

A LUTA PELA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA CONQUISTA EM PROCESSO

Adolfo Oliveira Neto*

Resumo

A educação do campo é um projeto e, como tal, sua materialização depende do envolvimento dos sujeitos do campo em sua defesa e da síntese do conjunto de correlações de forças presentes na sociedade. O presente trabalho analisa parte desta dinâmica, enfocando o processo protagonizado pelos movimentos sociais do campo para a construção de um modelo de educação que se relacione diretamente com os povos do campo na disputa pela manutenção do seu território. Esta defesa passa pela afirmação dos povos do campo como sujeitos de direitos, que lutam para que o Estado atenda a suas reivindicações e construa políticas públicas apropriadas à realidade do campo, orientadas na perspectiva de democratização da estrutura fundiária, da economia solidária e da produção agroecológica. Tomamos como bases metodológicas a revisão bibliográfica e a análise documental, buscando entender quais sujeitos, processos e disputas estão presentes na luta pela educação do campo no estado do Pará. Analisaremos os processos relacionados à educação do campo que se desenvolveram até o ano de 2010. Mostraremos algumas das repercussões deste processo no âmbito da legislação da educação voltada para os povos do campo, nos programas de formação de educadores e nos modelos pedagógicos que estão movimentando os sujeitos do campo.

Palavras-chave: Educação do Campo. Movimentos Sociais. Políticas Educacionais.

THE STRUGGLE FOR RURAL EDUCATION: an achievement in process

Abstract

Rural education is a project and, as such, its materialization depends on the involvement of the subjects of the field in his defense and synthesis of the whole force of disputes in society. This work analyzes part of this dynamic, focusing on the process played by rural social movements for building an education model that relates directly to the people of the field in the race for the maintenance of its territory. This defense through the affirmation of the peoples of the field as subjects of rights, fighting for the state meets your complaints and build public policies appropriate to the reality of the field, oriented in the democratization of land structure perspective, the social economy and the agro-ecological production. We take as bibliographic methodological basis review and document analysis, trying to understand which subjects, processes and disputes are present in the struggle for rural education in the state of Pará (in Brazil). Analyze the processes related to rural education that developed by the year 2010. We will show some of the implications of this process under the law of education aimed at the people of the field, in the teacher training programs and pedagogical models that are moving subjects the field.

Keywords: Rural Education. Social Movements. Educational Policies.

* Geógrafo, pedagogo, mestre em Educação, doutorando em Geografia (FCT/UNESP-PP) e professor da Faculdade de Geografia e Cartografia, Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: adolfoneto@ufpa.br

INTRODUÇÃO

Entendemos a educação do campo como um projeto e um processo, levada a cabo por sujeitos individuais e coletivos que o disputam no seio da sociedade. Esta disputa faz com que a sua materialização seja a síntese desta disputa, assim, não representa a totalidade do projeto educativo defendido pelos povos do campo, mas sim o resultado possível do atual conjunto de disputas na sociedade. Por isso, a sua construção deve ser entendida como uma luta.

Sua materialização contradiz a ideia presente em algumas concepções de educação em trabalhos acadêmicos e em algumas políticas públicas que defendem que a solução da falta de acesso à educação para as populações do campo poderia ser por meio de investimentos no transporte escolar e na construção de escolas multisseriadas sem alterar, no entanto, os padrões curriculares, temporais e espaciais do processo educativo, sendo uma forma precarizada do modelo desenvolvido nas cidades.

Sobre a questão, destacamos Hage (2005, p. 52-53) que afirma que

Identificamos ainda as angústias sentidas pelos professores ao conduzir o processo pedagógico justamente porque assumem a visão da multissérie enquanto “junção de várias séries ao mesmo tempo e num mesmo espaço”, passando a elaborar tantos planos de ensino e estratégias de avaliação da aprendizagem diferenciados quanto forem as séries presentes em sua turma. Como resultado, os professores se sentem ansiosos ao pretender realizar o trabalho da melhor forma possível e ao mesmo tempo perdidos, carecendo de apoio para organizar o tempo escolar, numa situação em que atua em várias séries concomitantemente. Eles também se sentem pressionados pelo fato de as secretarias de educação definirem encaminhamentos padronizados de horário do funcionamento das turmas, de planejamento e listagem de conteúdos, reagindo de forma a utilizar sua experiência acumulada e criatividade para organizar o trabalho pedagógico adotando medidas diferenciadas em face das especificidades das turmas.

O autor acima busca entender os dilemas presentes nas escolas multisseriadas, desconstruindo a visão enviesada que põe que o problema da escola do campo decorre principalmente da localização geográfica das instituições de ensino de maior porte, que ofertam os anos finais do ensino fundamental, o ensino médio e o nível superior, e a baixa densidade populacional nas regiões rurais.

Como consequência temos, entre outras coisas, a necessidade das populações do campo percorrerem grandes distâncias entre a casa e a escola definida como “escola polo”, penalizando as crianças e os adolescentes que usam grande parte do tempo diário no traslado da comunidade à escola. Caso não queiram, o poder público indica, em geral, a necessidade destas populações “contentarem-se” com o atendimento de um número reduzido de alunos,

geralmente com baixa qualidade no ensino e precária infraestrutura, na forma de escola unidocente multisseriada.

Também persiste a acusação de que o grande número de escolas nesta situação na zona rural são as responsáveis diretas pelo grande comprometimento do orçamento público para a educação na manutenção do então denominado ensino rural.

Em contrapartida, a luta pela educação do campo é mais profunda do que a resolução do problema do transporte escolar e a construção de mais escolas. A perspectiva da educação popular do campo é fruto da luta política e da organização popular em defesa da educação dos povos do campo. Esta luta traz uma história de mobilizações dos movimentos sociais brasileiros por um projeto popular de nação que tem como correspondência um projeto popular de educação que atenda o interesse destes sujeitos, definido sob o rótulo genérico e expressivo de educação do campo.

Essas mobilizações têm como marca a pressão dos movimentos sociais pela construção de políticas públicas e pelo reconhecimento na legislação educacional nacional do direito dos povos do campo à educação.

Neste sentido, é interessante entendermos os traços gerais dessa mobilização por um projeto de nação e por uma perspectiva educacional condizente com este processo.

A LUTA PELA EDUCAÇÃO DO CAMPO: A MOBILIZAÇÃO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS

A articulação entre as lutas pela terra e pela educação foi pauta presente na década de 1990, quando o Movimento de Educação do Campo passou a organizar vários encontros para discutir a proposta educativa a ser assumida pelo MST, nos acampamentos e nos assentamentos.

O I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA) em 1997 foi realizado em Brasília (DF), tendo representantes da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), da Universidade de Brasília (UnB), da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).

Este encontro possibilitou que os debates sobre a educação nos assentamentos e acampamentos do MST ganhassem uma dimensão maior que a projetada inicialmente, construindo um grande movimento nacional “Por uma Educação do Campo”.

No ano seguinte, em 1998, foi formada a “Articulação Nacional por uma Educação do Campo”, também conhecida como “Movimento Nacional por uma Educação do Campo”, que se constituiu em um movimento entre diversas instituições e movimentos sociais e passou a promover e gerir as ações conjuntas pela escolarização dos povos do campo em nível nacional. Um dos seus primeiros méritos foi a realização em agosto do mesmo ano da “I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo”, em Luziânia (GO), com a finalidade de demarcar as opções políticas a que se vincula este movimento, afirmando seus principais atores e bandeiras, demarcando que a luta pelo território e a luta pela educação encontram-se definitivamente articuladas.

Uma demarcação importante deste Movimento foi a assunção do seu sujeito histórico (o camponês) e a sua definição como um sujeito social específico, na tentativa de demarcá-lo com especificidade de classe social. No texto preparatório para a I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, Fernandes, Cerioli e Caldart (2004, p. 25) afirmam que:

embora com esta preocupação mais ampla, temos uma preocupação especial com o resgate do conceito de *camponês*. Um conceito histórico e político. Seu significado é extraordinariamente genérico e representa uma diversidade de sujeitos. No Brasil, em algumas porções do Centro-Sul, tem a denominação de *caipira*. Caipira é uma variação de *caipora*, que vem do tupi *kaa'pora*, em que *kaa'* significa *mato* e *porá* significa *habitante*. No Nordeste é *curumba*, *tabaréu*, *sertanejo*, *capiáu*, *lavrador*... No norte é *sitiano*, *seringueiro*. No Sul é *colono*, *caboclo*... Há um conjunto de outras derivações para as diversas regiões do país: *caičara*, *chapadeiro*, *catrunano*, *roceiro*, *agregado*, *meeiro*, *parceiro*, *parceleiro* entre muitas outras denominações, e as mais recentes são *sem terra* e *assentado*.

No entanto, Fernandes, Cerioli e Caldart não definem o conceito de camponês, lançando mão apenas de algumas das formas de manifestação do campesinato na realidade brasileira. Uma definição deste conceito que se articula com a visão definida anteriormente é encontrada a partir da compreensão da unidade camponesa como elemento articulador destes diversos atores sociais em seus diferentes tempo-espacos, tomando como referências principais (mas não exclusivas) as formas de trabalho e as relações de produção. É isto que propõe Maestri (2005) ao afirmar que:

compreendemos como unidade produtiva camponesa o núcleo dedicado a uma produção agrícola e artesanal autônoma que, apoiado essencialmente na força e na divisão familiar do trabalho, orienta a sua produção, por um lado, à satisfação das necessidades familiares de subsistência e, por outro lado, mercantiliza parte da produção a fim de obter recursos monetários necessários à compra de produtos e serviços que não produz; ao pagamento de impostos (p. 218-219).

A partir da unidade camponesa podemos definir o campesinato e entender porque os diversos sujeitos acima mencionados, mesmo contendo diferenças nos seus modos de viver, podem ser entendidos como manifestações do campesinato nacional.

O projeto educativo definido pelo movimento passa, então, a ressaltar o trabalho coletivo e os elementos políticos-pedagógicos que articulem o desenvolvimento pleno do educando com a formação que construa a identidade política destes sujeitos com o intuito de desmistificar as ideologias comumente difundidas sobre o campo e articular as lutas por condições dignas de vida.

Esta perspectiva já está presente desde o 1^o ENERA, realizado de 28 a 21 de julho de 1997, em Brasília (DF), quando os educadores da reforma agrária afirmam no item 10 que: “para participar desta nova escola, nós, educadores e educadoras, precisamos constituir coletivos pedagógicos com clareza política, competência técnica, valores humanistas e socialistas” (MST, 1997).

É neste momento também que o MST lança mão de uma opção educativa mais ampla que o próprio sujeito histórico do movimento. A articulação por uma educação do campo, mesmo nascendo com forte influência do MST, consegue aglutinar uma diversidade de movimentos e atores que buscam dar conta da diversidade do campesinato nacional.

A consolidação desta relação é presente nos documentos e encontros seguintes, como por exemplo, o que ocorreu no ano seguinte, denominado de Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”. No documento preparatório, há a defesa veemente de uma educação do campo e uma explicação do porquê do movimento articular-se em torno da luta “por uma educação básica do campo”.

A defesa da *Educação Básica* tem dois motivos: o primeiro, é que “a escolarização não é toda a educação, mas é um direito social fundamental a ser garantido (e hoje ainda vergonhosamente desrespeitado) para todo o nosso povo, seja do campo ou da cidade” (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2004, p. 24). Segundo, porque “a expressão *educação básica* carrega em si a luta popular pela ampliação da noção de escola pública” (p. 24).

A expressão *do campo*, presente no documento, faz referência à necessidade da escola assumir a cultura e o trabalho local como elementos estruturadores do seu planejamento e de sua ação educativa. Mais do que uma escola que está *no* campo, a escola *do* campo tem que ter o seu “projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história, e à cultura do povo trabalhador do campo” (p. 27).

A expressão *por uma* indica a necessidade de luta pela construção desta perspectiva educacional que respeite o tempo e o território camponês. Esta necessidade é apontada por que:

nem temos satisfatoriamente atendido o direito à educação básica no campo (muito longe disso) e nem temos delineada, senão de modo muito parcial e fragmentado, através de algumas experiências alternativas e pontuais, o que seria uma proposta de educação básica que assumisse, de fato, a identidade do meio rural, não só como forma cultural diferenciada, mas principalmente, como ajuda efetiva no contexto específico de um novo projeto de desenvolvimento do campo (p. 27).

Neste sentido, um dos principais elementos construídos neste processo é a definição de uma perspectiva educacional que não é propriedade de assentamentos, acampamentos, povos da floresta, posseiros, meeiros ou qualquer outra denominação que possa ser dado ao homem e à mulher do campo. Não é uma perspectiva que busque desenvolver as habilidades agrícolas ou da pecuária nas crianças desde a tenra idade para que esta seja sua perspectiva incontestada de futuro. No documento busca-se a construção de uma educação que tenha relação direta com as formas de vida, relações de trabalho e as identidades traçadas no campo, construídas a partir da relação entre trabalho e cultura.

Entre 02 e 06 de agosto de 2004 foi realizada a II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo, que reuniu mais de mil pessoas e o documento final foi assinado por 32 entidades¹ e manifestou como a luta pela educação do campo foi se desenvolvendo entre a primeira e a segunda conferência.

O documento final traz uma pequena caracterização das condições do campo, algumas de bandeiras de luta, a articulação destas lutas com a luta por um projeto popular de país e os novos caminhos para o movimento que já contava com um crescimento expressivo se comparado com a primeira conferência, realizada seis anos antes.

Ainda em 2004, no âmbito do Ministério da Educação foi criada a SECAD, vinculada à Coordenação Geral de Educação do Campo, que para uma parte dos sujeitos da Articulação

¹ CNBB, MST, UNICEF, Movimento de Mulheres Camponesas (MMC), Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), Ministério da Educação (MEC), Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil (FEAB), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Sindicato Nacional dos Trabalhadores Federais de Educação (SINASEFE), Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES), Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, Secretaria de Estado de Administração e da Previdência do Estado do Paraná (SEAP-PR), Ministério do Meio Ambiente (MMA), Ministério da Cultura (MinC), Associação dos Geógrafos do Brasil (AGB), Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar (FETRAF), Comissão Pastoral da Terra (CPT), Conselho Indigenista Missionário (CIMI), Movimento de Educação de Base (MEB), Pastoral da Juventude Rural (PJR), Cáritas, Centro de Estatísticas Religiosas e Investigações Sociais (CERIS), Movimento de Organização Comunitária (MOC), Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro (RESAB), Serviço de Tecnologia Alternativa (SERTA), Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada (IRPAA), Caatinga, Associação Regional das Casas Familiares Rurais (ARCAFAR SUL-NORTE).

Nacional significou a inclusão na estrutura estatal federal de uma instância responsável, especificamente, pelo atendimento da demanda da educação do campo.

Em 2005, de 19 a 21 de setembro, foi realizado o I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo. Este evento foi promovido pelo MDA por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e pelo MEC, por meio da SECAD. Este foi o primeiro encontro nacional organizado com a finalidade de discutir entre pesquisadores e movimentos sociais que já vinham construindo a educação do campo o quadro nacional das pesquisas em educação do campo no país e contou com a presença de representantes de 24 unidades da federação.

O debate da educação do campo é uma abertura crítica ao mundo e que disputa politicamente o projeto de futuro e não o oferece como caminho determinado. É uma perspectiva onde os sujeitos encontram-se com seus pares em seus espaços educativos para, mais do que discutir como o mundo é, discutir qual será o próximo passo para fazê-lo como nós queremos, em um constante processo educativo.

A LUTA PELA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESTADO DO PARÁ: UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO

No Pará, apesar da presença marcante em diversas ações, como na ocupação do latifúndio Rio Branco², em 1992, do cinturão verde³, em 1994, e o latifúndio Macaxeira⁴, ocupado em 1996, o MST não se tornou o principal sujeito da educação do campo no estado. Uma série de movimentos sociais, pesquisadores e estudantes vêm levando em frente a luta pela educação do campo do Pará, vinculando a luta estadual à luta nacional.

Um marco importante desta luta no Pará foi o “Encontro Estadual de Educação do Campo”, realizado em novembro de 2003, na então Escola Agrotécnica Federal de Castanhal, Castanhal (PA).

² Latifúndio de vinte e dois mil hectares ocupado em 16 de julho de 1992 e desocupado imediatamente com a ação da polícia apoiada por jagunços particulares, como comprova as denúncias do MST vinculadas nos jornais da época.

³ Segundo Fernandes (1999), o cinturão verde se constitui em uma área de aproximadamente quatrocentos e onze mil hectares de responsabilidade da Companhia Vale do Rio Doce com autorização emitida pelo Senado Federal em 1986 e que foi ocupada por cerca de duas mil e quinhentas famílias ligadas ao MST.

⁴ Latifúndio de quarenta e dois mil hectares, localizado no município de Eldorado dos Carajás. Foi por conta da marcha realizada pelo MST do município para Belém que, em 17 de abril de 1996, sob ordem do então governador do Estado do Pará, Almir Gabriel, a polícia militar iniciou uma violenta ação para desocupar a PA-150, no perímetro conhecido como curva do “S”, que teve como saldo o massacre de dezenove trabalhadores sem terra, como denunciou o MST.

A partir deste primeiro encontro, iniciou-se uma rede de debates e articulações para colocar em pauta no estado a questão da educação do campo. Em 2004 dois eventos se destacaram: o “I Seminário Estadual de Educação do Campo”, realizado em fevereiro de 2004, na Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), em Belém (PA).

Em 2005 o Pará teve mais dois eventos de destaque: o “II Seminário Estadual de Educação do Campo”, que conseguiu manter a periodicidade de um ano de intervalo entre o I e o II, sendo realizado em julho de 2005 no Seminário Pio X, em Ananindeua (PA); e o “Programa Saberes da Terra da Amazônia Paraense”, que iniciou em 2005 e estendeu-se até 2008. Este programa teve como executores a UFPA, UEPA e a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e como agentes financiadores o MEC, o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) e o MDA. Qualificou cerca de 760 jovens entre 15 e 29 anos em 15 municípios do estado do Pará⁵ com o ensino fundamental e qualificação profissional. As ações do programa baseiam-se na pedagogia da alternância e no currículo integrado, organizado pelo tema gerador “Agricultura Familiar e Sustentabilidade na Amazônia”. Contou com a participação da então Escola Agrotécnica Federal de Castanhal, que foi a responsável por emitir os certificados.

2006 foi um ano de grandes desencontros para os movimentos sociais e pesquisadores e demais ativistas da educação do campo no estado do Pará, não sendo registradas ações significativas do movimento.

No entanto, em 2007 o movimento retoma parte de sua articulação e, dentre as ações, destacaram-se três. A primeira foi a criação do portal da educação do campo paraense⁶, um espaço virtual que tem a finalidade de socializar os debates e o acúmulo sobre a educação do campo no estado do Pará, bem como facilitar a articulação e a circulação de informações sobre a educação do campo. Neste portal é possível encontrar livros, artigos, trabalhos de conclusão de curso, monografias, dissertações, teses, documentos, legislação e uma infinidade de notícias sobre a educação do campo no Pará.

A segunda foi a realização do “III Seminário Estadual de Educação do Campo”, em junho de 2007, no Seminário Pio X, em Ananindeua (PA). E a terceira, a realização do “I Seminário Estadual da Juventude do Campo”, no mesmo local.

⁵ Os municípios atendidos pelo projeto foram: Juruti, Concórdia do Pará, Ipixuna do Pará, Santa Luzia, Paragominas, Viseu, Breves, Portel, São Sebastião da Boa Vista, Igarapé-Miri, Moju, Marabá, Xinguara, Medicilândia e Uruará.

⁶ Disponível em: <http://www.educampoparaense.org>

Em maio de 2008 foi realizado, em Belém (PA), o “I Encontro de Pesquisa em Educação do Campo do Estado do Pará”, na UFPA e, em 2010, o “II Encontro de Pesquisa em Educação do Campo do Estado do Pará” também na UFPA.

Em 2009 foi criado o curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em “Educação do campo, desenvolvimento e sustentabilidade”, no Instituto de Ciências da Educação (ICED) da UFPA, para atender principalmente a estudantes e pesquisadores que já possuíam algum tipo de vínculo com a temática e que buscavam aprofundar estudos específicos.

Dentre as ações governamentais, destacam-se a realização do seminário para definir a política de educação do campo para a rede pública estadual de ensino no Pará, organizado pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) em 2008, em Benevides (PA), e a criação da Coordenação de Educação do Campo, das Águas e da Floresta na SEDUC, que é responsável pelos projetos de escolas que se assumam ligados à educação do campo.

Entre as ações mais comuns no movimento, estão as “Rodas de Conversa” e os “Cafés pedagógicos”, que são encontros dialogados sobre temas ligados à educação do campo em espaços abertos e públicos e têm a finalidade de discutir estes temas de maneira acessível, constante e horizontal.

Atualmente o Movimento Paraense de Educação do Campo é composto pelo Fórum Paraense de Educação do Campo (FPEC), Programa Educação Cidadã/Pronera, Federação dos Trabalhadores da Agricultura (FETAGRI), FETRAF, Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) e o MST, entre outros. O FPEC se constitui atualmente como um fórum que reúne entidades governamentais, movimentos sociais, instituições de ensino, pesquisa e extensão e a sociedade civil.

A LUTA PELA EDUCAÇÃO DO CAMPO E A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL: AVANÇOS E DIFICULDADES

O desenvolvimento desta luta trouxe embates também no que refere à legislação educacional, sendo importante analisarmos as mudanças legais no contexto da educação do campo. Este processo veio se dando na legislação geral e na legislação educacional do país..

As duas primeiras constituições brasileiras, a de 1824 e a de 1891, silenciaram completamente sobre a educação do campo, não havendo qualquer tipo de dúvida sobre os motivos que levaram a isso. Mesmo o Brasil se constituindo basicamente como um país agrário-exportador, a sua população camponesa era invisível ao Estado no que tange aos direitos sociais. Segundo a autora do Parecer nº 36/2001 do Conselho Nacional de Educação

(CNE) que institui as *Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo*, o não aparecimento da educação do campo nos dois documentos evidencia “de um lado, o descaso dos dirigentes com a educação do campo e, de outro, os resquícios de matrizes culturais vinculados a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo” (BRASIL, 2001, p. 03).

O descrito no parecer fica evidente quando analisamos que entre essas duas constituições foi promulgada a “Lei de terras”, que se constituiu em uma movimentação do campo conservador se preparando para as futuras transformações sociais pelas quais o Brasil passaria nos anos posteriores e, apenas em 1871, foi a promulgação da “Lei do ventre livre”. O campesinato brasileiro era constituído, principalmente, por pessoas vistas como “sem” direitos pelas elites tradicionais e pelo estado, como negros (livres e escravos), mulheres, pardos, índios, brancos pobres e outros.

No final do século XIX ainda resistiam as grandes oligarquias agrárias e seu ideário de progresso baseado principalmente no latifúndio, na monocultura e no abastecimento do mercado externo.

A educação no espaço rural foi posta em pauta no Brasil pela primeira vez no início do século XX pelo setor patronal no 1º Congresso da Agricultura do Nordeste Brasileiro, realizado em 1923, e teve como marca: (a) o tratamento messiânico da elite agrária nacional para com o campesinato; (b) a tentativa de conter o fluxo migratório em direção às cidades; (c) a tentativa de aumentar a produtividade rural, que era marcada pela existência de técnicas rústicas em que a necessidade de estudos era muito limitada (BRASIL, 2001).

Na Constituição de 1934 houve uma mudança em relação às constituições anteriores. Nela foi definida ao Estado a função de financiar a educação e a educação do campo. Segundo o Parecer nº 36/2001 do CNE “no âmbito de um federalismo nacional ainda frágil, o financiamento do atendimento escolar da zona rural está sob a responsabilidade da União e passa a contar, nos termos da legislação vigente, com recursos vinculados a sua manutenção e desenvolvimento” (BRASIL, 2001, p. 06).

Poucos elementos novos sobre o tema foram observados na Constituição de 1937. Em relação à de 1946, um elemento foi significativo. Retomando os princípios de 1934 e incorporando novos debates que surgiram nos 14 anos de diferença entre as duas constituições, a Constituição de 1946 foi marcante no que se refere à educação do campo, principalmente, na transferência de responsabilidade que ela opera, colocando a responsabilidade pela oferta de educação na zona rural às empresas privadas,

desresponsabilizando o Estado. Esta responsabilidade era dada às empresas industriais, comerciais e agrícolas com mais de cem funcionários e a educação deveria ser oferecida aos seus funcionários e aos filhos deles. Nos demais casos, a responsabilidade mantinha-se no Estado.

A lei complementar a esta constituição, assim como aconteceu em 1937, definiu que apenas as empresas industriais e comerciais eram obrigadas a oferecer o ensino aos seus funcionários e aos filhos destes, excluindo da responsabilidade as empresas agrícolas, fato que demonstra a maneira como o Estado e as elites entenderiam a importância da educação camponesa.

Esta política se repetiria na Constituição de 1967 e só seria alterada na Emenda Constitucional promulgada pelo regime militar, em 1969, que passou a definir a obrigatoriedade da educação rural aos filhos dos trabalhadores que tinham entre sete e quatorze anos, sendo que esta obrigação poderia ser assumida de maneira direta pela empresa ou de maneira indireta, pelo pagamento de um auxílio financeiro às famílias que recebeu o nome de “salário educação”.

Só na Constituição Federal de 1988 que é foi consolidada a visão do estado educador, que iniciou na de 1937. A Constituição de 1988 proclamou a educação como “direito de todos e dever do Estado, transformando-a em direito subjetivo, independentemente dos cidadãos residirem nas áreas urbanas ou rurais” (BRASIL, 2002, p. 187).

Há uma diferença fundamental entre as constituições de 1937, 1946, 1967 e a Constituição de 1988 que nos permite falar, hoje, em educação do campo. As constituições anteriores eram explícitas ao definirem a responsabilidade pela educação na zona rural à iniciativa privada, mesmo que essa definição de responsabilidade não significasse obrigatoriedade, fazendo com que a maioria absoluta das empresas agrícolas desviassem de suas responsabilidades constitucionais.

No entanto, esta responsabilização demonstra que o horizonte de expansão da educação na zona rural estava eminentemente ligado ao avanço do capitalismo agrário. Neste contexto, a educação não era oferecida ao camponês e sim ao proletariado rural ou ao campesinato semiproletariado.

A educação não era tida como um direito de todos os que moram no campo, mas um direito dos que moravam no campo e vendiam a sua força de trabalho a uma grande empresa agrícola. Portanto, não existiram dois elementos fundamentais para a consolidação da educação no espaço agrário brasileiro: (a) a formulação de diretrizes políticas e pedagógicas

específicas que regulamentassem como a escola deveria funcionar e se organizar, definindo sua estrutura, currículo e diretrizes operacionais; (b) a dotação financeira que possibilitasse a institucionalização e manutenção de uma escola em todos os níveis no espaço agrário com qualidade.

Neste sentido, não há como falar em educação do campo já que este processo busca a subtração do principal sujeito da educação do campo: o camponês, que, definitivamente, não pode ser confundido com o proletariado rural. É neste sentido, que podemos definir esta visão educacional como a *educação rural*. Nesta perspectiva, concordamos com Fernandes (2006), quando afirma que para compreendermos:

a origem deste conceito [educação do campo] é necessário salientar que a Educação do Campo nasceu das demandas dos movimentos camponeses na construção de uma política educacional para os assentamentos de reforma agrária (p. 28).

A perspectiva da educação do campo já pode ser vista na lei nº 9394/96, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) onde há o reconhecimento da necessidade de adequação da educação à vida do campo. Na LDB destacamos:

Art. 28º. Na oferta da 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 a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e as condições climáticas.
- III. Adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

Neste mesmo ritmo percebemos que outras legislações vêm ao encontro da demanda por uma educação do campo que respeite as comunidades locais e que integre a vida no campo como forma de garantir que os filhos dos camponeses não tenham uma educação que a todos os momentos lhe inculque ideologicamente que o caminho da cidade é o único possível para que essa população tenha uma vida digna. Também podemos perceber essa perspectiva na Resolução do CNE para as escolas do campo.

Na resolução do CNE/CEB 1/2002 o CNE define que:

Art. 4º. O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável.

No entanto, mesmo havendo grandes avanços na legislação recente sobre a educação do campo, é importante colocarmos em questão um elemento: a legislação atual é fruto de

uma disputa intensa por projetos diferentes para o campo brasileiro representada, de um lado, pelos movimentos sociais, camponeses, igreja e outros setores progressistas e, de outro lado, pelos latifundiários, grandes produtores, oligarquias agrárias e grileiros. Assim como registrou avanços, também registrou retrocessos, como o observado nas alterações do código florestal e do índice de produtividade das propriedades agrícolas, onde prevalece na nova legislação um caráter conservador da injusta estrutura fundiária brasileira e um projeto de campo ligado aos interesses do agronegócio.

171

Além dos próprios sujeitos, vem crescendo a formação de movimentos sociais e a participação de intelectuais e estudantes nesta disputa, tomando como referência o lado dos povos do campo, mesmo considerando que uma parcela significativa das universidades, a partir de suas políticas, intelectuais, estudantes e o conhecimento produzido ainda esteja visceralmente ligada ao projeto de modernização conservadora do campo que é construído sobre bases latifundiaristas.

Nessa disputa, ainda há no campo um déficit de cidadania muito acentuado, marcado pela omissão do Estado em garantir a integridade dos direitos sociais e humanos que vem gerando como consequência a exclusão da escola de gerações e gerações de trabalhadores do campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos analisar o processo de luta protagonizado pelos movimentos sociais para garantir a construção de uma proposta educacional que atenda aos sujeitos do campo, respeitando o seu território, tempo, trabalho e representações. Esta proposta é construída na luta pela afirmação dos próprios sujeitos do campo.

Esta luta tem reflexos na construção de articulações entre os movimentos sociais e instituições públicas, nas políticas educacionais para os povos do campo, nos encontros de socialização e discussão da realidade do campo brasileiro e nas alterações na legislação, que passam a reconhecer os direitos dos povos do campo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Resolução nº 1**, de 03 de abril de 2002. Brasília, 2002.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 36/2001** - Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Aprovado em 04 de dezembro de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2009.

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20.12.1996.

FERNANDES, Bernardo. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica (org.). **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: MDA, 2006. p. 27-39.

_____. **Contribuição ao estudo do campesinato brasileiro: formação e territorialização do movimento dos trabalhadores rurais sem terra (1979-1999)**. 1999. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

FERNANDES, B.; CERIOLI, P.; CALDART, R. Primeira Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo: texto preparatório. In: ARROYO, M.; CALDART, R.; MOLINA, M. (orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.

HAGE, Salomão. Classes multisseriadas: desafios da educação rural no estado do Pará/Região Amazônica. In: _____ (org.) **Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará**. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg, 2005. p. 44-60.

MAESTRI, Mário. A aldeia ausente: índios, caboclos, cativos, moradores e imigrantes na formação da classe camponesa brasileira. In: STEDILE, João (org.) **A questão agrária no Brasil: o debate na esquerda 1960-1980**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

MST. Manifesto das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCADORES E EDUCADORAS DA REFORMA AGRÁRIA, 1. Brasília, 1997. **Anais...** Brasília, 1997.