

Universidade Federal de São Carlos
Centro de Educação e Ciências Humanas
Curso de Pedagogia

**As propostas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra –
MST - para a educação do campo: Há a necessidade de uma formação
específica?**

Ana Tatiana Staine Cardoso Gobato

São Carlos – Maio de 2009

Universidade Federal de São Carlos
Centro de Educação e Ciências Humanas
Curso de Pedagogia

**As propostas do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem terra –
MST - para a educação do campo: Há a necessidade de uma formação
específica?**

Ana Tatiana Staine Cardoso Gobato

Monografia apresentada como requisito
para a conclusão do curso de
Licenciatura em Pedagogia, na
Universidade Federal de São Carlos, sob
a orientação do Prof. Dr. Luiz Bezerra
Neto.

São Carlos – Maio de 2009.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto _____

Prof. Dr. Douglas Aparecido de Campo _____

Profa. Dra. Kátia Regina Moreno Caiado _____

Agradecimentos

Agradeço a Deus, por dar-me paciência e perseverança para a realização deste trabalho.

Agradeço a minha família e ao meu namorado, por todo o apoio que recebi desde o início da minha formação e por nunca terem me deixado desistir no meio do caminho.

Agradeço a minhas amigas Andréa, Cristiane, Juliana, Priscila e Débora, por estarem sempre do meu lado, por juntas termos aprendido muitas coisas que vão além do pedagógico e por terem tornado a UFSCar um local mais alegre e divertido.

Agradeço ao meu orientador Luiz Bezerra Neto, quem primeiro me chamou a atenção para a educação do campo, por ter me aconselhado, me orientado e por toda a sua paciência durante a realização desta monografia.

Agradeço também a todos os professores com os quais já tive aulas, pelas aprendizagens que me possibilitaram, principalmente no que diz respeito a que tipo de professora eu quero ser.

Sumário

Resumo	6
Introdução	7
Capítulo 1	9
1.1 As propostas de educação para o campo	9
1.2.- A educação do campo nos documentos oficiais da educação nacional.....	11
1.3 – A Proposta de educação do campo na concepção do MST.	15
CAPÍTULO 2	22
2.1. Educação Urbana versus educação do Campo: as diferenças de uma proposta	22
2.2. A Educação do campo nos Parâmetros Curriculares Nacionais	23
2.3. Há a necessidade de uma educação específica para a população do campo?.....	28
Considerações finais	35
Bibliografia.....	Erro! Indicador não definido.

Resumo

Nesta monografia temos por objetivo refletir sobre a necessidade de uma educação específica para a população que vive e trabalha no campo, a partir da proposta “Por uma educação do campo” formulada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. Para tanto serão analisados os documentos nacionais de educação, diretamente relacionados ou não à educação no campo, juntamente com os documentos elaborados na defesa de uma educação que seja diferenciada para esta população, com o intuito de pensarmos na pertinência desta proposta por uma educação do campo. Neste sentido tentaremos refletir com base na discussão desta bibliografia o quanto ainda se faz pertinente pensarmos na necessidade de uma educação no ou do campo, uma vez que os índices educacionais nos mostram uma defasagem educacional, bastante grande para a população que reside em áreas rurais em relação às pessoas que residem nas áreas urbanas. Entretanto tentaremos mostrar que os documentos nacionais de educação possibilitam que a educação para determinado grupo leve em considerações suas especificidades culturais, políticas e regionais, desta forma concluímos que por mais que se faça necessário pensar em uma proposta de educação no campo, o ideal a longo prazo é que pensemos em uma educação que seja de qualidade para todos e não apenas para determinada parcela da população.

Palavras Chaves: Educação do campo; Movimentos sociais; Trabalhadores sem terra.

Introdução

Esta monografia foi desenvolvida a partir da necessidade de se cumprir com o requisito mínimo para a conclusão do curso de Pedagogia na Universidade Federal de São Carlos.

A opção por este tema derivou-se de meu interesse pela educação rural no Brasil, principalmente por intermédio do professor Luiz Bezerra Neto e pelo início do curso de Pedagogia da Terra aqui nesta universidade no ano de 2008.

A partir de então comecei a fazer leituras e reflexões sobre este tema, sobre o qual eu cheguei a elaborar um projeto de iniciação científica encaminhado a FAPESP e que devido ao pouco tempo hábil para realizá-lo não foi deferido.

Durante o curso de pedagogia observamos que no desenvolvimento da história da educação surgiram muitas e diferentes propostas educacionais, que foram pensadas tendo como objetivo elaborar melhores formas e metodologias de ensino e aprendizagem. Ao começar a ler e refletir sobre a educação no campo percebemos o desejo por parte dos integrantes de alguns movimentos sociais do campo, por uma educação que seja pensada e elaborada para o trabalhador rural. Neste sentido eles lutam por uma educação que seja do campo e não apenas no campo, ou seja, uma educação que aconteça no campo e que seja pensada e elaborada com os próprios trabalhadores rurais.

Neste trabalho monográfico, terei como objeto de pesquisa os princípios pedagógicos da educação do campo, propostos pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST -, com a intenção de analisá-las, sobretudo procurando entender se há mesmo a necessidade de uma educação específica para o homem do campo.

Para tanto, realizaremos no primeiro capítulo, uma discussão sobre as propostas que existem a respeito de uma educação no campo e a forma como elas se formaram, dando maior ênfase a proposta elaborada pelo MST e as diretrizes propostas pelo MEC, com a elaboração das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do campo.

Após ter apresentado as propostas de educação no campo, no segundo capítulo será realizada a verificação por meio da literatura estudada da existência ou não da

diferença entre o que se pratica como educação no campo e na cidade, pensando sobre as diferenças entre o rural e o urbano.

Nesse sentido, discutiremos sobre a necessidade ou não que se tem de diferenciar uma da outra. Para isto analisaremos os princípios nacionais de educação postos nos Parâmetros Curriculares Nacionais, para a partir destes e das análises realizadas sobre os princípios da educação do campo fazer algumas reflexões sobre a diferença que existe ou não entre cada uma delas.

Ao tratar da questão da necessidade de uma proposta diferenciada de educação, analisaremos alguns índices educacionais por situação de domicílio que apontam uma grande defasagem entre os índices educacionais da população que mora na cidade e da população que mora no campo.

Em seguida ao retomar os principais argumentos formulados no decorrer desta monografia, escreveremos a cerca das conclusões a que chegamos a respeito da necessidade de trabalhar ou não com uma educação que seja específica para uma determinada parcela da população brasileira.

Capítulo 1

1.1 As propostas de educação para o campo

Ao longo da história é possível perceber diferentes concepções a respeito da educação rural, da forma como esta deve ser realizada e quais seus reais objetivos. Segundo Abrão (1986), o discurso sobre a educação rural por ele estudada refere-se aos últimos cinquenta anos antecedentes a publicação de seu trabalho e já nestes é possível constatar quatro tendências: A tendência ruralista, a tendência urbanizadora, a tendência reformista e a tendência realista. Cada uma com suas especificidades, com seus objetivos e concepções de educação rural diferentes. Como observa Abrão (1986) “o ensino, principalmente o desenvolvido em sala de aula, é uma atividade essencialmente social e como tal não escapa aos mecanismos que se ocultam na sua institucionalização” (ABRÃO, 1986, p.8). Ou seja, por mais que se tenha discutido e ainda se discuta, a resposta não é tão simples como parece, já que por trás dela assim como em qualquer outra existe sempre uma ideologia, uma concepção de mundo, de sociedade.

Embora a sociedade brasileira esteja dividida em classes sociais, é consenso que todos os cidadãos devem ter direitos iguais e um deles é o direito de acesso a educação. Conforme o artigo 205 ° da Constituição Federal de 1988,

Art.205° A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Mas será que esta educação a que todos têm direito deve ser igual, com os mesmos objetivos, com a mesma finalidade, ou ela pode ser diferenciada para um grupo específico, que tenha uma consciência de classe, objetivos e queiram que a educação de seus filhos os prepare para a realidade social em que vivem, de forma a tornarem-se conscientes das relações de classe existentes na sociedade brasileira?

No Artigo 26 da LDB 9394/96 fica estabelecido que o currículo escolar deve possuir uma parte diversificada que dê espaço as especificidades de cada região,

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de

ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura e da clientela (Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394-96).

Já o artigo 28 da referida lei trata exclusivamente da educação rural, afirmando que na oferta de educação para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adequações necessárias às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente ao afirmar que:

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 as condições climáticas;

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural (Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394-96).

Além disso, nos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais existe uma ênfase ao ensino voltado para a realidade do aluno, ao estabelecer que:

O ensino de qualidade que a sociedade demanda atualmente expressa-se aqui como a possibilidade de o sistema educacional vir a propor uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, que considere os interesses e as motivações dos alunos e garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem (BRASIL, 1997, p. 33).

Desta forma podemos perceber que os documentos voltados para a educação nacional, prevêm além da possibilidade, a necessidade de uma educação que contemple as especificidades da realidade vivida pela população que vive e trabalha no campo. O que pode ser verificado com a elaboração das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, assim como foram elaboradas as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, para o Ensino Fundamental e Médio, para a Educação de Jovens e Adultos, para a Educação Indígena e a Educação Especial, para a Educação Profissional de nível técnico e para a Formação de Professores em nível

médio na modalidade normal.

1.2.- A educação do campo nos documentos oficiais da educação nacional.

Como nos mostra Costa (2002, p.60-61), a educação no Brasil desde o período colonial teve como meta servir para a construção de uma nação voltada aos interesses de uma elite, sendo posteriormente vista pelas camadas intermediárias como uma das formas para conseguir certo *status*.

O que precisamos salientar neste ponto é que a educação adquire um papel importante para o sistema de produção capitalista, uma vez que ao centrar-se nas cidades, nas indústrias, ao caracterizar-se com base nas relações contratuais, o conhecimento, o saber, se tornaram também uma forma de poder. É neste sentido que Saviani (1994), afirma que esta sociedade baseada em direitos positivos, que são registrados por escrito e que não admite mais a existência de direitos naturais, traz junto consigo a necessidade de generalização do conhecimento da escrita, como forma de ampliar os direitos de cidadania para uma parcela mais vasta da sociedade.

A partir desta nova fase de organização social, faz-se necessário que os cidadãos para poderem exercer seus direitos e deveres nesta sociedade contratual sejam no mínimo alfabetizados. O próprio sistema de produção industrial passa a exigir um conhecimento mínimo de seus trabalhadores, para que eles possam trabalhar com as máquinas.

O que se faz perceber é que a generalização da escola como instituição educadora e civilizatória da população, faz com que ao se pensar em educação, logo pensemos na escola, na educação escolar, enquanto que as outras formas de educação são julgadas com base e como contrárias a ela, como é o caso das educações tidas como não-escolar, não formal e informal.

Ainda de acordo com a literatura pesquisada, podemos observar que o ensino nas áreas rurais teve seu início no final do II Império, mas não obteve grande atenção das políticas públicas de educação. Como explica Costa (2003, p.62), essa desatenção para com a educação da população rural, baseou-se no fato de estas derivarem de estruturas socioagrárias, fundadas na monocultura e na agricultura, que não precisavam da educação escolar para a formação da força de trabalho, uma vez que os trabalhadores aprendiam o que precisavam na realização do próprio trabalho.

Os grandes movimentos em prol de uma educação no campo iniciaram-se no início do século passado, quando o analfabetismo foi entendido como um problema que precisava ser resolvido de forma a eliminá-lo (Costa, 2003). Foi principalmente a partir deste momento que o Estado pressionado por grupos e movimentos sociais começou a ter uma atenção maior para a educação destinada para a população do campo, desenvolvendo alguns programas educacionais.

Podemos observar estas iniciativas nos programas educacionais para a área rural elaborado no período Vargas, pela elaboração do projeto “Aldeia Rural”, pelas campanhas elaboradas pela Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural e pelo Movimento de Educação Popular, que se refletiu no Movimento de Educação de Base e nas propostas do educador Paulo Freire para uma educação emancipatória da população do campo, sendo esta última após o período Vargas, mas ainda antes do golpe civil-militar que empurrou o País para sua mais cruel e sangrenta ditadura.

O que se constatou, entretanto na maioria destas iniciativas, foi que se pensou na educação para a população que vive e trabalha no campo, mas pensou-se uma educação cópia daquela oferecida nas áreas urbanas. Uma educação que com exceção da proposta de Paulo Freire¹, tinha por objetivo ensinar a ler, escrever e a contar, sem levar em conta as necessidades e as especificidades da realidade vivenciada na zona rural (Costa, 2003).

Como analisa Moraes (2006, p. 74), por mais que a educação tenha sido consolidada na Constituição de 1988 como um direito de todos os cidadãos, “foi somente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394 de 1996 que, reconhecendo a concepção de ‘mundo rural’ defendida pelos movimentos sociais do campo, estabeleceu as normas² para a educação no meio rural” (SILVA, MORAIS, BOF, 2006, p. 74).

Entretanto as mesmas autoras relatam que pouco do previsto pela Legislação foi posto em prática, servindo na maioria das vezes para adaptar os currículos e calendários com as especificidades das zonas rurais, sem um maior aprofundamento que possibilitasse uma dissociação da consagrada visão urbana de educação.

¹ A proposta freireana tinha por objetivo alfabetizar por meio de uma educação libertadora que possibilitasse a desalienação dos educandos por meio de uma educação dialética na busca pela emancipação.

² As autoras se referem ao artigo 28 da LDB 9394-96 já citado nesta monografia.

Segundo elas,

Historicamente foram os movimentos sociais e associações civis do campo, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), a Confederação nacional do Trabalhador e Trabalhadora (sic) na Agricultura (Contag), a Pastoral da Terra da Confederação (sic)³ dos Bispos do Brasil (CNBB), a União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil (Unefab), a Associação das Casas Familiares Rurais (Arcafar), entre outros, que têm enfaticamente reivindicado políticas específicas para a educação *do campo*, chamando a atenção para a inadequação da educação existente à realidade e aos interesses das populações do campo” (SILVA, MORAIS, BOF, 2006, p. 76-77).

É por meio deste movimento em favor de uma educação não *no campo*, mas *do campo*, que a Legislação Brasileira aos poucos vem redefinindo a forma de conceber a educação rural, ou melhor, a educação do campo. Um grande avanço neste sentido foi a Resolução CNE/CEB 1 de 3 de Abril de 2002 que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo onde a escola do campo é assim definida:

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 estas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (Resolução CNE/CEB 1/2002, p. 202).

Esta definição da identidade da escola do campo foi redigida no primeiro parágrafo único das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, o que por si só apresenta um grande avanço na forma como as escolas do campo foram historicamente concebidas em nossa sociedade, uma vez que apenas a partir da Constituição de 1988 a educação foi considerada um direito subjetivo de todos, sendo ainda um dever do Estado possibilitá-lo, não importando a localização em que o cidadão residir.

As Diretrizes apontam ainda que

Art. 5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23,26 e 28 da Lei 9.394, de 1996,

³ Tratar o “C” de “Conferência” como “confederação” tem sido um erro muito frequente de alguns pesquisadores pouco atentos, no entanto, a CNBB é apenas um organização dos bispos, em forma de conferência, portanto, Onde está escrito confederação Nacional dos Bispos do Brasil: leia-se Conferência Nacional dos Bispos do Brasil.

contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. (Resolução CNE/CEB 1/2002, p. 203).

Ao ler este artigo percebemos a tentativa de contemplar toda a diversidade existente no campo, uma vez que não se trata apenas de uma defesa da cultura rural, mas também de todos os aspectos sociais, econômicos, de gênero, de etnia e também os aspectos políticos em que a população do campo está inserida.

Elas definem no seu artigo 7º, ser responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino elaborar estratégias de flexibilização do calendário escolar, desde que este esteja de acordo com os princípios da política de igualdade, podendo ser o ano letivo organizado de maneira diferenciada do ano civil e podendo ainda as atividades pedagógicas das escolas “ser organizadas e desenvolvidas em diferentes espaços pedagógicos, sempre que o exercício do direito à educação escolar e o desenvolvimento da capacidade dos alunos de aprender e de continuar aprendendo assim o exigirem” (Resolução CNE/CEB 1/2002, p. 203-204).

Segundo as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo as escolas do campo como define a LDB 9394-96 garantirão a gestão democrática, assim como “mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola e a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade” (Resolução CNE/CEB 1/2002, p. 204).

Ainda falando das diretrizes, percebemos que nela, mostra-se um desejo de que a gestão democrática contribua diretamente

I – para a consolidação da autonomia das escolas e a formação dos conselhos que propugnam por um projeto de desenvolvimento que torne possível à população do campo viver com dignidade;

II – para a abordagem solidária e coletiva dos problemas do campo, estimulando a autogestão no processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de ensino. (Resolução CNE/CEB 1/2002, p. 205).

Outro aspecto interessante de que tratam as diretrizes operacionais, é no que diz respeito ao financiamento da educação do campo, dado que sem uma proposta específica para este item, corria-se o risco de que esta proposição caísse no vazio e não tivesse nenhum avanço, uma vez que os municípios e os estados poderiam continuar a

optar por nuclear os estudantes do campo na zona urbana, fornecendo apenas o transporte escolar, como aliás, ainda é bastante comum em várias regiões do país.

Assim sendo, ficou definido que,

Art. 15. No cumprimento do disposto no § 2º, do art. 2º, da Lei 9.424, de 1996, que determina a diferenciação do custo aluno com vistas ao financiamento da educação escolar nas escolas do campo, o Poder Público levará em consideração:

I – as responsabilidades próprias da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios com o atendimento escolar em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, contemplada a variação na densidade demográfica e na relação professor/aluno;

II – as especificidades do campo, observadas no atendimento das exigências de materiais didáticos, equipamentos, laboratórios e condições de deslocamento dos alunos e professores apenas quando o atendimento escolar não puder ser assegurado diretamente nas comunidades rurais;

III – remuneração digna, inclusão nos planos de carreira e institucionalização de programas de formação continuada para os profissionais da educação que propiciem, no mínimo, o disposto nos artigos 13, 61, 62 e 67 da LDB. (Resolução CNE/CEB 1/2002, p. 206).

Desta forma podemos perceber um grande avanço ao serem elaboradas as diretrizes que levam em consideração as especificidades da educação do campo, uma educação que precisa levar em consideração a realidade sócio-cultural em que está inserida. Entretanto será que ela precisa ser totalmente diferente da educação oferecida nas áreas urbanas? Será que devemos corrigir um erro cometido contra a população que vive e trabalha no campo, mas continuar mantendo diferenças em nosso sistema educacional? Antes de fazermos uma discussão a este respeito, faremos a seguir a apresentação da proposta de educação *do* campo elaborada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

1.3 – A Proposta de educação do campo na concepção do MST.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) constitui-se como define Bezerra Neto (1998) no “mais organizado e representativo dos movimentos de luta pela terra no último quarto do século XX e início do século XXI” (BEZERRA

NETO, 1998, p. 257). Entretanto para o MST não basta fazer a reforma agrária e, sua luta não se constitui apenas pela divisão justa da terra, mas também pela conquista de todos os outros direitos que possibilitarão a cidadania plena de todos os trabalhadores do campo, bem como dos trabalhadores urbanos, dado que este movimento entende que não se fará uma revolução social se não modificar completamente a estrutura organizativa da sociedade brasileira.

Entre estes direitos encontra-se no centro das lutas pela cidadania, o direito a uma educação que seja pública, gratuita e de qualidade. O caráter público e gratuito refere-se ao financiamento que deve ser provido pelo poder público, uma vez que é a arrecadação dos impostos dos trabalhadores que abastece os cofres públicos. Já o caráter qualitativo, refere-se a uma educação que seja voltada para o homem e a mulher do campo, específica para eles e para a realidade e dificuldades que enfrentam, não mais uma educação que seja pensada para a população urbana e imposta para os trabalhadores do campo.

Para tanto esta educação deve ser realizada no próprio meio rural onde as crianças vivem, não sendo necessário que os mesmos se desloquem até a cidade mais próxima, tendo muitas vezes que permanecerem por horas em um ônibus escolar e até mesmo realizar grandes caminhadas para chegar ao local onde este transporte passará.

A intenção em se pensar uma escola do campo não reside apenas na sua localidade, desta forma seria uma educação no campo. Esta educação defendida pelo movimento deve estar voltada para a vida no campo, para os seus sujeitos, para os problemas e dificuldades que enfrentam. Uma educação que esteja vinculada a luta pela terra, a luta pela cidadania plena, que se vincule a um projeto de desenvolvimento sustentável do campo e da sociedade como um todo, que ajude a preparar os futuros militantes do MST e para a causa da transformação social, levando em conta que

essa preparação implica em capacitar as crianças para transformar a realidade, construir o novo, a partir de aprender a enfrentar problemas concretos que existem no assentamento (ou no acampamento), mas cultivando uma perspectiva social mais ampla. E a escola consegue fazer isso, se garante o conhecimento da realidade, prepara para o trabalho, educa desde e para novos valores, desenvolve a consciência organizativa, educa para a participação coletiva democrática e estimula a participação nas lutas sociais concretas (DOSSIÊ MST, 2005, p. 7-8).

Como é possível observar a escola que estes desejam para os movimentos que compõem a Via Campesina, assim como outros movimentos de luta em defesa dos

trabalhadores rurais, possui um forte traço das lutas pela Reforma Agrária, que constitui uma realidade no nosso país.

Para este movimento social a luta pela educação iniciou-se praticamente junto com o início da luta pela terra, já que a educação constitui-se um direito que a muito lhes esta sendo negado ou então que lhes é oferecido, em seu ponto de vista, de forma inadequada. Foi assim que a partir de 1998, com a realização da I Conferencia Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo” iniciou-se oficialmente a luta dos movimentos sociais pelo direito dos trabalhadores e trabalhadoras do campo à educação. Como Arroyo (2004) relata,

Quando situamos a escola no horizonte dos direitos, temos de lembrar que os direitos representam sujeitos – sujeitos de direitos, não direitos abstratos-, que a escola, a educação básica tem de se propor tratar o homem, a mulher, a criança, o jovem do campo como sujeitos de direitos. Como sujeitos de história, de lutas, como sujeito de intervenção, como alguém que constrói, que está participando de um projeto social. Por isso a escola tem de levar em conta a história da cada educando e das lutas do campo. (ARROYO, 2004, p.74).

Além disso, quando a educação das crianças e dos jovens que vivem no campo é relegada a escolas urbanas, os autores relatam que não existe na mesma um projeto político pedagógico que leve em consideração as especificidades da vida no campo que é diferente da realidade urbana. Não se trata apenas do espaço, mas também dos tempos que são diferentes, uma vez que para o homem do campo as condições climáticas de cada dia é que contam para o trabalho e não se o dia da semana é domingo, segunda-feira, terça-feira, etc.

As inadequações das propostas pedagógicas e do calendário escolar não se constituem como os únicos entraves na educação da população rural não os centros urbanos. Fernandes, Cerioli e Caldart (2004)⁴ trazem para a discussão o fato da exclusão ou então da discriminação que os alunos sofrem no sistema escolar, quando este não ocorre no seu meio. Segundo eles,

“Como predomina a concepção unilateral da relação cidade-campo, muitas prefeituras trazem as crianças para as cidades, num trajeto de horas de viagem, por estradas precárias, com a finalidade de reduzir custos, e as colocam em classes separadas das crianças da cidade, reforçando desta forma a dicotomia ainda presente no imaginário da

⁴ FERNANDES, B. M.; CERIOLI, PL. R.; CALDART, R. S. Primeira conferência nacional “Por uma Educação Básica do Campo”. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). Por Uma educação do campo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p.38.

sociedade. Ou então são colocadas na mesma sala, onde são chamadas de atrasadas pelas colegas, ou mesmo por alguns de seus professores urbanos e, para serem modernas, passam a assumir valores duvidosos.” (FERNANDES, CERIOLI E CALDART, 2004, p.38).

Por esta reflexão percebemos além da crítica a um desrespeito para com os alunos, uma vez que são discriminados, a preocupação para com a aquisição de “valores duvidosos” que não são bem especificados. Quais valores seriam estes, será que seria esta crítica filha daquelas promovidas pelos autores ruralistas, para os quais a população urbana “corrompia” o homem do campo?

É preciso ampliar o significado desta exclusão a que se referem os movimentos, buscando identificar em que escolas e ou em que cidades elas acontecem? Podemos observar que no município de São Carlos não ocorre uma separação de alunos pela localidade em que moram, entretanto ocorrem outras, por exemplo, em algumas escolas a separação é baseada no nível de aprendizado dos alunos independentemente de serem eles oriundos de áreas urbanas ou rurais.

Em relação à escola que este movimento deseja, a crítica não difere daquela feita pelos defensores do ruralismo na década de 1930, ao afirmarem que não basta que elas sejam pensadas para a população urbana, e implementada no campo. Neste sentido, os autores afirmam que

Não é do nosso interesse a cópia de modelos, importados de escolas que não contribuem para a compreensão de nossa realidade; queremos o direito a cultivar nossa própria identidade, para ter condições reais de intercâmbio e de participação na discussão da educação brasileira como um todo;⁵ (FERNANDES, CERIOLI E CALDART, 2004, p.52).

È neste sentido que a proposta de educação para a população do campo formulada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra não se pautam pelos valores tidos como urbanos, ela se pauta em princípios filosóficos e pedagógicos próprios que estão definidos na coletânea de seus documentos “Dossiê MST Escola: Documentos e estudos 1990-2001”. São eles:

Princípios filosóficos: Educação para a transformação social, por meio de uma educação massiva, de uma educação vinculada ao movimento social, de uma educação aberta para o mundo, de uma educação para a ação e de uma educação aberta para o novo; educação para o trabalho e a cooperação; educação voltada para as várias

⁵ Idem, p.52.

dimensões da pessoa humana; educação com/para valores humanistas e socialistas; e educação como um processo permanente de formação e transformação humana.⁶

Princípios Pedagógicos: Relação entre prática e teoria; combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação; ter a realidade como base da produção do conhecimento; escolha de conteúdos formativos socialmente úteis; educação para o trabalho e pelo trabalho; vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos; vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos; vínculo orgânico entre educação e cultura; gestão democrática; auto-organização dos/das estudantes; criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/das educadoras; atitudes e habilidades de pesquisa; e a combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais⁷.

Para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) a necessidade de uma educação diferenciada reside no princípio que possuem de submeter a prática educativa aos propósitos do assentamento. Para tanto a escola deve comprometer-se com três princípios que se combinam entre si: um compromisso ético/moral com cada um dos participantes das práticas educacionais, compreendendo-os como sujeitos singulares e sociais possuidores de necessidades e direitos; um compromisso com a intervenção social, relacionada a projetos de desenvolvimento tanto do trabalho no campo, quanto regional e nacional; e um compromisso com a cultura do campo, tendo esta como eixos fundamentais a educação dos valores, a educação pela memória histórica e a educação para a autonomia educacional (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2004, p. 55)

De acordo com o movimento, a escola do campo deve ainda incorporar “saberes que preparam para a produção e o trabalho, os saberes que preparam para a emancipação, para a justiça, e os saberes que preparam para a realização plena do ser humano” (ARROYO, 2004, p.82). Para eles, esta educação deve ser democrática desde sua gestão, deve ser igualitária e inclusiva, indo ao encontro de todos aqueles que historicamente foram excluídos, que tiveram negado seu direito ao acesso a escola e consequentemente ao saber.

É com base nestes desejos que o MST vem produzindo em sua luta pela educação do campo um jeito de fazer educação, de concebê-la, de praticá-la, uma

⁶ Princípios da educação no MST. In: Dossiê MST Escola: documentos e estudos 1990-2001. ITERRA, 2005, p. 159-179.

⁷ Idem

pedagogia que é por ele mesmo chamada de Pedagogia do Movimento. Como Caldart (2004, p. 98) afirma, não se trata de assumir uma única forma de pedagogia como se esta ou aquela fosse a ideal, mas sim de por todas elas em movimento e deixar “que a própria situação educativa especifica se encarregue de mostrar quais precisam ser mais enfatizadas num momento ou outro”.

É neste sentido que eles definem nove pedagogias que se relacionam com seu projeto de escola, com a pedagogia do movimento. São elas:

- Pedagogia da luta social;
- Pedagogia da organização coletiva;
- Pedagogia da terra;
- Pedagogia do trabalho e da produção;
- Pedagogia da cultura;
- Pedagogia da escolha;
- Pedagogia da história e
- Pedagogia da alternância (CALDART, 2004, p. 98-105).

Desta forma a autora conclui que “a escola do MST é uma Escola *do Campo*, vinculada a um movimento de luta social pela Reforma Agrária no Brasil. Ela é uma escola pública, com participação da comunidade na sua gestão e orientada pela Pedagogia do Movimento que, como vimos, é na verdade o movimento de diversas pedagogias” (CALDART, 2004, p. 105.).

Um fator muito relevante ao pensarmos a educação do campo da forma como está sendo proposta é a relação que estabelecem entre educação e trabalho, uma vez que ao pautar-se no ideal de educação marxista e na necessidade de um vínculo entre processo educativo e processo produtivo, ao pensar que a educação deve ser pautada com base na *práxis*, prática-teoria-prática, defendem a idéia de que o ensino para ser eficaz deve relacionar-se com o trabalho produtivo. Este trabalho produtivo não deve, entretanto ser forjado, ser de mentirinha, mas sim ser baseado na realização de uma atividade que seja necessária para toda a comunidade do assentamento.

De acordo com os defensores desta proposta, é fundamental que ela não fique presa a realidade camponesa, mas que se parta dela, dado que é importante que se inicie a educação no campo e com base nela, para aos poucos ir se aprofundando de forma a ensinar aqueles conteúdos produzidos historicamente pela humanidade. Assim sendo, esta educação não fica presa ao seu espaço, nem ao efêmero, mas vai além, o que nos

remete para uma concepção materialista, rompendo com os princípios neoliberais do construtivismo a que esteve preso no início do processo.

CAPÍTULO 2

2.1 Educação Urbana versus educação do Campo: as diferenças de uma proposta

Ao longo da história varias foram as diferenças que os homens foram apontando para diferenciar a cidade e o campo, as zonas urbanas e as zonas rurais. Este processo de diferenciação foi utilizado na educação das futuras gerações desde os primeiros anos escolares, com o intuito de possibilitar o conhecimento do meio em que vivemos e do mundo que nos rodeia.

As diferenças foram postas de forma a não serem contestadas, sobretudo ao demonstrar que na cidade existem casas, ruas, edifícios, praças, escolas, hospitais, etc., e que no campo é onde são cultivados os alimentos e os animais, onde há predominância das árvores, dos pastos e das plantações. Não foi por mero acaso, mas pelo fato de as grandes indústrias, de as grandes invenções e das novas tecnologias terem sido concentradas nas áreas urbanas, que as grandes cidades tornaram-se sinônimos de desenvolvimento. Além disso, é nas cidades que se concentram os hospitais, postos de saúde, emissoras de rádio e televisão, jornais, farmácias e grandes supermercados. O campo por sua vez, por não contar com nenhum destes itens foi sendo taxado como atrasado, em relação aos progressos alcançados pelos centros urbanos.

Como relata Saviani (1994) o próprio significado das palavras cidade e campo trazem em si esta contraposição já que a primeira sempre traz referência à progresso, à desenvolvimento, enquanto que campo tem como referência rústico, rude, atrasado, não desenvolvido, não civilizado. Segundo este autor, ao pensarmos em escola, a pensamos enquanto “agência educativa ligada às necessidades do progresso, às necessidades de hábitos civilizados, que corresponde à vida nas cidades. E a isto também está ligado o papel político da educação escolar enquanto formação para a cidadania, formação do cidadão. Significa formar para a vida na cidade e na indústria” (s/p.). É neste sentido que mesmo com as reformas educacionais, a educação nacional foi e é pensada tendo como foco central a população urbana e que por sua vez quando fazemos referência a educação pensamos na educação escolar, enquanto que as outras formas de educação,

ainda que refiram-se a ela, as fazem por meio de sua negação: educação não escolar, educação não formal, educação informal (SAVIANI, 1994, s/p.).

As diferenças entre a educação no campo e a educação na cidade podem ser pensadas com base na questão de que “a educação escolar básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Art. 22, Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394-96). Desta forma parte-se do princípio de que a educação urbana, assim como a educação rural deve preparar seus alunos para exercer a cidadania, preparar para que sejam inseridos no mercado de trabalho e para a continuação dos estudos.

A necessidade de uma proposta de ensino diferenciada está então pautada pelo fato de que as realidades do campo e da cidade são diferentes uma da outra, mas a educação que até hoje se realizou no campo e na cidade, mas para alunos provindos da zona rural, esteve pautada em valores, em realidades que não eram por eles totalmente partilhadas. Fato este observado principalmente pela exclusão ou pelo fracasso escolar, destes alunos que quando inseridos na educação escolar, não viam nesta educação um significado real para a realidade em que viviam (ARROYO, 2004).

Os parâmetros curriculares nacionais da educação brasileira propõem um currículo único, com a possibilidade de adequação dos mesmos em relação às diferentes regiões e realidades de nosso país, entretanto nas últimas décadas observamos o crescimento de um movimento que tem por objetivo formular uma educação diferenciada para a população que vive e trabalha no campo, um movimento que leve em consideração as especificidades desta população. Não mais um movimento de educação no campo, mas como eles mesmos definem um movimento de educação *do* campo. Será sobre a necessidade desta proposta exposta no capítulo anterior que refletiremos a seguir.

2.2. A Educação do campo nos Parâmetros Curriculares Nacionais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, mais conhecidos como PCNs, foram publicados e distribuídos em 1997, com o intuito de tornar-se um instrumento de reflexão sobre a educação e a ação educativa no Brasil. É composto por dez volumes:

um documento de Introdução; seis referentes às disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física; e três documentos são referentes aos Temas Transversais, mais especificamente, aos temas de Pluralidade Cultural, Ética, Orientação Sexual, Meio Ambiente e Saúde.

Por constituir-se como os documentos oficiais de base para a educação nacional, os mesmos adquiriram grande importância em meio ao que se pensava e a forma como se fazia a educação em nosso país, uma vez que uma das intenções de sua criação foi a de construir um currículo base para todas as instituições de ensino, sejam elas públicas ou privadas, na cidade ou no campo. Desta forma,

Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas.

O conjunto das proposições aqui expressas responde à necessidade de referenciais a partir dos quais o sistema educacional do País se organize, a fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos. Essa igualdade implica necessariamente o acesso à totalidade dos bens públicos, entre os quais o conjunto dos conhecimentos socialmente relevantes. (BRASIL, 1997, p.13)

Neste sentido podemos perceber uma tentativa de que por meio das orientações trazidas pelos PCN fosse garantida em nível educacional uma progressiva até a efetiva igualdade dos direitos entre os cidadãos, já expondo que as diversidades devem ser respeitadas, sejam elas regionais, culturais, étnicas religiosas ou políticas. Em nenhum momento este documento faz referência a obrigatoriedade de um padrão de educação, pelo contrário diz que

Para isso faz-se necessária uma proposta educacional que tenha em vista a qualidade da formação a ser oferecida a todos os estudantes. O ensino de qualidade que a sociedade demanda atualmente expressa-se aqui como a possibilidade de o sistema educacional vir a propor uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, que considere os interesses e as motivações dos alunos e garanta as aprendizagens

essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem. (BRASIL, 1997, p. 27).

Ou seja, ao escrever este documento tinha-se em mente que de nada adiantaria formular-se um currículo que tenha uma base comum se este não estiver adequado à realidade em que a escola está inserida, com a realidade em que o aluno vive. Em relação a esta questão tão relevante que é a diversidade do país em que vivemos, seria inviável pensarmos uma proposta curricular que não pudesse ser adequada, ser repensada para as diferentes realidades que são vivenciadas.

Ao se estabelecer em linhas gerais, os parâmetros para a educação brasileira, o próprio documento base dos PCNs nos esclarecem que,

Cada criança ou jovem brasileiro, mesmo de locais com pouca infraestrutura e condições socioeconômicas desfavoráveis, deve ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania para deles poder usufruir. Se existem diferenças socioculturais marcantes, que determinam diferentes necessidades de aprendizagem, existe também aquilo que é comum a todos, que um aluno de qualquer lugar do Brasil, do interior ou do litoral, de uma grande cidade ou da zona rural, deve ter o direito de aprender e esse direito deve ser garantido pelo Estado.

Mas, na medida em que o princípio da equidade reconhece a diferença e a necessidade de haver condições diferenciadas para o processo educacional, tendo em vista a garantia de uma formação de qualidade para todos, o que se apresenta é a necessidade de um referencial comum para a formação escolar no Brasil, capaz de indicar aquilo que deve ser garantido a todos, numa realidade com características tão diferenciadas, sem promover uma uniformização que descaracterize e desvalorize peculiaridades culturais e regionais.

É nesse sentido que o estabelecimento de uma referência curricular comum para todo o País, ao mesmo tempo que fortalece a unidade nacional e a responsabilidade do Governo Federal com a educação, busca garantir, também, o respeito à diversidade que é marca cultural do País, mediante a possibilidade de adaptações que integrem as diferentes dimensões da prática educacional. (BRASIL, 1997, p. 28, grifos nossos).

Por meio das colocações acima realizadas fica claro para nós, que a elaboração destes parâmetros curriculares são de extrema importância na busca que historicamente temos feito pela garantia de uma escola que não seja apenas gratuita, mas que também seja de qualidade para todos, uma vez que tem por objetivo definir aquilo que todos

devem ter garantido por meio do processo educacional. Sendo não apenas um ganho para a educação realizada nas zonas urbanas, mas também para aquelas que estão sendo realizadas nas zonas rurais.

Não se tratam de documentos em que a igualdade é posta acima de todas as diferenças, tratam-se na verdade de uma proposta que quando efetivada segundo seus princípios garanta a igualdade de todos a uma educação de qualidade, indicando aquilo que todos os cidadãos brasileiros precisam aprender na escola, sem, no entanto tentar uniformizar, sem querer que todos os processos educativos se realizem da mesma forma, mostrando então a necessidade de que o processo educativo não se constitua como um instrumento de discriminação, de uniformização, mas sim de um instrumento de valorização das diferenças culturais e regionais.

Pensar a educação rural ou no campo neste quadro que estamos expondo nos remete a possibilidade de esta educação estar sim relacionada às questões da terra, as questões da relação educação-trabalho, das questões a cerca das problemáticas em que o campo se insere, nas questões de luta que o MST vem enfrentando e na sua repercussão na sociedade.

É evidente que os PCNs não se referem a uma educação que seja especificamente pensada para a população do campo, até por que seu objetivo não é esse e sim pensar a educação de todos e não de uma ou de outra parcela da população nacional. O que ele apresenta é a abertura para que estas diferenças, para que as especificidades, para que os interesses desta população do campo sejam inseridos nesta parte específica que determinam na construção dos currículos escolares. Por esses motivos é que explicam que

Apesar de apresentar uma estrutura curricular completa, os Parâmetros Curriculares Nacionais são abertos e flexíveis, uma vez que, por sua natureza, exigem adaptações para a construção do currículo de uma Secretaria ou mesmo de uma escola. Também pela sua natureza, eles não se impõem como uma diretriz obrigatória: o que se pretende é que ocorram adaptações, por meio do diálogo, entre estes documentos e as práticas já existentes, desde as definições dos objetivos até as orientações didáticas para a manutenção de um todo coerente. (BRASIL, 1997, p. 29)

Será a partir deles então que cada escola deve se organizar, juntamente com seus gestores, professores, funcionários, alunos, pais e toda a comunidade em que se insere para elaborar sua proposta curricular, para que este seja percebido como a

identidade daquela escola, não podendo, portanto estar desvinculado da mesma. A esse respeito os PCN nos diz que:

Esse processo deve contar com a participação de toda equipe pedagógica, buscando um comprometimento de todos com o trabalho realizado, com os propósitos discutidos e com a adequação de tal projeto às características sociais e culturais da realidade em que a escola está inserida. É no âmbito do projeto educativo que professores e equipe pedagógica discutem e organizam os objetivos, conteúdos e critérios de avaliação para cada ciclo. (p.29)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais não referem-se apenas à aqueles conhecimentos que podem ser de uma forma ou de outra como no caso dos temas transversais serem classificados em formas de conteúdos escolares. Eles se propõem também a mostrar a função social que a escola deve exercer na vida das crianças e dos jovens, principalmente no que diz respeito à construção de sua cidadania.

Não se pode deixar de levar em conta que, na atual realidade brasileira, a profunda estratificação social e a injusta distribuição de renda têm funcionado como um entrave para que uma parte considerável da população possa fazer valer os seus direitos e interesses fundamentais. Cabe ao governo o papel de assegurar que o processo democrático se desenvolva de modo a que esses entraves diminuam cada vez mais. É papel do Estado democrático investir na escola, para que ela prepare e instrumentalize crianças e jovens para o processo democrático, forçando o acesso à educação de qualidade para todos e às possibilidades de participação social.

Para isso faz-se necessária uma proposta educacional que tenha em vista a qualidade da formação a ser oferecida a todos os estudantes. O ensino de qualidade que a sociedade demanda atualmente expressa-se aqui como a possibilidade de o sistema educacional vir a propor uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, que considere os interesses e as motivações dos alunos e garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem. (BRASIL, 1997, p. 27).

Aqui aparece um dos princípios da proposta de educação do MST, ou seja, formar cidadãos conscientes que possam refletir e intervir na realidade política de nosso país, que possam lutar pelos direitos que lhes estão sendo negados e que possam dar continuidade à história de luta pelos direitos dos trabalhadores rurais sem terra, que já está sendo construída.

Com isso, podemos refletir que as possibilidades estão dadas, as diretrizes estão formuladas, os parâmetros que deveriam ser seguidos estão postos de forma que a educação possa e tenha a qualidade a que todos os cidadãos têm direito. Entretanto seria errado refletir somente sobre as possibilidades que nos foram dadas, sem fazer uma reflexão sobre a realidade que é efetivada.

Por mais que tenhamos conquistas por meio de documentos e leis para a educação nacional e também as diretrizes para a educação rural, na realidade da grande maioria das escolas o que percebemos é que tanto a qualidade dos projetos curriculares quando da educação oferecida não obedecem aos princípios acima expostos.

A educação que chega às periferias urbanas, que chega ao campo longínquo é aquela que quando muito quer apenas manter os alunos inseridos na escola, ou então que praticam uma educação que além de descontextualizada da realidade em que os alunos vivem, tem por objetivo apenas preparar os alunos para as avaliações externas a que são submetidos.

Com isso a educação perde seu caráter formativo, deixa de preocupar-se com a formação do cidadão, deixa de pensar no cidadão para pensar somente nos índices, nos resultados que são cobrados e esperados.

2.3. Há a necessidade de uma educação específica para a população do campo?

Neste ponto, podemos partir para a questão proposta neste subtítulo, sem necessariamente ter que responder se existe ou não existe a necessidade de uma educação que seja diferenciada para a população do campo. Entendemos que todas as propostas educacionais devem pensar não em uma determinada parcela da população nacional, mas deve ter como objetivo uma educação que seja de qualidade para toda a população. Entretanto, vivemos em um país desigual, em que muitas pessoas ainda não possuem seus direitos básicos garantidos, tais como o direito a alimentação, a saúde, a moradia e a educação.

A democratização do ensino iniciada na segunda metade da década de 1970, ainda não atingiu a todos os brasileiros, já que por mais que tenhamos quase todas as crianças em fase escolar na escola, ainda restam três por cento, que ficaram pelo

caminho. Como nos mostra Boto (2005), a democratização da educação em nosso país foi pensada em três gerações, sendo que na primeira pensou-se basicamente na democratização do acesso à educação, período este que pode ser pensado a partir de 1975, quando segundo Oliveira (2007), o sistema educacional passa progressivamente por uma ampliação, tendo a possibilidade a partir de 1990 de absorver em suas instituições escolares quase que cem por cento da população entre sete e quatorze anos. O fato é que até hoje ainda existem crianças que não estão ocupando os bancos escolares, ou seja, que continuam sem esse acesso a uma educação escolar, sobretudo as populações que residem no campo.

A segunda geração da democratização da educação teve como foco pensar na qualidade da educação possibilitada por este acesso. A partir deste momento é que começou-se a pensar que por mais que o acesso possibilitado a uma grande maioria da população que até então não haviam tido a oportunidade de estudar, já era por si só um avanço importantíssimo para o nosso país, mas apenas o acesso não bastava, era necessário também pensar na qualidade da educação que estava sendo oferecida, uma vez que com a unificação do Ensino Fundamental, este acabou perdendo aquele status, aquele padrão de qualidade existente quando voltado apenas para a formação das elites brasileiras.

Este decréscimo conferido a qualidade do Ensino Fundamental pode ter sido consequência de diferentes variáveis ou então de um conjunto delas. Para Oliveira (2007), uma de suas causas foi o fato de que ao mesmo tempo em que a população até então marginalizada quanto à educação deixa de ser excluída da escola, ela passa a ser excluída na escola, ou seja, as próprias instituições escolares tornam-se barreiras para a continuidade dos estudos. É neste sentido que ele apontará as múltiplas reprovações e as evasões escolares como as grandes causas da exclusão escolar.

Entretanto o que não podemos deixar de observar é que por mais que os governos tenham ampliado o sistema educacional o investimento na educação pública não acompanhou esta democratização. Pelo contrário, foram criadas escolas em condições, algumas vezes precárias, escolas que já existiam passaram a receber um maior contingente de alunos, sem, no entanto aumentar o investimento destinado à educação. Se antes desta democratização do acesso o investimento na educação pública, destinado apenas para uma minoria, possibilitava a esta uma educação com um padrão de qualidade tido como excelente, ao democratizar-se o acesso o investimento continuou o mesmo, mas os custos aumentaram. Podemos então dizer que a

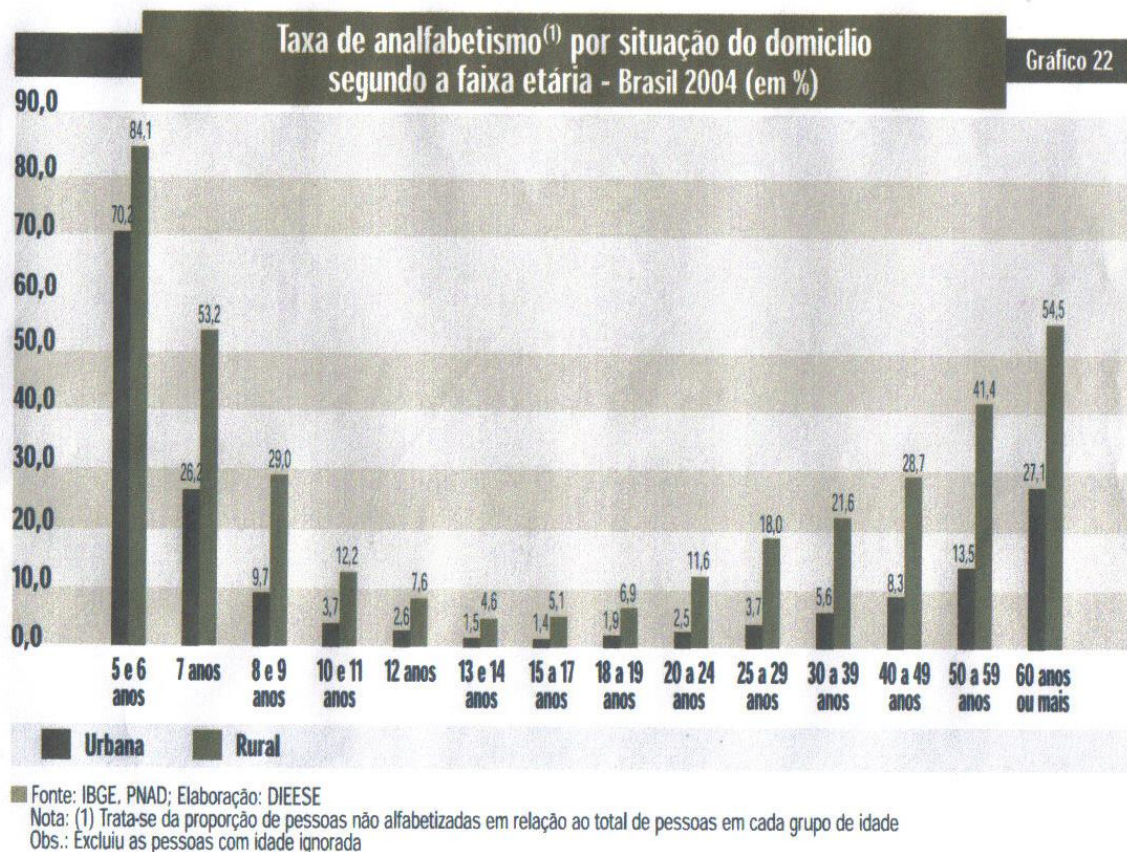
democratização do ensino, pensado no quesito da qualidade, ainda está em processo, já que esta qualidade que desejamos para a educação de toda a população brasileira sem distinção de classe, de gênero ou de etnia ainda não foi alcançada.

O que percebemos é que mesmo continuando na segunda geração, já começamos também a pensar a terceira geração da democratização do ensino, que segundo Boto (2005), é aquela na qual se começou a pensar a educação para uma parcela da população que ainda não teve acesso a educação ou não teve acesso a uma educação de qualidade. Como exemplos voltados para esta terceira geração da democratização da educação, a autora cita as políticas de cotas nas universidades voltadas para uma minoria étnica, que ainda são excluídas do ensino superior.

Particularmente citamos também entre estas políticas voltadas para a necessidade de que aquelas parcelas ainda excluídas das instituições de ensino tenham acesso a uma educação de qualidade, a implantação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, que nada mais é do que uma política do governo federal executada pelo INCRA, através do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), que possui como meta ampliar os níveis de escolarização dos trabalhadores assentados da Reforma Agrária.

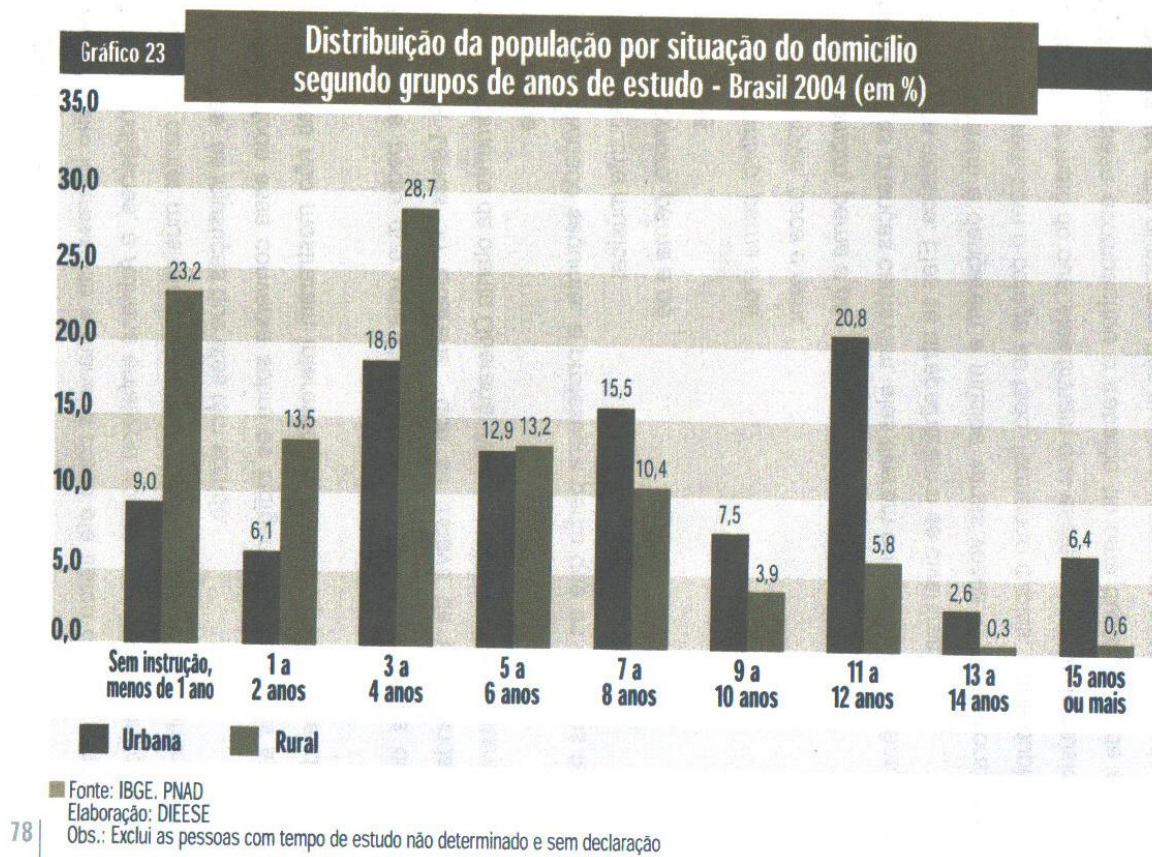
O PRONERA não se destina a pensar a educação das crianças em fase de escolarização, uma vez que trata-se de uma política voltada para a educação de jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de estudar em idade adequada. Desta forma existem projetos educacionais que contemplam desde a alfabetização de jovens e adultos até cursos específicos de ensino superior, um exemplo deste é o curso de Pedagogia da Terra, realizado na Universidade Federal de São Carlos, organizado em regime de alternância com o calendário oficial desta instituição.

Outro dado importante ao pensarmos na necessidade ou não de uma educação específica para a população do campo é o fato de as estatísticas educacionais ainda nos mostrarem uma diferença significativa entre o número de analfabetismo presente entre a população urbana e a população rural, fato este demonstrado na tabela abaixo:



Estes índices de analfabetismo nos chama a atenção para o fato de que na faixa etária que varia de 10 a 18 anos, o analfabetismo urbano e rural não encontram tantas discrepâncias entre si, mas ao observarmos os índices para as faixas etárias anteriores e posteriores percebemos que as diferenças aumentam e aumentam bastante.

Outros índices educacionais que podem nos auxiliar são os que referem-se aos anos de estudo e ao grau de escolaridade da população brasileira, baseada em sua situação de domicílio, como observamos a baixo:



Como podemos perceber, as diferenças de escolaridades entre os moradores dos centros urbanos e o homem do campo aparecem de forma gritante. Esta situação pode ser explicada pelo fato de as escolas do campo, via de regra, oferecerem apenas as três ou quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, fazendo com que o campesino seja obrigado a abandonar os estudos nas séries iniciais, o que não ocorre com o morador da cidade, que via de regra só precisa sair da escola quando termina o Ensino Médio, alcançando assim, onze ou doze anos de escolaridade, contra três ou quatro do trabalhador do campo.

Por outro lado, o trabalhador do campo, quase sempre é levado a mandar seus filhos para o trabalho ainda na tenra idade, sobretudo nos períodos em que o trabalho mais demanda mão de obra, ou seja, nos momentos de plantio e colheita, enquanto o trabalhador urbano é proibido de se submeter ao trabalho antes dos dezesseis anos de idade.

Tabela 18

Distribuição dos estudantes de 5 anos ou mais por situação do domicílio e sexo segundo o grau de escolaridade cursado - Brasil 2004 (em %)

Grau de escolaridade cursado	Urbana		Rural	
	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres
Pré-escolar	9,7	8,9	9,3	8,8
Primeiro grau ⁽¹⁾	60,9	56,8	78,9	75,8
Primeiro grau - supletivo ⁽²⁾	1,8	2,0	1,2	1,2
Segundo grau ⁽³⁾	18,6	20,9	9,8	12,4
Superior ⁽⁴⁾	9,0	11,3	0,8	1,8
TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: IBGE. PNAD

Elaboração: DIEESE

Notas: (1) A categoria Primeiro grau inclui os estudantes de curso de alfabetização de adultos

(2) A categoria Supletivo inclui seriado e não seriado

(3) A categoria Segundo grau inclui os estudantes de curso pré-vestibular

(4) A categoria Superior inclui os estudantes de curso de mestrado ou doutorado

Ao pararmos para analisar estas tabelas podemos dizer que o Ensino Fundamental, antigo primeiro grau, é aquele em que seu acesso foi o mais democratizado para a população do campo, uma vez que observamos que 28,7% desta população possui de três a quatro anos de escolarização, correspondente ao ensino primário de 1ª a 4ª série do ensino fundamental. Em contrapartida a população urbana em sua maioria (20,8%) possui de onze a doze anos de escolarização, o correspondente ao término do Ensino Médio, enquanto que apenas 5,8% da população que reside na zona rural possuía no ano de 2004 este mesmo tempo de escolarização.

Ao pensarmos a educação urbana como ainda inadequada perante nosso ideal de democratização e de qualidade de ensino, pensando em uma Educação Básica e no Ensino Superior como direito de todos, mas levando-se em consideração os avanços em relação ao acesso de um maior número de estudantes na educação básica e em cursos técnicos ou universitários, percebemos o quanto ainda é necessário que o ensino seja totalmente democratizado também no campo, pensando aqui não apenas no acesso, mas também na permanência, na qualidade e na criação de políticas públicas.

Para tanto poderíamos dizer que bastaria então propor uma educação no campo mais eficiente, mais ampla da que foi possibilitada e da que está acontecendo, mas perante os problemas que estamos enfrentando nas escolas urbanas, pensando aqui na questão da precariedade de algumas escolas de periferias, e na qualidade do ensino oferecido nas escolas públicas, pensando na formação também precária que muitos professores estão recebendo, será que bastaria aumentar as escolas no campo ou as

vagas nas escolas existentes no campo como aconteceu na democratização do ensino na cidade, para atendermos a todos, com a qualidade desejada pelos movimentos sociais do campo?

Acreditamos que devido a estarmos já delineando o que Boto (2005) define como a terceira geração do processo de democratização do ensino, percebemos que apenas o acesso a escola não basta. Apenas colocar escolas no campo não basta. O que precisamos não só no campo, mas também na cidade é pensar uma educação de qualidade para as nossas crianças, que as prepare para a realidade em que vivem, que as preparem para agir e intervir na história de nosso país.

Por estes motivos acreditamos que neste momento em que vivemos há a necessidade de realizarmos e não apenas pensar uma educação que seja diferenciada para a população que vive e trabalha no campo, uma educação que parta da sua realidade e que tenha por objetivos possibilitar que os sujeitos do campo, até então em grande parte excluídos das instituições escolares ou excluídos nas instituições escolares, possam ter contemplado seus direitos a uma educação que seja pública sim, mas que também seja de boa qualidade e para todos.

O que não podemos de deixar de analisar, como relata Marcos Antonio de Oliveira (2009) é a questão da dicotomia na concepção de classe trabalhadora, favorecida pela diferenciação de pensar uma educação para o trabalhador urbano e uma para o trabalhador rural, uma vez que esta diferenciação quebra com a questão do todo, dando preferências para as questões particulares.

Considerações finais

Perante o quadro apresentado tentamos demonstrar por meio da bibliografia utilizada o quanto ainda se faz pertinente pensarmos em uma educação que seja de qualidade para todos. Se nos pautarmos pelo que estudou e bem o descreveu, é impossível pensar dentro do sistema capitalista, dividido em classes, que possa existir uma educação única para todos, uma vez que a classe dominante não permitiria que todos tivessem uma educação igual a dela e também não consentiria em receber uma educação igual a oferecida aos dominados (Machado, 1991, p.99).

Marx *apud* Machado (1991), entretanto acreditava em uma educação mais humana para os trabalhadores, uma educação tida como politécnica, que educassem os trabalhadores sob três aspectos: o primeiro com base intelectual; o segundo com base na atividade física, pensando na ginástica, e o terceiro com base no ensino tecnológico, que seria o estudo científico das diferentes técnicas de produção e o manejo dos principais instrumentos de produção. Esta educação deveria ser oferecida a todos os trabalhadores, independente da função que este viesse a exercer na sociedade e segundo o autor o próprio sistema produtivo criaria condições necessárias para a sua efetivação (Machado, 1991, p.124).

A este respeito Saviani (1994), nos dirá que estamos vivenciando um momento histórico em que esta reivindicação feita há séculos por Marx encontra um terreno apto para sua possível efetivação, uma vez que as próprias mudanças, as próprias revoluções tecnológicas ocorridas no sistema capitalista apontam para a necessidade de uma educação mais qualificada para o trabalhador, uma vez que o sistema de produção encontra-se em constantes transformações trazidas pela novas tecnologias.

Ao analisarmos que por mais que estejamos em um momento histórico em que o próprio sistema de produção exige dos trabalhadores uma maior qualificação que lhe permita lidar com as constantes modificações deste sistema, observamos ainda que a educação no campo, quando existe, não acompanha as necessidades de transformação e de mecanização que estão ocorrendo no campo. Quando a educação escolar acontece, ela ensina apenas o necessário para a alfabetização dos trabalhadores de uma forma em que a realidade em que vivem não é levada em consideração, muito menos seus interesses educacionais que também são voltados primordialmente para o campo e não para a cidade. Segundo os autores lidos, quando as crianças são deslocadas do campo

para estudar na cidade, além de levarem horas para chegarem ao seu destino, ao chegar na escola urbana muitas vezes são discriminadas por colegas de classe e professores.

Em relação ao alto índice que ainda temos de analfabetismo no campo e nos baixos níveis de educação alcançados por esta população que ali reside, o movimento por uma educação do campo, que seja voltada para a realidade do trabalhador que vive e mora no campo, que tenha por objetivo educar e politizar para as lutas do campo são de extrema importância para que a democratização da educação chegue até estas pessoas.

Se ainda não existem escolas, é necessário lutar pela sua construção. Se ainda não existem professores formados que tenham a intenção de trabalhar com base em propostas pedagógicas que levem em consideração as especificidades da vida do campo e das lutas que se fazem presente neste, é necessário criar-se cursos de formação. Se a educação realizada nas escolas existentes não condiz com a realidade vivenciada, é necessário repensar quais os objetivos da educação. Se apenas a educação no campo não basta para alcançar-se estes objetivos, é necessário então pensarmos e lutarmos por uma educação do campo.

Entretanto, pensando agora nos ideais educacionais que possuímos, a educação no campo não deve ser pensada como uma medida permanente de educação, mas sim como uma medida temporária que permita que injustiças sejam corrigidas. Acreditamos que na sociedade dividida em classes em que vivemos, o ideal é pensarmos uma educação igualitária e de qualidade para toda a população das classes dominadas, pensarmos na totalidade dos trabalhadores. É neste sentido que a educação no campo não deve fechar-se em si mesma, trabalhando apenas a realidade em que esta inserida, pelo contrário, assim como a educação urbana, uma deve interagir com a outra.

O que observamos é que mesmo nas cidades e nas periferias urbanas, a educação destinada a população em muito se distância dos ideais desejados. Pensando agora as políticas de educação nacional o que observamos é a multiplicação de políticas de avaliação da educação, pautadas pela noção de quase-mercado, em que os investimentos financeiros são realizados com base nos resultados apresentados.

São muitos os problemas da educação brasileira, sendo os principais a repetência, a evasão e a baixa proficiência em exames externos. A qualidade do ensino esta sendo cobrada e propostas para que o quadro se inverta estão sendo pensadas e repensadas. Como nos indica Boto (2005), estamos já na terceira geração do pensamento da democratização da educação, já sabemos que apenas o acesso a educação não basta, é necessário também pensarmos na qualidade desta educação,

pensando ainda no acesso a uma educação de qualidade para aqueles que ainda não tiveram este direito contemplados.

Sabemos que para mudar a qualidade da educação pública não basta apenas ficar esperando que esta aconteça da noite para o dia, o que precisamos na verdade é de começar a agir para que esta realidade se modifique. Neste sentido, por mais que pareça parcial, uma vez que pensa apenas na educação das pessoas que vivem e trabalham no campo, o movimento “por uma educação do campo” constitui-se como uma bandeira na luta por uma educação de qualidade. Acreditamos, entretanto que não basta termos uma educação pensada para cada uma das diferentes parcelas da população, o que realmente se faz necessário é pensarmos uma educação que seja de qualidade para todos aqueles que não a possuem, sejam eles do campo, da cidade, da periferia, das tribos indígenas, dos quilombos, etc.

A proposta de educação do campo para o MST, constitui-se como um avanço? Precisamos avançar nesta discussão, dado que ainda não dispomos de dados suficientes para afirmarmos que sim. Há a necessidade de uma educação específica para o homem do campo? Eis aí outro problema no qual precisamos de um maior aprofundamento, sobretudo, ao verificarmos que neste aspecto, poderemos estar defendendo uma proposta dicotômica de sociedade. Acreditamos, no entanto, que devido a realidade apresentada em que observamos a existência de uma discrepância muito grande entre os índices educacionais urbanos e os rurais, pensando ainda na questão de que apenas colocar uma escola no campo, que eduque pensando na realidade urbana, não adiantaria no quesito da qualidade da educação oferecida ao trabalhador do campo, podemos dizer que ainda se faz necessário muita luta por uma melhor educação, sendo esta específica, ou não. Todavia observamos, que esta não se constitui como a solução para o problema da educação pública no país, já que se trata de uma proposta específica para apenas uma parcela da população nacional.

Salientamos, entretanto, para o fato de que ainda se faz necessário analisar os efeitos que uma educação específica podem trazer para a população a que se destina, uma vez que por mais que a proposta tenha em vista a necessidade de apenas se partir da realidade e aos poucos se adentrar nos conhecimentos construídos historicamente, é imprescindível pensar na inserção desta população na sociedade e na sua inserção posterior no ensino superior. Neste sentido devemos pensar em uma educação que possibilite que estes alunos formados na educação do campo tenham as mesmas chances que um aluno formado nas escolas urbana de ingressarem em universidades públicas.

Concluimos reafirmando a importância de se ampliar a discussão sobre esta proposta para uma população que se viu por muito tempo excluída da educação escolarizada, apontando para o fato de haver a necessidade de pesquisas que tenham por objetivo pensar nos impactos positivos e negativos desta proposta de educação específica para esta população.

Referências

- ABRÃO, J. C. **O educador a caminho da roça:** notas introdutórias para uma conceituação de educação rural. Campo Grande: Ed. UFMS/ Imprensa Universitária, 1986.
- ANDRADE, M. R. de O. **O destino incerto da educação entre os assentados rurais do Estado de São Paulo.** Campinas: Unicamp, 1993.
- ANDRADE, M. R. DI PIERRO, M.C.MOLINA, M..C.JESUS, S. M. S. A.de et al (org.). **A Educação na Reforma Agrária em perspectiva: uma avaliação do proner.** São Paulo: Ação educativa; Brasília: PRONERA, 2004.
- ARAÚJO, R. A. **Os pés vermelhos e a proposta de agrupamento da escola rural.** São Carlos: UFSCar, 1996.
- ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.) **Por uma educação do campo.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.
- BAPTISTA, F. M. C. **Educação rural: das experiências a política publica.** Brasília: Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural, 2003.
- BEZERRA NETO, L. **Sem Terra aprende e ensina:** um estudo sobre as praticas educativas e formativas do movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra –1979-1998. Campinas: Unicamp, 1998.
- BEZERRA NETO, L. **Avanços e retrocessos da educação rural no Brasil.** Campinas: Unicamp, 2003.
- BOF, A. M. (org.). **A educação no Brasil Rural.** Brasília; instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.
- BONAMIGO, C. A. **Pedagogias que brotam da terra:** um estudo sobre práticas educativas do campo. Porto Alegre: UFRGS, 2007.
- BOTO, C. A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. **Educação & Sociedade.** [online]: Campinas, vol. 26, n. 92, p. 777-798, Especial - Out. 2005.
- BRANDÃO, E. C. **História social:** da invasão do Brasil ao maxixe e lambari. Maringá: Massoni, 2003.
- BRASIL. [Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.](#)
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**, N.º 9394 de 1996.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. **Sinopse estatística da Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária:** Pnera 2004. Brasília: INEP/MEC, 2007.
- BRASIL . **Panorama da educação no campo.** Brasília: INEP, 2007.
- CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.) **Por uma educação do campo.** Petrópolis,

Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

CASTRO, M. G. de. **Entre especificidades e diferenças**: olhares para representações de uma escola rural do município de Piracicaba, SP. Campinas: Unicamp, 2004.

COSTA, S. A. **Os sem terra e a educação**: um estudo da tentativa de implantação da proposta pedagógica do MST em escolas de assentamentos no Estado de São Paulo. São Carlos: UFSCar, 2003.

DAMASCENO, M. N.; BEZERRA, B. **Estudos sobre educação rural no Brasil**: estado da arte e perspectivas. In: Educação e Pesquisa, v. 30, n. 1, abr. 2004. São Paulo.

Dossiê MST Escola: documentos e estudos –1990-2001. ITERRA, 2005.

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, PL. R.; CALDART, R. S. Primeira conferência nacional “Por uma Educação Básica do Campo”. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por Uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p.38.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 45. ed.. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

BRANFORD, S.; ROCHA, J. **Rompendo a cerca**: a história do MST. Trad. Rubens Galves Merino. 1. ed. São Paulo: Casa Amarela, 2004.

JESUS, V. G. dos S. **Educação rural em Mato Grosso do Sul**: uma análise histórica. São Carlos/SP: PPGE/UFSCAR, 2002.

LIMA, M. J. R. & DIDONET, V. (org.). **Fundeb**: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos Profissionais da educação: avanços na universalização da educação básica. Brasília: INEP, 2006.

LIMA, E. N. **A participação dos pais na pedagogia da alternância**: a Escola-Família Agrícola Bontempo. São Carlos; UFSCar, 2006.

MACHADO, I. F. **A organização do trabalho pedagógico em uma escola do MST e a perspectiva de formação omnilateral**. Campinas: Unicamp, 2003.

MACHADO, V. **Dilemas e perspectivas da educação em assentamento rural** – Sumaré – SP. Campinas: 2008.

MACHADO, L. R. de S. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 1991.

MORAIS, T. C. de, BOF, A. M. (org.). **A educação no Brasil Rural**. Brasília; instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

OLIVEIRA, R. P. de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educação & Sociedade**. [online]. Campinas, vol.28, n.100, pp. 661-690. , 2007.

Panorama da educação no campo. Brasília: INEP, 2007.

RESOLUÇÃO CNE/CEB 2002 : Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.) **Por uma educação do campo**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

RIZZOLI, A. **O real e o imaginário na educação rural (município de São Carlos)**. São Paulo: USP, 1987.

SAVIANI, D. **Breves considerações sobre fontes para a história da educação**.

Campinas:Revista HISTEDBR On-line, Ago. 2006.

SAVIANI, D. **A Nova Lei da Educação**: trajetórias, limites e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, C. J.; ZIBAS, D. M. L.; MADEIRA, F. R. & FRANCO, L. P. B. (orgs.) Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 151-168. Disponível em:

www.diaadia.pr.gov.br/.../Encontro3Otrabalhocomoprincipioeducativo.pdf Acesso em: 20/out/2009.

SILVA, L. H. da, MORAIS, T. C. de; BOF, A. M. A educação no meio rural do Brasil : Revisão da literatura. In: BOF, A. M. (org.). **A educação no Brasil Rural**. Brasília: instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

SPAGNOLO, F. **Escola e educação para o trabalho no meio rural**: caso de Barra do corda. São Paulo: CENAFOR, 1982.

TORRES, M. E. A. da C. **Expectativas de letramento de uma comunidade rural e o letramento sancionado na escola local**: cooperação e conflito. Campinas: Unicamp, 2003.

VENDRANINI, C. R. Terra; **Trabalho e educação**: experiências sócio-educativas em assentamentos do MST. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

WERTHEIN, J.; DÍAZ, J. (org). **Educação rural no terceiro mundo**: experiências e novas alternativas. Tradução de Paulo R. Kramer e Lúcia T. L. Carregal. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.