! Na aula de filosofia as informações que um aluno tinha para dizer não foram consideradas e a professora alegou que era para dizer somente coisas importantes!!! Na matemática o professor não aceitou a conta 'de cabeça' que o aluno da roça fez, nem aceitou dizer que estava certa!! Enfim, de várias formas o jeito de resolver problemas e viver as vidas da roça são desvalorizadas pela fala pública que acontece na aula.

Afinal, o que é ser normal? Lembremos do clipe de entrada do programa de Os Normais, que apresentava uma sequência de rostos dos mais diferentes e nos provocava a refletir. (Disponível em <<http://youtu.be/N-h8hHC9BCA>>). O normal é uma criação subjetiva como mostram os estudos.

A definição daquilo que é considerado aceitável, desejável, natural é inteiramente dependente da definição daquilo que é considerado abjeto, rejeitável, antinatural. A identidade hegemônica é permanentemente assombrada pelo seu Outro, sem cuja existência ela não faria sentido. Como sabemos desde o início, a diferença é parte ativa da formação da identidade. (SILVA, 2000)

Quando se pensa que a pessoa do campo também é uma pessoa normal, por trás disso está a ideia de que existiria um normal e um não normal. Aceitar os diferentes é abrir mão da ideia de que existiria um normal. Para que as crianças do campo sintam-se orgulhosas da vida que têm, da cultura de suas famílias e de seu grupo social, é preciso que reflitam sobre os preconceitos que existem, e as manipulações de poder que estão por trás deles, e assim, afirmem e reafirmem na escola as identidades camponesas. Essas podem ser os espaços e povos da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura, os pescadores, caçadores, ribeirinhos e extrativistas.

Dessa forma, percebe-se que a conquista de um lugar na escola ainda não resolve o problema da formação das crianças para os mundos do campo. Molina e Freitas nos falam desse direito.

Se a universalidade [das vagas escolares] se coloca como a principal característica da ideia de direito, por outro lado, a regulamentação jurídica formal não garante por si só o acesso de fato a

esses direitos, devido às desigualdades resultantes das contradições fundamentais da sociedade do capital. A luta por direitos, portanto, coloca-se como inerente à sociedade do capital, e faz com que a desigualdade no acesso aos direitos se torne fundamento para a demanda por reconhecimento de especificidades históricas que constituem esses sujeitos de direitos (MOLINA.FREITAS, 2011, p. 22).

É preciso lutar para que a discussão seja outra e não aquela sobre as vagas e a qualidade que é comum na mídia hoje. O direito que as crianças precisam ter é o de aprenderem coisas que façam sentido e que dialoguem com as pessoas e situações de vida e trabalho com dignidade no campo.

A democratização exigida, pois, não é somente do acesso, mas também da produção do conhecimento, implicando outras lógicas de produção e superando a visão hierarquizada do conhecimento própria da modernidade capitalista. (...) Esta compreensão sobre a necessidade de um “diálogo de saberes” está em um plano bem mais complexo do que afirmar a valorização do saber popular, pelo menos na discussão simplificada que predomina em meios educacionais e que na escola se reduz por vezes a um artifício didático vazio. O que precisa ser aprofundado é a compreensão da teia de tensões envolvida na produção de diferentes saberes, nos paradigmas de produção do conhecimento (CALDART, 2010, in: MOLINA.FREITAS, 2011, p. 25).

Precisamos, portanto, ao lado dos fazeres escolares, ter conversas com estudantes, desde pequenos, reflexões, sobre o jeito de ser e de pensar que está em disputa. E, lembremos que não há somente motivos escolares para o enfraquecimento da identidade da pessoa do campo. A TV, o rádio e os meios de comunicação de massa em geral referem-se a situações urbanas como sendo as “normais” e, em geral, não mostram as coisas do campo, criando o sentimento de “não normal”. Quando mostram relações de poder, como carros, celulares, produtos de ‘beleza’ e quase nunca exibem alguma cena rural. Quando aparece uma paisagem que não é urbana, são pessoas como as da cidade que estão lá para se divertirem, passearem, realizarem caprichos. Esse currículo oculto das mídias dificulta que crianças do campo desenvolvam orgulho por uma identidade campesina, e como isso vão colaborando para o êxodo rural.

Marschner (2011) explica porque se procurou transformar sociologicamente e o “espaço rural” em “campo”. Não se trata de uma simples mudança de palavras, mas faz parte da luta para criação de uma nova identidade, com pessoas que se vejam valorizadas pelo que fazem no campo e para o campo. Educação do Campo passa a ser um movimento para criação de novas maneiras de se pensar e fazer a vida no meio rural.

Numa análise mais global da sociedade, e nela focalizando a vida no campo hoje, percebe-se um favorecimento da organização produtiva para grandes negócios, que é o chamado agronegócio. Nesse modelo trabalha-se com monocultura, cultivo de grandes áreas, uso extensivo de técnicas e tecnologias com fertilizantes e agrotóxicos, o que cria a dependência com empresas internacionais, bancos e financiamentos, e inviabiliza o pequeno agricultor e a agricultura familiar. O agronegócio vai impondo que as atividades no campo sejam controladas por quem vive fora dele, e não deixa lugar para a vida plena das pessoas que habitam e trabalham no campo.

Em alternativa a essa situação se propõe um novo projeto de sociedade, que se contraponha ao que está dominando hoje (FRIGOTTO, 2011). Nesse projeto é valorizado o espírito cooperativo, o trabalho coletivo e solidário no lugar do competitivo. Valoriza-se ainda que os meios de produção, de industrialização rural, e de comercialização sejam dominados pelo povo que trabalha, e não por agentes externos, que negociam internacionalmente, transformando as plantações em lucros e negócios.

Nesse viés surge o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), um movimento social, que funciona como um “sindicato” dos excluídos do campo e vem significando uma possibilidade de se reinventar e reconstruir modos avançados de vida digna e sem classes no campo. O

agronegócio segue os princípios de individualismo e liberalismo social, que favorece os grandes capitalistas. A agricultura camponesa, ou o modo camponês de fazer agricultura, pretende ser familiar e agroecológica, solidária, cooperativa, e de acordo com um projeto de sociedade sem classes.

Nesse viés surge o movimento pela educação do campo.

A Educação do Campo nomeia um *fenômeno da realidade brasileira atual*, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana. [...Nasceu] no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho 1998 (CALDART, 2012a, p. 257).

2 – HISTÓRIA DE LUTAS E CONQUISTAS

Que lutas e conquistas temos da Educação do Campo nos últimos 15 anos? Como é contada essa história?

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (**Pronera**), tem a missão de ampliar os níveis de escolarização formal de famílias assentadas e já beneficiou, desde 1998 – ano em que foi criado –, mais de 465 mil jovens e adultos em todo o País (<<http://www.incra.gov.br/>>). O Pronera continua até hoje, mas sob fortes tensões (RIBEIRO, 2012). A autora aponta uma contradição “*no fato de o PRONERA, destinado a fomentar uma política educacional para as populações trabalhadoras rurais, estar vinculado ao INCRA/MDA [Ministério do Desenvolvimento Agrário] e não ao MEC*” (Ministério da Educação). O Pronera é uma grande conquista pois propiciou que fossem formulados e realizados nesses 15 anos cursos em todos os níveis, da alfabetização à pós graduação. Pelo Pronera universidades realizaram cursos em nível superior em agronomia, história, geografia, direito, ciências sociais, veterinária e outros em turmas especialmente com alunos que eram sujeitos do campo. Esses cursos visam não somente ao atendimento de um público que normalmente não teria acesso à universidade, como também visam o desenvolvimento de novos olhares sobre esses campos de conhecimento. Em especial, há licenciaturas que vêm formando professores para atuarem na educação básica, dentro de um paradigma diferenciado.

Munarim (2008) e Molina e Freitas (2011) falam da **Educação do Campo** como sendo **um Movimento**, que acumulou uma série de determinações legais que lhe dão sustentação e legitimidade.

Molina e Freitas destacam o Decreto nº 7.352/2010 que estabelece uma política de Estado para a Educação do Campo e o Pronera, o que colabora para que haja permanência e continuidade.

Vale destacar ainda a emenda à constituição (EC 59/2009), que mesmo não se referindo às crianças do meio rural, institui a obrigatoriedade da oferta pública de vagas para educação infantil para todos. Está prevista a implementação progressivamente, até 2016.

No âmbito do MEC apontamos a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e

Diversidade (Secad), e da Coordenação Geral de Educação do Campo (CGEC). Isso significou um reconhecimento e um cuidado especial, dentro do governo com a Educação do Campo.

Uma tentativa de avanço para as escolas do meio rural foi o programa Escola Ativa. Esse programa começou em 1997 para atender somente escolas da região nordeste, em turmas dos primeiros anos do ensino fundamental, que tinham grande reprovação e evasão.

Desde 2008, o Escola Ativa expandiu-se para todo o Brasil, os livros foram revisados, mudados e reeditados. O Programa foi assumido pela Secad como ação prioritária para a educação básica no campo e as universidades federais foram chamadas a participar das iniciativas nos Estados, juntamente com as Secretarias de Educação, o que possibilitou um aprofundamento das críticas à proposição teórico-metodológica do Programa (FREITAS, 2011, p.44).

O programa ganhou dimensões nacionais chegando a mais de 3000 municípios e tomando a maior parte do orçamento da Secad, embora não tenha conseguido boas mudanças. Sofreu grandes críticas dos movimentos sociais e foi extinto em 2011.

Mais recentemente encontramos conquistas que podem ser entendidas como ações reparatórias, que complementam as políticas públicas universais, como é o caso do , do Programa Saberes da Terra (ou Projovem Campo), e do Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (Procampo).

Cronologicamente, elencando o que foi citado e outras conquistas podemos destacar:

- I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em 1998.
- Pronera-MDA (da alfabetização à pós graduação) desde 1998 foram 465 mil atendimentos.
- Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo (BRASIL, 2002).
- Criação da Secad no MEC (2004), CGEC
- ProJovem Campo (Saberes da Terra 2005)
- Parecer nº 1/2006 que reconhece os Dias Letivos da Alternância, também homologado pela Câmara de Educação Básica – CEB;
- Diretrizes Complementares Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento à Educação Básica do Campo (BRASIL, 2008).
- Licenciaturas do campo (2005 e ProCampo 2009).
- Emenda Constitucional n.59/2009 – que tornou obrigatória a educação aos quatro e cinco anos de idade, com oferta gratuita para todos, inclusive os que a ela não tiveram acesso na idade própria;
- Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera).
- Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec – 2010-2012)
- Pronatec (2011)
- Pronacampo (2012) - GT Mineiro e I Seminário MG (mai/2012)

Mas a conquista de uma escola pelas pessoas do campo e para elas ainda está longe porque:

as demais dimensões atribuídas à escola rural continuam presentes e hegemônicas, tanto no imaginário do *povo* que vive hoje no campo, cuja maioria não constitui sujeito social coletivo algum, quanto nas decisões das elites dominantes da sociedade brasileira (MUNARIM, 2008, p.15).

Existem ações em desenvolvimento que procuram compensar essas carências, e ao mesmo tempo é preciso acentuar as lutas buscando qualificar e efetivar as mudanças e conquistas. No final de 2010

foi realizado o I Seminário Nacional de Educação Infantil do Campo (EIC) em Brasília de onde saíram encaminhamentos (BRASIL.MEC, 2010b).

É importante considerar que em função das mudanças sociais recentes surgiu a necessidade de serem criadas vagas para a Educação Infantil. Em todo o Brasil o governo federal passou a financiar os municípios para a construção e reforma de escolas pelo Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (o ProInfância). Foram financiadas as construções de quase 3500 escolas entre 2007 e 2012. Para 2013 previam a construção de mais 1500 creches/escolas de educação infantil. Nessas notícias não há menção ao campo ou ao meio rural (<<http://www.fnde.gov.br/programas/proinfancia/proinfancia-apresentacao>>).

Em março de 2012 foi lançado o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17608>), que atuará em quatro eixos: gestão e práticas pedagógicas, formação de professores, educação de jovens e adultos e educação profissional e tecnológica (milhares de vagas pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, Pronatec). Mas ainda não podemos tirar conclusões. Uma boa perspectiva foi o encaminhamento ao Legislativo de projeto de lei que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), estabelecendo medidas referentes ao fechamento das escolas do campo e exigindo que sejam ouvidos os conselhos estaduais e municipais de educação.

3- AGROECOLOGIA, REFORMA AGRÁRIA e EDUCAÇÃO DO CAMPO

Qual a ligação entre Educação do Campo e a Agroecologia?

Existem hoje estudiosos de várias áreas, como a biologia, a entomologia, a química, a agricultura, a engenharia florestal, a engenharia ambiental, entre outras, que se identificam como parte do movimento pela agroecologia e entre esses, incluem-se os licenciados em educação do campo.

Com o desenvolvimento da indústria pós 1960, ao Brasil rural foi imposta uma modernidade que implicava em agricultura mecanizada, padronizada, otimizada. Pesquisas e políticas públicas seguiram essas ideias. Hoje é comum que a biologia se entenda como uma ciência que cuida de melhorar a genética, no lugar de conhecer e se valer da harmonia natural da vida. A química sente-se no papel de exterminar a vida (agrotóxicos), ou fazer milhagres de crescimento rápido (fertilizantes). Empresas estatais foram criadas e passaram a trabalhar em extensão rural, tratando os povos do campo como atrasados e sem conhecimentos importantes para a produção em larga escala. O urbano passou a ser visto como moderno e o rural como atrasado.

Aos olhos desenvolvimentistas o saber e a criatividade camponeses, que há séculos reproduzem estratégias de convivência e respeito com a diversidade tropical, representavam uma barreira à incorporação do paradigma moderno. Para rompê-la utilizou-se um grande aparato ideológico. A sabedoria popular passa então a ser rotulada como arcaica, ineficiente e anticientífica. Assim, em um mundo onde o saber camponês é repleto de “pecados”, o pesquisador adquire status de criador e o extensionista rural o de pregador. (MOREIRA.FAVERO, 2011, p. 76)

Esses autores mostram que certa ideologia foi plantada na sociedade e criou entendimentos de que muitas coisas seriam importantes para o campo, menos o camponês, ou o equilíbrio ecológico.

No Brasil, o movimento agroecológico emerge a partir da década de 70 como um movimento de contraposição a rápida expansão da política de modernização agrícola e de suas trágicas consequências: expropriação dos territórios camponeses, homogeneização da paisagem agrária e erosão cultural. Ele resulta dos acúmulos e da articulação do movimento da Agricultura Alternativa. Contraopondo-se as intervenções técnicas-educativas de caráter impositivo (de conhecimentos externos) e marginalizador (de sabedorias seculares), o enfoque agroecológico

preconiza o diálogo e a elaboração de tecnologias referenciadas no contexto e na criatividade social. Parte do pressuposto de que ninguém é desprovido de conhecimentos e que este é construído no processo dialético e dialógico entre sociedade e ambiente, sujeitos e ecossistemas locais. Para efetivar a participação dos sujeitos e a apropriação/organização coletiva dos aprendizados, a Agroecologia adota a educação popular-libertadora como estratégia metodológica e instrumento político. Ao estimular o despertar de forças “naturalmente” adormecidas, a educação libertadora inclui ao mesmo tempo a consciência e o mundo, a palavra e o poder, o conhecimento e a política, a teoria e a prática (CEPIS, 2008). Assim, o que se pretende com o diálogo não é que o educando reconstitua todos os passos dados até hoje na elaboração do saber técnico e científico, mas sim a problematização do conhecimento para melhor conhecer, interpretar e transformar a realidade concreta (FREIRE, 1983). (MOREIRA.FAVERO, 2011, p. 77-78)

Se Freire é a base teórica para os movimentos de agroecologia, com mais razão o é para a educação básica. E na universidade, pensando na formação inicial de professores e no tripé ensino-pesquisa-extensão, a extensão deve ser entendida como o estabelecimento de formas de diálogo entre estudantes e pessoas do campo e não como doação, nem como imposição. Nesse sentido ganham importância os projetos de extensão que privilegiam o modo de pensar e trabalhar da educação do campo. Estudar e praticar a educação do campo significa conhecer e dialogar com a agroecologia.

Qual a ligação da Educação do Campo com a Reforma Agrária?

A proposta de Reforma Agrária defendida pelos movimentos sociais no Brasil compreende a desapropriação das maiores propriedades,

e sua distribuição a 4 milhões de famílias de camponeses sem-terra ou com pouca terra que ainda vivem no meio rural brasileiro. Combina a distribuição de terras com a instalação de agroindústrias cooperativas em todas as comunidades rurais, para que haja um desenvolvimento das forças produtivas e para que os trabalhadores rurais possam auferir a renda do valor agregado às matérias-primas agrícolas pelo processo de industrialização. Compreende a necessidade de adoção de novas técnicas agrícolas, baseadas na agroecologia, que consigam aumentar a produtividade das áreas e do trabalho em equilíbrio com a natureza e sem uso de venenos agrícolas (STÉDILE, 2012, p. 664).

Reforma agrária não poderia ser somente a distribuição de terras. É preciso criar condições práticas, de financiamento inicial, de conhecimento para o trabalho, e de organização social para efetivar as mudanças que se pretende. Por isso que a reforma agrária prevê uma educação própria para essa nova vida social e produtiva, garantindo acesso à escola e participação no desenvolvimento de uma escola diferente, desde a educação infantil até o ensino superior, para e com todos/as que vivem no campo, crianças, adolescente e jovens, incluindo a EJA.

Além disso, implica um programa nacional de mecanização agrícola baseado em pequenas máquinas e ferramentas, que permita aumentar a produtividade do trabalho, diminuindo o esforço físico humano, sem expulsão da mão de obra do campo. E, finalmente, compreende um amplo programa de valorização das manifestações culturais do meio rural em geral vinculado aos hábitos alimentares, músicas, cantorias, poesias, celebrações religiosas e festas rurais. Essas são as características fundamentais de uma proposta de Reforma Agrária popular para a realidade brasileira nos tempos atuais (STÉDILE, 2012, p. 665).

4- PEDAGOGIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO:

Quais os princípios pedagógicos que embasam a educação do MST? Por que isso pode ser bom ou não?

Na percepção de Munarim (2008) o conteúdo pedagógico do movimento da Educação do Campo é uma continuação do que foi chamado de Educação Popular nos anos 1960, conforme as ideias da

Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire.

Escola Itinerante são experiências escolares realizadas pelo MST desde 1996 quando foi reconhecida e aprovada por um governo pela primeira vez.

atualmente a forma escolar itinerante encontra-se aprovada em seis estados: Rio Grande do Sul (1996), Paraná (2003), Santa Catarina (2004), Goiás (2005), Alagoas (2005) e Piauí (2008). Porém, em Goiás a experiência foi desenvolvida durante apenas dois anos, e no Rio Grande do Sul suas atividades foram interrompidas. (CAMINI, 2011).

Mesmo tendo como referência uma outra pedagogia, que não visa o produtivismo educacional dos exames nacionais de avaliação, a Escola Itinerante pode ter bons resultados nesse quesito. No Paraná, em 2012 uma escola de assentamento ficou em primeiro lugar na média do Ideb (<<http://www.mst.org.br/Escola-de-assentamento-no-Parana-fica-em-primeiro-lugar-na-media-do-IDEB>>)

De formas diferentes, existem escolas públicas que funcionam dentro de Assentamentos do MST. Não existe um modo único de funcionar dessas escolas. Não são uma rede, mas colocam-se em diálogo e são espaços de construção real de um pedagogia diferenciada. Mesmo depois de assentadas as famílias continuam mobilizadas num coletivo que busca organizar um novo jeito de viver, olhando para a produção, a saúde, a escola e tudo o que envolve a vida. Existem parcerias entre pesquisadores de universidades e essas escolas de educação básica. Refletem juntos sobre qual prática pedagógica, currículo e jeito de fazer a escola, seria mais coerente com a formação de cidadãos para essa outra sociedade, em construção. Caldart (2012b), ao estudar a pedagogia do movimento aponta *cinco* matrizes formadoras fundamentais do ser humano que devem ser consideradas na organização do processo educativo. Silva (2010) analisa a mesma questão, dividindo as ideias em *quinze* princípios.

Para Caldart a primeira matriz é o **trabalho**, base da constituição desse outro cidadão, ser social e histórico, sujeito que participa de reflexões individuais e coletivas sobre sua ação no mundo, e que baseado nessas reflexões coloca-se em ação para transformar sua vida e a da coletividade social, sujeito da práxis. Não se pense no trabalho como penalidade, exploração, alienado, assalariado, mas como *atividade humana criadora*, trabalho que produz cultura, conhecimento, e que produz também pessoas da classe trabalhadora.

Afirmar o trabalho como princípio educativo é, nesse sentido amplo, afirmar a própria *vida* como princípio educativo, porque nos diz Marx (2004, p.83), que é a vida, senão atividade? (p. 35) [...] que se vinculem os conhecimentos escolares ao mundo do trabalho [...] em nosso horizonte está a associação de produtores livres, e no caso do campo, através de formas cada vez mais complexas e abrangentes de atividades produtivas e de cooperação entre camponeses. [...] diferentes formas de trabalho socialmente necessários [...] Podem ser atividades necessárias ao funcionamento da própria escola, podem ser trabalhos sociais no acampamento ou assentamento, podem chegar a ser atividades produtivas com os estudantes de mais idade (CALDART, 2012b, p. 37).

Para adolescentes ou crianças de mais idade são buscadas inserções em processos produtivos (agro)industriais geridos por trabalhadores. E isso, algumas vezes significa ir para outro local que não aquele em que moram, uma espécie de estágio formador.

A segunda matriz é a da *luta social*. Desde pequenos aprendem que existem movimentos e lutas sociais e não devem se conformar com injustiças, mas lutar pela transformação do atual estado de coisas. Aprendem a ter esperança nas transformações históricas, atuando como sujeitos delas. Além disso as lutas sociais dos trabalhadores devem ser objeto de estudo científico na escola. Por essa matriz, é contrariado o sentimento de “cada um por si”, tão comum nos dias atuais. Aprendem que fazem parte de um coletivo, que analisa a conjuntura, decide estratégias para a luta, age. Não são preparados para pensar que o mundo é assim e não tem jeito de ser diferente, como normalmente

acontece com os jovens de hoje.

Muito próxima da matriz anterior é a terceira, *matriz pedagógica da organização coletiva*. Os/as próprios/as estudantes devem participar ativamente na construção da vida escolar, inclusive das decisões, dos momentos de discussão, e do trabalho com responsabilidade diante do que ficar decidido pelo coletivo. Não são exercícios de decisão pela votação ou pela maioria, mas exercícios de consenso, de solidariedade e de reflexão sobre o que é melhor para o coletivo, abrindo mão dos caprichos individuais. Aprendem que o coletivo deve estar acima do individual e que todos são responsáveis pelo bem coletivo.

A quarta é a *matriz pedagógica da cultura* (CALDART, 2012b, p.42) . Procura-se desenvolver aqui a identidade de trabalhador, de Sem Terra e de camponês. Identidade de um grupo social. Cabem aqui atividades de crítica à cultura hegemônica hoje, ao agronegócio, à monocultura, aos transgênicos, aos venenos agrícolas, ao desequilíbrio ecológico, à adubação química e dependente do capital financiado, aos proprietários do negócio que não vivem nem trabalham na terra e outras lógicas que fazem parte dessa visão capitalista e de agronegócio que é hoje hegemônica. Ao mesmo tempo segue-se cultivando a sustentabilidade, o respeito à pessoa que trabalha, o equilíbrio entre insetos, o solo como local de vida e não de venenos, a adubação como parte de processos naturais dos quais participam micro-organismos, vegetações, fungos. Cabe aqui o cultivo da memória do movimento que organiza os trabalhadores sem terra, o MST, sua história, suas lutas e conquistas.

É muito importante hoje, pelos desafios do projeto de reforma agrária popular do MST, ajudar no enraizamento crítico e na recriação do modo de vida camponês, que inclui conhecer os traços do modo camponês de fazer agricultura, os conhecimentos nela envolvidos, as tradições culturais, as relações sociais típicas de famílias e de comunidades camponesas. (CALDART, 2012b, p.43)

Fazem parte ainda dessa dimensão a educação artística, no sentido amplo, com produção autoral, observação e fruição, expressão e participação em concursos regionais ou nacionais, festivais, encontros. No eixo da educação corporal (educação física) existe as danças, jogos, lutas e outros usos e expressões corporais.

A quinta matriz trabalhada na pedagogia do MST é a da *história*. Trabalha-se a ligação entre passado, presente e futuro, percebendo que o estado atual das coisas na sociedade é consequência de ações de pessoas e grupos no passado, e que o futuro depende de nosso trabalho e de nossas lutas e organização coletiva hoje. Dessa forma é possível, conforme as capacidades de cada idade, construir o projeto de vida humana, e de sociedade, a colaborar para que cada criança se situe nele.

Notemos que, é comum que hoje não existam comunidades no sentido de vida coletiva ou pública. A máxima convivência que, em geral, existe acontece com familiares e em casas de amigos. São relações de alguns com alguns e não há um coletivo. Quando as pessoas ocupam espaços públicos apresentam comportamentos individualistas, polidos (ou não) e de consumidor. As falas em espaços públicos, em geral, são regidas pelos direitos de consumidor. Mesmo em situações de liberdade, em momentos de divertimento, as pessoas são consumidoras – de viagens turísticas, de parques de diversão, de casas de espetáculos... Nessa situação social, não há como a escola intervir na comunidade, visto que não existe comunidade. Nem é possível que a comunidade assuma ou participe da escola.

5- A PESQUISA SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO

No momento atual sentimos a necessidade de conhecer mais e melhor sobre a situação real da Educação Infantil do Campo no Sul de MG. Fúlvia Rosemberg, pesquisadora da Fundação Carlos Chagas e professora da PUC-SP é uma das autoras do **livro "Oferta e demanda de educação infantil no Campo"** e fala da necessidade de serem desenvolvidas pesquisas nessa área. Podemos

ver entrevista que a professora deu ao pessoal da Univesp-TV (<http://www.youtube.com/watch?v=q_q3F3dEFmw>). Perto dos 7min30 Rosemberg afirma que está faltando pesquisa para sabermos o que é preciso ser feito para Educação Infantil do Campo. Nesse sentido é que o FSMEI lança-se a levantar e organizar dados e informações sobre a Educação Infantil do Campo.

Sabemos que na UFSC desenvolvem uma pesquisa chamada “Por onde anda a educação infantil do campo: entre o otimismo da vontade e o pessimismo da razão”, coordenada por Antônio Munarim, Andrea Rivero, e Soraya Conde. (ver 2ª Reunião Técnica- Educação Infantil do Campo - Porto Alegre – RS, 23 e 24 de setembro de 2010 – disponível em <portal.mec.gov.br/index.php?option=...>. Acesso em 2013.04.02).

Em MG, na Universidade Estadual de Montes Claros, é desenvolvida desde 2010 a pesquisa “É do Campo: compreendendo aspectos da Educação Pública ofertada para as Populações Rurais no Norte de Minas”. A Pesquisa está sendo desenvolvida em 3 municípios, junto às Secretarias Municipais de Educação (SME’s), em 2 Escolas Públicas Rurais em cada município e suas respectivas Comunidades Escolares (MACEDO e OLIVEIRA, 2011).

Dentro desse contexto o FSMEI e a Ufla, Departamento de Educação decidem organizar uma pesquisa, levantando as condições da educação infantil do campo no sul de MG.

REFERÊNCIAS

- Abertura da série Os Normais da Rede Globo de televisão. 2001-2003. 32s Disponível em <<http://youtu.be/N-h8hHC9BCA>> Acesso em 2013.03.26.
- BRANDÃO, Carlos R. (org.) **A questão política da educação popular**. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1980. Disponível em <<http://avainstitucional.ufpel.edu.br/repositorio/admin/downloads/cico.pdf>>. Acesso em 2013.03.27
- BRASIL. **Decreto nº 7.352**, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a **política de educação do campo** e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária –PRONERA. Diário Oficial da União, Brasília, Sessão1, 5 nov. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm>. Acesso em 2013.03.31.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Resolução CNE/CEB nº 1/2002: Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: CNE, 9 de abril de 2002. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/pdf/CEB012002.pdf>>. Acesso em 2013.03.27
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Parecer CNE/CEB nº 3/2008: **Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo**. Brasília: CNE, 11 de abril de 2008. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb003_08.pdf>. Acesso em 2013.03.27
- BRASIL Conselho Nacional de Educação (CNE). CEB **Resolução n.5/2009 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília : CNE, 2009 Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=2298&Itemid=> Acesso em 2013.03.28
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Projeto Base**. - Brasília : MEC/Secad, 2008. 48 p. : il Disponível em <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/escola_ativa/projeto_base_ea.pdf> Acesso em 2013.03.27
- BRASIL.MEC. **Educação Infantil do Campo: desafios e possibilidades**. Brasília, MEC/Secad, 2010a. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16219&Itemid=817>. Acesso em 2012.03.31
- BRASIL.MEC **I Seminário Nacional de EIC : Sistematização dos encaminhamentos**. Brasília, MEC, 2010b. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16219&Itemid=817>. Acesso em 2012.03.31
- BRASIL.MEC. **Oferta e demanda de educação infantil no campo** / Maria Carmen Silveira Barbosa [et al.] organizadoras. – Porto Alegre : Evangraf, 2012. 336 p. : il. ; 23 cm. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859> acesso em 2012.03.20
- CALDART, Roseli S. Verbete Educação do Campo In: **Dicionário da Educação do Campo**. / Organizado por Roseli

- Saete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012a. Disponível em <<http://www.epsjv.fiocruz.br/index.php?Area=Material&Tipo=8&Num=191>>. Acesso em 2013.03.26
- CALDART, Roseli S. Caminhos para a transformação da escola. In: VENDRAMINI, Célia R.; AUED, Bernadete W. (org.) Temas e problemas no ensino em escolas do campo. São Paulo : Outras Expressões, 2012b
- CAMINI, Isabela. MST comemora 15 anos de existência da Escola Itinerante. **Revista Caros Amigos**. 28/11/2011. Disponível em <<http://www.mst.org.br/MST-comemora-15-anos-de-existencia-da-Escola-Itinerante>>. Acesso em 2013.03.31
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 5a ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Original de 1970. Disponível em <http://portal.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/Pedagogia_do_Oprimido.pdf>. Acesso em 2013.01.17
- FREITAS, Helana C. A. Rumos da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica C. & FREITAS, Helana C. A. (org.) Educação do Campo. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-34, abr. 2011. Disponível em <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto>> acesso em 2012.08
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Prefácio. In: VENDRAMINI, Célia R.; MACHADO, Ilma F. (Org.) **Escola e movimento social: a experiência em curso no campo brasileiro**. 1a. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- MACÊDO, Magda M.; OLIVEIRA, Maria Ap. A. Projeto de pesquisa é do campo: compreendendo aspectos da educação pública ofertada para as populações rurais no norte de Minas. **II Seminário de Pesquisa em Educação do Campo**. Florianópolis, SC, UFSC, novembro de 2011. Disponível em <<http://educampo.ufsc.br/wordpress/seminario/textos-das-comunicacoes/>> acesso em 2013.02.28
- MARSCHNER, Walter. Lutando e ressignificando o rural em campo: notas epistemológicas. **Interações (Campo Grande)** [online]. 2011, vol.12, n.1, pp. 41-52. ISSN 1518-7012. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/inter/v12n1/05.pdf>>. Acesso em 2013.03.25
- MOLINA, Mônica C. & FREITAS, Helana C. A. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica C. & FREITAS, Helana C. A. (org.) Educação do Campo. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-34, abr. 2011. Disponível em <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto>> acesso em 2012.08
- MOREIRA. Gabriel D. L. B.; FÁVERO, Claudenir. Materiais Educativos para a Comunicação com a Agricultura Camponesa na Perspectiva da Agroecologia. **Educação em Revista**, Marília, v.12, n.2, p.75-90 jul-dez.2011 Disponível em <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/viewFile/2488/2025>>. Acesso em 2012.11.06
- MUNARIM. Antonio. Movimento nacional de educação do campo: uma trajetória em construção. **31ª Reunião anual da Anped**, GT03. 2008. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT03-4244--Int.pdf>> acesso em 2012.09.14
- PARAÍSO, M. A. Lutas entre culturas no currículo em ação da formação docente. **Revista Educação e Realidade**, UFRGS, v. 1, n. 1, p. 135-157, 1996.
- RIBEIRO, Marlene. Educação do campo: embate entre Movimento Camponês e Estado. **Educação em Revista Belo Horizonte**. 2012, vol.28, n.1, pp. 459-490. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v28n1/a20v28n1.pdf>>. Acesso em 2013.04.01
- RIBEIRO, Vândiner; PARAISO, Marlycy A. A produção acadêmica sobre educação do campo no Brasil: currículos e sujeitos demandados. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 169-180, maio/ago. 2012. <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/11630/8022>>. Acesso em 2013.03.22
- RIOS, Jane A.V.P. Professores da cidade, alunos da roça: identidade e discursos na escola. **Revista da Faecba – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 20, n. 36, p. 127-136, jul./dez. 2011. Disponível em <<http://www.uneb.br/revistadafaeaba/edicoes-anteriores/>> Acesso em 2012
- SILVA, Maria do Socorro. Tentativa de construir uma teoria pedagógica sistêmica para impregnar o mundo de sentido: saber, querer, sentir e poder. p.73-105 In: LUNAS, Alessandra C.; ROCHA, Eliene N. (orgs). **Práticas pedagógicas e formação de educadores(as) do campo** : caderno pedagógico da educação do campo. 2a. Ed. Brasília: Dupligráfica, 2010. 212p.
- SILVA, Tomaz T. A produção social da identidade e da diferença. In: Tomaz Tadeu SILVA (organizador). **Identidade e diferença** – a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000, 133p. Disponível em <<http://ccs.ufpel.edu.br/wp/wp-content/uploads/2011/07/a-producao-social-da-identidade-e-da-diferenca.pdf>>. Acesso em 2013.03.26