



**Universidade de Brasília**  
**Faculdade de Educação (FE)**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**  
**(PPGE)**  
**Área: Educação e Ecologia Humana**  
**Linha de pesquisa: Educação do Campo**

Eliene Novaes Rocha

**Das práticas educativas às Políticas Públicas: tramas e  
artimanhas pela Educação do Campo**

BRASÍLIA

2013



Eliene Novaes Rocha

**Das práticas educativas às Políticas Públicas: tramas e  
artimanhas pela Educação do Campo**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Laís Maria Mourão Sá  
Universidade de Brasília – Orientadora

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosér Boix Tomás  
Universidade de Barcelona – Espanha – Coorientadora

BRASÍLIA

2013

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de  
Brasília. Acervo 1008756.

Rocha, Eliene Novaes.

R672p Das práticas educativas às políticas públicas : tramas  
e artimanhas pela educação do campo / Eliene Novaes  
Rocha. -- 2013.  
329 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) - Universidade de Brasília, Faculdade  
de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.  
Inclui bibliografia.

Orientação: Laís Maria Mourão Sá ; Co-orientação: Rosér  
Boix Tomás.

1. Educação do campo. 2. Política pública. 3. Prática  
de ensino. 4. Educação e estado. I. Sá, Laís Maria  
Mourão de. II. Boix Tomás, Róser. III. Título.

CDU 37.018.523

Eliene Novaes Rocha

**Das práticas educativas às Políticas Públicas: tramas e  
artimanhas pela Educação do Campo**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação.

**Área de Concentração:** Educação e Ecologia Humana

Data da Defesa: 25 de abril de 2013

Resultado: APROVADO

**Banca Examinadora:**

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Laís Maria Mourão Sá  
Universidade de Brasília – Orientadora

---

Prof. Doutor José Vieira de Sousa  
Universidade de Brasília

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Monica Castagna Molina  
Universidade de Brasília

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Sonia Meire de Jesus Azevedo  
Universidade Federal de Sergipe

---

Prof. Doutor Bernardo Mançano Fernandes  
Universidade Estadual Paulista

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Abadia da Silva (suplente)  
Universidade de Brasília

---



Dedico este trabalho a todos os lutadores da terra, que, embaixo de suas lonas pretas, casas de taipas, casas de adobes, lutam por dignidade e sobrevivência no campo.

Aos trabalhadores e às trabalhadoras rurais, em especial àqueles e àquelas que, mais que a sua luta diária pela sobrevivência, se aventuram na árdua tarefa da organização social pelos direitos de milhões de pessoas que vivem no campo.

Dedico à memória do meu querido amigo do MSTTR do Ceará, José Pereira, que carinhosamente me acolheu neste Movimento e recentemente partiu para a eternidade, deixando como aprendizado mais de 40 anos de ensinamentos e dedicação ao Movimento Sindical.





Agradeço a todos que viveram intensamente essa caminhada comigo, longe ou perto, não importa, o que importa mesmo é que este trabalho é parte de mim, e eu tenho muito de cada um de vocês. Então, sintam-se intensamente parte dele.

Agradeço a minha família e aos amigos pela paciência e pelo respeito às nossas ausências e faltas, sabendo que sempre estamos por perto, mesmo em pensamento.

Agradeço ao meu companheiro de vida, Weslei Silva Parentes, por tudo e inclusive por me suportar durante todo esse tempo. Isso sim é um ato de amor... Obrigada pela presença, pelo seu amor e por sua paciência.

Obrigada à Diretoria da CONTAG pela compreensão. A José Wilson – Secretário de Políticas Sociais, pelo acolhimento, e a meus amigos e companheiros, pela solidariedade.

Obrigada à minha orientadora, Laís Mourão, por todos os ensinamentos e sabedoria doados nesta caminhada. Obrigada por acreditar em mim...

Agradeço imensamente à Capes, pela oportunidade da Bolsa Sanduíche na Espanha, e a minha coorientadora Roser Bóix Tomás, da Universidade de Barcelona, pela acolhida e por possibilitar a ampliação dos olhares sobre o tema neste trabalho.

Agradeço a todos os verdadeiros amigos pela torcida, pelas palavras de incentivo, pelas lágrimas compartilhadas, pela força, pela fé e por tudo que vocês representam em minha vida.



Viver, intensamente, é você chorar, rir, sofrer, participar das coisas, achar a verdade nas coisas que faz. Encontrar em cada gesto da vida o sentido exato para que acredite nele e o sinta intensamente.

Leila Diniz.



## Resumo

A trajetória da educação do campo é marcada pela luta dos movimentos e organizações sociais e sindicais do campo que têm a terra e a educação como bases de suas lutas. O ponto de partida para este estudo foram as práticas educativas desses movimentos e organizações do campo, que são transformadas em instrumento de pressão para a construção de políticas públicas de educação do campo, definidas como aquelas práticas educativas desenvolvidas para sua organização interna, na construção de princípios e metodologias que colocam a educação como estratégia de formação e transformação humana e ainda contribuem para um processo de organização social dos sujeitos coletivos na luta por direitos. Neste sentido, nosso objetivo central é estudar as categorias “campo”, “políticas públicas” e “desenvolvimento” na sua relação com as práticas educativas dos movimentos sociais do campo, identificando as contribuições para a construção da política pública de educação do campo e sua implementação pelo Estado. Esta é uma pesquisa de caráter qualitativo, tendo a pesquisa bibliográfica como matriz orientadora, permeada por diversos instrumentos que possibilitaram ampliação e melhor compreensão do objeto de estudo. A experiência vivenciada pela Bolsa da CAPES e da Fundação Carolina para conhecer as formas de organização da escola rural na Comunidade Autônoma da Catalunha, na Espanha, possibilitou ampliar o olhar sobre os movimentos educativos para além do Brasil, qualificando esta experiência. As contribuições e os resultados identificados neste processo de aproximação entre Brasil e Espanha permitiram identificar a resistência e as lutas pela educação para os povos que vivem no campo, visando garantir o direito a escola e educação. No Brasil os resultados deste estudo podem ser agrupados em três dimensões: na constituição de espaços dentro da própria sociedade civil, enquanto sujeito coletivo que luta por direitos; na institucionalização de espaços de diálogo e proposição com o objetivo de construir políticas públicas por dentro do Estado com a participação dos movimentos sociais do campo e, ainda, na construção de programas e ações voltados para a educação do campo que se propõem como frente de resistência a uma educação hegemônica. Apesar das disputas dentro do próprio Estado pela sua total inserção num modelo capitalista de produção, foi possível identificar políticas de educação do campo contra hegemônicas que se contrapõem ao modelo que exclui e expulsa os povos do campo do seu ambiente, de sua cultura, de suas identidades.

**Palavras-chave:** Práticas educativas. Estado. Políticas Públicas. Educação do Campo.



## Abstract

The development of rural education is marked by the fight of rural social and union movements and organizations which count on land and education as basis of their fights. The educational practices of these rural movements and organizations were the starting point of this study. These practices are taken as instruments for pressing in order to build rural education public policies, which are educative practices developed for its own inner organization. They build principles and methodologies and consider education as a strategy for human training and transformation; they also contribute to the process of social organization of collective subjects in the fight for their rights. From this perspective, our main aim is that of studying the categories “land”, “public policies” and “development” as associated with the educational practices of social rural movements, identifying the State contributions for the construction and implementation of public policies for rural education. This is a qualitative research that takes the bibliographic research as a guiding matrix; several instruments are also used that permitted a widespread and a better understanding of the object under study. The experience of knowing the types of school organization in Catalonia, Spain, was achieved thanks to the CAPES and Carolina Foundation Grant, and it made it possible to open perspectives over the educative movements out of Brazil, giving quality to this study. The contributions and results obtained in this process of approximation between Brazil and Spain made it possible to identify a certain resistance of the fight for educations between the populations living in the rural area, trying to warrant the right to going to school and being given a proper education. The results of this study in Brazil can be gathered in three dimensions: first, in the constitution of spaces inside the civil society itself, as a collective subject fighting for their rights; second, in the institutionalization of spaces for dialogue and proposals with the goal of building public policies inside the State and counting on the participation of rural social movements; and third, in the construction of programs and actions directed to the rural education, that are proposed as a resistance front against the hegemonic education. In spite of the disputes that take place inside the State for its total insertion in a capitalist production model, it was possible to identify those rural educational policies that oppose to that other model that excludes and expel rural populations from their own backgrounds, their culture and their own identities.

**Key words:** Educative Practice. State. Public Policies. Rural Education.





## Resumen

La trayectoria de la educación rural está marcada por la lucha de los movimientos y organizaciones rurales sociales y sindicales que tienen la tierra y la educación como bases de sus luchas. El punto de partida para este estudio fueron las prácticas educativas de estos movimientos y organizaciones rurales, que son transformadas en instrumento de presión para la construcción de políticas públicas de educación rural. Las prácticas educativas desarrolladas para su organización interna, mediante la construcción de principios y metodologías, colocan la educación como estrategia de formación y transformación humana e incluso contribuyen al proceso de organización social de los sujetos colectivos en la lucha por derechos. En este sentido, nuestro principal objetivo es estudiar las categorías 'campo', 'políticas públicas' y 'desarrollo' en su relación con las prácticas educativas de los movimientos sociales rurales identificando sus contribuciones a la construcción de la política pública de educación rural y su implementación por parte del Estado. Esta es una investigación de carácter cualitativo que cuenta con investigación bibliográfica como matriz orientadora, y emplea diversos instrumentos para la ampliación y mejor comprensión del objeto de estudio. La experiencia vivida gracias a la Beca de la CAPES y Fundación Carolina para conocer las formas de organización de la escuela rural en la Comunidad Autónoma de Cataluña, en España, permitió ampliar nuestra perspectiva sobre los movimientos educativos fuera de Brasil, dando así mayor calidad a este estudio. Las contribuciones y resultados obtenidos en este proceso de aproximación entre Brasil y España permitieron identificar la resistencia de la lucha por la educación de los pueblos que viven en el campo y que persiguen garantizar el derecho a escuela y a educación. En Brasil los resultados de este estudio pueden ser agrupados en tres dimensiones: la constitución de espacios dentro de la propia sociedad civil, en cuanto que sujeto colectivo que lucha por derechos; la institucionalización de espacios de diálogo y propuestas, con el objetivo de construir políticas públicas dentro del Estado que incluyan la participación de los movimientos sociales rurales y en tercer lugar, la construcción de programas y acciones dirigidos a la educación rural, propuestos como un frente de resistencia a la educación hegemónica. A pesar de las disputas dentro del propio Estado por la total inserción en un modelo capitalista de producción, fue posible identificar políticas de educación rural que se contraponen al modelo que excluye y expulsa a los pueblos rurales de su ambiente, de su cultura, de sus identidades.

**Palabras clave:** Prácticas educativas. Estado. Políticas Públicas. Educación Rural.



## Lista de Siglas

- AGB** – Associação dos Geógrafos Brasileiros
- AMB** – Articulação de Mulheres Brasileiras
- AP** – Ação Popular
- AMPA** – Associação de Mães e Pais
- ANDES** – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
- Apaebs** – Associações de Pequenos Agricultores do Estado da Bahia
- ARCAFAR** – Associação Regional das Casas Familiares Rurais
- BID** – Banco Interamericano de Desenvolvimento
- BIRD** – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
- BNDES** – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
- CAQi** – Custo Aluno Qualidade inicial
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CAPOIB** – Conselho de Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Brasil
- CAT** – Conhecer, Analisar e Transformar
- CBE** – Conferência Brasileira de Educação
- CDFR** – Casas das Famílias Rurais
- CEBs** – Comunidades Eclesiais de Base
- CEAD** – Centro de Educação a Distância
- CERIS** – Centro de Estatística Religiosa e Investigação Social
- CF** – Constituição Federal
- CFRs** – Casas Familiares Rurais
- CEFFAs** – Centros Familiares de Formação em Alternância
- CEFTRU/UnB** – Centro Interdisciplinar de Estudos em Transporte da Universidade de Brasília
- CGEC** – Coordenação Geral de Educação do Campo
- CEPAL** – Comissão Econômica para América Latina e Caribe
- CLOC** – Coordenação Latino-Americana de Organizações Camponesas
- CLT** – Consolidação das Leis do Trabalho
- CMMAD** – Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento
- Coprofam** – Confederação de Produtores Familiares do Mercosul Ampliado
- CNBB** – Conferência Nacional dos Bispos no Brasil

**CNE** – Conselho Nacional de Educação

**CNEBC** – Conferência Nacional Educação Básica do Campo

**CNEC** – Conferência Nacional de Educação do Campo

**CNS** – Conselho Nacional de Seringueiros

**CNTE** – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

**CONAE** – Conferência Nacional de Educação

**CONEB** – Conferência Nacional de Educação Básica

**CONEC** – Comissão Nacional de Educação do Campo

**CONSED** – Conselho Nacional de Secretários de Educação

**CONTAG** – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura

**CPT** – Comissão Pastoral da Terra

**CRAs** – Centros Rurais Agrupados

**CREIs** – Centros Rurais de Interação Educativa

**CTB** – Central dos Trabalhadores e Trabalhadoras do Brasil

**CUT** – Central Única de Trabalhadores

**ECOR** – Escolas Comunitárias Rurais

**EFAS** – Escolas Famílias Agrícolas

**EJA** – Educação de Jovens e Adultos

**ETE** – Escolas Técnicas Estaduais

**ENERA** – Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária

**FAT** – Fundo de Amparo ao Trabalhador

**FEAB** – Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil

**FETAGs** – Federações Estaduais de Trabalhadores Rurais

**FETRAF** – Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar

**FGV** – Fundação Getúlio Vargas

**FHC** – Fernando Henrique Cardoso

**FMI** – Fundo Monetário Internacional

**FMR** – Fundação Mundo Rural

**FMRPC** – Federação dos Movimentos de Renovação Pedagógica da Catalunha

**FNDE** – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

**FONEC** – Fórum Nacional de Educação no Campo

**FUNDEB** – Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério

**FUNDEF** – Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

**GIER** – Grupo Interuniversitário de Escolas Rurais

**GPT** – Grupo Permanente de Trabalho

**GT** – Grupo de Trabalho

**IALA** – Instituto Universitário Latino Americano de Agroecologia Paulo Freire

**IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**IEC** – Instituto de Estatística da Catalunha

**IES** – Instituições de Ensino Superior

**INCRA** – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

**INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

**IPEA** – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

**IRPAA** – Instituto Regional da Pequena Agricultura Apropriada

**IUFM** – *Institut Universitaire de Formation de Maitres*

**JUC** – Juventude Universitária Católica

**LEARDER** – Estudo de Avaliação Intercalar do Programa de Iniciativa Comunitária de Desenvolvimento Rural

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases

**LEC** – Lei da Educação da Catalunha

**LGBTT** – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros

**LODE** – Lei Orgânica do Direito a Educação

**LOE** – *Ley Orgánica de Educación*

**MAB** – Movimento dos Atingidos por Barragens

**MAMA** - Movimento das Mulheres da Amazônia

**MDA** – Ministério do Desenvolvimento Agrário

**MASTER** – Movimento dos Agricultores sem Terra

**MEC** – Ministério da Educação

**MIQCB** – Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu

**MinC** – Ministério da Cultura

**MMC** – Movimento de Mulheres Camponesas

**MMM** – Marcha Mundial das Mulheres

**MTE** – Ministério do Trabalho e Emprego

**MMTR** – Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais

**MOC** – Movimento de Organização Comunitária

**Monape** – Movimento Nacional dos Pescadores

**MPA** – Movimento dos Pequenos Agricultores

**MST** – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

**MSTTR** – Movimento Sindical de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais

**NR** – Nota do Redator

**Nemed** – Network de Multigrade Educação

**OBERC** – Observatório de Educação Rural da Catalunha

**OER** – Observatório da Escola Rural

**OET** – Observatório da Educação e Territórios

**ONGs** – Organizações não Governamentais

**ONU** – Organização das Nações Unidas

**PADRS** – Projeto Alternativo de Desenvolvimento Rural Sustentável

**PASEP** – Programa de Formação do Patrimônio do Servidor Público

**PER** – Proposta de Educação Rural

**PEADS** – Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável

**PIB** – Produto Interno Bruto

**PIS** – Programa de Integração Social

**PNAD** – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

**Pnate** – Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar

**PNE** – Plano Nacional de Educação

**PNFC** – Programa Nacional de Crédito Fundiário

**PNRA** – Plano Nacional de Reforma Agrária

**Procampo** – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação para o Campo

**ProJovem** – Programa Nacional de Inclusão de Jovens

**PRONERA** – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

**PSOE** – Partido Socialista Operário Espanhol

**PT** – Partido dos Trabalhadores

**REDE LAC** – Rede de Mulheres Rurais da América Latina e Caribe

**REDR** – Rede Espanhola de Desenvolvimento Rural

**RESAB** – Rede de Educação do Semiárido Brasileiro

**ROC** – Regulamento Orgânico dos Centros de Ensino

**SEB** – Secretaria de Educação Básica

**SECADI** – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

**SEED** – Secretaria de Educação a Distância

**SEESP** – Secretaria de Educação Especial

**SETEC** – Secretaria de Educação Profissional e Tecnologia

**SERC** – Secretariado de Escolas Rurais da Catalunha

**SERTA** – Serviço de Tecnologia Alternativa

**SESu** – Secretaria de Educação Superior

**SINASEFE** – Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica

**SNCR** – Sistema Nacional de Cadastro Rural

**TER** – Transporte Escolar Rural

**UBM** – União Brasileira de Mulheres

**UB** – Universidade de Barcelona

**UEFS** – Universidade Estadual de Feira de Santana

**UFMG** – Universidade Federal de Minas Gerais

**UGT** – União Geral dos Trabalhadores

**ULTAB** – União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil

**UNDIME** – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

**UnB** – Universidade de Brasília

**UNEFAB** – União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil

**UNESCO** – Organização das Nações Unidas para Educação a Ciência e a Cultura

**ZER** – Zona de Escolas Rurais





# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	25
<b>1 ESTADO E DESENVOLVIMENTO: CAMPO, POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO</b>	43
<b>1.1. FUNDAMENTOS DO CONCEITO DE ESTADO</b>	43
1.1.1 Gênese e organização do Estado	43
1.1.2 Estado e relações de poder	52
1.1.3 Educação como política pública	57
1.1.4 Estado, campo e desenvolvimento	63
1.1.4.1 Concepções de desenvolvimento	63
1.1.4.2 O Campo como território da Educação do Campo	71
<b>1.2. PROTAGONISMO DOS MOVIMENTOS E ORGANIZAÇÕES SOCIAIS E SINDICAIS DO CAMPO</b>	76
1.2.1 Educação e práticas educativas: fundamentos da luta por direitos	80
<b>2. ORGANIZAÇÃO SOCIAL E EDUCAÇÃO DO RURAL NA CATALUNHA/ESPANHA</b>	85
<b>2.1. A EXPERIÊNCIA DA COMUNIDADE AUTÔNOMA DA CATALUNHA NA ESPANHA</b>	90
2.1.1 Educação e mundo rural na Catalunha	93
2.1.2 Trajetória de organização da Educação Rural na Catalunha	96
2.1.3 Educação Rural e Movimentos Educativos	100
<b>2.2. MUDANÇAS NA ORGANIZAÇÃO DAS ESCOLAS RURAIS: DESENHANDO UMA POLÍTICA</b>	111
<b>3. LUTA POR TERRA E EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL</b>	125
<b>3.1 A HISTÓRIA DA OCUPAÇÃO DA TERRA NO BRASIL E MODELOS DE DESENVOLVIMENTO</b>	125
<b>3.2 TRAMAS E ARTIMANHAS QUE ENVOLVEM A LUTA PELA TERRA E PELA EDUCAÇÃO: PRÁTICAS EDUCATIVAS ORIUNDAS DOS SUJEITOS SOCIAIS DO CAMPO</b>	141
3.2.1 Ação dos Movimentos Sociais e Sindicais do campo	143
3.2.1.1 A Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG)	143
3.2.1.2 O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)	154
3.2.2. Ação e atuação das Redes e Organizações Sociais pela Educação do Campo	163
3.2.2.1 Os Centros Familiares de Formação em Alternância (Rede CEFFAs)	163
3.2.2.2 A Rede de Educação no Semiárido Brasileiro (RESAB)	167
3.2.2.2.1 A proposta de formação de professores do Serviço de Tecnologia Alternativa (SERTA/Pernambuco)	169
3.2.2.2.2. O Movimento de Organização Comunitária (MOC/Bahia)	174
3.2.3 Das práticas educativas à política pública de educação do campo	177
<b>3.3 A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO COLETIVO DE DIREITO</b>	180
<b>4 EDUCAÇÃO DO CAMPO: TRAMAS E ARTIMANHAS DE UMA POLÍTICA EM CONSTRUÇÃO</b>	199

<b>4.1 DA AÇÃO DOS SUJEITOS COLETIVOS DO CAMPO À CONSTRUÇÃO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA: UM CAMINHO</b>	204
<b>4.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO POLÍTICA PÚBLICA: A CAMINHADA</b>	213
4.2.1 Educação do Campo como política de direito	215
4.2.2 As bases de sustentação do direito: da Constituição Federal ao Decreto Presidencial	220
4.2.3 Os espaços de diálogo para construção de políticas públicas	238
4.2.3.1 Do GPT à CONEC. A luta pela ampliação do Estado	238
4.2.3.2 A Educação do Campo nas Conferências Nacionais de Educação: o reconhecimento da diversidade	244
4.2.4 Políticas para Educação do Campo: avanços e desafios para sua consolidação	251
4.2.4.1O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)	255
4.2.4.2 O Programa Nacional de Apoio à Formação de Professores que Atuam nas Escolas do Campo (PROCAMPO)	262
4.2.4.2.1 O Plano Nacional de Formação dos Profissionais da Educação do Campo	264
4.2.4.2.2 A Licenciatura em Educação do Campo	267
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	282
<b>REFERÊNCIAS</b>	291
<b>APÊNDICES</b>	315



## INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema **Das práticas educativas às políticas públicas: tramas e artimanhas pela Educação do Campo** se deve a dois aspectos em especial: o primeiro diz respeito a minha vivência pessoal e militante e o segundo, à relação profissional e de pesquisadora construída a partir da minha militância. Nesse sentido, sinto-me uma militante/pesquisadora.

A vivência e a atuação junto aos movimentos sociais do campo me desafiaram a estudar as lutas e as ações, do ponto de vista teórico e prático, que contribuem para o avanço na consolidação dos direitos à população rural. Pesquisas e estudos já realizados demonstram que, historicamente, aos sujeitos do campo foram negados direitos: à educação, à saúde, à moradia, ao lazer, à produção, a uma vida digna no próprio campo. A estes também foram negados o direito à terra como bem estruturante da vida e da sobrevivência, provocando o esvaziamento do campo e, por consequência, o inchamento das cidades e a precarização das condições de vida. Por esta vivência me tornei uma educadora/militante, aproximando-me das lutas por direitos dos sujeitos do campo.

Mas é na minha base familiar que os traços dessa trajetória se iniciam, pois nasci numa comunidade rural no sertão baiano, a aproximadamente 470 km da capital, Salvador, onde, à época, mais do que hoje, as relações patriarcais e oligárquicas predominavam. Sou a oitava dos dez filhos de minha mãe (do meu pai sou a oitava de doze filhos). Meus pais trabalhavam com a terra, que nunca possuíram, mal conseguiram frequentar a escola (minha mãe frequentou a escola por apenas três anos) e logo deixaram o campo para viver na cidade. O intenso processo migratório na região levou meu pai para o garimpo, em busca de sobrevivência, e por lá passou 13 anos. Em casa, todos nós começamos a trabalhar muito cedo, inclusive para poder estudar, trocando dias de faxinas e latas d'água na cabeça por um caderno para ir à escola. Aos nove anos iniciei minha relação com o trabalho. De lá até os dias atuais, a relação trabalho e educação faz parte da minha formação, assim me tornei uma trabalhadora/estudante.

Em nossa casa aconteceram as reuniões para a criação do Partido dos Trabalhadores (PT) local e da Fundação CulturArte de São Gabriel, no final dos anos 1980. Quando criança e adolescente vivi, ao lado dos meus irmãos mais velhos, cada um desses momentos, mesmo sem entender a dimensão do que isso representava. A Fundação CulturArte foi meu primeiro espaço de militância – hoje com mais de 22 anos de existência e trabalho cultural, reconhecido no Brasil inteiro, possibilitou-me o contato com a música e com esta fui

descobrimo o mundo. No espaço da Fundação aprendemos o poder da organização e da luta pelos ideais e sonhos e, especialmente, daqueles que acreditavam no poder da cultura popular como instrumento de mobilização e formação de consciência. Foi um período de grandes aprendizagens. Ainda hoje permaneço nesse espaço de militância, conforme o tempo e a distância permitem.

Ao final do Ensino Médio fui selecionada para participar de um projeto organizado pela Prefeitura Municipal, de apoio a famílias “carentes”, para que os filhos pudessem participar de cursos pré-vestibulares e tentar ingresso na universidade pública. Todos os selecionados, assim como eu, haviam estudado em escolas públicas. De um grupo de dez pessoas, foram aprovados oito estudantes nos vestibulares e, a partir daí, uma nova etapa acadêmica e profissional começou a ser construída. Escolhi o curso de Pedagogia, pois ouvi muitas vezes a fala dos meus irmãos, que diziam que “a educação é a luz que abre os caminhos do futuro das pessoas”. Quis ser educadora, encontrar a “luz”, contribuir para que outras pessoas também pudessem encontrá-la.

A Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) foi outra importante escola, pois, além de construir minha formação acadêmica, oportunizou exercitar as bases para o meu trabalho profissional; contribuiu, ainda, para que pudesse viver oportunidades únicas e fundamentais para minha formação: a primeira delas na construção e no desenvolvimento do trabalho de formação de professores das escolas do campo, selecionada pelo Movimento de Organização Comunitária (MOC), numa parceria com a UEFS e prefeituras municipais da região sisaleira. Esse Projeto de Capacitação de professores recebeu o Prêmio Educação e Participação do UNICEF/Itaú como a terceira melhor experiência de educação do Brasil em 2005. Naquele mesmo ano, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) recebeu a premiação, em primeiro lugar, pelo trabalho realizado nas escolas dos assentamentos.

Como estagiária daquele projeto (no qual permaneci por dois anos), voltei às escolas rurais, ao contato com as comunidades, com os movimentos sociais e sindicais que faziam a luta pela escola, para que as crianças inseridas no trabalho infantil no sisal e nas pedreiras pudessem ter direito a ser crianças e ter acesso à escola. Naquele período, em nível nacional, foi criado o Programa de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil (PPETI). Na região, participamos de todos os momentos de mobilização, organização e capacitação para que o PPETI pudesse oportunizar a saída de crianças do trabalho explorador e sua volta à escola.

Concomitantemente a essa experiência, participei como instrutora do Programa Estadual de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, no qual atuei em duas comunidades da periferia de Feira de Santana, nos anos 2007 e 2008. Essa experiência possibilitou conhecer como vivem as pessoas em uma cidade de mais de 500 mil habitantes, em lugares pouco acessíveis, em condições sociais e humanas degradantes. Aprender com as pessoas adultas, suas histórias de vida, suas formas, muitas vezes inusitadas, de sobreviver com dignidade representou mais do que uma experiência profissional, mas também de aprendizado humano, de respeito à sabedoria popular.

Ao final do curso de Licenciatura em Pedagogia, continuei no MOC, assumindo a função de coordenadora pedagógica do Programa de Educação Rural. Entre as atividades desenvolvidas como mediadora do processo de capacitação e formação de educadores, assumia também o papel de articulação e formação de movimentos sociais e sindicais numa perspectiva da educação popular e da educação formal, provocando a assumir seu papel na construção e na implementação de políticas públicas de educação. Nesse período, contribuimos para o nascimento da Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB) e, representando o MOC, assumi a função de membro da Secretaria Executiva da RESAB, composta por entidades da sociedade civil, universidades e instituições públicas articuladas na discussão de políticas específicas para o semiárido brasileiro.

Durante esse período, participei da Coordenação do Fórum Estadual de Educação do Campo, espaço das organizações sociais do campo que atua na mobilização do debate da educação do campo, nas dimensões escolar e não escolar, com as entidades sociais, mas também com o poder público, que nasceu em preparação à I Conferência Nacional de Educação do Campo em 1998 e continuou depois dela.

Em 2002, participei do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado da Bahia, como aluna do Curso de Especialização em Linguística Aplicada a Língua Portuguesa, aprofundando o debate sobre a educação de adultos na perspectiva freiriana, cujo trabalho monográfico investigou o processo de aprendizagem de jovens e adultos e a relação destes com a vida, o mundo do trabalho e as relações sociais estabelecidas fora do ambiente escolar.

Em 2004, fui selecionada para o Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) no Mestrado de Educação e Contemporaneidade, linha de pesquisa Educação e Desenvolvimento Sustentável, e o tema As Práticas Educativas de Formação dos Movimentos Sociais: o papel socioeducativo do MOC na mobilização social da região sisaleira foi meu objeto de estudo. Atualmente (desde 2004) desempenho a função de

assessora da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), atuando na Secretaria de Políticas Sociais, na formação das lideranças sindicais e na articulação nacional do Movimento Sindical de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (MSTTR) pela construção das políticas públicas de educação do campo. Por essa função, participo em nível nacional pela CONTAG de diversos espaços de debate das políticas públicas, dentre eles: a Comissão Nacional de Educação do Campo (CONEC) no âmbito do Ministério da Educação na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI), a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA/MEC/SECADI), a Comissão Pedagógica Nacional do Programa Nacional de Educação nas áreas de Reforma Agrária (PRONERA, no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário, lotada no Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (MDA/INCRA), do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) e do Fórum Nacional de Educação, no qual represento o segmento Movimentos Sociais do Campo. Essas experiências me colocam dentro do debate da construção das políticas públicas de educação do campo, podendo acompanhar de perto os elementos que compõem essa trajetória, os avanços, os retrocessos e os desafios postos nessa construção.

É a partir dessa trajetória que nasce o segundo interesse por este estudo, que compreendo como ato político, conforme observa Severino (2002, p. 145) “a escolha de um tema de pesquisa, bem como sua realização, necessariamente é um ato político. Também neste âmbito, não existe neutralidade”.

A opção por este estudo buscou considerar o lugar que os sujeitos ocupam na sociedade e o papel que podem assumir perante a construção de um mundo diferente, capaz de, mais do que conhecido e interpretado, conforme afirmaria Marx (2001), ser transformado por esses sujeitos. Sabemos ainda que é um desafio realizar um trabalho de pesquisa quando se tem um envolvimento pessoal, profissional e militante com o objeto. Se, por um lado, ter vivido muitos desses momentos históricos contribui para compreender de forma mais próxima essa trajetória, por outro, a condição de pesquisadora participante traz implicações de pertencimento ao objeto, o que torna mais difícil o distanciamento necessário para olhar os dados e os fenômenos e poder compreendê-los melhor. Nesse sentido, o esforço em ater-me aos dados escritos foi um exercício constante para melhor estudar o objeto.

Este trabalho de pesquisa tem como objeto de estudo os movimentos e organizações sociais e sindicais do campo na luta pelo direito à terra e à educação, tendo como ponto de

partida as categorias Campo, Políticas Públicas e Educação. Tais categorias compõem um referencial orientador do debate sobre a concepção da Educação do Campo.

Partimos do pressuposto da existência de uma mobilização social realizada pelos movimentos e organizações sociais e sindicais do campo que historicamente tem marcado a geografia do campo brasileiro, conforme afirma Oliveira (2002), ao mapear lutas, conflitos, violências e resistências dos trabalhadores na luta pela terra e pela sobrevivência no campo. Tais questões dinamizam o espaço físico e teórico da luta pela terra, pela educação e pela garantia de direitos para homens e mulheres do campo.

Inicialmente, gostaríamos de observar a complexidade que envolve a categoria que aqui estamos denominando de movimentos e organizações sociais e sindicais do campo. Do ponto de vista de análise da Sociologia, estamos aqui tratando de três categorias: movimento social, movimento sindical e organizações sociais, estas últimas compreendidas de forma mais ampla como Redes e Organizações não governamentais (ONGs).

Neste estudo, porém, resguardadas as particularidades sociológicas e organizativas de cada uma dessas categorias, interessa-nos especialmente apontar que, na educação do campo, existe uma diversidade de movimentos e organizações que têm nas suas ações e práticas educativas um vínculo estreito com a educação do campo. Tais práticas são também diversas e, às vezes, contraditórias em relação às de outro movimento ou organização; no entanto, há um elemento que unifica a luta destas, que é a agenda pela educação do campo. As contribuições advindas dessas práticas educativas fundamentam a concepção da educação do campo, que, por sua vez, vem consolidando o Movimento pela Educação do Campo, espaço de articulação coletiva, ou seja, um movimento unitário, composto por uma diversidade de movimentos e organizações, com práticas e ações diversas, que mantém pontos de intersecção na luta pela educação do campo.

Nesse sentido, iremos utilizar a expressão movimentos e organizações sociais e sindicais do campo quando tratarmos da diversidade desses sujeitos políticos (movimentos, redes, organizações da sociedade civil), que estão se organizando no campo em torno da agenda da educação do campo, mas também em torno de outras agendas, ou seja, são as diversas entidades e movimentos com suas ações específicas.

De outro modo, tais movimentos e organizações articulam-se em espaço coletivo, denominado Movimento Nacional pela Educação do Campo. Nesse Movimento pautam-se ações articuladas e princípios construídos na coletividade em torno da luta pela educação do campo. Esse Movimento pode ser compreendido como uma unidade na diversidade, que tanto



aponta para a unificação de pautas de luta no contexto da sociedade civil como também para a orientação dos próprios movimentos e organizações sociais e sindicais do campo nas suas bases de ação e articulação. Ou seja, sujeitos coletivos<sup>1</sup>, além de suas pautas e lutas específicas, assumem também o compromisso por uma agenda coletiva em torno da luta pela Educação do Campo, pela construção de políticas públicas.

Nesse sentido, utilizaremos neste trabalho as duas dimensões, a primeira – movimentos e organizações sociais e sindicais do Campo – para referir-nos às ações dos próprios movimentos e organizações, e a segunda (Movimento pela Educação do Campo), para destacar as ações coletivas.

Neste entremeio, encontra-se a relação com o Estado, que tem papel importante na organização do campo brasileiro, espaço central de luta desses movimentos, especialmente no que se refere à estruturação agrária e à garantia de direitos, pois o Estado se apresenta na mediação de políticas públicas para os sujeitos do campo, ao mesmo tempo em que contribui para a estruturação do capitalismo agrário, que se fortalece historicamente. Nesse processo, as contradições se explicitam de forma mais veemente, vez que os interesses de classes se chocam dentro do próprio Estado, que serve ao capital e que propõe constituir políticas públicas.

O capitalismo instalado no campo, historicamente enraizado, nega o direito e a emancipação dos sujeitos, com a precarização das condições de vida, de produção e da sobrevivência, características que contribuem para a manutenção do atual modelo de sociedade. Concomitante e contraditoriamente, esse mesmo campo tem a presença dos sujeitos históricos e socialmente constituídos pela vivência e pelas relações que estabelecem com o mundo e nas relações de produção.

Marx (1991) afirma que a condição da existência e da supremacia da classe burguesa é a acumulação da riqueza nas mãos de particulares, a formação e o crescimento do capital, porém os fenômenos só podem ser compreendidos em sua contradição: capitalistas e burgueses afirmam-se ao negar às classes trabalhadoras uma parcela significativa do valor que eles produziram e a que teriam direito. Entretanto, a classe trabalhadora afirma-se ao constituir processos organizativos e formativos que demarcam posicionamento político e

---

<sup>1</sup>Destacamos neste estudo a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB), a Rede dos Centros Familiares de Formação por Alternância (Rede CEFFA), o Movimento de Organização Comunitária (MOC) e o Serviço de Tecnologia Alternativa (SERTA). No entanto vale ressaltar que existem diversos outros movimentos e organizações de luta pela educação do campo.

crítico sobre a estrutura social estabelecida, que geram turbulências e embates sociais. Compreende que as políticas públicas explicitam as contradições entre as demandas dos movimentos do campo e a proposições do Estado.

Assim, o cerne da organização social está na divisão do trabalho e nas relações de produção a partir das divisões estabelecidas. Marx e Engels (2006) afirmam que

As diferentes fases de desenvolvimento da divisão do trabalho são outras tantas formas diferentes de propriedade, ou seja, cada uma das fases da divisão do trabalho determina também as relações entre os indivíduos entre si no que diz respeito ao material, ao instrumento e ao produto do trabalho (MARX; ENGELS, 2009, p. 26).

Tais demandas podem reforçar a necessidade de constituir outras políticas que reafirmem o direito a “uma educação pública, universal e que respeite a realidade dos sujeitos do campo” (Declaração Final da II Conferência Nacional de Educação do Campo, 2004). E que tais políticas precisam constituir-se de forma diferenciada na perspectiva da igualdade de direitos propostos pela Constituição Federal. Faz-se necessário construir políticas que assegurem as especificidades dos sujeitos, assegurando-lhes seus direitos.

[...] como nem todos estão no mesmo patamar (diferenças quanto às condições sociais e econômicas), tratamentos diferenciados para determinados grupos não são apenas permitidos, como absolutamente necessários para que se possam reduzir as desigualdades dos pontos de partida. (DUARTE, 2008, p. 36).

É respaldado nos princípios constitucionais que defendem políticas diferenciadas, uma vez que a Constituição Federal, em seu artigo 205, afirma que:

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.

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência e instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas (BRASIL, 1988).

Esse debate, sobre a importância e a necessidade de construção de uma política nacional de educação do campo, está cada vez mais presente nos espaços sociais e políticos

(seminários, conferências, planos e programas governamentais) e nas diversas instâncias institucionais envolvidas com a educação (organizações sociais, ONGs, universidades, entre outros). Imbricada a este, situa-se a questão do desenvolvimento do campo, compreendendo, como projetos em disputa, por um lado, a luta da classe trabalhadora, que articula e defende a ideia de construção de um projeto social e, de outro, o projeto do campo focado na estratégia desenvolvimentista para a grande produção, num modelo capitalista agrário exportador.

Programas e políticas públicas para a educação do campo podem ser compreendidos como as iniciativas do poder público, incorporadas a partir da pressão dos movimentos sociais e sindicais do campo, que visam assegurar o preceito instituído nas Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução nº 1, de 3/4/2001) quando reconhece “o modo próprio de vida social e o de utilização do espaço do campo como fundamentais, em sua diversidade, para a constituição da identidade da população rural e de sua inserção cidadã na definição dos rumos da sociedade brasileira” (BRASIL, 2001).

Para Jesus (2004), a organização dos movimentos sociais do campo em torno da construção de políticas públicas de educação recupera o direito à educação como princípio fundamental da transformação social e reafirma os valores da modernidade, como liberdade, igualdade, autonomia e justiça. Esse processo de reivindicação e embates sociais provoca turbulências no interior do Estado. O processo de criminalização dos movimentos sociais do campo é uma reação a esse processo de lutas travadas no seio da sociedade.

Logo, a tarefa aqui proposta não se refere apenas à realização de um mapeamento das práticas educativas desenvolvidas pelos movimentos sociais do campo, mas, especialmente, contribui para a identificação de possibilidades, de estratégias que possam vislumbrar caminhos que estão se configurando no espaço social, por entender que há uma gama de possibilidades e aprendizados possíveis na ação e na atuação dos movimentos do campo.

Há uma relação intrínseca entre educação do campo e as demais categorias aqui propostas, no sentido de que não há educação sem um vínculo estreito com a política de forma ampla, ou seja, educação do campo como parte estratégica e fundamental de um projeto de campo e de desenvolvimento. A tarefa que se nos apresenta aqui é assegurar o entrelaçamento das questões da macroestrutura (campo, Estado e desenvolvimento) da qual a educação também é parte. A questão orientadora é que os movimentos e organizações sociais e sindicais do campo vêm historicamente desenvolvendo experiências a partir de sua própria luta e da organização da classe trabalhadora, algumas das quais relacionadas aos processos de escolarização, e, ainda, a outros processos formativos de lideranças, de organização e pressão

social, vinculadas à luta pela terra, e que são essas práticas que têm contribuído para consolidar a defesa pela construção de uma política pública de educação do campo. Essas experiências e práticas desenvolvidas pelos movimentos sociais do campo são diversas e acontecem no desenvolvimento de ações político-pedagógicas de formação de lideranças e educadores do campo, nas articulações e nas mobilizações para reivindicação de direitos.

Nesse sentido, podemos perguntar se é possível identificar a materialidade das experiências na ação das políticas; faz-se necessário investigar se as experiências dos movimentos e organizações sociais estão de fato permeando as políticas. E, ainda, quais as questões a partir do Estado na construção das políticas específicas para a educação aos povos do campo que desafiam os movimentos? Quais as estratégias utilizadas pelo Estado e pelos movimentos e organizações sociais na construção dessas ações?

Nesse sentido, este estudo será orientado pelo pressuposto de que há um movimento pedagógico gerado pela mobilização e ação dos movimentos sociais do campo, que na sua diversidade tem contribuindo para a construção de uma concepção de educação como dimensão humana, que compreende a educação para além da escola, que se constitui a partir das especificidades das ações desses movimentos e pelas seguintes hipóteses: a) Esses Movimentos sociais do campo se articulam como sujeito coletivo perante o Estado, pressionando para a construção de ações e propostas de políticas públicas; b) O poder público apresenta e divulga ações para a educação do campo, na perspectiva das políticas públicas, ao mesmo tempo por dentro do próprio Estado constituem-se os limites para consolidar ações como políticas de Estado mediante embates e disputas internas nos espaços de execução de tais políticas; c) Há na sociedade brasileira e na Espanha uma articulação coletiva estruturante na luta pela educação nas áreas rurais, pela defesa dos direitos a educação para a população do campo.

Assim, o objetivo proposto por este trabalho é estudar as categorias campo, políticas públicas e desenvolvimento na sua relação com as práticas educativas dos movimentos sociais do campo, identificando as contribuições para a construção da política pública de educação do campo e sua implementação pelo Estado.

São objetivos específicos: (1) Estudar as práticas educativas desenvolvidas pelos movimentos e organizações sociais e sindicais do campo, identificando como estas contribuem para a construção de estratégias de ação e atuação em prol da política pública de educação do campo, na sua vinculação com a luta pela terra; 2) Identificar ações e espaços instituídos pelo Estado pela pressão e ação política dos movimentos sociais do campo que contribuem para o debate da educação do campo; 3) Estudar a trajetória da educação rural na Espanha (Catalunha), identificando as contribuições dos espaços constituídos em defesa da educação e organização das escolas rurais. (4) Identificar contribuições da luta dos movimentos sociais do campo para ampliação do debate da educação na perspectiva da luta pela educação como um direito.

Para compreensão do universo da pesquisa aqui proposto, entendemos a educação como fato histórico, não podendo, assim, negar as questões sociais, políticas, culturais e econômicas nas quais esse fato histórico está envolvido. No estudo em questão, faz-se necessário examinar a educação num contexto que tem as relações de classe como elemento estruturador, o que determina o modo de organização social ao qual este trabalho se debruça.

A dimensão histórica no qual o objeto se insere é central para compreender a dinâmica de sua contextualização, isto é, a relação da educação do campo, entendida como fato histórico, com o processo de sua organização econômica é fundamental para compreensão concreta da realidade de suas proposições e trajetórias. A educação do campo será estudada no seu entrelaçamento com o contexto e na vinculação com a luta pela terra, pela construção de um projeto de campo, no qual os sujeitos (as pessoas e os grupos) reivindicam estar na centralidade do processo. É necessário olhar este processo de luta numa perspectiva histórica, que considere as contradições de práticas, ações e discursos numa dada conjuntura na qual os sujeitos, as organizações, mantêm uma relação com o Estado na busca por direitos.

Para a construção desse processo histórico do estudo, o universo da pesquisa situa-se em duas dimensões. A primeira refere-se a lutas e práticas educativas desenvolvidas pelos movimentos e organizações sociais do campo. No que se refere às lutas, o ponto de partida de análise serão as reivindicações desses movimentos por meio de suas formas de organização e pressão social. São as estratégias de mobilização uma forma de pressão social e negociação de pautas com o Estado, no intuito de assegurar direitos dos trabalhadores do campo, entre eles as reivindicações para a educação do campo?

No que se refere às práticas educativas, compreende-se que as ações de massa também são educativas e formativas; no entanto, existe um processo formativo e educativo na

organização social do campo. São atividades formativas de caráter de luta que constituem a base das ações que dão sustentação às concepções de educação do campo defendidas pelos movimentos e organizações sociais e sindicais do campo. Além das ações formativas desenvolvidas pela CONTAG e pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), outras organizações sociais que atuam no campo têm importante contribuição, a exemplo do Movimento de Organização Comunitária (MOC), do Serviço de Tecnológica Alternativa (SERTA), da Rede dos Centros Familiares de Formação por Alternância (Rede CEFFA) e da Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB), que têm desenvolvido diversos processos formativos nas escolas do campo. São propostas que dialogam diretamente com a escola pública e com os sujeitos do campo na base, quais sejam educadores, alunos, pais, jovens, trabalhadores rurais, embora não se constituam como entidade estatal.

Os estudos sobre os processos pedagógicos que fundamentam os paradigmas da educação do campo também têm se ampliado nas duas últimas décadas (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004; ARROYO, 2003; CALDART, 2008; CALAZANS, 1993; SILVA, 2006). Essas reflexões têm possibilitado ampliar o campo da pesquisa sobre a educação do campo e contribuído para melhor compreender os fundamentos e os paradigmas sociopolítico-pedagógicos que fundamentam a educação do campo.

Segundo Manfredi (1996, p. 15) “a educação dos trabalhadores – do campo e da cidade – acontece em diversos espaços e está associada às formas e processos de sociabilidade cotidiana e movimentos coletivos – de associação, de organização, luta e expressões” e são as práticas educativas que possibilitam essa diversidade de sujeitos, metodologias e espaços de formação.

Do ponto de vista das políticas públicas e da relação com a educação do campo, além dos autores citados anteriormente, tem-se percebido que esse ainda é um terreno fecundo e desafiador de pesquisa, estudos e análises, pois há diversidade de compreensões, seja por parte dos gestores públicos que elaboram e executam a política pública, seja por parte dos próprios movimentos e organizações sociais e sindicais do campo, que desenvolvem práticas que podem ou não se aproximar da concepção de educação do campo na perspectiva proposta pelo coletivo dos movimentos.

Outros trabalhos e estudos (FERNANDES, 1999; 2007; WANDERLEI, 2003; GRZYBOWSKI, 1987; OLIVEIRA, 2001, entre outros) têm possibilitado aprofundar sobre a indissociabilidade entre a educação do campo e o projeto de campo que se quer construir. O Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 36/2001 (BRASIL, CNE, 2001) apresenta um

marco político-social muito importante para a educação do campo, o qual resgata a relação social entre o campo, a educação, os sujeitos e a histórica ausência de políticas públicas que considerassem a educação do campo nos paradigmas construídos pelos movimentos e pelas organizações sociais e sindicais do campo até então.

Para organização do universo da pesquisa, algumas escolhas foram sendo feitas, entre elas a escolha das entidades para compor esta pesquisa. O critério adotado foi o da tipicidade (GIL, 2008), a partir de informações disponíveis e de conhecimento prévio da pesquisadora, pois as entidades escolhidas têm contribuído na atuação política no cenário nacional, bem como no desenvolvimento de ações coletivas de debate das políticas públicas – promovidos pelos próprios movimentos e organizações sociais, a exemplo das conferências, seminários, fóruns etc., ou em espaços de diálogo com o governo em nível nacional, a exemplo da Comissão Nacional de Educação do Campo, instância do Ministério da Educação (MEC), na Conferência Nacional de Educação Básica (2008) e Conferência Nacional de Educação (2010).

Vale ressaltar que existem atualmente, na luta pela educação do campo, uma diversidade de movimentos sociais e sindicais, bem como uma diversidade de organizações sociais que atuam de formas diferenciadas na educação do campo. No entanto, seria impossível retratar a trajetória e a contribuição de todas neste trabalho. A escolha, destas está respaldada na atuação nacional mais efetiva, sendo a CONTAG e o MST movimentos presentes em quase todos os estados brasileiros. A Rede CEFFAs, por colocar a questão da proposta da alternância como elemento da organização escolar, e a RESAB, por congrega uma série de outras organizações sociais, entre elas o MOC e o SERTA, que têm atuação mais estadual/regional, e mantêm aproximação com o poder público local na execução de suas ações voltadas para a educação do campo.

Esses movimentos que possuem suas lutas e práticas específicas articulam-se em prol da construção de pautas coletivas, que são compostas por um conjunto de proposições e reivindicações como instrumento de cobrança e pressão para que sejam institucionalizadas pelo Estado. Os conflitos deflagrados explicitam divergências de conteúdo e de forma na construção das ações educacionais propostas aos sujeitos do campo.

A segunda dimensão para análise neste estudo objetiva identificar a relação entre as proposições dos movimentos e organizações sociais do campo e a implementação destas pelo Estado. A relação aqui está entre o que demandam os movimentos, o que o Estado se propõe a construir e a forma como institucionaliza as ações propostas. A educação acena para a

perspectiva da política pública, isto é da institucionalização das práticas e ações defendidas pelos Movimentos Sociais do Campo.

Assim, no balanço dessa trajetória, explicitam-se conflitos (de interesse de classe, principalmente), avanços e retrocessos, num processo permeado por muitas tensões. Para esta análise serão considerados os espaços nos quais essa relação entre Estado e sociedade acontece, quais sejam, as comissões, os grupos de trabalhos, as reuniões técnicas, as audiências, definidos na perspectiva de um espaço de concertação e proposição de políticas públicas, buscando identificar tensionamentos, avanços e contradições envolvidos nessa construção.

Permeando essas duas dimensões, propõe-se, ainda, analisar, de forma mais sintética, a experiência vivenciada durante o Doutorado Sanduíche, como bolsista da CAPES/Fundação Carolina, realizado na Universidade de Barcelona, cujo objetivo foi estudar a organização das escolas rurais na Comunidade Autônoma da Catalunha, na Espanha, na relação com organizações de professores das escolas rurais, de professores das universidades, de organizações de formação e estudos sobre o mundo rural na Catalunha. Esse intercâmbio possibilitou conhecer as organizações e as entidades sociais que têm sua atuação voltada para o debate do mundo rural e, dentre este, a escola rural, bem como estabelecer contato com os professores para conhecimento de sua prática nas escolas rurais.

A experiência vivenciada na Espanha/Catalunha permitiu conhecer os movimentos educativos, realizar, com seus representantes, entrevistas, visitas de campo e participar, como observadora, das ações que ocorreram durante o período. Realizar visitas às escolas, com entrevistas aos professores, diálogo com os alunos e a comunidade e ainda a fazer observação participante foram fundamentais para o levantamento de dados.

A pesquisa bibliográfica, bem como a participação como aluna-ouvinte no Curso de Mestrado para formação de professores rurais, desenvolvida pela Universidade de Barcelona, foi uma experiência fundamental para este trabalho de pesquisa.

Vale destacar que nem a intenção da experiência na Espanha, nem deste trabalho de tese têm como proposta realizar comparativos entre as propostas desenvolvidas nos dois países, mas, sim, identificar como dar contribuição e participar dos movimentos educativos na construção das políticas públicas. Nesse sentido, fez-se uma opção de tratar a Espanha/Catalunha em um capítulo específico para demarcar essa experiência e detalhar melhor os dados sobre a proposta estudada, e, assim, não correr o risco de comparar as experiências entre os dois países, pois, como dito, não era objetivo da Bolsa Sanduíche.



Por uma opção de recorte histórico, este estudo fará uma análise da educação do campo a partir da década de 1980, por considerar que o processo de redemocratização do Brasil, com a ebulição de diversos movimentos de luta por direitos, pela reforma agrária e por um projeto de campo, recoloca na agenda política do Brasil o debate sobre o lugar do campo no desenvolvimento e questiona as propostas e políticas historicamente voltadas para a educação. No campo educacional, o resultado desse processo foi a construção da concepção de educação do campo em contraposição à proposta de educação rural.

No entanto, em todos os capítulos, quando se fizer necessário, outros recortes históricos mais amplos serão considerados, tendo em vista que as categorias aqui analisadas extrapolam o recorte histórico dado, o que exige um olhar para uma contextualização ampliada.

Dentre o processo de explicitação metodológica, os procedimentos para levantamento de dados referentes ao objeto são fundamentais, tendo em vista o conhecimento mais pormenorizado do contexto e das questões que envolvem o trabalho de pesquisa. Neste sentido, o trabalho que principiou este estudo foi a leitura preliminar e levantamento bibliográfico de fontes que possibilitem a ampliação e melhor compreensão do objeto de estudo.

Para o levantamento de dados, o trabalho se centrou na pesquisa documental, “que tem o objetivo de coletar elementos relevantes para o estudo geral ou para a realização de um trabalho em particular” (SEVERINO, 2002, p. 37), nesta perspectiva, o trabalho de pesquisa documental foi dividido em quatro momentos específicos: a) mapeamento das ações e práticas educativas através de estudo exploratório das experiências desenvolvidas pelos movimentos e organizações sociais do campo; b) mapeamento das ações e práticas propostas pelo poder público como forma de institucionalizar as demandas dos movimentos e organizações sociais e sindicais do campo; este mapeamento foi realizado por meio de estudo exploratório das políticas e programas educacionais propostos pelo poder público para o campo; c) estudo e análise de informações sobre educação do campo levantadas por instituições de pesquisa e por fim, d) aprofundamento teórico sobre a produção de conhecimento existente sobre educação do campo, pela academia e pelas organizações e movimentos sociais do campo.

Nesse sentido, a pesquisa documental, por meio de estudo exploratório, contribuiu para o levantamento de informações produzidas pelos movimentos e organizações sociais e sindicais do campo sobre o trabalho desenvolvido, bem como de estudo de monografias, dissertações e teses produzidas sobre as temáticas da educação do campo e em especial sobre

as temáticas desta pesquisa. A realização do estudo exploratório tem a pretensão de identificar e catalogar tais práticas e os sujeitos coletivos (movimentos do campo) que as desenvolvem. Para coleta de dados foram considerados os documentos elaborados aprovados nos espaços de articulação do movimento social do campo, quais sejam: a) Documento Final do I Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária (I ENERA); b) Documento Final da I e da II Conferências Nacionais de Educação do Campo; c) Documento Final do Seminário Nacional de Educação do Campo (2002) e documentos produzidos no âmbito do Fórum Nacional de Educação do Campo, além de documentos elaborados pelos próprios movimentos e organizações sociais e sindicais do campo ou fruto de pesquisa de pessoas desses movimentos sobre as ações e as práticas desenvolvidas.

Para realização do segundo mapeamento, foram identificados os documentos com informações sobre educação do campo produzidos por agências governamentais, como pesquisas, cadernos, além de documentos de base legal que regulamentam a educação brasileira. Também publicações e resultados de conferências, seminários e encontros promovidos por órgãos oficiais foram fontes importantes de pesquisa. Incluem-se, como fonte igualmente importante, as pesquisas realizadas sobre a situação do acesso às políticas de educação do campo.

Por fim, e especialmente, insere-se o estudo para aprofundamento teórico sobre a produção de conhecimento existente sobre o campo e a educação do campo, pela academia e pelas organizações e movimentos sociais do campo, tendo em vista a diversidade de produção existente nessa construção.

Como observadora participante, o acesso ao material produzido no âmbito de comissões e grupos de trabalho, reuniões técnicas e audiências possibilitou maior contato com informações e dados elaborados em diversas etapas do processo de debate da política, o que, por sua vez, possibilitou leitura mais crítica de todo o processo de diálogo. O trabalho que principiou este estudo foram a leitura preliminar e o levantamento bibliográfico de fontes que possibilitam a ampliação e a melhor compreensão do objeto de estudo.

Para o trabalho realizado durante o Doutorado Sanduíche na Universidade de Barcelona, além da coleta de dados fruto de análise documental e bibliográfica, foram realizadas visitas de campo e entrevistas com os educadores, técnicos de organizações e dirigentes que estão em organizações educacionais e nas escolas rurais. A observação participante foi um importante instrumento de levantamento de dados, especialmente com a participação em diversos eventos formativos de professores promovidos pelas organizações e

universidades que atuam na educação rural na Comunidade Autônoma da Catalunha, Espanha.

Para análise dos dados foram utilizadas as técnicas da explanação descritiva, na qual se apresenta a realidade, o fenômeno ou a relação social investigada, e da explanação interpretativa, na qual se procura explicar a realidade, o fenômeno ou a relação social. Nesse sentido, os dados coletados foram tratados com esse objetivo, não se detendo apenas no objeto abordado e buscando estabelecer relações com outros estudos já realizados a respeito do tema investigado, conforme orienta Meksenas (2002).

Os capítulos estão organizados de sorte a compreender as diversas etapas do trabalho de pesquisa em si, mas em especial ao estabelecimento de categorias que orientam toda a fundamentação e a orientação deste estudo.

O primeiro capítulo traz uma análise histórica e conceitual sobre **Estado e Desenvolvimento: campo, políticas públicas e educação** e tem como objetivo estudar a relação do Estado com o desenvolvimento do capitalismo no campo e o embate com a classe trabalhadora na luta pela terra e por educação. A questão do Estado é fundamental neste estudo, vez que seu nascimento do ponto de vista histórico está vinculado ao uso e à apropriação da terra e à evolução da propriedade privada. Essa evolução do papel do Estado tem acompanhado o processo de apropriação da terra e a defesa da propriedade privada no campo. A questão da terra como categoria de estudo é fundamental para compreensão e organização social do campo brasileiro.

Aqui a concepção de educação como pilar de um outro desenvolvimento do campo assume papel importante, pois é por meio dela que os sujeitos do campo podem construir um conhecimento que sustente uma prática e ação contra-hegemônica, conforme propõe Gramsci. Nesse ínterim, necessário se faz compreender a relação nessa construção das categorias sociedade civil e sociedade política, conforme propostas por Gramsci, que permitem compreender a luta dos movimentos sociais do campo pela construção de projeto de sociedade que supere o modelo capitalista como estruturador do desenvolvimento do campo.

O segundo capítulo trata da **Organização social e educação rural na Catalunha - Espanha**, parte do pressuposto que a luta pela educação como direitos dos povos que vivem em áreas rurais não é uma luta isolada, assim como o debate do campo está vivo, a luta pela educação ecoa por diversas ações e movimentos organizativos. Nesse sentido, este capítulo centra-se na trajetória de luta pela educação na Comunidade Autônoma da Catalunha – Espanha e da organização e luta dos movimentos educativos que têm buscado qualificar desde

os anos de 1970 a ação da escola rural, pautando o debate sobre a situação do campo e espanhol. Este estudo está fundamentado na experiência de intercâmbio proporcionada como bolsista da CAPES com o Doutorado Sanduíche, durante seis meses, de outubro de 2011 a março de 2012.

No terceiro capítulo, que trata da **Luta pela terra e educação do campo no Brasil**, desenvolve-se uma análise sobre a organização social dos sujeitos do campo: ação e atuação pela Educação do campo, que tem por objetivo identificar e analisar as ações e práticas educativas dos movimentos sociais do campo que consolidaram a concepção de educação do campo na construção dos fundamentos da luta pela educação do campo no Brasil. O embate relativo ao desenvolvimento no campo brasileiro ocorre como disputa social entre modelos nos quais o campo figura como elemento de um capitalismo agrário, com forte ação e inserção do Estado, que atua a serviço de uma classe social (a burguesia industrial e agrária), por meio de opções e políticas de incentivo, fomento e apoio consolidadas do campo como espaço de produção do capital.

Nesse processo, os povos do campo foram alijados, excluídos, expulsos, década após década, não somente pela conseqüente falta de condições dignas de sobrevivência no próprio campo (expropriação da terra, trabalho escravo, mão de obra barata, ausência de políticas públicas e de condições de trabalho adequadas para produção e geração de renda), mas também pela construção ilusória do desenvolvimento das cidades como possibilidade de condições dignas de vida. O capitalismo agrário e o capitalismo industrial no Brasil são linhas que se entrelaçam, tendo conseqüências cruciais para o futuro dos povos do campo no Brasil.

O ponto de partida para organização desses eixos foi o mapeamento e o estudo das lutas e práticas educativas desenvolvidas pelos movimentos, com o intuito de identificar as categorias trabalhadas, sua relação com a concepção de campo e desenvolvimento propostos e a relação desses dois elementos com a educação do campo. O desafio aqui proposto foi identificar: a contribuição das práticas para consolidar o paradigma de educação do campo proposto e as categorias de debate a ele relacionadas; como essas práticas e seus princípios contribuem internamente para a formação dos próprios movimentos e organizações, para a formação dos militantes como sujeitos e para a superação das diferenças, hierarquias e desigualdades dentro dos próprios movimentos.

A centralidade deste terceiro capítulo é, pois, identificar como a sociedade civil tem atuado de forma direta e indireta na construção da pauta da educação do campo e como essas organizações contribuem para que a educação do campo/rural se apresente como estratégia de

política pública, respectiva em seus países, Brasil e Espanha. Buscou-se também identificar concepções, estratégias de atuação e princípios e ações que são postos no debate da educação rural pela presença e atuação das entidades sociais. A escrita dos textos referentes às práticas educativas dos Movimentos e organizações sociais e sindicais do campo está respaldada em teses e dissertações, produzidas nos últimos dez anos, já realizados sobre o tema, e ainda em documentos internos dos próprios movimentos, que buscam, por meio da sistematização, um registro de suas memórias e lutas. Mesmo que estes não tenham cunho científico, são importantes para identificar o pensar de suas ações na busca para um registro histórico que é também formativo e informativo.

O quarto capítulo tem como tema **Educação do campo: tramas e artimanhas de uma política em construção** e se propõe a identificar os avanços e os desafios na construção das políticas públicas de educação do campo. Visa, ainda, a problematizar a atuação do Estado em relação às políticas educacionais para o campo brasileiro, permeando a construção, os limites e o papel destas em um Estado capitalista. Por fim, buscou-se identificar quais espaços de diálogo entre Estado e sociedade foram constituídos na perspectiva de assegurar as políticas públicas, identificando a contribuição da ação do Movimento Nacional de Educação do Campo que consolidasse a política pública de educação do campo

# **1 ESTADO E DESENVOLVIMENTO: CAMPO, POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO**

## **1.1 FUNDAMENTOS DO CONCEITO DE ESTADO**

O ponto de partida político e teórico que baliza a elaboração deste capítulo é a luta pela educação do campo, que tem seus fundamentos de origem ligados às práticas educativas de movimentos e organizações sociais e sindicais do campo, e a construção de políticas públicas orientadoras da luta pelo direito dos sujeitos do campo. As categorias de análise aqui estudadas permeiam esse universo. Essa opção justifica-se pela vinculação dos movimentos sociais e sindicais do campo na luta pela terra e pela educação do campo e, ainda, pela intrínseca relação entre o papel do Estado (Teoria Política) e os processos econômicos (Teoria Econômica), pois, conforme observa Marx (2001), a organização das relações sociais está vinculada à organização das relações de produção.

A partir do pensamento de Poulantzas (2000), compreende-se o fundamento que orienta a organização social na perspectiva marxista, na qual as relações de produção traçam o campo do Estado, e o papel decisivo que este desempenha na formação dessas relações. A ligação do Estado com as relações de produção constitui a primeira articulação deste com as classes sociais e a luta de classes. As concepções sobre o papel do Estado são importantes para este trabalho porque a educação do campo como política pública, conforme a tríade educação, campo e políticas públicas (CALDART, 2008), dialoga diretamente com as questões que constituem a ação e o papel do Estado, na relação com os movimentos do campo e suas pautas de luta. Nesse caso, não há como desvincular o papel e os fundamentos do Estado na formação da sociedade brasileira, do ordenamento agrário e especialmente da conformação do campo e da luta pela terra.

### **1.1.1 Gênese e Organização do Estado**

Há diversas formas de compreender o que é o Estado e suas formas de organização. Ao longo da história, muitos estudos e teorias tentaram explicá-lo, definir seus papéis e, especialmente, os vínculos que o originaram. Neste trabalho, parte-se de orientações teóricas que contribuem para compreender a relação do Estado com as demandas e as proposições vinculadas ao debate de campo e da busca por direitos pelos camponeses, especialmente em relação à terra e à educação.

Essa construção teórica parte da compreensão do Estado, sendo a primeira referenciada na matriz clássica, que afirma que as bases da origem do que conhecemos como Estado estão fundamentadas na organização das cidades gregas e romanas antigas. A segunda refere-se à concepção construída com base na matriz liberal, da qual nasce a perspectiva de Estado como um corpo acima da sociedade, com poder de assegurar o cumprimento das leis e garantir a ordem. E a partir dela pode-se compreender a organização social baseada no neoliberalismo.

A matriz liberal foi veementemente criticada pela matriz marxista (terceira referência norteadora deste trabalho), por desconsiderar o processo social e histórico dos indivíduos e da sociedade em sua organização econômica e política, bem como por defender uma ideia de Estado “neutro”, com poder de conter as manifestações que o ameaçam e para isso usa o monopólio da violência. O neoliberalismo, por sua vez, representa na atualidade o modelo capitalista burguês, que reafirma o Estado como espaço de regulação que serve ao capital e à manutenção da ordem, na qual a classe trabalhadora está subordinada à classe dominante.

Conforme observado anteriormente, o ponto de partida para o estudo do Estado está na matriz clássica, pois é a partir dela que se compreende a origem do que conhecemos na atualidade como Estado. Mesmo sem essa denominação, ele nasce no ocidente da organização social das cidades gregas e romanas, onde se desenvolvem as matrizes (categorias) que orientaram a noção de política, de direitos e em especial de Estado (BOBBIO, 1987; CHAÚÍ, 2005). Os gregos e os romanos, porém, não o denominaram assim, mas elaboraram muitas das categorias que, nos dias atuais, são atribuídas ao papel da política, da sociedade e do Estado. Segundo Chauí (2005), “dizer que os gregos e romanos inventaram a política não significa dizer que, antes deles, não existiam o poder e a autoridade, mas que inventaram o poder e a autoridade políticos propriamente ditos” (p. 349).

O primeiro desses conceitos remete à ideia de “*polis e civitas* que se refere ao conjunto das instituições públicas (leis, erário público, serviços públicos) e sua administração pelos membros da cidade” (CHAÚÍ, 2005, p. 349), que representam as práticas participativas do exercício do poder político. Embora seja necessário ter em vista que nem todos eram considerados aptos a participar desse processo – apenas os cidadãos, sendo excluídos os escravos, as mulheres e os estrangeiros –, o sentido da organização social grega estava centrado na organização da vida política, na constituição de direitos para os cidadãos, na busca pela separação entre o político e o privado.

O segundo conceito refere-se ao que se denomina *res publica*, na qual se faz uma distinção entre o público e o privado nas formas de participação do poder e na condução dos conflitos, aquilo que é do coletivo, no qual o controle público se constrói a partir das leis:

*Politika e res publica*, que designamos modernamente como práticas políticas, em referência ao modo de participação no poder, aos conflitos, acordos e tomadas de decisões e na definição das leis e de sua aplicação, no reconhecimento dos direitos e das obrigações dos membros da comunidade política e as decisões concernentes ao erário ou fundo público (CHAUI, 2005, p. 349).

Nesse sentido a democracia grega centrava na organização do poder político, compreendido como a chave contra o poder despótico e foi por meio da organização do poder político que os gregos:

[...] separaram a autoridade pessoal e privada do chefe de família – senhorio patriarcal e patrimonial – e o poder impessoal e público, pertencente à coletividade; separaram o privado e o público e impediram a identificação do poder político com a pessoa do governante;  
 [...] criaram a ideia de prática e a prática da lei como expressão de uma vontade coletiva e pública, definidora dos direitos e deveres para todos os cidadãos, impedindo que fosse confundido com vontade pessoal de um governante;  
 [...] criaram instituições e funções públicas para aplicação das leis e garantias dos direitos, isto é, os tribunais e os magistrados; [...] criaram a instituição do erário público ou do fundo público, isto é, dos bens e recursos que pertencem à sociedade e são por ela administrados;  
 [...] criaram o espaço político e o espaço público, no qual os que possuíam direitos iguais de cidadania discutiam suas opiniões, defendiam seus interesses, deliberavam em conjunto e decidiam por meio do voto, podendo, também pelo voto, revogar uma decisão tomada (CHAUI, 2005, p. 351-352).

Assim o poder político ou a *res publica* são fundamentais para assegurar a separação entre o privado e aquilo que é público, contribuindo para separar o controle do poder dos governantes com aquilo que é da coletividade.

Observa-se, porém, que a centralidade da organização política não está no debate sobre a propriedade ou ainda sobre os meios de produção e seu controle, que serão a base da organização social na democracia burguesa liberal, mas na própria organização da *polis*, na garantia de direitos entre os iguais, ou seja, entre os cidadãos, homens livres.

Esses elementos são fundamentais para a constituição do Estado democrático grego, que se contrapõe ao poder despótico, autoritário e absoluto. Vale ressaltar, porém, que há uma elite que governa, numa sociedade em que nem todos têm os mesmos direitos, apenas os homens livres, cidadãos, que votam, que definem direitos. É uma sociedade de direitos, porém mantendo as desigualdades.



Na democracia burguesa, a organização da vida social está centrada na organização produtiva, com o fim do feudalismo, com o advento da revolução industrial, do nascimento do mercantilismo e do capitalismo. Um elemento central da democracia burguesa é a questão da propriedade e as formas de assegurá-la, fazendo-se necessário pensar outros modos de organização da vida social, na qual o Estado tem papel estruturante, por ser o guardião do pacto social.

Para Hobbes (1999), importante teórico sobre o nascimento e o papel do Estado burguês, os indivíduos ao viver em Estado de Natureza estão isolados e em luta permanente, vigorando a guerra de todos contra todos – "o homem é o lobo do homem" (HOBBS, 1999, p. 83). Segundo este autor, Leviatã é o Estado, que tem a capacidade de manter a todos em respeito, pois, onde não há poder comum, não há lei, e onde não há lei, não há justiça. Na guerra, a força e a fraude são as duas virtudes cardeais. A justiça e a injustiça não fazem parte das faculdades do corpo e do espírito. Outra consequência do Estado de Natureza é que não há propriedade, nem domínio, nem distinção entre o meu e o teu.

O Estado de Natureza caracteriza-se pela relação dos indivíduos com a natureza, com a terra, com os recursos, com os bens, sem, contudo, haver apropriação de um sobre o outro. A relação do homem com a terra não é mercantil, mas sim pela sobrevivência e pela produção da vida.

Por sua vez é o contrato social (conjunto de regras e normas que orientam a organização social) que tem o papel de assegurar a passagem do Estado de Natureza para a sociedade civil (Estado Civil), na qual os indivíduos renunciam à liberdade e à posse natural de bens, riquezas e armas e as transferem a outrem: o Estado. Este tem o poder para criar e aplicar as leis, tornando-se autoridade política. O contrato social funda-se nesse sentido da soberania, vez que "em teoria, os homens abririam mão de sua liberdade e suas prerrogativas individuais em nome de um governante – exterior e acima deles – que refrearia as consequências funestas do 'Estado natural'" (MENDONÇA, 2012, p. 348).

Nessa perspectiva, é o Estado, mediante o pacto social, capaz de manter todos sobre poder comum, ou seja, constituindo-se no Estado Civil, formado pela ordem e pelas leis; e por meio delas estabelece o poder para coagir aqueles que de outra maneira violam a fé, ou seja, o poder do Estado. O Estado, na concepção de Hobbes (1999), nasce como bem comum e como desejo comum, sendo-lhe atribuído pela maioria o direito de representar a pessoa de todos eles (ou seja, de ser representante de todos sem exceção).

No pensamento de Jean Jaques Rousseau (1997), o Estado de natureza caracteriza-se pelos indivíduos vivendo isolados pelas florestas, sobrevivendo com o que a natureza lhes dá, desconhecendo lutas e comunicando-se por gestos, gritos, cantos. O Estado é compreendido como um repositório da consciência pública, organismo social, que tem como base o dever político, construído a partir do consentimento e da concordância, que tem o povo como fonte da autoridade política, numa harmonia entre liberdade e autoridade.

No entanto, mesmo compreendendo o Estado de natureza diferentemente da perspectiva apontada em Hobbes (1999), Rousseau (1997), acaba por assimilar a mesma ideia da dicotomia entre Estado de Natureza e Estado Civil, quando defende que a passagem de um estágio a outro acontece mediante uma convenção: o contrato social. O Estado existe a partir do contrato social.

Rousseau (1978) procura ainda demonstrar as várias etapas da origem da sociedade, caracterizando em cada uma delas as nuances e o crescimento da desigualdade, chegando até o advento da propriedade. Destaca que a humanidade evolui da liberdade absoluta à escravidão, do reino do instinto ao império das leis. A propriedade privada é o episódio que dá início a falência moral, degeneração, infelicidade e desavença. A propriedade é a grande responsável por guerras, assassinatos e miséria na história da humanidade.

Diferentemente de Hobbes (1999), que afirma que quando os homens vivem em Estado de Natureza impera a lei do mais forte, para Rousseau (1997), mesmo sendo potencialmente igual a todos os outros, o homem em Estado de Natureza é pacífico, livre e piedoso. A propriedade privada corrompe o estágio original do selvagem inocente, pois estabelece a divisão entre o que é meu e o que é teu e como isso dá origem ao Estado de Sociedade (ROUSSEAU, 1997) ou Estado Civil, na perspectiva de Hobbes (1999).

Estes dois autores partem de um lugar comum, à medida que reconhecem nos processos de organização da sociedade que os indivíduos mantinham uma relação com a natureza, com os bens, com a vida; divergem, porém, sobre o impacto disso para os próprios indivíduos. Se para Hobbes (1999) esse estágio de relação com a natureza significava insegurança, medo e guerra, para Rousseau (1997) as pessoas viviam nesse estágio numa relação de liberdade, pacificidade e em contato com o estado natural das coisas. Para os dois, porém, o Estado é apresentado como elemento importante para a organização social, tendo o pacto entre os homens como a construção do bem comum. O pacto, porém, nasce para assegurar uma nova etapa da organização social, na qual a relação com a natureza e com os

bens se transforma, a propriedade deixa de ser de todos e passa a ser acessível mediante regras e leis, das quais o Estado deve ser o grande guardião.

É fundamental destacar as mudanças de concepção sobre a organização social, desde a concepção de democracia grega centralizada na organização da vida política na *polis*, para a democracia burguesa, centrada no poder do Estado, que, por meio das instituições públicas, promulga e aplica as leis, define e garante a propriedade privada. A participação social é assegurada desde que respeite os direitos naturais intransferíveis: o direito à vida e à paz, pois foi por eles que o soberano foi criado. O soberano detém a espada e a lei; os governados, a vida e a propriedade dos bens (CHAUI, 2000). Não há distinção entre sociedade (civil) e Estado, pois estes são compreendidos como um só, uma vez que o Estado representa a vontade de todos.

Por sua vez, Locke (1994) trouxe novas contribuições à organização do Estado, quando aponta dois fundamentos para a organização social: a defesa do direito à propriedade e a liberdade como um direito natural, e não como poder divino.

[...] ainda que a terra e todas as criaturas inferiores pertençam em comum a todos os homens, cada um guarda a propriedade da sua própria pessoa; sobre esta ninguém tem qualquer direito, exceto ela. Podemos dizer que o trabalho do seu corpo e a obra produzida por suas mãos são propriedade sua. Sempre que ele tira um objeto do estado em que a natureza o colocou e deixou, mistura nisso o seu trabalho e a isso acrescenta algo que lhe pertence, por isso o torna sua propriedade. Ao remover este objeto do estado comum em que a natureza o colocou, através do seu trabalho adiciona-lhe algo que excluiu o direito comum dos outros. Sendo este trabalho uma propriedade inquestionável do trabalhador, nenhum homem, exceto ele, pode ter o direito ao que o trabalho lhe acrescentou, pelo menos quando o que resta é suficiente aos outros, em quantidade e qualidade. (p. 98)

Ao defender que o trabalho justifica a aquisição do direito à propriedade privada, instituindo a sociedade (civil) para defender este direito que moralmente lhe preexiste, Locke (1994) baseia-se na “razão natural” em que os homens, uma vez nascidos, têm direito à sua preservação e, portanto, a comida, bebida e tudo quanto a natureza lhes fornece para a subsistência, contrapondo-se à ideia da propriedade como direito divino. A propriedade é acessível aos homens por meio do trabalho. Sobre a construção do pacto social, afirma que não é toda convenção que põe fim ao Estado de Natureza entre os homens, mas apenas aquela pela qual todos se obrigam juntos e mutuamente a formar uma comunidade única e a construir um único corpo político.

A liberdade do homem em sociedade consiste em não estar submetido a nenhum outro poder legislativo senão aquele estabelecido no corpo político mediante consentimento, nem sob o domínio de qualquer vontade ou sob a restrição de qualquer lei afora as que promulgam o legislativo, segundo o encargo a este confiado. (LOCKE, 1998, p. 402)

Esses filósofos compõem os fundamentos da teoria contratualista de organização do Estado, na qual reafirmam uma interpretação individualista, com o contrato social sendo firmando entre indivíduos que abrem mão de sua liberdade para que outro – o Estado – a exerça.

Para Mendonça (2012), é possível identificar alguns problemas na matriz liberal burguesa sobre origem e concepção de Estado, dentre elas duas são destacadas. A primeira refere-se à noção de “sociedade (Estado) civil”, na qual se compreende a ideia de que a sociabilidade humana somente ocorre no âmbito do político, sendo Estado e governo tratados como sinônimo. E a segunda é a cristalização de um conceito de Estado como sujeito, uma entidade ativa, dotada de iniciativa própria, acima dos indivíduos e da sociedade, sem vínculos com os distintos grupos sociais que o integram, ou seja, cristaliza-se a ideia de um Estado neutro e acima dos indivíduos e da sociedade.

Se na *polis* a questão da propriedade não está na centralidade política da organização, porque os sujeitos estão naturalmente a ela vinculados, no Estado burguês a propriedade é fundamental, pois as terras e os bens são necessários a uma forma de organização social e produtiva na qual o controle dos bens de produção (terra, máquinas, trabalho) não é somente necessário, mas questão central para a sustentação de um sistema que se inicia. Se este sistema desvincula o homem da terra como elemento natural, é preciso criar regras para regular essa relação, na qual homem e terra deixam de ser unos e passam a ser dois instrumentos dentro do sistema de produção. Nesse sentido, a regulação é necessária por meio do pacto social do qual o Estado passa a ser o guardião, cumpridor das leis e da ‘vontade geral’, podendo para isso usar a força e a coerção.

Nesta perspectiva, Marx (2005) afirma que o Estado não é o ideal de moral ou de razão, mas uma força externa da sociedade que se põe acima dela, não para conciliar interesse, mas para garantir a dominação de uma classe por outra e a manutenção da propriedade. Segundo o autor, a existência de uma sociedade de classes reafirma-se pelos interesses antagônicos destas, o que inviabiliza a realização do bem comum e a neutralização do Estado. Não existe organização social sem Estado, pelo menos após a divisão da sociedade em classes antagônicas, esse Estado é sempre aquele que traduz o pensamento dos

dominantes, ou seja, aquele que constrói as condições para o máximo desenvolvimento daquelas classes.

Diferentemente da ótica burguesa, na qual a sociedade necessita de um aparato para assegurar a manutenção da ordem social (o Estado e o contrato social), na perspectiva marxista o tema predominante é o da ruptura da ordem social, superação da ordem burguesa da exploração de uma classe sobre outra. Para Marx (2005), o Estado burguês exerce o papel de mantenedor da ordem, à medida que está a serviço da classe social dominante.

Outra perspectiva do Estado pode ser encontrada no pensamento de Maquiavel (2002), quando o define não mais como Estado-sociedade (Estado e sociedade civil como indissociáveis), mas sim como Estado-máquina, que exerce poder sobre os habitantes de determinado território e o aparato de alguns homens ou grupos que o utilizam para adquirir e conservar o poder. Nesse sentido, a definição até então predominante de Estado como *societas civilis* passa a ser cada vez menos utilizada.

Maquiavel (2002) partiu do princípio de que as ideias políticas antigas e medievais não eram capazes de compreender o que é o poder. Para compreendê-lo exigia-se uma nova concepção de sociedade, de política e conseqüentemente de Estado. A partir do seu livro *O Príncipe*, o termo “Estado” vai pouco a pouco substituindo os termos tradicionais com que até então fora designado, entendido como a máxima organização de um grupo de indivíduos sobre um território, em virtude de um poder de comando *civitas*, com o qual os escritores clássicos designavam o conjunto de instituições políticas.

A forma de pensar o Estado-máquina, conforme propunha Maquiavel, foi reafirmada e ampliada com maior efetividade por Weber (2001), que define a organização do Estado como um aparato administrativo (a burocracia), com a função de prover a prestação de serviço público, que detém o monopólio da força.

Para os pensadores liberais, representados por Hobbes, Locke e Rousseau, a propriedade privada é o efeito e o sentido do contrato social; é a partir dela que se organiza a sociedade política. Em Marx e Engels (2009) o debate sobre a propriedade está articulado com as relações de produção e com as relações estabelecidas entre os indivíduos.

As formas de propriedade e suas transformações históricas são o modo estruturante das relações sociais e econômicas. Essas relações estão em permanente processo de oposição nos modos de produção, na relação campo e cidade, dentro dos próprios modos de produção, dentro do próprio campo ou dentro das próprias cidades:

[...] a própria estrutura interna de uma nação depende da fase de desenvolvimento de sua produção e seu intercâmbio interno e externo. Até onde chega o desenvolvimento das forças de produção de uma nação é indicado, com a maior clareza, pelo grau atingido pelo desenvolvimento da divisão do trabalho. (MARX; ENGELS, 2009, p. 25)

Em “A origem da família da propriedade privada e do Estado”, Marx e Engels (2009) estabelecem três estágios da história da humanidade, descrevendo o imbricamento existente entre a propriedade privada e o Estado.

Sobre as formas de propriedade, os autores apontam que historicamente quatro formas de propriedade foram constituídas na formação da sociedade e com elas a divisão do trabalho foi também se estruturando de forma distinta, até chegar à propriedade burguesa, cuja característica maior é a acumulação de terra e poder.

A primeira forma de propriedade é tribal, na qual a fase de desenvolvimento da produção estava centrada na caça e pesca, criação de gado ou quando muito, da agricultura. A divisão do trabalho está ainda muito pouco desenvolvida e limita-se a um prolongamento da divisão natural do trabalho existente na família. A estrutura social limita-se, por isso, a uma extensão da família: os chefes patriarcais da tribo, abaixo deles os membros da tribo e por fim, os escravos.

A segunda forma de propriedade é a comunal e estatal antiga, a qual resulta nomeadamente da união de várias tribos que formam uma cidade por meio de acordo ou conquista: nela continua a existir a escravatura. Desta desenvolve-se a propriedade móvel e, mais tarde, também a imóvel, mas como uma forma anormal e subordinada à propriedade comunal. Neste tipo de organização social, os cidadãos só em comum possuem o poder sobre os seus escravos trabalhadores, estando logo por este motivo ligado à forma comunal de propriedade. É a propriedade privada comum dos cidadãos ativos, os quais são obrigados, ante os escravos, a permanecer nesse modo natural de associação. Nesta fase a divisão do trabalho já está mais desenvolvida e já é possível também encontrar a oposição entre cidade e campo, e mais tarde a oposição entre Estados que representam uns, o interesse urbano, e outros, o interesse do campo. No interior das cidades encontra-se também oposição entre a indústria e o comércio marítimo. A relação de classe entre cidadão e escravos está completamente formada.

A terceira forma é a propriedade feudal, ou Estados (ordens sociais). Esta propriedade baseia-se, tal como a propriedade tribal e comunal, novamente sobre uma comunidade, na qual se encontra centrada não mais nos escravos, mas nos pequenos camponeses servos como classe produtora direta. A estrutura hierárquica da propriedade fundiária e os vassallos ligados a ela ligados deram à nobreza o poder sobre os servos. A propriedade neste período consistia principalmente no trabalho de cada indivíduo, não tendo lugar, nenhuma divisão do trabalho muito importante. Cada Estado tinha em si a oposição de cidade e de campo; a estrutura de Estados (ou ordens sociais) era certamente muito marcada, mas além da diferenciação de príncipes, nobreza, clero e camponeses no campo e de mestres, oficiais, aprendizes em breve também a plebe de jornaleiros, nas cidades.

A quarta forma de propriedade é a propriedade burguesa moderna que constitui a forma mais acabada do modo de produção e apropriação embasado no antagonismo de classe e na exploração de uma classe sobre a outra. A apropriação individualizada na sociedade burguesa transforma a terra como um bem social para um bem do e para o capital, resultado da acumulação de bens e poder, decorrente dos diversos processos de desigualdade gerados historicamente, bem como com acúmulo de capital gerado pela exploração do trabalho e produção de mais-valia. (MARX; ENGELS, 2009, p. 28 e 29)

A acumulação de terra e poder acontece em detrimento da pobreza, da miséria e da servidão dos camponeses que necessitam de um pequeno pedaço de terra para exercer sua força produtiva, isto é, para desenvolver as condições de sobrevivência. A terra é compreendida como forma de emancipação dos camponeses da dependência do trabalho assalariado rural e do regime de trabalho de semiescravidão (Marx; Engels, 2009).

No Brasil o debate da questão agrária tornou-se importante com a ampliação do domínio da terra, ou da propriedade como bem individual, que gerou historicamente mudanças significativas na concepção de uso da terra, tornando-a um bem do capital, e intensificou o processo de concentração e da acumulação. O impacto desse processo é uma ampla e desigual concentração fundiária que exclui os trabalhadores da possibilidade da produção de suas formas de sobrevivência, estando cada vez mais dependentes do trabalho assalariado, sob a égide do capital, com a progressiva expulsão dos trabalhadores da terra e a apropriação destas a serviço do capital.

### **1.1.2 Estado e Relações de Poder**

Em Weber (2001) nasce também a ideia do Estado moderno fundado numa economia capitalista, ao afirmar que:

A economia capitalista moderna é um imenso cosmos no qual o indivíduo nasce, e que se lhe afigura, ao menos como indivíduo, como uma ordem de coisas inalteráveis, na qual ele tinha de viver. Ela força o indivíduo, à medida que esse esteja envolvido nos sistemas de relações de mercado, a se conformar as regras de comportamentos capitalistas (p. 48).

Aqui despontam duas categorias de análise importantes à compreensão da organização dos Estados modernos, quais sejam o capitalismo e o liberalismo, que constitui sua legitimidade, fundada na dominação e na violência, por meio da autoridade racional-legal, a burocracia:

[...] a probabilidade de encontrar obediência para as ordens específicas (ou todas) dentro de um determinado grupo de pessoas. Não significa, portanto, toda espécie de possibilidade de exercer “poder” ou “influência” sobre outras pessoas. Em cada caso individual a dominação (“autoridade”) assim definida pode basear-se nos mais diversos motivos de submissão: desde o ato inconsciente até considerações puramente racionais, referentes a fins. Certo mínimo de vontade de obedecer, isto é, de interesse (externo ou interno) na obediência, faz parte de toda relação autêntica de dominação. (WEBER, 1991, p. 137)

O Estado mantém sua legitimidade mediante a violência, sendo este o meio de sua constituição e manutenção, isto é, o Estado moderno monopolizou os meios de legítima violência física, ao longo de um território bem definido. Essa legitimidade é constituída com base na autoridade racional-legal, que Weber (1991) denomina de burocracia, entendida como o conjunto de regras impessoais que restringe o poder e que inibe a apropriação privada do bem público.

Essa relação entre poder e repressão é retomada pelo marxista Poulantzas (2000) quando trata do poder do Estado capitalista, em que este não somente usa da violência legítima, mas também do poder das relações ideológicas que são em si essenciais na constituição das relações de propriedade econômica e de posse.

O Estado não pode sancionar ou reproduzir o domínio político usando como meio exclusivo a repressão, a força da violência “nua”, e sim, lançando mão diretamente da ideologia, que legitima a violência e contribui para organizar um consenso de certas classes e parcelas dominantes em relação ao poder público. (POULANTZAS, 2000, p. 27)

Porém vale ressaltar, conforme observa o autor, que o poder das relações ideológicas do Estado intervém também na organização dos seus aparelhos, aos quais compete principalmente o exercício da violência física legítima (exército, polícia, justiça, prisão, administração). Afirma ainda que o Estado tem diferentes facetas no trato com as classes sociais, podendo para isso utilizar o poder da repressão simbólica e física, permeada pela construção da ideologia dominante de classe. Não seria difícil identificar no campo diversas formas de violência física e também simbólica realizadas pelo Estado como forma de assegurar a manutenção da ordem social em prol das classes dominantes<sup>2</sup>.

Poulantzas (2000) afirma ainda que o Estado tem um papel essencial nas relações de produção e reprodução das classes sociais, pois não se limita ao exercício da repressão física organizada, exercendo papel específico na organização das relações ideológicas.

A ideologia não consiste somente ou simplesmente num sistema de ideias ou de representações. Compreende também uma série de práticas materiais extensivas aos hábitos, aos costumes, ao modo de vida dos agentes, e assim se molda como cimento

---

<sup>2</sup> Podemos citar, na trajetória da luta do campo, diversas manifestações desse poder estatal, seja por meio da repressão física dos trabalhadores, a exemplo do Massacre de Eldorado dos Carajás no Pará, em 1996, quando 19 trabalhadores rurais foram assassinados pela polícia, entre tantas outras, seja, também, pelo poder midiático e jurídico de criminalização dos movimentos sociais do campo na luta pela terra e por educação. Nesses episódios, mais do que nunca se percebe a ideologia das classes dominantes materializada pelos aparelhos de Estado, por meio da violência física pela polícia ou pelo papel que o Judiciário e o Legislativo assumem em diversos momentos, de criminalizar a ação e a atuação, mesmo asseguradas por leis, legítimas dentro do processo democrático, mas transformadas em ações de desordem e caos pelos aparelhos de Estado e por parte da sociedade.



no conjunto das práticas sociais, aí compreendidas as práticas políticas e econômicas. (POULANTZAS, 2000, p. 27)

Nesse sentido, o Estado assume um papel ideologizado, no qual discursa em nome de todos, no entanto assume o papel de assegurar e perpetuar direitos de uma classe social. Porém é “no terreno das ideologias que os homens se tornam conscientes dos conflitos que se verificam no mundo econômico” (MARX; ENGELS, 2009, p. 20). Nesse sentido o embate de classes se configura no interior do Estado, pois à medida que o modelo capitalista busca restringir a ação estatal, as classes lutam para assegurar políticas que ampliem o papel e as responsabilidades com os sujeitos. .

No entanto, alerta Poulantzas (2000), as ações ideológicas do Estado não são manifestadas apenas de forma negativa, mas também de forma positiva, pois o Estado “trabalhando para a hegemonia de classe, age no campo de equilíbrio instável de compromissos entre as classes dominantes e dominadas” (p. 27). O Estado se encarrega de realizar medidas materiais positivas para as massas populares, mesmo quando estas refletem concessões impostas pela luta das classes dominadas.

O Estado não produz um discurso unificado, e sim vários, encarnados diferentemente nos diversos aparelhos, de acordo com a classe a que se destinam: discursos dirigidos às diversas classes. Ou então, produz discurso segmentado e fragmentado segundo diretrizes da estratégia do poder. (POULANTZAS, 2000, p. 30).

Na perspectiva marxista, a formação dos Estados modernos pode ser explicada, principalmente, em função de interesses e luta de classe, em que o principal papel do Estado capitalista é o de proteger direitos de propriedade sobre os meios de produção. Quem detém os meios de produção detém também o poder sobre aqueles que não os possuem (os trabalhadores). O Estado, em vez de atuar pelos interesses da sociedade, de assegurar o bem comum, está a serviço de uma pequena minoria da população (a burguesia), conforme destacam Marx<sup>3</sup> e Engels (1998).

Em Gramsci (1988), pode-se encontrar a ideia de Estado ampliado, sem eliminar o núcleo fundante da teoria marxista de Estado, ou seja, o caráter de classe e de poder repressivo; reconfigura essa compreensão inserindo novas determinações (COUTINHO, 2008). Ao examinar a superestrutura, Gramsci (1988) distingue duas esferas em seu interior: a sociedade civil e a sociedade política. Sociedade política é compreendida como o conjunto

---

<sup>3</sup> Neste trabalho vamos reproduzir a utilização das expressões *marxiana*, quando se refere às ideias do próprio Marx, e *marxista*, quando se refere às ideias de autores que se orientam teoricamente a partir de Marx, conforme já utilizado por Delgado (2012); Singer (1987) e Chauí (2005), entre outros.

de aparelhos por meio dos quais a classe dominante exerce o monopólio de acordo com os seus interesses; sociedade civil é compreendida como um momento ou uma esfera da superestrutura, definida mais precisamente como o conjunto das instituições responsáveis pela representação de diferentes grupos, bem como pela elaboração e pela difusão de valores simbólicos e de ideologias (COUTINHO, 2008).

Essas duas esferas, tratadas por Gramsci, de modo relativamente autônomo, apresentam a diversidade estrutural e funcional, devido ao papel diferenciado que exercem na articulação e reprodução das relações de poder. Elas também apresentam uma materialidade social própria, com a ênfase no aspecto voluntário, contratual e autônomo dos aparelhos de hegemonia da sociedade civil, em contraposição aos aparelhos de controle do estado, como partes integrantes das relações de poder na sociedade. (MOLINA; SÁ, 2012, p. 12)

É nesse sentido que o conceito de hegemonia, que Gramsci desenvolveu com base na análise das diferenças entre a sociedade do centro do capitalismo e a da periferia na Itália, é fundamental. Em Gramsci o conceito de hegemonia combina força e convencimento pois,

[...] quando as classes dominantes passam a se apoiar, em grande medida, na capacidade de difundir sua ideologia e fazer com que ela seja assumida pelas próprias classes dominadas e exploradas – ou por uma parte delas – consegue impor sua hegemonia sobre o conjunto da sociedade, o que dá uma base mais sólida ao seu poder. (SADER, 2005, p. 8)

Em Gramsci (1988), a classe dominante exerce o poder de cooptação dos dominados, a qual chamou de revolução passiva; nesse processo, a dominação muda de forma, porém a essência permanente inalterada. O desafio proposto para a classe trabalhadora constitui-se na capacidade de organizar a sua força, mas também a capacidade de que sua ideologia, seus valores, sua visão de mundo, possam conquistar outros setores da sociedade.

O exercício “normal” da hegemonia, no terreno clássico do regime parlamentar, caracteriza-se pela combinação da força e do consenso, que se equilibram variadamente, sem que a força suplante muito o consenso, ou melhor, procurando obter que a força pareça apoiada no consenso da maioria, expresso pelos chamados órgãos de opinião pública – jornais e associações – os quais, por isso, em determinada situação, são artificialmente multiplicados. Entre o consenso e a força situa-se a corrupção e a fraude (características de certas situações de exercício difícil da função hegemônica, apresentando o emprego da força muitos perigos), isto é, a desarticulação e a paralisação do antagonista ou dos antagonistas através da absorção dos seus dirigentes, seja disfarçadamente, seja, em caso de perigo emergente, abertamente, para lançar a confusão e a desordem nas fileiras adversárias. (GRAMSCI, 1988, p. 130)

E reafirma ainda sobre a hegemonia:

[..] O fato da hegemonia pressupõe indubitavelmente que se devam levar em conta os interesses e as tendências dos grupos sobre os quais a hegemonia será exercida; que se forme um certo equilíbrio de compromisso, isto é, que o grupo dirigente faça sacrifícios de ordem econômico-corporativos. Mas também é indubitável que os sacrifícios e o compromisso não se relacionam com o essencial, pois se a hegemonia é ético-política, também é econômica; não se pode deixar de fundamentar na função decisiva que o grupo dirigente exerce no núcleo decisivo da atividade econômica. (GRAMSCI, 1988, p. 132)

Nesse sentido, a classe trabalhadora precisa construir uma contra-hegemonia, um projeto de classe capaz de contrapor o projeto hegemônico dominante; para isso, além da organização de classe (na sociedade civil) faz-se necessária a combinação de forças entre esta e a sociedade política.

A construção de um projeto contra-hegemônico precisa considerar uma atuação no nível da superestrutura, no qual se articulam as duas esferas que compõem o Estado ampliado: a sociedade civil e a sociedade política, pois “as duas esferas servem para conservar ou transformar uma determinada formação econômica e social, de acordo com os interesses de uma classe no modo de produção capitalista” (COUTINHO, 2008, p. 54).

No entanto, é na busca para exercer sua hegemonia que cada esfera utiliza ferramentas que assegurem sua estratégia: na sociedade civil, cada classe constrói suas estratégias buscando aliados para os seus projetos por meio da direção e do consenso; na sociedade política, por vezes, a ação pela hegemonia é exercida pela ditadura ou pela dominação fundada na coerção (COUTINHO, 2008).

Para Poulantzas (2000) existem diversas formas de exercício e de manutenção da hegemonia, e esta, por sua vez, não se vincula apenas a ações negativas, mas também a ações e discursos positivos, especialmente pelo Estado, mediante os aparelhos ideológicos, no equilíbrio e no controle das pressões entre as classes. Para afirmação de sua hegemonia, as instituições que compõem a sociedade civil reafirmam seu espaço de construção de consensos. Estas se constituem em batalhas internas na defesa de diferentes projetos. Tais batalhas, podem resultar no alinhamento em maior ou menor grau de certos aparelhos tradicionais a projetos distintos de uma ou de outra classe social.

A contra-hegemonia precisa ser afirmada também na disputa de um projeto que questione o capitalismo, pois este tem como princípio utilizar o Estado para fazer políticas que o sustentem, que o ampliem. O capital articula novas formas de exploração da relação com o trabalho. O Estado apresenta-se como gestor do capital, por isso os conflitos podem ser mediados por meio de programas, políticas compensatórias sob controle do Estado.

É nesse sentido que as contradições no interior do Estado se explicitam especialmente quanto tratamos das questões postas pelos camponeses, ao tratar a luta pela terra e pela educação, pois à medida que o capital disputa o Estado, a classe trabalhadora busca ampliar esse Estado, no sentido gramsciano, e assegurar também políticas que possam contribuir na disputa de projetos. O embate entre as classes sociais está no enfrentamento do poder do capital, pois este busca determinar os rumos das políticas, criando leis e políticas que beneficiam muito mais os interesses das empresas capitalistas nacionais e internacionais, contando com o apoio político e às vezes econômico do Estado.

No entanto, vale ressaltar que neste trabalho compreende-se o Estado como a condensação das relações sociais, e que este torna-se mais democrático e ampliado à medida que as ações dos sujeitos sociais se fortalecem e se estruturam. Um Estado em disputa é a organização social dos sujeitos políticos que possibilitam a construção de políticas estruturantes, que contribuam para a consolidação dos direitos, dentre estes da Educação.

### **1.1.3 Educação como Política Pública**

Aristóteles, segundo Chauí (2002), indica que a primeira tarefa da justiça é igualar os desiguais, seja pela redistribuição da riqueza social, seja pela garantia de participação no governo. Marx (1998) destaca que o princípio da igualdade só se tornará um direito concreto quando não houver escravos, servos e assalariados explorados, e que seja dado a cada um segundo suas necessidades e seu trabalho. Porém, é a materialidade do direito que concretiza essa justiça, e não a mera afirmação do direito.

A mera declaração do direito à igualdade, não faz existir os iguais, mas abre o campo para a criação da igualdade mediante exigências e demandas dos sujeitos sociais. Em outras palavras: declarado o direito à igualdade, a sociedade pode instituir formas de reivindicação para criá-lo como direito real (CHAUÍ, 2002, p. 334).

Seriam as políticas públicas a partir do Estado o caminho a ser percorrido para assegurar os direitos que são retratados nessa busca pela igualdade de direito? Ou as políticas públicas sob o controle do capital são um mero instrumento de cooptação e enfraquecimento da ação política da sociedade? Busca-se com essas questões provocadoras analisar o significado e a importância das políticas públicas (sociais) na construção de um projeto contra-hegemônico por parte dos movimentos sociais, como afirmação da luta de classe, e nesta com o papel de disputar as ações do Estado.

Sobre as políticas públicas, Souza (2006) afirma que sua formulação constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e suas plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real. Estas podem ser organizadas em quatro formatos: distributivas, regulatórias, redistributivas e constitucionais. A diferenciação entre elas está no alcance do público e nos critérios que envolvem mais burocracia e procedimentos.

Outro aspecto refere-se ao ciclo da política pública, ou seja, como os governantes definem suas agendas políticas, podendo identificar três tipos de respostas. A primeira diz respeito ao reconhecimento dos problemas, a segunda pelo próprio processo político em si, que é a consciência coletiva da necessidade de enfrentar um problema este, conforme aponta a autora, é fator poderoso na definição de uma agenda política. O terceiro focaliza os participantes, classificados como visíveis e invisíveis, sendo os primeiros os definidores do problema (políticos, mídia, grupos de pessoas) e os demais como aqueles que definem as alternativas, os acadêmicos e a burocracia.

Dentro do sistema político, apoios e vetos a estas acontecem de formas diferentes pelos diversos grupos movidos pelos interesses de classes. Logo, é possível afirmar que a construção de políticas públicas como ação do Estado é fruto da luta e do embate entre as classes sociais.

É possível compreender a educação na perspectiva de política pública de caráter social, situando-a como vertentes analíticas de pensamento. Nesse sentido, Azevedo (2004) analisa a educação como política social a partir do arcabouço teórico da abordagem neoliberal, da abordagem da teoria liberal moderna de cidadania e da abordagem marxista. A autora afirma que a educação é uma política pública que tem recorte social e que em cada vertente de pensamento apresenta entendimentos de como e para quem esta deve ser desenvolvida e, especialmente, sobre qual o papel do Estado na sua definição e implementação.

A referência básica da abordagem neoliberal é a progressiva diminuição da ação estatal na regulação do mercado. Os programas e as várias formas de proteção destinadas aos trabalhadores, aos excluídos do mercado e aos pobres, assumidos pelo Estado, são vistos pelos neoliberais como fatores que tendem a tolher a livre iniciativa, a individualidade, acabando por desestimular a competitividade e infringir a própria ética do trabalho. A ação efetiva do Estado acaba por constranger e alterar o equilíbrio de mercado e a aplicação de recursos públicos, por estimular a indolência e a permissividade social. A iniciativa de

participação do Estado, além de construir um processo que desresponsabiliza o indivíduo pela sua própria subsistência (saúde, seguro, emprego), onera ainda mais o déficit público, uma vez que, ao tomar para si as responsabilidades pelos programas sociais, os governos geram necessidades de maiores receitas, suprindo-as com maior carga de tributos e de encargos sociais (AZEVEDO, 2004).

No que se refere à educação, esta abordagem não questiona a responsabilidade do governo em garantir acesso de todos ao nível básico (elementar) de ensino, porém propõe que os poderes públicos devem transferir ou dividir suas responsabilidades com o setor privado para o atendimento aos demais níveis, inclusive na educação superior, como forma de estimular a competição e o aquecimento do mercado, mantendo o padrão de qualidade na oferta dos serviços. O papel do Estado seria muito mais o de assegurar as regras de avaliação e o controle da política educacional que seu financiamento e execução, especialmente em níveis que não sejam da educação elementar.

Na perspectiva liberal moderna de cidadania, é possível identificar duas abordagens vinculadas: a abordagem pluralista e a abordagem social-democrata. Mesmo tendo variantes que as distanciam, é possível analisá-las como parte da mesma vertente, por entender que as raízes teóricas fundadas na contribuição de Durkheim forneceram os elementos para sua elaboração, ao analisar as implicações do capitalismo na ordem social, desvelando marcos funcionais e disfuncionais que este produzia nas sociedades (AZEVEDO, 2004).

Ressalta-se, porém, que tanto o neoliberalismo, o funcionalismo e a teoria liberal moderna de cidadania têm suas raízes no liberalismo clássico, como seus constructos voltados para preservação da ordem capitalista. No entanto, na teoria liberal moderna de cidadania, observa-se a dimensão humanitária no tratamento das relações entre as classes, particularmente no que se refere à política social na ordem capitalista (AZEVEDO, 2004).

O foco analítico da abordagem pluralista são os processos que convertem as demandas em políticas públicas, aqui entendidas como aquilo que os governos fazem ou deixam de fazer. Logo, busca-se captar o modo como reivindicações e demandas originadas na estrutura social são processadas pelo sistema político, partindo do princípio de que nem todas podem ser atendidas. Nesta corrente defende-se que cabe ao sistema político o papel de administrador dos conflitos entre os grupos e os atores em luta, responsável pelo estabelecimento das regras de competição. O resultado dessa mediação é traduzido pelas políticas governamentais, em que se identificam os grupos com maior capacidade de acionar o poder e influenciar no processo decisório.

No que se refere à questão educacional, observa-se que o papel da educação é compreendido no contexto da racionalidade, da vinculação entre conhecimento e distribuição de poder na sociedade. A escolarização, desse modo, é um espaço de socialização política de normas, valores e atitudes e um meio de equalização da distribuição do poder. A desigualdade é concebida pela relação de poder, resultante da falta de preparação dos indivíduos para o consumo político. Vale ressaltar, porém, que essa perspectiva não atribui à organização social (macropolítica) ou ao modelo capitalista de produção a responsabilidade pelas desigualdades, já que todos têm as mesmas chances, atribuindo essa responsabilidade aos indivíduos, por deficiência na sua formação.

O papel do sistema político é definir regras para que todos tenham as mesmas condições de disputar o poder, sendo a educação um desses instrumentos, bem como o direito de escolher seus representantes políticos, porém não se questiona o modo de produção capitalista como gerador de desigualdades e poder, superestimando assim o papel da educação em detrimento de outros problemas estruturais.

Na abordagem social democrata, há uma focalização no sistema de proteção social (Estado de Bem-Estar), buscando apreender os limites e as possibilidades de sua condição de permanência e ajustamento. O Estado de Bem-Estar Social, como ficou mais conhecido, surgiu nos países de capitalismo avançado na Europa a partir do fim da segunda guerra mundial, defendendo um padrão mínimo de renda, educação, saúde, abrigo e instrução a serem assegurados pelo Estado como direitos políticos.

Os sociais-democratas argumentam que há uma necessidade de preservação dos direitos sociais conquistados, destacando a importância dos espaços públicos que se gestaram pela regulação, e que esta precisa servir de contraposição aos poderes destrutivos do mercado.

Segundo Azevedo (2004), os autores que fundamentam essa concepção reconhecem os problemas que acompanham a gestão das políticas, no entanto não defendem a total substituição do Estado pelo mercado como forma de resolver tais problemas. Tais autores alertam para o problema da relação com o Estado, apresentado como se este fosse um fiador “neutro” na mediação dos compromissos entre as classes, que têm estruturas de poder e de dominação distintas em cada sociedade, especialmente em países de capitalismo periférico, como é o caso do Brasil. Enfim, os sociais-democratas defendem a convivência entre capitalismo e democracia, na qual os direitos sociais precisam ser considerados.

Em Marx (2001), a centralidade do debate está na organização social pelas relações de produção.

Autores marxistas como Poulantzas (1986) destacam a dimensão política do sistema capitalista, com ênfase na questão da hegemonia (proposta por Gramsci) e do papel do Estado, que é o centro do poder político das classes dominantes e o elemento central de sua organização política, mas que está em disputa entre as classes. Afirma o autor que o Estado deve ser visto “mais exatamente como a condensação material de uma relação de forças entre classes e frações de classe, de maneira sempre específica, no seio da sociedade” (POULANTZAS, 2000, p. 148).

O Estado capitalista apresenta-se como representante dos interesses gerais de grupos concorrentes, sendo simultaneamente racional e de classe, trabalhando no equilíbrio social entre as classes:

A relação das massas com o poder e o Estado, no que se chama especialmente de consenso, possui sempre um substrato material. Entre outros motivos, porque o Estado, trabalhando para a hegemonia de classe, age no campo de equilíbrio instável do compromisso entre as classes dominantes e dominadas. Assim, o Estado encarrega-se ininterruptamente de uma série de medidas materiais positivas para as massas populares, mesmo quando estas medidas refletem concessões impostas pela luta das classes dominadas. (POULANTZAS, 2000, p. 26)

Se, por um lado, esse Estado capitalista assume uma ação negativa (coerção), por outro, também, conforme já destacado anteriormente, assume uma ação positiva (consenso), na perspectiva de constituir um processo de adesão ao projeto dominante.

No caso da análise da política educacional, vale ressaltar que ela está vinculada aos interesses sociais e econômicos presentes em programas e ações governamentais, conforme observam Tafarel e Molina (2012), os quais, por sua vez, estão intimamente relacionados às opções de modelo de desenvolvimento adotado em cada período histórico. A cada momento, a depender das dinâmicas e opções conjunturais, a política educacional poderá avançar ou retroceder numa determinada direção e orientação política a partir do Estado e, a depender da correlação de forças que se estabelece na sociedade, poderá estar mais próxima ou mais distante dos anseios da classe trabalhadora.

A política educacional sustenta-se, conforme indicam Tafarel e Molina (2012), pelo aparato das leis e das instituições, ou ainda mediante rebeliões, insurreições, coerção ou cooptação. Tal aparato se sustenta como vontade da maioria, embora elaboradas e aprovadas por uma minoria que apresenta a democracia como a “vontade do povo”. No entanto, alertam que, em uma sociedade de classes em franca decomposição e degeneração, a democracia está sujeita às correlações de forças decorrentes do poder da classe dominante e do poder da classe trabalhadora.



As referidas autoras reafirmam ainda uma separação importante no que se refere à abrangência das políticas, que será aqui tomada como referência para analisar as propostas e os programas de educação do campo:

Leis que perpassam governos dizem respeito à política de Estado – por exemplo, a Constituição Nacional, a lei maior, e as leis que dela decorrem, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Leis que perduram somente durante um ou dois anos de mandato ou política de governo e são interrompidas, revogadas, dizem respeito às políticas de governo. (TAFAREL; MOLINA, 2012, p. 570).

As últimas são mais presentes e características das políticas governamentais no capitalismo, pois não duram o suficiente para avançar na consolidação do direito dos sujeitos, “não perdura o suficiente para garantir a reversibilidade, ou seja, o ponto em que o avanço não permite mais retrocesso, com o que se superaria o estágio inferior e se atingiria o estágio superior da política” (TAFAREL; MOLINA, 2012, p. 571).

A política compensatória própria do modelo neoliberal visa a aliviar a pobreza, sem uma busca pela superação do modo de produção capitalista, que tem na propriedade privada, no Estado burguês e nos valores individualistas seus pilares de sustentação.

[...] em cada período histórico, portanto, o rumo dos assuntos de interesse público é definido pela correlação de forças existentes. Desta correlação resultam projetos, programas, decretos leis que configuram a política de Estado e/ou de governos. Ou seja, a política que perpassa governos e se institui como lei maior, ou a política que são as leis menores, que não podem contrariar a lei maior, mas somente executá-la, complementá-la”. (TAFAREL; MOLINA, 2012, p. 571)

Na tentativa de acenar para algumas respostas à questão da política pública de educação do campo, Molina (2012) afirma que o efetivo direito à educação para a população do campo requer a adoção de políticas e programas capazes de traduzir na prática a ação do Estado, respaldada no princípio da igualdade formal e material proposto na Constituição Federal de 1988. Assim, na luta pela educação do campo como políticas públicas, é preciso assegurar que estas mantenham um caráter contra-hegemônico, mesmo reconhecendo as contradições e as tensões existentes na relação com o Estado.

Por fim, vale ressaltar ainda que a avaliação das políticas públicas é um elemento importante, nesse sentido as contribuições de Boschetti (2010), ao analisar o processo de avaliação das políticas públicas, apontam que, para avaliar uma política, é necessário inseri-la na totalidade e na dinamicidade da realidade. Assim, é fundamental reconhecer que as políticas sociais têm papel imprescindível na consolidação do Estado democrático de direito e que, para exercer essa função, como seu objetivo primeiro, devem ser entendidas e avaliadas

com o dever de universalizar direitos, ou seja, é necessário identificar a concepção de estado e de política.

[...] a avaliação de políticas sociais públicas deve ser orientada pela intencionalidade de apontar em que medida políticas e programas sociais são capazes e estão conseguindo expandir direitos, reduzir as desigualdades sociais e propiciar a equidade (BOSCHETTI, 2010, p. 4).

O processo de avaliação das políticas sociais deve considerar que seu objetivo está na formulação, na execução e na convalidação de direitos e serviços, que devem ser permanentes e universais. “As políticas sociais são o resultado das históricas e contraditórias relações entre Estado e sociedade em diferentes contextos” (BOSCHETTI, 2010, p. 5).

Para a autora, alguns elementos são fundamentais para o surgimento e o desenvolvimento de determinado tipo de política pública. O primeiro deles é a própria natureza do capitalismo; o segundo é o papel do Estado na regulamentação e na suplementação das políticas sociais e o terceiro refere-se ao papel das classes sociais. Não há como explicar a gênese e o desenvolvimento das políticas sociais sem compreender a articulação com a política econômica (BOSCHETTI, 2010).

Para analisar a força das políticas sociais, é necessário também identificar as forças políticas no âmbito da sociedade que interferem na conformação da política, tanto para sua defesa para a classe trabalhadora como para a classe hegemônica dominante, pois as políticas sociais vinculam os interesses de classe e a relação do Estado com esses interesses. Não existe política pública imparcial, e em sua análise é possível revelar interesses de classe.

## **1.1.4 Campo e Desenvolvimento**

### **1.1.4.1 Concepções de Desenvolvimento**

O uso da categoria desenvolvimento neste trabalho tem como fundamento a compreensão de que, tanto no âmbito da prática quanto do imaginário social, há uma disputa de concepção de modelo de campo. No entanto, essa compreensão é complexa e exige esforço para demarcar as diferenças de concepções e práticas por dentro do conceito, pois a categoria desenvolvimento por si só não é suficiente para compreender o que de fato a define, especialmente vinculada ao debate do campo brasileiro hoje.

A questão que desafia o debate na educação é a possibilidade de construção de um projeto de campo, e uma das categorias tomadas na literatura é a do desenvolvimento. Os

estudos sobre desenvolvimento nem sempre possibilitam fazer uma crítica contundente ao projeto hegemônico capitalista, sendo em grande parte uma reafirmação de desenvolvimento pautada nas bases teóricas e políticas do projeto burguês. Conforme observa Mészáros (2005), são apenas projetos reformistas que não questionam as bases do projeto dominante.

Primeiramente, vale observar que o termo desenvolvimento é geralmente relacionado à teoria econômica, com o intuito de explicitar ou denominar os diversos processos de crescimento econômico de um país. No entanto, na atualidade pode-se identificar diversificação e ampliação do uso do termo, tanto dentro da própria teoria econômica como também vinculado às questões políticas, sociais e ambientais e, especialmente, na relação com a organização e o papel do Estado.

Enriquez (2010) elabora um panorama global das teorias do desenvolvimento, dividindo-as em três blocos teóricos: o primeiro refere-se às teorias clássicas de desenvolvimento da economia mundial, no qual o modelo central está fundamentado nas fórmulas para crescimento, baseadas nos modelos propostos por Roy F. Harrod, Evsey Domar e Robert Solow. Os dois primeiros, publicados nos anos de 1940, tinham como foco o crescimento, a hipótese de que o crescimento é financiado por poupança e que esse crescimento dependia fundamentalmente de uma injeção de capital – doméstico ou financeiro – em doses apropriadas. Por sua vez, Solow (1986) afirmava não haver limites para o crescimento que não sejam impostos pela escassez de capital. “Esses autores e escolas têm em comum a ausência de perspectiva histórica do capitalismo e a crença de que as categorias básicas de suas análises se encontram no plano universal da teoria econômica” (ENRIQUEZ, 2010, p. 20).

O segundo bloco agrega as teorias de inspiração marxista ou neomarxista. Nesse aspecto, Enriquez (2010) apresenta a visão da Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL<sup>4</sup>). Dentre os cepalinos<sup>5</sup>, destaca o pensamento de Raúl Prebisch, “que transcendia a visão puramente econômica do economicismo tradicional e assumia fortes

---

<sup>4</sup> A CEPAL é um órgão das Nações Unidas, criado em 1948 pelo Conselho Econômico e Social das Nações Unidas com o objetivo de incentivar a cooperação econômica entre os seus membros. Sua institucionalização ocorreu nos marcos da reconstrução da economia mundial sob a hegemonia dos Estados Unidos. Na época, esse país consolidava seu papel como indutor do desenvolvimento com uma política externa ativa, que incluía iniciativas regionais como o Plano Marshall para a Europa e multilaterais, como as comissões econômicas regionais no âmbito da ONU (SADER; JINKINGS, 2006).

<sup>5</sup> Vale ressaltar, porém que, do ponto de vista do pensamento cepalino, é possível perceber e confirmar, a partir de estudos, que não há uma linearidade no pensamento da CEPAL sobre desenvolvimento e que esta pode ser organizada, conforme trabalho realizado por Sader e Jinkings (2006), quando da estratégia de elaboração da Enciclopédia Latino-Americana, em diversos momentos históricos.

implicações políticas e sociais” (ENRIQUEZ, 2010, p. 43), e o pensamento de Celso Furtado, Paul Baran e Setephen Bunker, cuja perspectiva conflita quase que radicalmente com as visões anteriores pela ênfase na questão histórica, pela rejeição das fórmulas “universais” e pela franca exposição do caráter político subjacente à ideia de desenvolvimento.

O terceiro bloco teórico é formado pelas teorias institucionalistas ou neoinstitucionalistas, representado pelas propostas fundamentadas no desenvolvimento sustentável, no ecodesenvolvimento, no desenvolvimento includente, sustentado, defendido por Ignacy Sachs (2009, 2004), do desenvolvimento como liberdade, por Amartya Sen (2010), e do desenvolvimento como emergência sistêmica, por Sérgio Boisier (2003).

[...] desviando a análise do desenvolvimento do foco exclusivo dos aspectos materiais, como fatores econômicos – acumulação, modo de produção, modo de extração, apropriação do excedente etc. – e políticos – dominação, dependência, etc. –, os institucionalistas chamam a atenção para um aspecto bem mais sutil que está presente em todas as dimensões do desenvolvimento: as instituições criadas pela sociedade. (ENRIQUEZ, 2010, p. 92)

Essas análises não são isoladas ou independentes, ao contrário, estão inter-relacionadas e grande parte delas reflete o esforço teórico e político de ampliação da concepção de desenvolvimento, centrado apenas no elemento econômico, com caráter restritivo.

Do ponto de vista da abordagem deste trabalho, tomar-se-á como referência para a reflexão sobre desenvolvimento o contraponto entre duas perspectivas em relação aos modelos descritos por Enriquez (2010), que parecem se afirmar na sociedade mundial e brasileira. De um lado, a perspectiva de projeto de desenvolvimento vinculado à questão econômica, tendo o crescimento econômico como sua mola mestra; essa perspectiva se articula de forma mais forte com o primeiro bloco teórico (teorias clássicas de desenvolvimento). De outro, a perspectiva de projeto de desenvolvimento que tenha as questões sociais e os sujeitos como elementos centrais do processo; essa perspectiva se aproxima, em parte, dos dois blocos seguintes: teorias marxistas e neomarxistas e teorias institucionalistas e neoinstitucionalistas.

Do ponto de vista geral, pode-se destacar o pensamento de Castro (2003), que observa que “a estratégia de desenvolvimento é global, e permeia a definição e orientações das políticas em todo o mundo” (CASTRO, 2003, p. 103). Essas definições em geral não envolvem todos (nem todas as pessoas, nem todos os países), mas sim a alta cúpula de formuladores de políticas e regras, representada por chefes de Estado dos países ricos, que

define e delibera para todos. Assim, para compreender a dinâmica social na qual está envolvido o campo brasileiro, especialmente no que se refere à relação entre os sujeitos, o Estado e as políticas públicas, é preciso compreender a “noção de desenvolvimento” ou as noções de desenvolvimento que orientam a vida e a mobilização social (CASTRO, 2003, p. 103).

A ideia força do desenvolvimento, segundo Castro (2003), é o mito do século XX, assim como a liberdade o foi no século XVIII, quando vincula a ideia de desenvolvimento à ideia de progresso como transformação do mundo.

[...] ao mito do progresso seguiu-se a primeira revolução industrial. Formou-se então o mito da riqueza, ou melhor, do crescimento da riqueza, baseado nas concepções econômicas de Lord Keynes, centradas na ideia de que maximizando a produtividade da mão de obra e do capital chegar-se-ia a promover a generalização do progresso e da riqueza. (CASTRO, 2003, p. 103-104)

Nesse sentido, falar em desenvolvimento implica, especialmente, analisar as mudanças de paradigmas que envolvem tais concepções e a implicação na forma de ver, de pensar e organizar a realidade. O falso mito, a que se refere o autor, é que a economia do livre comércio nunca agiu em prol dos interesses da humanidade, ao contrário, privilegiou sempre os grupos dominantes.

Nessa perspectiva, a ideia de desenvolvimento está intrinsecamente relacionada à ideia de crescimento econômico, onde cada país é categorizado com base no seu Produto Interno Bruto (PIB) e na renda média da população. A partir dessa compreensão, os países são definidos como desenvolvidos, subdesenvolvidos e em desenvolvimento. Essa definição atribui a cada país e ao seu povo a responsabilidade pelo seu grau de desenvolvimento, vinculado à capacidade de cada país de produzir riquezas, e não necessariamente em sua capacidade de distribuir essa riqueza, ou mesmo superar as desigualdades sociais existentes. É a economia que define o nível de desenvolvimento e o modelo de produção e de consumo baseado num crescimento infinito (SILVA, 2012). Já Sachs (2009) observa que o desenvolvimento não se confunde com crescimento econômico, pois este se constitui apenas numa condição necessária, porém não suficiente.

Furtado (1992), por sua vez, afirma que,

[...] não podemos escapar à evidência de que a civilização criada pela Revolução Industrial aponta de forma inexorável para grandes calamidades. Ela concentra riqueza em benefício de uma minoria cujo estilo de vida requer um desperdício crescente de recursos não renováveis e que somente se mantém porque a grande maioria da humanidade se submete a diversas formas de penúrias, principalmente a

fome. Uma minoria dispõe de recursos não renováveis do planeta sem se preocupar com as consequências para as gerações futuras de desperdício que hoje realiza. (FURTADO, 1992, p. 76)

O que se percebe é uma articulação de forças que divide o mundo entre os desenvolvidos e os subdesenvolvidos. Tratam o subdesenvolvimento como um estágio anterior ao processo de desenvolvimento e atribuem aos países e ao seu povo a responsabilidade por essa situação. No entanto, a verdade é que “o desenvolvimento não é a ausência de desenvolvimento, mas sim produto de um tipo universal de desenvolvimento mal conduzido. É a concentração abusiva da riqueza” (CASTRO, 2003, p. 104).

Furtado (1992) aponta ainda que, do ponto de vista global, o desenvolvimento e o subdesenvolvimento são dimensões de um mesmo processo histórico. Apresenta a ideia de dependência como ingrediente desse processo: “o subdesenvolvimento é uma formação estrutural produzida pela forma como se propagou o progresso tecnológico no campo internacional” (FURTADO, 1992, p. 74).

O subdesenvolvimento não é uma etapa, como uma escala, pela qual tenham, necessariamente, que passar as economias para alcançar um grau superior de desenvolvimento. Essa ideia é corroborada por Castro (2003) quando observa que

[...] o subdesenvolvimento não é, como muitos pensam equivocadamente, insuficiência ou ausência de desenvolvimento. O subdesenvolvimento é um produto ou subproduto do desenvolvimento, uma derivação inevitável da exploração econômica colonial e neocolonial, que continuam se exercendo sobre diversas regiões do planeta (p. 137).

Nessa mesma linha de pensamento apresentam-se as ideias de Milton Santos (2001):

Há um mercado avassalador dito global, apresentado como capaz de homogeneizar o planeta quando, na verdade, as diferenças locais são aprofundadas. Há uma busca de uniformidade, a serviço dos atores hegemônicos, mas o mundo se torna menos unido, tornando mais distante o sonho de uma cidadania verdadeiramente universal (p. 19).

A discussão internacional em torno de um “outro desenvolvimento” iniciado a partir da década de 1970, com o avanço da população planetária e as preocupações com as questões ambientais, coloca em debate a sustentabilidade do desenvolvimento, nascendo assim a concepção de que poderia ser um “desenvolvimento sustentável” para a humanidade e para o planeta.

Silva (2012), ao analisar o conceito de desenvolvimento sustentável, afirma que este deve ser compreendido no seu contexto de evolução e contradições entre crescimento

econômico e conservação da natureza, pois “a subordinação à sociedade de consumo, a alienação em relação à natureza e o modo de vida urbano industrial que nos distancia da natureza são fenômenos que vão se explicando na chamada crise ambiental” (SILVA, C. 2012, p. 204).

Para Sachs (2009) foi a Conferência das Nações Unidas sobre o ambiente humano (Estocolmo, 1972) que colocou a dimensão do meio ambiente na agenda internacional, à medida que propõe “discutir, pela primeira vez, as dependências entre desenvolvimento e o meio ambiente” (SACHS, 2009, p. 48). Mas é no âmbito da Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento (1988), no Relatório Brundtland, como ficou conhecido o documento final, que orienta a compreensão do papel do desenvolvimento sustentável:

[...] as organizações multilaterais – BIRD, BID, UNESCO – passaram nos últimos anos a introduzir critérios sociais e qualitativos para avaliar os avanços em direção ao desenvolvimento com sustentabilidade. Ao avaliar o estado da sociedade devemos considerar a economia, além da produção e do consumo de bens e serviços, como a atividade destinada a resgatar o sentido do trabalho e da vida, refletindo o grau de cooperação e solidariedade alcançado pelos membros da sociedade. Neste sentido, muito mais do que números abstratos e manipulados, os cuidados e o desvelo com que o coletivo se dedica aos mais fracos, aos deserdados e discriminados – crianças, idosos, minorias étnicas, desabrigados e desempregados, doentes físicos e mentais – eis os verdadeiros indicadores do progresso humano rumo à sociedade sustentável. (COMISSÃO MUNDIAL SOBRE O MEIO AMBIENTE E O DESENVOLVIMENTO, 1988, p. 46)

Nesse relatório apresentou-se também um conceito básico de desenvolvimento sustentável, qual seja:

O desenvolvimento sustentável é aquele que atende às necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem a suas próprias necessidades. Ele apresenta dois conceitos-chaves: o conceito de necessidade essenciais dos pobres do mundo, que devem receber a máxima prioridade; e a noção das limitações que os estágio da tecnologia e da organização social impõem ao meio ambiente, impedindo-o de atender as necessidades presentes e futuras. (COMISSÃO MUNDIAL SOBRE O MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO, 1988, p. 46)

Nessa concepção, adota-se um discurso de combate à pobreza e simultânea conservação ambiental para as gerações futuras, sem, contudo, superar as contradições contidas nessa afirmação, quando se mantém a afirmação da necessidade “do crescimento econômico, arrefecendo a crítica à sociedade industrial e aos países desenvolvidos” (SILVA, 2012, p. 205). Outro elemento observado no Relatório Brundtland é que nele se propaga que a superação do subdesenvolvimento no hemisfério sul depende do crescimento econômico dos

países desenvolvidos, ou seja, a globalização da economia posta como condição de superação do subdesenvolvimento.

Além dessas perspectivas de desenvolvimento podemos destacar ainda outras, tais como a proposta pelo indiano Sen (2010), que define desenvolvimento como o processo de ampliação da capacidade de os indivíduos terem opções, fazerem escolhas. Relativizando os fatores materiais e os indicadores econômicos, insistindo na ampliação do horizonte social e cultural da vida das pessoas, “o desenvolvimento pode ser visto como um processo de expansão das liberdades reais que as pessoas desfrutam” (SEN, 2010, p. 16).

Esse enfoque centra-se nas liberdades humanas, contrastando-se com o enfoque do desenvolvimento como crescimento econômico:

A base material do processo de desenvolvimento é fundamental, mas deve ser considerada como um meio e não como um fim em si. O crescimento econômico não pode ser associado automaticamente ao desenvolvimento social e cultural. O desafio de nossa sociedade é formular políticas que permitam, além do crescimento da economia, a distribuição mais equitativa da renda e o pleno funcionamento da democracia. (SEN, 2010, p. 17)

O desenvolvimento está estruturado em cinco liberdades instrumentais, quais sejam,: liberdades políticas, facilidades econômicas, oportunidades sociais, garantia de transparência e segurança protetora – liberdades que se complementam e interagem umas com as outras. Para o autor (SEN, 2010), desenvolvimento é compreendido como processo que busca superar a negação dos direitos a um grande número de pessoas, estando estas subjugadas à pobreza econômica, à privação e à carência de serviços públicos e de assistência social e de violação de liberdades políticas:

[...] às vezes a ausência de liberdades substantivas relaciona-se diretamente com a pobreza econômica, que rouba das pessoas a liberdade de saciar a fome, de obter nutrição satisfatória ou remédios para as doenças tratáveis, a oportunidade de vestir-se ou morar de modo apropriado, de ter acesso a água tratada e saneamento básico; [...] a privação de liberdade vinculada a carências de serviços públicos e assistência social, como por exemplo a ausência de programas epidemiológicos, de assistência médica, e de educação ou de instituições eficazes para a manutenção da paz e das ordens locais.[...] Em outros casos, a violação das liberdades políticas ou civis por regimes autoritários e de restrições impostas à liberdade de participar da vida social, política e econômica da comunidade. (SEN, 2010, p. 17)

Do ponto de vista do impacto dos projetos de desenvolvimento capitalista no campo, Fernandes (1999) aponta que as diversas concepções de desenvolvimento têm na sua essência a reprodução ampliada do capital, pois,



[...] à proporção que acontece o desenvolvimento do capitalismo no campo, este tende a se apropriar de todos os setores de produção, expropriando os trabalhadores de seus instrumentos e recursos. Desta forma, o capital se apropria do trabalho livre para a sua reprodução. Desenvolve-se uma relação social em que, de um lado, o capitalista compra a força de trabalho, pois esta é fundamental para a reprodução ampliada do capital e do outro lado, o trabalhador vende sua força de trabalho, pois este é fundamental para sua sobrevivência. Cria-se assim a propriedade capitalista e o trabalho assalariado. Contudo, a reprodução ampliada do capital não acontece somente dessa forma, ou seja, por ser desigual e contraditório, o capitalismo não domina somente de modo real as relações de trabalho e produção. Isto significa que o capitalismo não se desenvolve e se expande de forma linear. No seu desenvolvimento e expansão, o capitalismo instala relações de trabalho assalariado e ou instaura e subordina o modo formal a outras relações, como por exemplo, as relações de trabalho e de produção não capitalistas: o trabalho familiar, a parceria, etc. (FERNANDES, 1999, p. 30-31)

Logo, o campo e os camponeses mais perdem de suas identidades e seus territórios com as perspectivas de desenvolvimento historicamente apontadas como soluções. As soluções não representam melhorias na vida dos camponeses, mas, sim, modos de afirmação e expropriação dos próprios camponeses pelos projetos de desenvolvimento capitalistas.

Para Silva (2012), mesmo com todas as críticas, as propostas históricas de desenvolvimento, e em especial a de desenvolvimento sustentável, se tornaram uma espécie de consenso tácito e inconsciente, excluindo seus limites e os questionamentos sobre o que o gera e sustenta: o sistema produtor de mercadorias. Assim, as propostas de desenvolvimento historicamente elaboradas, em maior ou menor grau, não questionam os modelos de desenvolvimento, não encontram um caminho que proponha a superação do capitalismo, pois este também se apropria de consensos tácitos e inconscientes para continuar seu processo de reprodução, mesmo tendo que se ressignificar e se apropriar de discursos que envolvam a sociedade para assegurar sua continuidade.

Para Ianni (2000), a situação de diversos países no mundo, entre eles o Brasil, apenas muda sua condição de dependência. Ao analisar o caso brasileiro, o autor afirma ironicamente que este nasce no século XVI como província do colonialismo e ingressa no século XXI como província do globalismo, como modesto subsistema da economia global. Os modelos capitalistas de desenvolvimento apenas transitaram historicamente entre um projeto nacional capitalista que foi abandonado e desmontado e a implantação de um projeto capitalista transnacional, com suas implicações político-econômicas e socioculturais.

O país não constituiu um projeto de nação que sustente um processo de resistência ao modelo capitalista; ao contrário, organizou o aparelho estatal, como aparelho administrativo de uma província capitalista globalizada. A consequência é a perda da capacidade de construção de um projeto de nação, ficando subordinado aos modelos de “desenvolvimento”

que reafirmam a dependência. O Estado, sem nação, torna-se aparelho administrativo da classe dominante em escala mundial (IANNI, 2000).

Há por sua vez, por parte da luta dos trabalhadores do campo, a reafirmação da necessidade de construção de um projeto de sociedade, um projeto popular de campo, no qual os sujeitos, e não a mercadoria, sejam centrais nos princípios e na organização. Os modelos de desenvolvimento historicamente propostos não são suficientes e, por razões políticas e economicamente óbvias inerentes ao modelo capital, buscarão negar as bases de reafirmação da luta camponesa pela terra, pelo território, pela produção da vida.

Vale ressaltar, porém, que outros elementos precisam ser também considerados nas análises sobre os projetos de desenvolvimento que envolve as questões dos sujeitos, as lutas de jovens e mulheres neste universo, tendo em vista que, à medida que se avança o processo de afirmação do projeto de desenvolvimento capitalista, maior a concentração de esforços para inserção nesse universo da força de trabalho de jovens e mulheres, que são estratégicos para o capital. Nesse sentido, é necessário considerar as questões que envolvem o debate acerca da questão do trabalho, da divisão social do trabalho, que desafia a construção de novas alternativas aos modelos de desenvolvimento em andamento.

#### **1.1.4.2 O Campo como Território da Educação do Campo**

A opção teórica e política neste trabalho de análise do conceito de território está pautada primeiramente na importância que esse conceito vem assumindo para os estudos da organização social e política do campo brasileiro, mas também pela implicação que o debate sobre território assume na demarcação do lugar e do papel do campo no projeto de sociedade e de país.

A noção de território compreendida aqui é aquela que privilegia sua dimensão material, enquanto produção da vida, que está situada historicamente e que se define pelas relações sociais nas quais se encontra inserido, conforme propõe Haesbaert (2006), ao analisar os conceitos de território para compreender o processo de desterritorialização.

O autor afirma que é possível agrupar as concepções de território em dois referenciais teóricos. O primeiro, aquele que congrega o binômio materialismo e idealismo, que se desdobra em duas perspectivas: uma numa visão mais totalizadora de território e outra, parcial, em relação ao seu vínculo sociedade-natureza e às dimensões sociais privilegiadas (econômica política e cultural). O segundo agrupamento de concepções refere-se ao estudo da

historicidade do conceito, que pode adotar dois sentidos: o primeiro que considera sua abrangência histórica e o segundo, o seu caráter mais absoluto ou racional, ou seja, físico-concreto ou sócio-histórico.

Vale ressaltar, porém, que, apesar da diversidade das concepções de território, propõe-se aqui uma análise mais focada no campo e na relação entre os sujeitos com esse espaço natural, político, econômico, social e cultural para produção material de sua existência. Para compreender o conceito de campo como território, é necessário um olhar mais amplo, uma vez que requer reconhecer a intrínseca relação entre os sujeitos do campo e sua identidade como tal, na perspectiva da defesa e da luta por um campo com gente e com condições de vida dignas, como espaço de construção de identidades, ou seja, o território constitui-se pela materialidade das relações sociais, econômicas e sociais em que os sujeitos estão envolvidos.

Santos (2002), ao analisar as “desordens” atuais, afirma que o território só pode ser compreendido numa dimensão mais ampla, na qual:

[...] o território não é apenas um conjunto de formas naturais, mas um conjunto de sistemas naturais e artificiais, junto com as pessoas, as instituições e as empresas que abriga, não importa o seu poder. O território deve ser considerado em suas divisões jurídico-políticas, suas heranças históricas e seu atual conteúdo econômico, financeiro, fiscal e normativo. É deste modo que ele constitui, pelos lugares, aquele quadro da vida social onde tudo é interdependente, levando também à fusão entre o local, o global invasor e nacional sem defesa (no caso do Brasil). (SANTOS, M., 2002, p. 84)

O autor afirma, ainda, que o processo de globalização viola brutalmente a harmonização do território, devido à “primazia do econômico sobre o político, do instrumental sobre a finalidade e do dinheiro sobre o homem” (SANTOS, M., 2002, p. 85). Nesse sentido, compreende-se como território, mais que o espaço em si, o espaço com os elementos que o compõem, o espaço não isolado em si mesmo, mas com capacidade de influenciar e ser influenciado, espaço no qual as relações de poder estão estabelecidas.

É nesse sentido que Fernandes (2007) analisa o vínculo entre educação e organização territorial no campo, ao identificar as relações estabelecidas entre a organização territorial e as relações sociais propostas pelos camponeses. O autor faz distinção entre o que denomina “território camponês”, afirmando que este se distingue do “território capitalista”, sustentado pela produção de mercadorias, representado no campo “no modelo atual pelo chamado agronegócio”. No território do capital, “o controle do território e das formas de acesso à terra é objetivo da mercantilização [...] o controle da propriedade da terra é um dos trunfos do

agronegócio, pois é fundamental que a terra esteja disponível para servir à lógica rentista” (FERNANDES, B. 2007, p. 6).

Ao referir-se ao “território do agronegócio<sup>6</sup>”, Fernandes (2007) explicita que este representa um modelo de desenvolvimento econômico que abrange um conjunto de sistemas que compreende agricultura, indústria, mercado, capital e trabalho e que é controlado por um conjunto de corporações transnacionais que trabalham com uma ou mais *commodities*<sup>7</sup> e com diversos setores da economia. .

A disputa que se instala no campo não se refere somente à disputa pelo espaço, mas pelo modo de produção, de educação, de vida e, especialmente, reafirma-se pela disputa ideológica, na qual os defensores do agronegócio buscam afirmá-lo como moderno, produtivo e desenvolvido.

O conceito de agronegócio é também uma construção ideológica para tentar mudar a imagem latifundiária da agricultura capitalista. O latifúndio carrega em si a imagem da exploração, do trabalho escravo, da extrema concentração da terra, do coronelismo, do clientelismo, da subserviência, do atrasado político econômico. É, portanto, um espaço que pode ser ocupado para o desenvolvimento do país. Latifúndio está associado com terra que não produz, que pode ser utilizada para reforma agrária [...] (FERNANDES, B. 2007, p. 4)

Essa construção do território do agronegócio, colocado como moderno e como a representação da prosperidade do campo, tem como base o impacto que tal modelo representa na organização econômica do país, numa relação estreita com a política econômica internacional. Para Delgado, as *commodities* agrícolas (cana-de-açúcar, café, banana, cacau e chá), produzidas em países periféricos de clima tropical, estão em grande parte identificadas com esses países desde o período colonial, ou, mais recentemente, desde a sua inserção na divisão internacional do trabalho a partir do século XIX.

No caso do Brasil, basta pensarmos nos chamados ciclos da cana e do café para percebermos a importância decisiva das *commodities* agrícolas na formação da sociedade e da economia brasileiras e no padrão de integração do país ao sistema internacional até meados do século XX. (DELGADO, 2012, p. 134)

---

<sup>6</sup> Sua origem está nas formulações de Jonh Davis e Ray Goldberg (1957), que apresentam o conceito de agribusiness, definindo-o como um complexo de sistemas envolvendo da agricultura até as questões do trabalho. No Brasil o termo passa a ser mais usado com a publicação, nos anos de 1980, do livro *Agroindústrias das Américas*, de Roger Burbach e Patrícia Flynn (FERNANDES, 2007).

<sup>7</sup> Guilherme Delgado (2012, p. 134) analisa o uso do termo *commodities agrícolas* na sua relação com a produção capitalista no campo: “o termo *commodities* agrícolas engloba produtos originários de atividades agropecuárias, vendidos em quantidades consideráveis no mercado internacional, em sua forma natural ou após passarem por um processamento inicial necessário à comercialização. *Commodities* agrícolas não são, portanto, produtos industrializados, os quais incorporam significativo valor, adicionado às matérias-primas utilizadas para a sua produção”.

Nesse sentido, a dualidade entre os territórios é marcada pela relação de poder, na qual convivem em plena contradição a resistência dos povos do campo e o modelo de campo que os expulsa. A opção pelo modelo de produção define o modelo de organização do território

Nessa perspectiva, no território produzido pelo agronegócio, está implícita uma concepção de campo para produção que atenda as demandas do mercado, na qual a educação representa apenas uma estratégia para obtenção de mão de obra “qualificada” para o trabalho assalariado na grande produção. A organização social histórica realizada pelos sujeitos do campo passa a ser criminalizada e apresentada como contrária ao processo de desenvolvimento do país, sendo considerada arcaica e residual. Para manutenção da primazia do território capitalista, associa-se a este a ideia de modernidade, de desenvolvimento e de progresso:

A imagem do agronegócio foi construída para renovar a imagem da agricultura capitalista, para “modernizá-la”. É uma tentativa de ocultar o caráter concentrador, predador, expropriatório e excludente, para dar relevância somente ao caráter produtivista, destacando o aumento da produção, da riqueza e das novas tecnologias. (FERNANDES, B., 2007, p. 4)

Fernandes, por sua vez, reafirma que a concepção de “território camponês” contrapõe-se ao território capitalista quando:

[...] a diversidade dos elementos que compõem a paisagem do território camponês é caracterizada pela grande presença de pessoas no seu território, porque é neste e deste espaço que constroem suas existências, produzindo alimentos. Homens, mulheres, jovens, meninos e meninas, moradias, produção de mercadorias, cultura e infraestrutura social, dentre outros, são os componentes da paisagem dos territórios camponeses. (FERNANDES, B., 2007, p. 1)

Assim, afirma-se a concepção de território como lugar de gente, de pessoas, produzindo a vida por meio da cultura e da luta cotidiana, dando sentido às lutas de resistência, às lutas por políticas públicas, por educação, por terra, por dignidade. O território, mais que um espaço natural, é o espaço da produção da vida, no sentido mais amplo que possa se conceber, com as contradições e as relações de poder inerentes aos processos humanos, culturais e sociais.

É na construção do território que os sujeitos constroem sua própria identidade negra, camponesa, indígena, quilombola, suas relações de pertencimento a um lugar, a um modo de vida. São as “identidades de resistências” propostas por Manuel Castells (1999), compreendidas como aquelas geradas por atores sociais em posições de desvalorização na sociedade, constituindo-se em trincheiras de resistências. São essas identidades “que dão

origem às formas de resistência coletiva diante de uma opressão, que, do contrário, não seria suportável”. (p. 24). São essas identidades coletivas que articulam as mulheres, por serem mulheres, oprimidas, os negros, os índios, os sem-terra, os camponeses, os atingidos por barragens. Identidade coletiva e território, enfim, são faces de uma mesma luta, assim como as identidades se constroem no território capitalista não como resistência, mas como legitimação do poder, com “o intuito de expandir e racionalizar sua dominação em relação aos atores sociais” (CASTELLS, 1999, p. 25).

Nesse debate sobre o território, é preciso compreender a relação com o mundo rural, com o campo, os sujeitos e suas lutas. É possível perceber muitas vezes a tentativa de negação do território e, em especial, da relação de poder e disputa a ele vinculada. Há uma relação de conflitualidade entre os trabalhadores que lutam para manter o seu território e as grandes empresas que transformam, em nome do dinheiro, o território de vida em território do lucro, do mercado, do capital. Para esse modelo de território, o campo com gente precisa deixar de existir, e para isso vem-se tentando, por intermédio da mídia e de alguns estudos, decretar o fim do mundo rural, o fim do território camponês e sua substituição “natural” pelo território do agronegócio, colocando a cidade como luz do moderno e do progresso.

Ao analisar o lugar do campo e da luta pela terra na modernidade, Sauer (2010) afirma que esse modo de pensar o campo representa a visão suporte de modernização da agricultura que vem sendo gradativamente implementada no Brasil, especialmente a partir do final do século XX e início deste século, a qual transformou a cidade em lugar privilegiado para a localização da indústria, do comércio e dos serviços, ou seja, um lugar de produção e trocas.

Os centros urbanos passaram a ser polos irradiadores de mercadorias e tecnologia e, conseqüentemente, de valores ideológicos e culturais, reforçando uma distinção dicotômica entre a cidade e o campo. Essa dicotomia tem funcionado como uma lógica explicativa fundante da realidade social, que ora contrapõe os dois polos, ora subordina, incondicionalmente, o rural ao urbano. (SAUER, 2010, p. 13)

Esse modo de pensar tem colocado a questão da luta pelo território como processo de afirmação do lugar ou da identidade, mas também, e especialmente, como lugar de resistência e produção de vida pelos trabalhadores que lutam para afirmar o campo como um território para se viver. Tal forma de pensar dos trabalhadores vem sendo contraposta a cada resultado de pesquisa censitária que aponta para o constante esvaziamento do meio rural, entendido como sinal de progresso. Decorrente disso acontece o arrefecimento dos investimentos públicos para garantir políticas públicas destinadas aos povos que permanecem no campo, por

lá restar apenas uma minoria, que tende a evadir-se. Enquanto resistem, continuam sendo marginalizados.

Assim, a luta pela terra é também pelo direito de produzir e pelo direito a ter educação, educação como forma de resistência dos trabalhadores, que defendem seus territórios, lutando pela terra, pela educação e pela vida. Lutam para continuar existindo, saindo da invisibilidade das políticas públicas. É nesse sentido que os Movimentos Sociais do Campo organizam suas lutas, constroem suas identidades, por meio de ações reivindicativas e práticas educativas que caracterizaram a luta pela terra e pela educação.

## **1.2 PROTAGONISMO DOS MOVIMENTOS E ORGANIZAÇÕES SOCIAIS E SINDICAIS DO CAMPO**

As categorias movimentos sociais e sindicais e organizações sociais têm ampla bibliografia de estudo. Neste trabalho pretende-se reconhecer à luz do pensamento de diversos autores como Touraine (2006, 1994), Melucci (2001, 1996), Scherer-Warren (2006/2007, 2006, 1999, 1996), Gohn (2005, 2003, 2000, 1999, 1998, 1997), Sader (1988), Sousa Jr. (2008, 2002), Dagnino (2002) e outros, conforme explicitado ao longo do trabalho, que tais movimentos e organizações sociais, do seu lugar e modo de atuação, têm contribuindo com um processo intenso de exercício da democracia e da luta por direitos, pois “uma sociedade democrática institui direitos pela abertura do campo social à criação dos direitos reais, à ampliação dos direitos existentes e a criação de novos direitos” (CHAUÍ, 2002, p. 5). Nesse sentido, entende-se a luta dos movimentos e organizações sociais e sindicais do campo como uma luta pela garantia de direitos, negados historicamente.

Touraine (2006) compreende que os movimentos sociais são a ação conflitante dos agentes das classes sociais, logo, os movimentos explicitam o enfrentamento da luta de classe no seio da sociedade. Tais movimentos têm também no seu interior sistemas e práticas sociais contraditórios, de acordo com a ordem social, seja ela urbana ou rural. Porém, sua natureza é a busca para transformar a estrutura do sistema, seja mediante ações revolucionárias ou não, numa correlação classista e, em última instância, numa relação com o poder estatal.

A partir das ideias de Touraine no que se refere à emergência da construção de uma nova sociedade como papel dos movimentos sociais, Melucci (2001) trouxe outros elementos para ampliar o debate, ao afirmar que:

[...] os movimentos contemporâneos se apresentam como redes de solidariedade com fortes conotações culturais que desafiam o discurso dominante e os códigos que organizam a informação e dão forma às práticas sociais. Os conflitos emergem agora em um marco da sociedade contemporânea em aquelas áreas em que os aparatos de controle antevem e definem heterôneamente as identidades individuais e coletivas até provocar que os indivíduos reclamem seu direito de ser eles mesmos e quebrem os limites da compatibilidade dos sistema para fazer com que realize as ações. (MELUCCI, 2001, p. 50)

Assim, movimentos sociais são formas de ação coletiva, baseados em formas de solidariedade, desenvolvendo-se no conflito e rompendo os limites do sistema em que a ação ocorre.

Para Sousa Jr. (2008), é fundamental considerar, no processo de organização dos movimentos sociais, os três elementos centrais apontados por Melucci (2001), quais sejam:

[...] a solidariedade que envolve a partilha de uma identidade coletiva, o conflito que exige certa capacidade dos atores opostos a lutarem por recursos que valorizam e finalmente o rompimento dos limites do sistema que abre um campo de novas possibilidades (MELUCCI, 2001, p. 55)

Esse processo se constitui como uma identidade de projeto que gera sujeitos, compreendidos como atores sociais coletivos. A identidade coletiva é restabelecida e renegociada de modo contínuo, por meio de redes sociais que conferem certa estabilidade às identidades dos indivíduos e dos grupos, em sistemas sociais fragmentados em diferentes filiações, papéis e tempos de experiência social (MELUCCI, 2001).

Assim como Touraine (2006), Melucci (2001) chama atenção para o desenvolvimento de uma ação coletiva voltada não somente à igualdade de direitos, mas também pelo direito e pelo respeito às diferenças dentro dos próprios coletivos. Essa atuação coletiva possibilita criar ações conjuntas e articuladas entre diferentes movimentos sociais do campo, uma vez que estes, em que pese suas diferenças de pensamento e formas de atuação, podem ser capazes de construir projetos de ação comuns, o que pressupõe e justifica uma ação coletiva, ou seja, nas palavras Sousa Junior (2008, p. 27), “um sujeito coletivo de direito”.

Por outro lado a categoria de organização social também vem sendo muito estudada, especialmente aquelas ligadas às redes de organizações não governamentais, que têm atuação diferenciada dos movimentos sociais, à medida que mantêm com o Estado uma relação mais próxima, em alguns casos desenvolvendo ações propostas pelo Estado.

Neste estudo, ao tratar de movimentos e organizações sociais e sindicais do campo, fala-se de uma diversidade de sujeitos que atuam na luta por direitos, com práticas diversas que se aproximam e/ou contrapõem entre si, mas, contudo, propõem, a partir dessa



diversidade, a construção de um sujeito coletivo. Conforme proposto por Sousa Jr (2008), buscam construir uma prática social na perspectiva da ação coletiva, ou seja, a representação de um sujeito coletivo.

Outro aspecto a ser considerado é a dimensão de caráter de processo organizativo desses movimentos na luta pelo direito. Sousa Jr. (2008), respaldado no pensamento de Roberto Lira Filho, traz a dimensão do Direito achado na rua para afirmar que a luta pelo direito é resultado da organização e da mobilização social dos sujeitos coletivos, que lutam em prol de sua construção. O autor defende que o verdadeiro direito nasce dos movimentos sociais.

Em sua tese de doutoramento, Sousa Jr. (2008)<sup>8</sup> busca configurar a categoria sujeito coletivo de direito, considerando os seguintes componentes: movimentos sociais e redes de movimentos nos quais se inscrevem os novos sujeitos, fazendo o resgate de diferentes experiências que permitam configurar o alicerce teórico e político da categoria sujeito coletivo de direito. .

O autor tem como base os estudos de Touraine (1994), dos quais recupera a concepção de movimento social, em que os sujeitos são portadores de organização e ação em torno de problemas e conflitos sociais e culturais. Nesse sentido, movimentos sociais são referenciais de novas contestações presentes nos espaços públicos e voltados para uma configuração societária centrada na luta por direitos. No âmbito das lutas por direitos, destaca ainda que “a luta por direitos sociais ampliou a reivindicação democrática nas diferentes instâncias da vida social e da consciência individual, exigindo o reconhecimento do outro e a afirmação dos direitos individuais” (SOUSA JR., 2008, p. 260). Assim, faz-se legítima a luta pelo direito à organização coletiva de minorias historicamente excluídas de seus direitos, a exemplo das mulheres, dos jovens, dos povos do campo, dos negros, entre outros.

---

<sup>8</sup> A tese de Doutorado intitulada o **Direito achado na rua** tem o objetivo de caracterizar uma concepção de Direito que emerge transformadora, dos espaços políticos: a rua, onde para o autor se dá a formação de sociabilidades reinventadas que permitem abrir a consciência de novos sujeitos para uma cultura de cidadania e participação democrática (SOUSA JR., 2008). Para aprofundamento cf. **O Direito Achado na Rua: introdução crítica ao Direito**, v. 1, Brasília: Cead/UnB; **O Direito Achado na Rua: introdução crítica ao Direito do Trabalho**, v. 2, Cead/UnB, MOLINA, M. C.; SOUSA JUNIOR, J. G.; TOURINHA F. (Orgs). **O Direito Achado na Rua: introdução crítica ao Direito Agrário**, v. 3, Brasília: Cead/UnB, 2002; COSTA, A. Bernardino, SOUSA JR., J. G.; DELDUQUE, M. Célia; OLIVEIRA, M. S. de C.; DALLARI, Sueli G. (Orgs.). **O Direito Achado na Rua: introdução crítica ao Direito à Saúde**, v. 4, Brasília: Cead/UnB. ; SOUSA, JR. J. G.; SOUSA, Nair Heloisa B.; SANT'ANNA, Alayde A. F.; ROMÃO, José Eduardo E.; SANTANA, Marilson dos S.; CÔRTEZ, Sara da N. Q. **Educando para os direitos humanos: pautas pedagógicas para a cidadania na universidade**. Brasília: UnB, 2003.

[...] o conjunto de formas de mobilização e organização das classes populares e das configurações de classes constituídas nestes movimentos instaurava, efetivamente, práticas políticas novas em condições de abrir espaços sociais inéditos e revelar novos atores na cena pública capazes de criar direitos. (SOUSA JR., 2008, p. 270)

O que esses diversos autores apontam em comum é que se vive um novo momento histórico, no qual a pauta coletiva é também uma estratégia de luta e organização para fortalecer suas agendas políticas por direitos e assegurar maior representatividade e força política: “a originalidade destas lutas por direitos diz respeito precisamente ao caráter coletivo de sujeito de direito, o qual não deve ser confundido com os interesses difusos de sujeitos individuais” (SOUSA JR., 2001, p. 61).

Movimentos sociais e sindicais do campo são movimentos políticos, mas também são educativos, pois, além de construir um processo de luta e organização social, constroem ações formativas nos modos de organização do próprio movimento e também nas lutas por direitos à terra, à educação, na relação com o Estado, para concretização dos seus direitos.

Na sociedade das redes, o associativismo localizado [...] ou setorizado [...] ou, ainda, os movimentos sociais de base locais [...] percebem cada vez mais a necessidade de se articularem com outros grupos com a mesma identidade social ou política, a fim de ganhar visibilidade, produzir impacto na esfera pública e obter conquistas para a cidadania.

Nesse processo articulatório, atribuem, portanto, legitimidade às esferas de mediação (fóruns e redes) entre os movimentos localizados e o Estado, por um lado, e buscam construir redes de movimento com relativa autonomia, por outro. Origina-se, a partir desse fato, uma tensão permanente no seio do movimento social entre participar com e através do Estado para a formulação e a implementação de políticas públicas, ou em ser um agente de pressão autônoma da sociedade civil. (SCHERER-WARREN, 2006, p. 114)

É desse lugar que Silva (2006) e Caldart (2004) falam de um movimento organizativo, educativo e formativo que envolve a luta dos movimentos do campo na reafirmação do direito à educação, mas uma educação que amplie os horizontes do sujeito político.

Nessa direção, Mészáros (2005) destaca a importância estratégica da educação, afirmando que “muito do processo contínuo de aprendizagem se situa, felizmente, fora das instituições educacionais formais” e destaca o significado do “felizmente”, quando ressalta que, não sendo institucionalizados formalmente, “não podem ser manipulados e controlados de imediato pela estrutura educacional formal legalmente salvaguardada e sancionada” (MÉSZÁROS, 2005, p. 53).

Por fim, vale ressaltar que em nenhuma dessas questões postas é possível excluir o conflito como parte do processo democrático, conforme reconhece Chauí, quando destaca que

a democracia é a única forma política que considera o conflito legal e legítimo, permitindo que seja trabalhado politicamente pela própria sociedade. Não só trabalhando o conflito de necessidades e de interesses [...], mas procurando instituí-los como direitos e buscando exigir que sejam reconhecidos e respeitados (CHAUÍ, 2002, p. 335).

A diversidade de práticas e formas de ação e organização representa um conflito na construção de pautas unitárias e comuns. Na sociedade democrática, indivíduos e grupos organizam-se em associações, movimentos sociais e populares, classes se organizam em sindicatos e partidos, criando um contrapoder social que, direta e indiretamente, limita o poder do Estado. Nesse sentido, não há, pois, como negar os conflitos de interesses existentes.

O conflito está presente na ação social dos movimentos do campo, como parte do seu processo construtivo e organizativo, de formação de identidades e definições de luta coletivas pelo direito à educação para os povos do campo.

Arroyo (2007) afirma que “os movimentos sociais vêm produzindo reflexões sobre sua história e sua memória, sobre concepções, valores e projetos de sociedade, de campo e de transformação social” (p. 35). Essas construções não representam apenas um olhar sobre sua própria ação, pois, com as suas ações, “produzem suas concepções de direitos coletivos e de políticas sociais, educacionais, de saúde, de Reforma Agrária” (idem); enfim, produzem ou provocam um novo pensar para o lugar do campo brasileiro no processo de desenvolvimento.

No entanto, conforme observa Leher (2004), esse é também um espaço em disputa, no qual os rumos da educação e do conhecimento produzido também estão sendo disputados pelo sistema capitalista, assim como por diversos segmentos sociais.

Nesse sentido, Jesus (2006) afirma que é fundamental ter clareza dos projetos em disputa, para que se possam produzir conhecimentos e práticas que contribuam para o avanço do projeto político e social dos movimentos e da política educacional.

Nesse sentido, o movimento social do campo se propõe contra-hegemônico, uma vez que defende a construção de um projeto de sociedade, mediante debate do campo e das práticas e vivências dos sujeitos sociais que constroem a luta pela terra e pela educação. A construção do projeto contra-hegemônico passa pela construção de uma proposta de educação não reformista, mas que altere a estrutura social (MÉSZÁROS, 2005).

### **1.2.1 Educação e Práticas Educativas: Fundamentos da Luta por Direitos**

A educação, como prática social, contribui, direta e intencionalmente, no processo de construção histórica das pessoas. Nesse sentido, os movimentos e as organizações sociais e

sindicais do campo constituem-se na sua ação como prática social, política e cultural formada por sujeitos coletivos, que constroem um repertório de ações coletivas, demarcando interesses, identidades sociais e coletivas que visam à realização de seus projetos por uma vida melhor, de sua humanização (FREIRE, 1987). A educação, nessa perspectiva, só tem sentido se andar de mãos dadas com as lutas por transformação radical do atual modelo econômico e político hegemônico (MÉSZÁROS, 2005).

Para cumprir seu real papel, a educação não pode ser encerrada no campo da pedagogia, tem de sair pelas ruas, abrir-se para o mundo (MÉSZÁROS, 2005). Assim, amplia-se a concepção de educação, não a restringindo apenas aos processos de aprendizagem no interior da escola, mas transpondo seus muros, suas paredes e suas regras de conduta e práticas de poder. Educação entendida como formação, como apropriação da realidade, tanto do ponto de vista racional, como sentimental, cultural, social pelas pessoas, pelos educadores.

A educação, como processo social, pode servir a diferentes perspectivas, pode se tornar grande alavanca para construir estratégias de mudança, mas na perspectiva capitalista tornou-se instrumento de reprodução desse modelo, que reafirma em suas ações e posições processos de exclusão e individualismo. Esse projeto, ao tempo em que fornece “os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão no sistema capitalista, também gera e transmite um quadro de valores que legitima os interesses capitalistas” (MÉSZÁROS, 2005, p. 15).

“A realidade social objetiva não existe por acaso, é produto da ação dos homens e não se transforma por acaso” (FREIRE, 2005, p. 41) e o processo formativo tem como função contribuir para que as pessoas possam olhar adiante, enxergar mais longe, desvendar o mundo, as situações e as relações com as quais estão direta e indiretamente envolvidas, pois “os homens são produtores da realidade” (FREIRE, 2005, p. 41).

“Transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens” (FREIRE, 2005, p. 41). A questão central do ser humano é, pois, sua construção humana, e essa é a finalidade social dos processos educativos nos quais estão envolvidos os sujeitos. Educar é significar e tornar a significar o mundo, os objetos, as coisas, as pessoas, o próprio saber. Este, na perspectiva educativa libertadora, consolida-se como uma constante busca, não tem um fim, não tem terminalidade. É um processo de aprimoramento pessoal, embora possa ser construído na interação social, não há como comprar.

Para Scherer-Warren (2006), subjacente à perspectiva do caráter educativo dos movimentos sociais está a ideia de que a educação não se refere apenas a conhecimento geral

ou conhecimento técnico, mas também a conhecimento para o exercício da cidadania e para a convivência com a diversidade cultural e o reconhecimento do “outro” como sujeito de seu destino pessoal e coletivo.

Não há prática educativa, assim como não há educação, sem política educativa. As ações políticas produzem o saber social, como conjunto de conhecimentos e habilidades, valores e atitudes que são produzidos pelas classes sociais em uma situação histórica dada de relações, para dar conta dos seus interesses. É preciso compreender que a transformação social não é dádiva, é resultado da luta e da organização dos sujeitos, pois a transformação radical da sociedade não se produz espontaneamente, exige a participação da educação nas lutas diárias dos trabalhadores, daí o papel da educação como arma na luta contra todas as formas de opressão (THERRIEN; DAMASCENO, 1993, p. 10).

A educação como prática política deverá ser a “pedagogia do oprimido, aquela que tem que ser forjada com ele e não para ele, como homens ou povos, na luta incessante de recuperação da humanidade” (FREIRE, 1987, p. 34). Pedagogia que reflita a opressão e suas causas, como objeto de apropriação, e a partir dessa apropriação resulte em engajamento e luta pela libertação. Essa “reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança” (MÉSZÁROS 2005, p. 25).

Scherer-Warren (2002), a partir de estudos na América Latina, destaca que as ações coletivas dos novos movimentos sociais têm como base vivências de experiências democráticas dentro dos próprios movimentos, valorização da diversidade social, autonomia diante dos partidos e dos Estados, busca de novas formas de cooperação, autogestão e gestão econômica diante da crise e emergência de novos valores de solidariedade, reciprocidade e comunitarismo, elementos estes que são orientadores das formas de agir e de conduzir as ações coletivas dos movimentos sociais.

As práticas educativas desenvolvidas no âmbito dos movimentos sociais e sindicais representam um celeiro de novas experiências e aprendizagens (SCHERER-WARREN, 1996), que transformam as práticas educativas em práticas políticas. Essas ações de grupos sociais geram processos de mobilização que variam de amplitude e diversidade. São novos e velhos movimentos sociais, são organizações não governamentais, cidadãs ou de responsabilidade social (GONH, 2005), redes de movimentos sociais e de ONGs que inovam na forma de articulação e nas formas de inserção no cenário nacional e internacional.

Scherer-Warren (1996) destaca que movimentos sociais são laboratórios de criatividade nos quais se testam novas alternativas societárias e que vão se constituindo em uma rede de interações informais entre uma pluralidade de indivíduos, grupos ou organizações, engajados em um conflito político ou cultural, com base numa identidade coletiva comum.

Souza (2000), resgatando a contribuição de vários autores (GRZYBOWSKI, 1987; GOHN, 2001; CALDART, 2004; SILVA, 2004; FERNANDES, 1999), destaca que os movimentos sociais possuem caráter educativo, oriundo da participação política, dos processos de interação, das negociações com representantes políticos, das relações com os mediadores, enfim, o movimento como espaço de socialização política.

Nesse sentido, o Movimento da Educação do Campo é uma forma de reinvenção da prática de diversos movimentos e organizações sociais e sindicais que

[...] na sua origem têm a necessidade de reinventar práticas sociais, contra um processo perverso de uma forma hegemônica de globalização econômica, política e cultural que impõe a diferentes países periféricos e semiperiféricos a reorganização das formas de poder de produção de conhecimento, e de autonomias e as desigualdades, em especial, entre o povo brasileiro que vive no campo ou excluído dele. (JESUS, 2006, p. 51)

A luta na prática política envolve a construção de uma identidade de sujeito social. A prática educativa embutida nos movimentos sociais camponeses compreende um tecido vasto e rico que vem sendo investigado, destacando-se como subtema o próprio processo de constituição desses movimentos, o estudo conjunto das ações que os camponeses desenvolvem para a construção de sua identidade como sujeitos coletivos (THERRIEN; DAMASCENO, 1993).

O papel social dos movimentos e organizações, por sua vez, consiste em potencializar práticas e sujeitos para que atuem socialmente como protagonistas sociopolíticos, capazes de analisar de forma crítica o seu papel social e o espaço que os rodeia, transformados em novos sujeitos de poder, capazes de interferir na realidade e transformá-la, pois:

Os movimentos sociais, do ponto de vista da organização política e social, aspiram a uma sociedade em que os interesses individuais se voltem para os interesses coletivos, como condição de emancipação de uma coletividade, respeitando as diferenças e as diversidades das ideias. (JESUS, 2006, p. 52)

Damasceno (1990) destaca ainda que a concretização da prática pedagógica terá como ponto de partida o saber do grupo, sua cultura, sua concepção de mundo. Assim, as práticas educativas precisam considerar e possibilitar a construção do saber a partir da própria

comunidade, e não com a intervenção de agentes mediadores que elaborem propostas em nome da comunidade e para ela, às vezes considerando que estas são prioridades para uma determinada comunidade.

O pensamento de Damasceno (1990) corrobora o pensamento de Freire (2005) quando este afirma que uma cultura tecida com a trama da dominação, por mais generosos que sejam os propósitos dos seus educadores, é barreira cerrada às possibilidades educacionais dos que se situam nas subculturas dos proletários e marginais.

Nesse sentido, a concretização da prática educativa se reafirma à medida que possibilita a “instrumentalização dos próprios grupos” (DAMASCENO, 1990, p. 170), em que perpassa a apropriação de conhecimentos e saberes que possibilitem aos grupos elaboração, projeção, reflexão sobre ações que dizem respeito ao seu processo de crescimento e autonomia, bem como a “aquisição de elementos psicossociais e culturais que vão permitir a ação do grupo sobre a sua própria realidade” (DAMASCENO, 1990, p. 170).

## 2 ORGANIZAÇÃO SOCIAL E EDUCAÇÃO RURAL NA CATALUNHA – ESPANHA

As questões envolvidas no debate sobre desenvolvimento permitem refletir sobre algumas aproximações entre Brasil e Espanha no momento atual. Embora vivendo situações distintas ante a economia mundial global – enquanto a Espanha se apresenta numa situação de avanço do desemprego e instabilidade econômica, o Brasil apresenta-se numa situação econômica mais confortável, na perspectiva do modelo econômico predominante – estes dois países também apresentam similitudes, como o modelo de desenvolvimento centrado na economia de mercado, que tem contribuído para mudar o papel do Estado, colocando-o como operador do modelo de desenvolvimento de economia globalizada. Também, existem as fragilidades na garantia de direitos para os trabalhadores, fragilização de direitos trabalhistas e das relações de trabalho.

Nesse sentido, sem, contudo, ter o papel de realizar comparativos entre os dois países, identificam-se diversas outras aproximações históricas na luta pela educação, pela democratização e pela ampliação dos direitos dos povos, inclusive os que vivem nas comunidades rurais, pela educação,

Este capítulo busca traçar a trajetória histórica da luta na Catalunha, comunidade Autônoma da Espanha, na sua luta pela educação, buscando demonstrar a relação existente entre o debate da educação rural e a relação desta com o debate de desenvolvimento rural, e da garantia do direito a educação de qualidade aos sujeitos que vivem em áreas rurais do país.

Inicialmente vale destacar a própria compreensão dos termos utilizados para denominar educação do campo e educação rural e o lugar da educação e do mundo rural nos debates sobre desenvolvimento. No Brasil denomina-se educação do campo, na Espanha, educação rural, na América Latina, educação em espaços rurais, mas, independentemente da forma de chamá-la, é possível afirmar que este não é um tema em extinção, nem uma luta residual. Embora alguns autores insistam em afirmar que o esvaziamento progressivo do campo e sua modernização tem feito o campo tornar-se um *continuum* das cidades, marcado pelo avanço do agronegócio como modelo de produção que tem a terra como bem mercadológico, sendo mais importante do que a terra como bem social e necessário à sobrevivência dos próprios sujeitos, o campo continua vivo, contrariando tais perspectivas. Essa ideia de campo como *continuum* das cidades nega o campo como lugar de gente e de futuro. Silva afirma que “rural só pode ser entendido como um ‘continuum’ do urbano do ponto de vista espacial” (SILVA, G. 1996, p. 1). Esses sujeitos do campo são vistos como residuais, segundo perspectiva de campo em que a preponderância é a da ocupação das terras



pela grande produção, com o incremento cada vez maior de maquinários modernos e trabalhadores assalariados operando as poucas funções que o modelo exige para continuar sua reprodução – mais máquinas, menos pessoas. Essa ideia reforça o debate em que se questiona a necessidade de se constituírem políticas estruturantes para uma população em progressiva diminuição da ocupação espacial, da vivência de modos de produção e reprodução da vida, que não seja dentro do modelo hegemônico.

No entanto, o que é possível identificar em todo o mundo é um forte debate sobre a escola do campo/rural e seu papel na organização do campo. Longe de ser um debate residual, a luta pela educação do campo/rural tem tomado forma e corpo de luta política, e não somente de demandas e reivindicações momentâneas. Exemplo disso pode ser encontrado em vários Estados, da América Latina aos países europeus, nos quais se acredita que o processo de organização centrada nas cidades, ou no mundo urbano, não substituiu ou subsumiu o debate da escola em áreas rurais e a defesa ao direito a educação.

Ao contrário, as diversas lutas e mobilizações demonstram que o campo está mais vivo do que nunca. O debate sobre o mundo rural e sua organização, sobre a sobrevivência da agricultura familiar camponesa, além das questões que permeiam o debate sobre uma nova ruralidade, está sendo reafirmado como necessário e fundamental para pensar a sobrevivência dos povos, articulada à necessidade de um conjunto de ações e políticas que coloquem o campo e os sujeitos, de qualquer lugar do mundo, na centralidade do debate sobre as políticas de direito. Dados do IPEA apontam as estimativas do Banco Mundial para a proporção da população rural nos países do G7 – Alemanha, Canadá, Estados Unidos, França, Itália, Japão e Reino Unido, analisando que, embora os países chamados de desenvolvidos tenham avançado no processo de industrialização, o rural não perdeu seu lugar de destaque e importância, como é possível perceber na Tabela 1 abaixo.

**Tabela 1: Países/percentual de população rural**

<b>Países</b>	<b>Percentual de população rural</b>
Japão	33,36%
Itália	31,76%
Alemanha	26,28%
França	22,42%
Canadá	19,50%
Estados Unidos	18,00%
Brasil	13,96%
Reino Unido	9,98%

Fonte: IPEA, 2010.

Esses dados demonstram que a capacidade de crescimento de um país não está atrelada ao tamanho do “mundo rural”; industrialização não é sinônimo de ausência de ruralidade, ou seja, a maioria dos países com maior nível de crescimento do mundo mantém uma grande parcela da população vivendo no espaço rural.

No que se refere à educação, a situação não é diferente. O que se identifica é uma forte resistência e luta pela educação no próprio campo, para assegurar o respeito a especificidades e lutas dos povos, cada vez mais em voga. Logo, a luta pela construção de uma política de educação do campo também não é residual, representa uma forma de resistência da cultura, das tradições e da sobrevivência dos povos, especialmente na América Latina, mas também em diversos países europeus, a exemplo da França<sup>9</sup>, de Portugal, da Grécia, da Espanha<sup>10</sup>.

A experiência de atuação em escolas rurais e escolas de montanha na França faz parte da estratégia de ação do Instituto Universitário de Formação de Professores (*Institut Universitaire de Formation de Maîtres (IUFM)*, da Academia de Grenoble, de forma a contribuir com o entendimento do mundo rural e da nova organização social que se tem desenhado na Europa para as escolas rurais. Tal realidade, que não difere muito da realidade brasileira, significa altos níveis de êxodo rural, pequenos números de alunos nas escolas rurais e de montanha, conforme observa o professor Pierre Champollion, coordenador do Observatório Francês de Escola Rural<sup>11</sup>. O observatório tem como objetivos estudar os resultados escolares das zonas rurais e de montanha, analisar os projetos escolares e profissionais dessas zonas, os itinerários de formação que contribuem com o trabalho dos profissionais que atuam nessas escolas e ainda avaliar os impactos das estratégias assumidas

<sup>9</sup> O Observatório da Escola Rural (Observatoire de l'École Rurale – OER ) e o Observatório da Educação e Territórios (Observatoire Éducation et Territoire – OET) afirmam que “as áreas predominantemente rurais representam cerca de um quarto da população francesa, que está espalhada por mais de dois terços da área metropolitana. Essa distribuição é mais ou menos estabilizada desde um quarto de século, mas as mudanças estruturais foram profundas durante a segunda metade do século XX. O observatório faz estudos aprofundados sobre o debate das escolas rurais e de montanhas, que estão no país num nível maior de isolamento e por conta disso sofrem com a diminuição do seu público e outras vezes com a falta de disponibilidade do ensino em todos os níveis (tradução nossa). Os estudos realizados pelo Observatório têm gerado uma série de documentos de reflexão e proposição teórica para entender o papel da educação e da formação de professores para atuar nessas escolas. (ALPE; CHAMPOLLION; FROMAJOUX; POIREY, 2001; 2002; 2005)

<sup>10</sup> Participam da Red NEMED as seguintes instituições: Universidade do Egeu (Grécia); Observatório de Pesquisa em Inovação em Educação (Áustria); Universidade de Chipre (Chipre); Chydenius Kokkola University Consortium-Institute (Finlândia); Ellinogermaniki Agogi (Grécia); Universidade Eotvos Lorand (Hungria); Universidade de Lecce (Itália); Universidade de Lisboa (Portugal); Politécnica Universidade de Bucareste (Romênia); Universidade de Barcelona (Espanha); Rede Europeia de Ensino a Distância (Inglaterra) e Instituto de Educação da Universidade de Londres (Inglaterra).

<sup>11</sup> Palestra proferida pelo professor Pierre Champollion na Universidade de Lleida/Espanha, durante a IX Conferência Maria Rúbies: Educação e Mundo Rural, em 18 e 19 de novembro de 2011, da qual a autora deste trabalho participou como observadora convidada da Universidade de Barcelona/Espanha.

por algumas zonas rurais, com o fim de identificar elementos importantes e necessários à proposta da escola rural (SERC; GIER, 2007, p. 19).

Outra prática desenvolvida na Europa que envolve o debate das escolas rurais e das escolas multiníveis (ou multisseriadas, como se conhece no Brasil) é a articulação de universidades de diversos países que compõem a Rede de Escolas Rurais: a *Network de Multigrade Educação* (Nemed) ou *Red de Escuelas Rurales* que é uma rede transnacional financiada pelo Programa Sócrates (Comenius Acção 3) da União Europeia, cujo principal objetivo é colocar a escola rural no debate da política europeia e contribuir para a melhoria do ensino e da aprendizagem na sala de aula multinível e ainda afirmar a importância teórica e prática das redes de ensino na educação rural na Europa.

A situação em que a escola é rural em países rede NEMED mostra claramente as diferenças e heterogeneidade organizacional, de gestão de currículo. Mesmo dentro do mesmo país, há diferenças significativas por área, região ou território em que se localiza a escola rural. Não há sequer uma definição comum nos países da União Europeia sobre ruralidade e áreas rurais.. Este deve ser o primeiro passo para colocar a escola rural dentro de um determinado contexto e, sem dúvida, para estabelecer os limites de suas idiossincrasias e redefinir as áreas de sua própria identidade cultural. (BARAJAS; BOIX; SILVESTRE, 2006, p. 1)

Esse trabalho desenvolvido pela rede pretende contribuir para a superação da dicotomia entre a educação rural e a urbana, pois o rural supostamente tem sido sempre pautado em função das propostas e das inovações pedagógicas da cidade. Educação rural, escolas rurais, como se sabe, também são instituições em que se pode aprender e gerar boas práticas de ensino, conforme afirmam os membros participantes da Rede, por isso a necessidade de criação, estabelecimento e consolidação de redes de ensino em áreas rurais tem sido uma das exigências constantes da comunidade rural (BARAJAS; BOIX; SILVESTRE, 2006).

Na América Latina, as lutas por terra e educação pelos camponeses no Brasil, pelos povos indígenas na Bolívia, pelos Mapuches no Chile e pelas famílias camponesas em Córdoba, na Argentina<sup>12</sup>, apenas para citar alguns, demonstram que a luta pela educação dos povos rurais é mais forte e mais contemporânea do que nunca.

---

<sup>12</sup>Cf. CRAGNOLINO, Elisa. **El acceso a la educación básica rural en familias campesinas de Córdoba (Argentina) como resultados de múltiples historias** (Revista Educação em Aberto, 2012), cuyos “estudios tratan de comprender cómo se fue configurando el acceso a la educación básica, por parte de familias campesinas de esa zona, en particular las del Departamento Tulumba. Se trata de desarrollar una mirada de larga duración que intenta reconstruir las formas, el lugar y la importancia que fueron asumiendo las estrategias educativas y en particular la escolarización a lo largo del siglo XX y hasta la actualidad, sus vinculaciones con el resto de los mecanismos de reproducción social, y el significado que las familias campesinas les asignan” (p. 146).

Uma boa referência sobre essa construção pôde ser vista no I Encontro Internacional de Educação do Campo<sup>13</sup>, realizado no Brasil, coordenado pelo Observatório da Educação do Campo, em agosto de 2010. O evento tratou das experiências que vêm sendo realizadas nessa área há 50 anos em Cuba, há cinco anos na Venezuela, há três no México e há dois na Bolívia, durante as “Rodas de Conversas”, quando os educadores latinos falaram sobre o tema Educação Superior e Autonomia dos Povos do Campo.

Dentre as práticas educativas desenvolvidas podem-se destacar as realizações do Instituto Universitário Latino Americano de Agroecologia Paulo Freire (IALA)<sup>14</sup> para formação de camponeses, indígenas e afrodescendentes. Muñoz Perez (2012) afirma que a construção do instituto é um projeto de emancipação em que se formam quadros políticos para contrapor-se ao modelo do agronegócio e do ecomércio, com a responsabilidade histórica de romper com os esquemas convencionais de educação universitária hegemônica que vem se reafirmando em nossa sociedade desde a revolução francesa, moldando os estudantes para reproduzir o sistema burguês, a serviço do capital. O autor afirma ainda ser com luzes e sombras, ao calor do processo revolucionário, que a universidade camponesa e para os camponeses tem deixado raízes que em pouco tempo espalharão suas sementes pela América (MUÑOZ PEREZ, 2012).

Assim, a afirmação da luta dos povos pela terra, em diversos campos do mundo, pelo território e pela educação, está vinculada à luta pela construção de uma contra-hegemonia que busca reafirmar a identidade dos sujeitos no campo.

Na sequência deste capítulo serão discutidos os resultados da pesquisa realizada nas escolas rurais da Comunidade Autônoma da Catalunha, durante seis meses de Bolsa Sanduíche (CAPES/FUNDAÇÃO CAROLINA), onde foi investigada a trajetória de organização da escola rural e o papel e a atuação dos movimentos educativos nessa trajetória. A escolha pela Comunidade Autônoma da Catalunha se deu por dois fatores: primeiro, pela trajetória da educação rural existente desde a década de 1970 nessa região da Espanha;

---

<sup>13</sup>III Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo / III Seminário sobre Educação Superior e as Políticas para o Desenvolvimento do Campo Brasileiro / I Encontro Internacional de Educação do Campo, realizado na UnB, nos dias 4 a 6 de agosto de 2010.

<sup>14</sup>As principais ações propostas pelo instituto envolvem a formação de jovens e lideranças, de toda a América Latina, vinculadas às organizações sociais de luta pela terra, visam a promover o resgate do conhecimento dos povos indígenas e camponeses para sistematizá-los – tais conhecimentos estão vinculados às práticas agrícolas para a conservação da vida. Esse trabalho busca reafirmar a construção coletiva dos saberes, com enfoque participativo, reconstruindo a memória alimentar dos povos e a soberania sobre as sementes, conforme proposto pelo 1º Encontro Internacional de Guardiões de Sementes, promovidos pelo IALA em outubro de 2012, na Venezuela.

segundo, pela oportunidade concedida pela CAPES/FUNDAÇÃO CAROLINA durante o período de 2011 e 2012.

## **2.1 A EXPERIÊNCIA DA COMUNIDADE AUTÔNIMA DA CATALUNHA**

A história da Espanha, especialmente do final do século XIX e início do século XX, é marcada pela Guerra Civil que durou três anos (de 1936 a 1939), cujo resultado foi a instalação de um período ditatorial conhecido como franquismo, encabeçado pelo General Francisco Franco. O período da ditadura franquista durou aproximadamente 36 anos. Esse período foi marcado por forte repressão política, especialmente para os grupos derrotados na guerra civil, entre eles democratas liberais, nacionalistas periféricos, socialistas, comunistas, anarquistas (BEEVOR, 2007).

Conforme observa Ribeiro (2011), a Guerra Civil espanhola foi desencadeada do levante contra a Frente Popular, formada por socialistas, comunistas e anarquistas, associados em diversas organizações e partidos, que tinham como principais propostas: a reforma agrária, o restabelecimento do estatuto de autonomia e a anistia de presos políticos, em sua maioria anarquistas.

Assim afirma Ribeiro:

[..] em meados de julho de 1936 um grupo composto por generais apoiados pela direita Monarquista, pela igreja católica, pelos grandes proprietários de terras e empresários deu início a um levante militar contra o governo republicano formado pela Frente Popular. Esse levante militar eclodiu na Guerra Civil Espanhola, um conflito que ganhou dimensões inesperadas e que perdurou até o início de 1939. (RIBEIRO, 2011, p. 2)

O impacto da guerra, seja pelo elevado número de civis mortos, seja pela perda da capacidade produtiva, levou o país a uma situação de fome e miséria. O ressurgimento da Espanha no cenário político e econômico internacional ocorre especialmente pela aliança com os Estados Unidos, durante a Segunda Guerra Mundial, por servir como espaço geográfico estratégico para a instalação da base militar americana em troca de apoio econômico e pela aplicação do plano de estabilização econômica, sob as diretrizes do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional. A melhora nas condições econômicas no país iniciou nos anos de 1970, especialmente pela influência do turismo e do processo imigratório intenso que o país viveu nesse período (BEEVOR, 2007).

A Constituição Espanhola (1978), em seu artigo 2º, define pela organização territorial do estado espanhol em Comunidades Autônomas, dotadas de autonomia legislativa e com autoridade para eleger seus representantes administrativos.

A constituição se fundamenta na indissolúvel unidade da Nação espanhola, pátria comum e indivisível de todos os espanhóis, e reconhece e garante o direito da autonomia das nacionalidades e regiões que a integram e a solidariedade entre todas elas. (Constituição Espanhola, art. 2º, 1978, tradução nossa)

Assim, a Espanha está dividida em 17 Comunidades Autônomas, podendo ser identificadas no mapa a seguir:



Fonte: Google Maps<sup>15</sup>: Mapa de Comunidades Autônomas da Espanha.

Em 1982, o Partido Socialista Operário Espanhol (PSOE) venceu as eleições com forte representação em defesa dos direitos dos trabalhadores, permanecendo à frente do governo espanhol até as eleições de 1996, quando foi derrotado pelo Partido Popular. Em 2004 voltou ao poder político com a vitória de José Luis Zapatero. Em 2011, o Partido Socialista (PSOE) foi derrotado pelo candidato do Partido Popular, Mariano Rajoy.

Para efeito deste trabalho, conforme acenado anteriormente, o debate sobre a educação rural está centrado na trajetória construída na Comunidade Autônoma da Catalunha. Historicamente a Catalunha tem protagonizado amplo debate sobre a construção de uma nação autônoma, independente do poder central do Estado Espanhol. A mobilização pela

<sup>15</sup> Disponível em: <<http://www.vmapas.com/Europa/Espanha/Mapa-Comunidades-Autonomas-Espanha.jpg/maps-pt.html>>. Acesso em: 15 nov. 2012.

independência da Catalunha mobilizou a população, que aprovou sua independência em todos os plebiscitos e consultas populares<sup>16</sup>.

Do ponto de vista educacional, as bases para organização do sistema educativo espanhol foram dadas pela Lei de Moyano, em 1857, que definiu as principais orientações para a organização do sistema à época e que, em grande medida, manteve-se como referência para elaboração das leis educacionais até 1970. Um elemento marcante, desde então e até os dias atuais, no que se refere à organização do sistema escolar, foram as disputas entre a Igreja e o Estado.

Na área da educação as questões pertinentes à laicidade do Estado, à liberdade para abertura de escolas privadas confessionais e ao financiamento, pelo Estado, de vagas em escolas não públicas, foram disputas históricas que se refletiram na elaboração da Constituição espanhola e que ainda têm reflexo nos legisladores atuais e em alguns partidos políticos. (RUIZ, 2007, p. 19)

Com o final da guerra civil e a instalação da ditadura, a educação passou a ser concentrada pelo poder do Estado, que uniformizou planos de ensino com o propósito de apropriar-se do sistema educativo. Diante dessa ação totalitária, somente a Igreja, segundo Puelles (1996), pôde opor-se a essas prevenções de dominação, afirmando os princípios da liberdade de ensino e de subordinação.

A liberdade de ensino que agora se invoca para evitar o monopólio estatal de todo o ensino não significa liberdade de todas as pessoas ou grupos sociais criar novas escolas, rejeitam-se os daqueles que têm projetos educativos hostis, diferentes ou simplesmente alheios aos valores católicos. (PUELLES, 1996, p. 22)

Quanto à subordinação defendida pela Igreja, significa a subordinação do Estado à ação de iniciativa individual, familiar e eclesiástica, reafirmando aquela instituição como a única agência social legitimada para a criação de centros escolares. “Esta liberdade de ensino não estendia à prática dos professores, pois todos os professores, tanto da escola pública, como da privada, têm de ensinar de acordo com o dogma e moral católicos” (PUELLES, 1996, p. 22). O resultado desse processo histórico é um gradativo esquecimento da escola pública e uma contínua ascensão da escola privada confessional.

Essa situação passa a ser questionada de forma mais efetiva a partir dos anos de 1960, quando diversos documentos divulgados denunciavam a situação de precariedade em que se

---

<sup>16</sup>Data de 1919 o primeiro Projeto de Estatuto de Independência da Catalunha, seguido de uma proposta aprovada em 1932 que se constituiu num Estatuto de Autonomia da Catalunha, em 1979 e posteriormente em 2006, aprovado pelas Cortes Gerais e referendado em plebiscito pelos cidadãos da Catalunha em 18 de junho de 2006. Tal estatuto tem o objetivo de definir as orientações para o autogoverno do território catalão.

encontrava a população em relação ao acesso à educação. Em 1951, de cada 100 alunos que iniciavam o ensino primário, apenas 27 ingressavam na etapa de estudos propedêuticos, que antecedia o ensino médio, e apenas 10 conseguiam concluir essa etapa de ensino; destes, apenas 3 se formavam em uma universidade (RUIZ, 2007).

É a partir desse período que a Catalunha inicia, por iniciativas dos professores de escolas primárias, a realizar um debate mais efetivo sobre a escola rural e o lugar da escola e do espaço rural, tendo em vista o processo de urbanização, promovido pela industrialização do país, impactando diretamente na organização das comunidades e da escola e gerando um processo de esvaziamento do campo.

### **2.1.1 Educação e Mundo Rural na Catalunha**

Assim como no Brasil, na Comunidade Autônoma da Catalunha a questão rural e sua sobrevivência estão no rol das reflexões, especialmente por aqueles que estudam sobre a educação rural, pois, conforme observa Boix (2003), há uma vinculação estreita e indissociável entre o debate sobre o mundo rural e a educação.

No que se refere ao mundo rural, a autora afirma que não é possível ter uma visão apocalíptica de que dentro de pouco tempo o mundo rural terá desaparecido, mas que é preciso considerar que “o conjunto do mundo rural se direciona, em ritmos diferentes, em direção a uma estrutura local com uma certa particularidade que se produz como consequência dos tipos de interações que se desenvolvem nele” (BOIX, 2003, p. 1, tradução nossa).

Sobre essa nova ruralidade, pode-se consultar o *Atlas de la nova ruralitat* (BUIXADÉ, 2009). Para compreender esse conceito, é necessário situar o significado de rural e da própria ruralidade. Esse atlas, quando fala da necessidade de pensar em área rural ou ruralidade, refere-se a uma área específica que atenda a certo modelo econômico, social e até mesmo físico, porém, esse conceito não se refere a limites e fronteiras ou diferencia se é uma área de terras agrícolas ou florestais, um habitat particular, um espaço para uma atividade específica. Isso porque o rural e a ruralidade estão relacionados com as realidades de uso social, econômico e/ou da terra, estando seus conceitos intrinsecamente ligados às mudanças experimentadas por essas realidades. Para Boix (2003), o debate do rural está vinculado ao debate dos valores e das diversas formas de organização que a população constrói, seja pela relação de proximidade, seja pela influência que esta recebe, não somente dos espaços de



formação e organização social, a exemplo da escola, mas também pela própria reorganização do mundo rural e das novas exigências a que está vinculado. Dentre os aspectos de que trata a autora, é possível aferir que o meio rural é marcado por uma ação coletiva, que se constrói com a vivência e a organização do seu território e as formas de organização da própria sobrevivência, diante das inúmeras mudanças ocorridas.

A ação coletiva não é uma utopia, trata-se de uma urgência para os territórios rurais, submetidos a problemas de despovoamento, competência, reestruturação, pouco interesse político nos âmbitos regionais e nacionais, conflitos locais, etc. Fomenta espaços de acertos e permite a aparição de agentes coletivos que expressem novos interesses; permite mobilizar as energias necessárias em toda a estratégia de desenvolvimento, sobretudo em períodos de grandes mudanças. Assim reforça a capacidade de uma resposta cidadã ante os desafios que se apresentam atualmente no mundo rural e também na escola rural. (BOIX, 2003, p. 2, tradução nossa)

A autora afirma ainda que territórios rurais não são espaços vazios e sem vida, mas sim espaços nos quais os sujeitos estão em processos constantes de transformação e reorganização territorial, social ou produtiva.

Ao se analisarem as áreas rurais da Catalunha, identifica-se que o processo de industrialização causou grande queda de população, gerando mudanças na estrutura social e da propriedade, com a terceirização de áreas que tradicionalmente sempre foram ocupadas por aqueles que viviam da agricultura ou da pecuária. Nessas áreas rurais, as mudanças culturais ocorridas são resultado de diferentes ondas de migração que afetaram e transformaram o setor primário: a maior parte do trabalho necessário na agricultura (incluindo a indústria de alimentos) atualmente é ocupada por pessoas de origem estrangeira (BUIXADÉ, 2009).

As mudanças experimentadas pelo mundo rural estão vinculadas principalmente à estrutura econômica produtiva, demográfica e cultural. No que se refere a economia e produção, há declínio gradual de unidades de produção agrícola, redução no número de efetivo trabalhadores na agricultura e na pecuária e, conseqüentemente, alteração estrutural na produção tradicional, impulsionado principalmente pelo aumento dos setores secundário e terciário (Secretariado de Escolas Rurais e Grupo Interuniversitário de Escola Rural, 2007, p. 7, tradução nossa). Estudo realizado pela Comunidade Europeia, publicado pelo relatório LEADER (Estudo de Avaliação Intercalar do Programa de Iniciativa Comunitária de Desenvolvimento Rural), aponta uma classificação de espaços rurais que demonstra a diversidade dos territórios rurais na Espanha e que são predominantes também na Europa. Dentre estes se destacam os territórios com espaços naturais que têm papel chave no desenvolvimento rural, com predominância de grandes propriedades rústicas tradicionais

(latifúndios), aqueles com vocação e orientação turística com estruturas de pequenas dimensões. Outros são territórios com agricultura e pecuária que ocupam grande parte da população ativa e que constituem assim a base da economia do território. Territórios com uma agricultura rica que utiliza pouca mão de obra; territórios com presença importante de residências secundárias e/ou estruturas de acolhida; territórios com reduzido número de pequenas empresas e outros com população majoritariamente idosa e que tem alto índice de assistência.

Boix (2003) observa que na Comunidade Autônoma da Catalunha, a partir de 1990, iniciou-se um tímido, porém constante, retorno aos povoados, alguns dos quais conseguiram estabilizar essa população que retornava e outros em que ela até aumentou. Esse processo de retorno deve-se, segundo a autora, a três motivos básicos: o primeiro diz respeito à mudança de atitude e da escolha de jovens casais que decidem continuar vivendo na própria comunidade, mesmo tendo seus postos de trabalho em outro município, em busca de melhor qualidade de vida, o que dificilmente teriam vivendo na cidade. O segundo motivo está vinculado à corrente migratória muito complexa de várias procedências do estado espanhol e da Europa, especialmente de franceses, ingleses, alemães e do leste europeu, da África, como Marrocos, Gambia e Senegal, além da Ásia, especialmente paquistaneses, indianos e chineses, entre outros. A principal motivação desse processo migratório é a busca por trabalho. Por fim, o terceiro motivo são as mudanças de habitat urbano e rural, sendo o rural entendido como positivo pela questão do meio ambiente, da valorização do patrimônio natural e do retorno das formas de vida que caracterizam os contextos rurais (as pessoas que vêm nessas condições são chamadas de neorrurais) (BOIX, 2003). De acordo com dados do Instituto de Estatística da Catalunha (IEC), 90% da população dos pequenos povoados das comarcas são estrangeiros (europeus e não europeus), mas nem todos os territórios têm essa característica, sendo a presença dos estrangeiros um dos fatores de aumento da população nas pequenas cidades, povoadas nas últimas décadas.

Essa nova organização territorial tem desenhado um quadro do mundo rural catalão cuja predominância pode ser, resumidamente, apresentada da seguinte forma: o primeiro quadro é de territórios cujo trabalho de produção da sobrevivência é a produção agrícola; o segundo é o espaço com grande predominância da indústria, do comércio e do turismo, sendo estes os territórios que estão mais próximos dos grandes centros urbanos, e o terceiro quadro é aquele das pequenas cidades onde a produção agrícola é quase inexistente e a produção material é garantida pelas pequenas indústrias e pelo turismo.

A paisagem, como já foi dito, é um ambiente cada vez mais complexo e também mais diversificado que reivindica capacidade de desenvolver atividades socioprodutivas que dependem do meio ambiente e das preferências de quem vive lá. Nessas áreas rurais é necessário possibilitar a produção agrícola em tempo inteiro ou em tempo parcial, com parâmetros de produção industriais e artesanais e ainda com métodos de preparo do convencional ou alternativo.

Em áreas rurais e pequenas cidades é possível ainda viver da agricultura, indústria, pecuária e turismo. No entanto, onde o turismo é a única atividade econômica, é preferível combinar com a agricultura e pecuária, porque quando toda a atividade é concentrada na área turística, temos uma cidade muito suscetível ao consumismo desenfreado e geralmente irregular (sazonal). A cidade torna-se uma espécie de parque temático de interesse para as pessoas que vêm de fora e sem interesse em viver ali para sempre.

O processo de globalização que permeia todo o planeta deve ser articulado a um processo de localização, o que ocorre principalmente em pequenas cidades, onde há grupos que reivindicam características distintivas e particularistas. Importante ver como esses recursos são articulados de forma plausível e coerente com uma determinada cultura. Esta reflexão vale a pena com uma nota modesta para repensar processos de “localização” com base na invenção da tradição de forma frágil, restaurando tradições muitas vezes com o instituído apenas para fins comerciais sem valor adicional e cultural. (Secretariado de Escolas Rurais e Grupo Interuniversitário de Escola Rural, 2007, p. 9, tradução nossa)

O território se caracteriza justamente porque tem identidade própria, e seus habitantes fazem parte de um coletivo com códigos culturais concretos, símbolos característicos, costumes diferentes em gastronomia, artesanato, agroturismo, experiências musicais e comportamentos baseados nas relações multiétnicas dos seus membros. A identidade nesse território, afirma a autora, acontece por uma consciência de cidadania entendida como aquela por meio da qual o indivíduo se reconhece e é reconhecido como integrante da comunidade, aceita os direitos e assume suas responsabilidades (BOIX, 2003).

No que se refere à escola, o desafio posto é como esses elementos do território e da identidade estão presentes na formação dos alunos, por compreender que a escola pode converter em um espaço educativo importante para potencializar o território e torná-lo legítimo e democrático, sendo os sujeitos capazes de criar situações de aprendizagens e capacidades necessárias a sua integração numa sociedade diversa e multicultural, com o reconhecimento de sua própria identidade.

### **2.1.2 Trajetória de Organização da Educação Rural na Catalunha**

A pauta da educação rural é tema comum nos debates de grupos, organizações sociais, movimentos que também lutam pela educação na Espanha (Catalunha), onde esse debate está em pauta há mais de três décadas.

A escola rural entra no debate político da educação na Catalunha no final dos anos 1970 e início dos anos 1980, quando um grupo de professores de escola primária (maestros) começou a discutir a situação e a organização das escolas rurais. Nesse processo, a política de fechamento das pequenas escolas, com a transferência de alunos para uma escola maior (na sede da comarca, o que representaria a sede do município), tornou-se política comum a ser aplicada.

Feu (2004) destaca que falar da escola rural na Espanha, e especialmente na Comunidade Autónoma da Catalunha, exige considerar dois momentos históricos. O primeiro deles refere-se ao que o autor denomina de “a velha escola rural” (FEU, 2004, p. 2) e esclarece que “quando falamos da velha escola rural nos referimos às escolas do começo do século XIX até praticamente meados dos anos setenta do século XX espalhadas pelos povoados pequenos de todo o Estado espanhol”. O segundo momento é denominado de “nova escola rural, quando parecia que tudo estava perdido, ou melhor dizendo, que faltava muito pouco para acabar de perder-se, no Estado espanhol iniciou um processo de recuperação e de melhoria da escola rural” (FEU, 2004, p. 4, tradução nossa).

Dáí se constitui na Catalunha um movimento por parte dos professores que atuam nas escolas rurais, a fim de constituir diferentes referências para a construção de uma nova escola rural.

[...] No Estado espanhol, a escola rural antes da década de setenta era pouco interessante e pouco atrativa. A Administração educativa a classificava como ‘escolas de quarta categoria’, ‘escolas de aldeias’ ou similar. Essa nomenclatura não teria muita transcendência se não fosse o que estava por trás, pois as escolas rurais, se comparadas com as urbanas, tinham menos recursos, ministravam um currículo mais reduzido, não ministravam todos os níveis.

A escola rural do passado foi uma escola marginal devido, em parte, à instalação e às características de muitos edifícios. Não podemos ignorar que muitas escolas rurais estavam instaladas em lugares mais inverossímeis: no pórtico de uma igreja, nas ruas de uma prefeitura, na sala de um sítio abandonado e, no pior dos casos, em uma quadra mais ou menos reconvertida que, apesar de todos os esforços, continuava sendo pouco adequada para a instrução. Além de muitas dessas escolas – inclusive as que se construíram de novo – teriam pouca luz, as janelas e as portas não fechavam, e quando chovia havia que improvisar para poder ministrar aulas nelas.

Quase todas as escolas rurais do passado se caracterizaram, também, por terem muitos alunos – 50 60, 70 e 90 alunos de idades e níveis diferentes em uma só sala de aula e sob a responsabilidade de um único professor, às vezes ajudado por um familiar que, evidentemente, trabalhava como voluntário. Em muitas dessas escolas havia poucos bancos para todos e era difícil encontrar quadro – e se havia frequentemente faltava giz.

O pessoal em termos gerais era bastante simples: muitos não tinham o título de professor e os que os tinham os honravam bem pouco: muitos professores faltavam muito por motivos injustificados, alguns começavam o curso mais tarde do que habitual e outros o acabavam de forma precipitada, e inclusive havia os que

abandonavam o centro porque a prefeitura não lhes pagava o salário que lhes correspondia.

O ensino que se dava, também, era pouco estimulador: ensino de enciclopédia, sem respeitar a língua específica das comunidades históricas com língua própria e distante da realidade dos alunos. Também sabemos que o professor costumava ridicularizar o mundo rural e depreciar a cultura rural e tudo o que o rodeava. (FEU, 2004, p. 2-3, tradução nossa)

Durante esse período, destaca o autor a existência de algumas exceções de escolas rurais: em alguns casos, por iniciativa dos próprios professores (maestros), o espaço escolar era transformado em espaço rico de aprendizagem; em outros, do ponto de vista arquitetônico, algumas escolas eram bem estruturadas e tinham um espaço de qualidade para receber os alunos.

O processo de recuperação da escola rural foi iniciado ao final da década de 1970 e início dos anos 1980, e sua ação continua em andamento:

A mudança foi possível porque houve o esforço de muita gente; porque coincidiu com um momento político de especial efervescência – a transição política da ditadura franquista para um processo democrático e, na Catalunha, a instauração da *Generalitat*<sup>1</sup>, primeiro provisória e depois definitiva, etc.– e também existiu uma ideia de conseguir uma escola pública de qualidade e que ensinaria a sua língua: o catalão. Dado que o impulso renovador da escola rural no Estado espanhol se fez graças, sobretudo, ao esforço da comunidade educativa e que essa transformação se fez sentir de modo especial na Catalunha. (FEU, 2004, p. 4, tradução nossa)

Segundo o autor, as iniciativas tiveram várias origens, e “boa parte dos professores rurais ajudou a dar um estímulo à escola rural porque, entre outras coisas, mostraram a vontade de fazer dela uma escola mais ativa, isto é, uma escola mais aberta, mais participativa, mais democrática, mais vivencial” (FEU, 2004, p. 5, tradução nossa).

Outro elemento motivador, que contribuiu para que os professores (maestros) impulsionassem esse processo, foi o desejo de sair do isolamento a que estavam submetidos:

Por outra parte, eram professores que tinham vontade de autoformar-se e de trocar experiências. De fato foi com essa finalidade que foram criadas, no final da década dos anos setenta, as Primeiras Jornadas de Escola Rural da Catalunha, uma experiência quase única em todo o Estado espanhol. (FEU, 2004, p. 5, tradução nossa)

Destaca-se ainda o papel de outro sujeito que contribuiu para essa mudança – os próprios pais:

Os pais também deram sua contribuição por meio de diversas ações, pressionando a Administração para que investisse em mais recursos na escola rural; organizando associações de mães e pais (AMPE); ajudando a organizar atividades para todos os

meninos e meninas da escola; comprando material para a escola; fazendo obras e restaurando a escola e, alguns pais da cidade, levando seus filhos para a escola do povoado. (FEU, 2004, p. 5, tradução nossa)

Por fim, houve a ação de algumas administrações (ayuntamientos) que assumiram o compromisso pela “melhoria do estado físico da escola, estando atentos aos pedidos dos professores e pais, abrindo o conselho municipal à escola, estabelecendo um canal de diálogo permanente” (FEU, 2004, p. 6, tradução nossa).

No que se refere aos movimentos educativos que assumiram o debate e a luta pela defesa da escola pública, especialmente a escola pública rural, Feu destaca que:

Os Movimentos de Renovação Pedagógica e a Secretaria da Escola Rural de Catalunha também têm sido verdadeiros colaboradores na melhoria da escola rural. Ambas as organizações têm dignificado essa colaboração mediante a organização de jornadas, constituindo grupos de trabalho específicos, servindo de ponte entre os professores rurais e a Administração, criando espaços de debate e de reflexão, elaborando materiais úteis para os professores, estando presentes nas organizações espanholas e europeias onde se debatem questões relacionadas com a escola rural, etc. (FEU, 2004, p. 5)

Destaque também para esse processo foi a participação dos partidos políticos e dos sindicatos. Para Jordi Feu (2004, p. 6) “os partidos políticos e os sindicatos também têm contribuído – mesmo que de uma forma interrompida – na melhora da escola que aqui nos ocupa”. Sobre a atuação e a participação dos partidos, afirma: “os partidos políticos o fizeram incorporando a problemática da escola rural em alguns dos debates dos congressos e, os mais sensibilizados, nos programas eleitorais” (FEU, 2004, p. 6). E destaca ainda que alguns partidos também têm demonstrado sua preocupação pela escola rural, apresentando moções e propostas no Parlamento da Catalunha, aproximando-se dos professores e das escolas rurais.

Sobre a ação dos sindicatos, o autor destaca que estes “têm favorecido a escola pequena, assistindo às jornadas da Escola Rural, organizando cursos de formação e, sobretudo, negociando aspectos que afetam especificamente os professores e as escolas incompletas” (FEU, 2004, p. 6, tradução nossa). Em sua avaliação, é impossível não perceber as mudanças ocorridas no olhar sobre a escola rural na Espanha e especialmente na Comunidade Autônoma da Catalunha, pois a escola rural tem experimentado notável melhoria. Porém, faz uma ressalva:

Agora bem, seria absolutamente insensato se não disséssemos que este processo não está acabado e, por outra parte, que nem todas as escolas rurais estão no mesmo nível. E não estão, porque apesar de todas as excelências que temos contado: 1) nem todos os professores rurais estão preparados para ensinar nestas escolas; 2) nem

todos os conselhos municipais têm se dedicado a elas de forma decidida; 3) nem todos os pais pressionam suficientemente para melhorá-las; 4) ainda há quem pensa que se trata de uma escola de segunda, terceira ou até quarta categoria e 5) ainda não reconhecemos as potencialidades desta escola. Esta última questão me parece gravíssima, pois quer dizer que, de algum modo ainda há quem ignora as potencialidades objetivas da escola que aqui temos. (FEU, 2004, p.11)

Entretanto, afirma que:

Não é de forma alguma exagerado afirmar que as escolas rurais deste país têm ajudado na vinculação do corpo discente no meio em que vive, têm reforçado a cultura local e contribuído para criar a vida no povoado. Tudo isso tem sido feito desde o mais absoluto respeito em torno da cultura rural e da população campestre. Daqui que os prefeitos e vereadores sensibilizados com a educação lamentem profundamente o fechamento da escola do povoado. (FEU, 2004, p.11)

O próprio autor faz questão de observar que as mudanças ocorridas na escola rural não são generalizadas e uniformes, pois ainda mantêm, em muitos casos, o pouco compromisso das administrações, o desinteresse de alguns professores e a desmobilização social por parte dos próprios pais, o que faz da busca pela qualidade da escola rural um processo inacabado, pois nem todas as escolas rurais da Catalunha estão nos mesmos níveis de desenvolvimento e envolvimento.

### 2.1.3 Educação Rural e Movimentos Educativos

O processo de debate sobre a escola rural na Catalunha teve início pela própria atuação dos professores de escolas primárias, conforme observa Manzano: “foi uma iniciativa de mestres rurais de diferentes lugares do país que viam a necessidade de unir forças, compartilhar projetos e trabalhar para dar a qualidade que faltava à escola rural” (MANZANO, 2010, p. 6). A ação desses professores foi ao longo dos anos constituindo movimentos educativos em defesa da escola pública rural, nos próprios povoados, contrapondo ao modelo de escola nucleada, ou Escola *Hogar*, que vinha se mantendo desde os anos de 1960.

Na Espanha, historicamente no meio rural, não houve apenas um modelo de organização escolar – várias tipologias de escolas foram identificadas, entre elas as escolas unitárias (escola de uma classe e unidocente); as escolas graduadas incompletas (escolas de duas ou três turmas, mas que não atendem todos os níveis de ensino); as escolas graduadas completas (com turmas para todos os níveis de ensino); as escolas “comarcales”, que são as escolas nucleadas, geralmente construídas nas comarcas (municípios), que funcionam durante

todo o dia e ao final deste os alunos retornam para suas casas. Esse tipo de escola gerou a necessidade do transporte escolar. Por fim as escolas hogar (casa), que são escolas grandes onde as crianças ficam em sistema de internato – períodos de 2 ou 3 meses. A escola *hogar* não mantinha nenhum tipo de relação com a comunidade e representou um dos grandes fracassos educativos (FEU, 2011).

Segundo Feu (2011), a escola *hogar* foi o modelo mais difundido como alternativa às pequenas escolas rurais, cuja política buscava a superação das escolas nos pequenos povoados, às quais se atribuía a responsabilidade pelo fracasso escolar, bem como pelo baixo índice de frequência dos alunos. As escolas mantinham os alunos em sistema de internato, sem nenhum contato ou vivência destes com as comunidades ou com as famílias. Eram desde crianças pequenas até as maiores obrigadas a ficar separadas das famílias por longos períodos. Muitas escolas *hogar* foram fechadas, embora ainda existam algumas delas, e novas pequenas escolas foram reabertas nas comunidades.

Atualmente na Catalunha outras tipologias de escolas foram constituídas pela legislação aprovada pela Constituição em 1978, com o reestabelecimento do processo democrático, após a ditadura. Essa construção é fruto da atuação dos professores na proposição de outras formas de organização da escola rural.

Atualmente na Catalunha existem as escolas unitárias (completas), que oferecem todos os níveis de ensino, embora com outras formas de organização que não sejam apenas turma a turma; as escolas clássicas, que não oferecem todos os níveis; as escolas cíclicas, organizadas por ciclos de aprendizagem; as escolas graduadas, organizadas em Zonas de Escolas Rurais (ZER). O que diferencia aquelas primeiras destas tipologias atuais são principalmente seus objetivos e as formas de organização. As primeiras, segundo Feu (2004, p. 2) são as “velhas escolas rurais”, que tinham como objetivo agrupar os alunos por interesses administrativos e econômicos, sem nenhuma vinculação com uma estratégia pedagógica ou mesmo de articulação com a comunidade. As segundas tipologias carregam em si objetivos e estratégias de articulação, seja com a comunidade, seja com uma proposta pedagógica construída a partir da vivência e da articulação dos próprios professores, a fim de superar o isolamento em que se encontravam na realização do seu trabalho pedagógico, bem como construir condições de articulação de propostas pedagógicas, produção de materiais, aproximação com as comunidades e com a realidade rural, para garantir maior qualidade no processo educativo.

A alteração para as segundas tipologias surgiu das práticas dos professores a partir da década de 1970 e encontrou novo cenário político favorável para sua ampliação com a



eleição, em 1981, do Partido Socialista Operário Espanhol (PSOE). Este transformou em política pública as bases e os princípios que contribuíram para estruturação da educação rural com base nas experiências de organização pedagógica e escolar que já estava em andamento nas comunidades rurais por iniciativa dos professores (FEU, 2011).

Esses professores constituíram diversos espaços de organização e debate sobre os processos pedagógicos que envolvem a questão da escola rural, desenvolvendo ainda estratégias de articulação das ações formativas dos próprios professores para uma nova prática educativa nas escolas rurais. A Federação de Movimento de Renovação Pedagógica (FMRP) é um desses espaços. Foi criada em 1983 como entidade autônoma independente de instituição pública e privada com o papel de contribuir na organização e na representação de outras organizações educativas. Constitui-se como uma entidade plural que congrega entidades de diversos campos educativos, sendo seus membros os educadores atuantes nos diversos níveis de ensino, desde a creche até a universidade, tendo como objetivo promover a inovação e a melhoria educacional.

Seu papel é coordenar e representar movimentos e áreas do ensino, contribuindo para aproximação entre os profissionais da educação, entre as escolas, entre os coletivos que discutem o meio ambiente, realizando planejamento das atividades de reflexão, na elaboração de propostas de formação e na troca de experiências. (Entrevista Raul Manzano – Presidente da FMRP, Barcelona, 23 jan. 2012, tradução nossa)

A organização da Federação é feita em rede de movimentos territoriais da Catalunha<sup>17</sup>. Atualmente são 25 movimentos territoriais envolvidos. São movimentos simples como um grupo de professores do nível secundário que busca melhorar sua atuação na escola, por exemplo.

---

<sup>17</sup> Para dar uma ideia da representatividade da Federação de Movimentos de Renovação Pedagógica da Catalunha, apresenta-se a seguir o conjunto de organizações de professores e movimentos que a compõem: 1. Associació de Mestres Alexandre Galí; 2. Associació de Mestres Rosa Sensat; 3. Casal del Mestre de Granollers Vallès Oriental; 4. Casal del Mestre de Santa Coloma de Gramenet; 5. Casal dels Mestres de la Garrotxa; 6. Col·lectiu de Mestres de la Terra Alta; 7. Col·lectiu Docents del Bages; 8. Grup d'Ensenyants Pallars - Alta Ribagorça; 9. Grup d'Ensenyants Urgell - Segarra; 10. Grup de Mestres d'Osona; 11. Grup de Mestres de l'Alt Penedès; 12. Grup de Mestres de l'Alt Urgell – Cerdanya; 13. Grup de Mestres de l'Anoia; 14. Grup de Mestres de la Conca de Barberà; 15. Grup de Mestres de Girona; 16. Grup de Mestres de la Noguera; 17. Grup de Mestres del Priorat; 18. Grup de Mestres del Ripollès; 19. Moviments d'Ensenyants de l'Hospitalet del Llobregat – El Casalet; 20. Moviment d'Innovació Educativa de Lleida; 21. Moviment de Mestres de Rubí; 22. Moviment dels Mestres de les Terres de l'Ebre per a la Renovació Pedagògica; 23. Moviment Educatiu del Maresme; 24. Moviments de Renovació Pedagògica Baix Penedès; 25. Moviments de Renovació Pedagògica del Garraf. Cf. Moviments Territoriais. Disponível em: <[http://www.mrp.cat/index.php?option=com\\_content&view=article&id=11&Itemid=10](http://www.mrp.cat/index.php?option=com_content&view=article&id=11&Itemid=10)>. Acesso em: 19 dez. 2012.

Cada movimento atua de forma independente em suas escolas ou em âmbito territorial, realizam oficinas educativas, debates, trabalhos em grupo, trocas, etc. Articulam-se ainda em nível local a outras organizações locais ou regionais para desenvolver projetos educacionais a fim de promover um processo educativo nas cidades e nos novos povoados. (Entrevista Raul Manzano – Presidente da FMRP, Barcelona, 23 jan. 2012)

Existem movimentos de diferentes tamanhos e maneiras de organizar o trabalho. O sentido da FMRP é o de apoiar esses grupos, atuando inclusive na sua representação nos espaços de debate sobre as questões de políticas educacionais, e para esse fim mantém representantes no Conselho de Administração da Catalunha, espaço que define as orientações das políticas educacionais.

A Federação cumpre o papel de compartilhar, coordenar, produzir alguns projetos que os unem. Trata-se do cultivo ao princípio da cooperação, por entender que esses movimentos não concorrem entre si, buscando gerar sinergias para criar itinerários educativos, criando valores que são parte da educação. A missão da Federação é pensar na educação ao longo da vida e nas suas diversas dimensões. (Entrevista Raul Manzano – Presidente da FMRP, Barcelona, 23 jan. 2012, tradução nossa)

Quando questionado sobre a atuação na formação dos professores, Manzano afirma que todo processo formativo precisa assegurar que o ponto de partida sejam as necessidades das escolas, por isso reconhece que todo processo construído nas escolas rurais nasceu da prática dos professores das próprias escolas, não foi uma proposta trazida pelas universidades. No interior destas, também vivenciam conflitos e disputas, pois mesmo aquelas que têm professores atuantes na formação de professores de escolas rurais, mesmo aquelas que estão em municípios com mais de 70% de escolas rurais, não falam sobre a formação de professores para atuar nessas escolas com os seus alunos dos cursos das licenciaturas.

Como é possível perceber, mesmo existindo os movimentos territoriais de professores, a criação da FMRP constitui-se como estratégia coletiva de representação e articulação das demandas dos professores para o debate das políticas educativas. Vale ressaltar ainda que desse espaço de articulação participam movimentos pedagógicos de professores ligados às escolas rurais, mas também às escolas urbanas, ou seja, representa um espaço de congregação de sujeitos políticos que lutam pela qualificação das escolas públicas da Catalunha.

Na FMRP existe um movimento educativo que atua nas escolas rurais, o Grupo de Secretariado de Escolas Rurais (SER), além do Observatório de Educação Rural da Catalunha (OBERC), coordenado pela FMRP e pela Fundação Mundo Rural (FMR). Esta se constitui como espaço de estudos e pesquisas dos quais participam o SER (professores das escolas rurais) e o Grupo Interuniversitário de Escolas Rurais (GIER), composto por professores de

universidades da Catalunha que atuam na formação dos professores das escolas e em todo processo de debate e estruturação das propostas político-pedagógicas das escolas rurais. Por fim, a Fundação Mundo Rural (FMR), que contribui direta e indiretamente no processo de debate das escolas rurais, pesquisando especialmente sobre a relação escola e mundo rural.

O Secretariado de Escolas Rurais (SER) nasceu nos anos de 1970 com a realização das Jornadas de Escola Rural. Em 1986 sua atuação passou a articular-se no âmbito de trabalho dos Movimentos de Renovação Pedagógica, com a realização mais intensa de reuniões. As atividades e as reuniões desse grupo acontecem trimestralmente em uma escola rural e articulam em média 40 professores em seu entorno, todos participando de forma voluntária.

Seu surgimento está vinculado à estratégia de um grupo de professores de escolas rurais que buscavam refletir e partilhar experiências, preocupações, projetos, com o intuito de melhorar a qualidade da escola rural e a qualidade do ensino público em geral. Essa é uma troca de experiências em que se tratam problemas específicos da escola e, mediante a troca das experiências vivenciadas pelos professores, e se propõe contribuir para transformar a escola rural.

O secretariado é um grupo de professores que trabalham na escola rural, nos encontramos de três a quatro vezes ao ano, sempre aos sábados pela manhã em alguma escola rural, e nesta trabalhamos, propomos temas, refletimos, discutimos tudo o que se passa nesse âmbito. A cada dois meses organizamos as jornadas pedagógicas em escolas diferentes para aprofundar temas sobre a escola rural. Fazemos a jornada que é um espaço no qual se pode refletir sobre um tema em concreto. É uma maneira de coordenação entre as escolas e zonas de escolas rurais. É um espaço de debate prévio e rico de experiências, educamos na diversidade, porque temos crianças de diferentes idades e de diferentes problemas. Coordenamos com professores de escolas, repensamos o que e como estamos trabalhando. Trabalhamos com e para professores de escolas rurais, inovamos, fazemos pesquisas e aprendemos uns com os outros e nos envolvemos com a escola. (Entrevista com a professora Rosa Vall – coordenadora do Secretariado de Escola Rural, Barcelona, em 2011, tradução nossa)

Nesse processo, o envolvimento dos pais foi fundamental, pois até então não havia nenhum processo de escuta dos pais por parte dos gestores das políticas públicas acerca das impressões sobre o modelo de escola implantado. As ações iniciais foram envolvendo professores que tinham proximidade, para refletir, debater e buscar caminhos, envolvendo a comunidade nesse processo de reflexão. Foi daí que surgiu a ideia de constituir um grupo permanente que possibilitasse a articulação dos professores em oficinas, produção de material, jornadas de educação rural como espaço para debater as questões ligadas ao papel da escola rural no meio rural.

Havia todo um movimento de renovação pedagógica, porque o que havia naquele momento eram as escolas grandes a nível oficial, muitos professores não gostavam, os pais não queriam. Primeiro porque tira a criança da escola e ocorre um despovoamento, e um povo sem escola vai pouco a pouco morrendo, por isso aqui se aglutinam territórios e se encontra o equilíbrio territorial, isto é, procura-se a permanência dos alunos naquele território de origem, criando ao menos condições mínimas para que os habitantes daquela região cresçam, se eduquem e possam trabalhar, criando sua própria identidade. (Entrevista com a professora Rosa Vall – coordenadora do Secretariado de Escola Rural, Barcelona, em 2011, tradução nossa)

Segundo Rosa Vall, a coordenação desse grupo é voluntária e é exercida por professores e professoras das próprias escolas rurais, que se articulam numa mesma zona geográfica e territorial. Essa coordenação muda a cada dois anos durante as jornadas, que acontecem desde então. Existem as jornadas das escolas, que acontecem de dois em dois meses, e as Jornadas de Educação Rural, que são maiores e envolvem professores de todas as escolas, universidades, gestores, estudantes. Até o momento, mais de 17 jornadas formativas de professores rurais já foram realizadas e o objetivo destas é que sejam um espaço de debate, troca de experiências e especialmente de formação dos professores que atuam nas escolas rurais. Buscam com isso vencer o isolamento dos centros de educação rural e dos professores que neles atuam, além de compartilhar problemas e aspirações comuns para as escolas rurais. Busca-se ainda nas jornadas tratar de temas educativos e organizativos de interesse dos próprios professores e professoras das escolas rurais.

O Grupo de Secretariado de Escola Rural propõe-se a construir um trabalho em rede com outras escolas, entidades educativas e associações. Nesse sentido, sua atuação visa a cumprir os seguintes desafios: representar a Escola Rural da Catalunha; desenvolver, ampliar e promover o Movimento da Escola Rural; coletar e canalizar questões específicas de problemas e resoluções destes; garantir a produção e a difusão de materiais educacionais ou referenciais educativos preparados por grupos de professores de escolas rurais.

Desde então são realizadas trimestralmente as reuniões do Secretariado, com a participação dos professores que trabalham em escolas rurais da Catalunha. No início, as reuniões eram realizadas em uma escola específica, no entanto, a estratégia definida pelo grupo de professores é de que essas reuniões devem ser itinerantes em diversos territórios, possibilitando assim a ampliação do número de professores, a fim de que seja representativo de todo território. A tarefa do Secretariado é diversificada: além das reuniões trimestrais, os professores realizam também discussões com outros movimentos, com intuito de ampliar o debate sobre a escola rural e partilhar experiências, documentos e outros aprendizados.

As universidades têm papel importante nessa articulação, pois são seus professores que contribuem com o aprofundamento teórico e de orientação nos debates, na produção e na organização de saberes e conhecimentos pelos professores das escolas rurais. Atualmente, muitos professores que estão nas universidades que compõem o Grupo Interuniversitário de Educação Rural (GIER) foram os pioneiros no debate sobre as escolas rurais e no início eram professores dessas escolas. No entanto, ainda há muitas críticas ao papel que as universidades deixam de exercer na formação dos professores:

Há muitas possibilidades de nos correlacionar [professores das escolas com as propostas de formação de professores das universidades], e isso dá uma grande oportunidade de passar a esses professores jovens que há outro tipo de escola que funciona bem, que é mais dinâmica, que é mais ativa, que é mais fácil mudar. Entretanto, muitas faculdades nem sequer falam das escolas rurais, onde em suas aulas não dão crédito para o tema. E nos queixamos das universidades que falam de novas metodologias, mas não as aplicam. Todos sabemos que o que aprendemos e vimos é o que logo sabemos explicar e podemos implantar ou praticar. Se me falam de atividade de cooperação, mas não há prática, e é essa falta de prática que influencia os professores jovens, encontrando-os com muita teoria e pouca prática, porque não têm experiências de outras maneiras de ensinar, pois não viveram essa experiência. Eles não vivenciam as novas metodologias, pois não há nada para se inventar já que está em prática, existe nas escolas rurais. (Entrevista com a professora Rosa Vall – coordenadora do Secretariado de Escola Rural, Barcelona em 2011, tradução nossa)

Na Catalunha, o Grupo Interuniversitário de Escola Rural (GIER) vem, desde a sua criação, em 1995, realizando diversos espaços de debate e aprofundamento sobre a educação rural. Em seu documento de criação afirmava que a escola rural sempre fora considerada um tipo de escola de categoria secundária pelas administrações nacionais, regionais e mesmo locais, além da própria universidade (GIER, 1995, p. 1). O GIER avança no debate sobre a escola, reafirmando-a como um direito, na medida em que defende que as comunidades e os povos têm direito de ter uma escola e ao mesmo tempo vincula a importância dessa escola ao desenvolvimento rural e ao equilíbrio territorial:

A escola rural desempenha um papel fundamental no desenvolvimento rural e seu equilíbrio territorial. A pequena escola pública em uma aldeia impede a migração dos jovens, e, portanto, o envelhecimento geral do seu povo, as crianças criam raízes com o ambiente, mantendo sua própria identidade cultural e valorizando o meio ambiente, em suma, dá a vida para as pessoas... uma aldeia sem nenhuma escola é uma cidade morta. Mas estas crianças, esta população têm direito a receber um mestre que conhece a realidade da educação em áreas rurais, preparados para atender a diversidade específica destas escolas e das crianças neste ambiente envolvidos, portanto, a importância de olhar para a escola rural nos Planos de Formação Inicial e nos Estudos dos Mestres. E, assim, avançar no estabelecimento de conhecimento sobre este tipo de escola. (GIER, 2005, p. 250).

Conforme observa a Professora Conxa Torres<sup>18</sup> em entrevista:

O grupo começou com alguns professores que estavam desenvolvendo temáticas sobre a organização escolar e a formação dos professores nas universidades. Desde então começaram a pensar que obviamente eram professores que haviam estado nas escolas rurais e, portanto, acreditavam que dessa forma deveriam organizar-se e trabalhar também na formação de professores de educação primária. A partir daí alguns professores começaram a relacionar-se, começaram a procurar outras universidades, para a aplicação dessas práticas ou não, e assim criou-se o grupo Interuniversitário, do qual participam todas as universidades da Catalunha. O objetivo é que todo o âmbito de escola rural esteja dentro da formação de alunos que estudam com os profissionais que ali lecionam, criando-se outras atividades, por exemplo, as jornadas nas quais participam professores e alunos de todas as universidades em uma zona. (Entrevista com a Professora Conxa Torres, da Universidade de Vic, coordenadora do GIER, realizada em 15 de dezembro de 2011, em Barcelona, tradução nossa)

No que se refere aos objetivos gerais, definidos para o grupo em seu documento de constituição, estão relacionados aos objetivos das próprias universidades: melhorar o ensino e a pesquisa em diferentes áreas e realizar ações de colaboração para a realidade das escolas nas zonas rurais. Entre os objetivos centrais, o grupo se propõe a:

[...] contribuir para a melhoria da qualidade da educação no contexto rural, impulsionar a escola rural desde a universidade, sensibilizar e formar para o futuro profissional a respeito do conhecimento desta tipologia de instituições educativas, implicar aos professores e às professoras da escola rural este impulso, etc.. (GIER, 1995, p. 4-5)

Uma atuação forte desenvolvida pelo GIER desde a sua criação centra-se especialmente em uma articulação interna nas universidades envolvidas, pois, segundo consta em seu documento de criação, os planos de formação inicial de mestres (professores) para atuar nas escolas rurais têm sido sempre negligenciados, apesar de algumas iniciativas desenvolvidas por professores universitários – embora essas iniciativas tenham sido poucas e sempre tenham terminado subestimadas pela escola urbana como o melhor modelo a seguir e passar para futuros professores.

Dentre as principais ações desenvolvidas pelo grupo podem-se citar as Jornadas sobre as Escolas Rurais dentro das universidades, intituladas Maria Rúbies, tendo sido a primeira realizada na comarca (município) de Vic, em 1996, para estudantes e maestros (professores). Em 1997 foi realizada a Segunda Jornada na comunidade rural (município) de Solsona, na

<sup>18</sup>Professora M. Conxa Torres Saberé é professora do Departamento de Pedagogia da Universidade de Rovira e Virgil (Terragona/Espanha) e atualmente coordena o Grupo Interuniversitário de Escola Rural. A entrevista foi concedida na Língua Castelhana (em 15 de dezembro de 2011) e traduzida para a Língua Portuguesa no momento da transcrição para este trabalho, com teor aprovado e autorizado pela professora para citação neste trabalho.

comarca de Lleida. Ao longo de quase duas décadas de existência, já foram realizadas, pelo GIER e demais entidades envolvidas no debate sobre educação rural, nove Jornadas sobre Escolas Rurais, anualmente e de forma itinerante nas diversas universidades que fazem parte do grupo.

As Jornadas de Educação Rural Maria Rúbies têm como objetivo principal realizar processos formativos e de sensibilização de estudantes e professores das universidades da Catalunha, para compreender e aprofundar questões referentes ao mundo rural e à escola rural. Para Conxa Torres (2011), as jornadas contribuem para que as universidades repensem e aprofundem sua prática de formação de professores, na medida em que:

As atividades são uma maneira do pequeno coletivo crescer, não que representemos cada uma das universidades, mas para que exista o trabalho de sensibilizar as demais equipes de professores perante esta diversidade, que não é o mesmo que trabalhar em escolas tradicionais de Barcelona, visto que um pequeno povoado possui vários aspectos diferentes a ser compreendidos; também se busca mostrar a necessidade de ter professores que queiram trabalhar em escolas rurais. (Entrevista com a Professora Conxa Torres, realizada em 15 de dezembro de 2011, em Barcelona, tradução nossa)

Por sua vez, existe, ainda, o Observatório de Educação Rural da Catalunha (Oberc) que nasce do interesse de diferentes organizações relacionadas à educação rural, com o objetivo de estruturar uma estratégia para fortalecer e melhorar a educação nas áreas rurais e, conseqüentemente, a qualidade de vida em áreas rurais catalãs, conforme documento apresentado na 14<sup>a</sup> Jornada de Escola Rural da Catalunha (2007). O ponto de partida proposto para o Observatório foi a necessidade de compreender de forma aprofundada o mapa da Catalunha, considerando a grande diversidade de cidades, mas em termos gerais com grandes diferenças entre regiões, por seu contexto físico, geográfico e humano.

É um centro de documentação e produção de materiais, de investigação e encontro entre as entidades e as administrações que trabalham com a educação dos povos (comunidades). É composto por professores de escolas rurais (Secretariado de Escola Rural), professores de universidades (Grupo Interuniversitário de Escola Rural), familiares e entidades de educação não formal, federações e municípios. Participam desse espaço também o Departamento de Educação e o Departamento de Agricultura, Alimentação e Ação Rural da Catalunha, bem como os departamentos de Barcelona, Lleida, Terragona e Girona, além dos sindicatos agrários e dos sindicatos de ensino.

A estrutura do Observatório é composta pelo plenário, pela equipe técnica e pelos âmbitos de trabalho. As linhas de trabalho são compostas pelas seguintes dimensões: Centro

de dados socioeducativos e investigação; Centro de Documentação, Centro de identificação e difusão de boas práticas e Centro de elaboração de material educativo.

A Secretaria de trabalho é composta por membros ligados às escolas rurais, à Federação dos Movimentos Renovação Pedagógica da Catalunha, que inclui professores de diferentes lugares da comunidade, professores que participam do Grupo interuniversitário de escola rural (GIER), que tem professores de todas as universidades da Catalunha (ao todo a Catalunha tem oito universidades).

O Observatório é um espaço autônomo que congrega entidades que atuam com educação em áreas rurais, envolvendo diferentes setores da comunidade educativa. Uma das ações desenvolvidas pelo Observatório da Educação Rural da Catalunha são as jornadas de formação de professores rurais, em articulação permanente com o grupo de Secretariado de Escolas Rurais. Tais jornadas constituem-se como um ponto de debate entre diferentes profissionais que trabalham na educação, que realizam pesquisas e/ou atuam nas escolas rurais. Segundo seus organizadores, as jornadas representam um espaço para falar sobre as realidades sociológicas do meio rural, as características organizacionais e as dificuldades específicas das escolas rurais, além de proporcionarem a oportunidade de debater sobre o impacto das alterações legislativas na organização das escolas, analisando perspectivas e ações futuras. (Entrevista com Raul Manzano, Coordenador-Geral do OBERC, em 20 de janeiro de 2012, tradução nossa)

O Observatório apresenta uma equipe técnica cujo papel é coordenar os trabalhos e acompanhar o funcionamento e a gestão financeira dos recursos, composta por pessoas do Secretariado de Escola Rural da Catalunha, do Grupo Interuniversitário da Escola Rural e da Fundação Mundo Rural. Suas ações estão organizadas em quatro eixos: a) Centro de banco de dados social e político, que tem o objetivo de coletar dados sobre os processos social e político e os analisa de modo a contribuir com administrações, instituições, associações, para que tenham o máximo de informações destinadas a orientar decisões e ações relevantes à melhoria da situação da escola rural Catalã; b) Centro de Documentação, que coleta documentação relacionada à escola rural para facilitar o trabalho de pesquisadores nessa realidade educacional; c) Centro de recolhimento e difusão de melhores práticas, que recolhe e divulga práticas pedagógicas realizadas na escola rural, para que escolas, professores e profissionais da educação possam socializar e conhecer o que se vem produzindo. Há uma ampla gama de experiências educacionais que pode ser devidamente adaptada e implementada em diferentes centros; d) Centro de desenvolvimento de materiais educativos, que prepara material educativo para a escola com as particularidades da área rural, com o apoio dos professores das escolas.



Além dessas, há a Fundação Mundo Rural, que tem como missão estabelecer mecanismos para promover a reflexão sobre os problemas específicos à Comunidade Autônoma da Catalunha e seu mundo rural. Está organizada com o intuito de promover e divulgar conferências, estudos e outras ações que contribuam para a reflexão sobre os modelos de desenvolvimento que compreendam a “ruralidade” como um elemento dinâmico e diversificado de atividades econômicas, infraestrutura e serviços com qualidades suficientes, na perspectiva de preservar as terras e suas riquezas naturais e culturais.

Nossa missão é tratar temas estudados do mundo rural colocados em debate com os agentes sociais públicos ou privados, para que a administração local cuide do seu (desenvolvimento) e possa construir políticas rurais mais adequadas: realizamos jornadas, seminários, estudos, publicações, pesquisas.

Toda a outra parte que nós realizamos, isto é, o mais concreto de atuar no mundo rural e no território rural é ter por importância a consciência da sociedade, de que o mundo rural existe e que é importante para o desenvolvimento rural a participação da sociedade em geral, com a qual também fazemos projetos de conscientização para esclarecer a sociedade em geral sobre todos os temas.

O que encontramos aqui na Catalunha, que é a região metropolitana de Barcelona, é a falta de consciência das pessoas catalãs de que existem povoados pequenos, nos quais há vida rural e vida que não é agrária e assim rural; só sabem que mais à frente existe a montanha. Conscientizar a maioria da população de que existem esses territórios na Catalunha, que territorialmente são enormes e que precisam ser trabalhados nesse aspecto. (Entrevista com o Professor Eduardo Trepát, membro da Fundação Mundo Rural, realizada em Lleida, em 18 de novembro de 2011, tradução nossa)

Sobre a atuação da Fundação no debate acerca da escola rural, pode-se identificar que:

A fundação não atua diretamente nas escolas do mundo educativo. Só o faz mediante projetos concretos que se desenvolvem nas escolas, mas toda a parte social de estudo e de participação social da educação é feita pelo observatório. E há o secretariado da escola rural que faz três ou quatro reuniões ao ano para falar desses assuntos, no qual se reúnem professores e convidados para debater esses temas. Academicamente se observa e se organiza uma jornada anual sobre uma temática, como por exemplo, “A escola aprende” ou “A família e a escola”, e então a jornada é debatida usando esses temas e convida a todos a participar, pois a escola, em sua parte social, juntamente com os pais, discute os aspectos importantes da educação em um mesmo dia. A fundação atua diretamente nas escolas com projetos. (Entrevista com o Professor Eduardo Trepát, membro da Fundação Mundo Rural, realizada em Lleida, em 18 de novembro de 2011, tradução nossa)

Nesse sentido, visa a promover atividades que podem melhorar as condições de vida das pessoas que vivem e trabalham em áreas rurais e ainda busca fornecer elementos que contribuam para reafirmar o valor estratégico do ambiente rural na Catalunha para o desenvolvimento do país.

Para se falar em educação rural e em educação de maneira geral é necessário que se fale de educação social, que ajuda a desenvolver socialmente tanto o urbano como o rural. O que acontece é que a situação da escola rural e dos territórios se diferencia por sua metodologia, que é considerada desde o ponto de vista do governo e do acadêmico, já que podem ser melhores que as zonas urbanas (não todas), pois existem oportunidades de o professor ou professora atuar em vários níveis e em várias idades na mesma sala, onde gente da 3ª, 4ª, 5ª e 6ª estão na mesma sala estudando os mesmos assuntos em todos os níveis. Eles se ajudam na aprendizagem. O trabalho em equipe com muitas cidades se considera muito bom, como método de aprendizagem. (Entrevista com o Professor Eduardo Trepas, membro da Fundação Mundo Rural, realizada em Lleida, em 18 de novembro de 2011, tradução nossa)

Podem-se destacar algumas contribuições dessa ação, dentre elas a preparação do Regulamento Orgânico dos Centros de Ensino (ROC), que regula especificamente o funcionamento e a dinâmica dos centros educativos, com a apresentação de propostas ao documento preliminar, visando a adaptá-lo às necessidades da escola rural e propor regulamentação específica para as escolas rurais.

Também contribuíram no processo de elaboração da Lei da Educação da Catalunha (LEC), para lembrar a existência das zonas de Escolas Rurais e assegurar orientações e regras que foram aplicáveis a todas as escolas rurais. Essa interlocução foi realizada em conjunto com os professores das escolas rurais e com outros setores da comunidade educativa, a exemplo da Associação de Mães e Pais e outros representantes de sindicatos de ensino.

## **2.2 MUDANÇAS NA ORGANIZAÇÃO DAS ESCOLAS RURAIS: DESENHANDO UMA POLÍTICA**

O território rural apresenta mudanças profundas que têm impactado sua organização e estruturação ao longo dos anos. O paradigma tradicional de pensar o mundo rural e, por conseguinte, pensar a escola rural tem sido desafiado a se reconfigurar, pois o conceito tradicional de escola rural necessita ser revisado. Conforme afirma Bustos (2009), nesse panorama, o campo espanhol tem vivido mudanças estruturantes provocadas por “correntes migratórias, incorporação à sociedade da informação, nova demografia, visibilidade da mulher, diferentes modelos de desenvolvimento ou sistemas de comunicação viária melhorados” (p. 449-450). Tais elementos têm condicionado uma realidade heterogênea e diferente daquela conhecida historicamente.

Essas transformações produzidas historicamente no contexto rural são elementos importantes para reafirmar a necessidade de olhar a realidade da escola rural atual. Faz-se também necessário, segundo Bustos (2009), entender que há uma generalização de costumes,

rituais e símbolos que vêm ocupando os espaços da velha ruralidade, configurando um contexto diverso, e no espaço rural espanhol e catalão têm causado impactos consideráveis. São situações heterogêneas com diversos níveis de incorporações desses elementos, sem, contudo, chegar à uniformização, transformando esses cenários em espaços ainda mais heterogêneos. No entanto, as semelhanças culturais tornam-se cada vez maiores pela redução de elementos culturais a meros fatores midiáticos.

A intensidade das transformações nestes espaços está sendo desigual, colocando-se em oposição às diversas paisagens rurais em função do grau de influência dos elementos enumerados. A ruralidade uniforme parece que já não existe e tão pouco uma clara identificação do espaço rural com o espaço agrário. Por outro lado, paradoxalmente, assistimos cada vez mais a uma maior generalização dos modelos de atuação urbanos que têm chegado aos povoados e se instalado sobre o que tem sido até agora sua imagem principal. Esta urbanização de estilos de vida é percebida com a preocupação por quem analisa o fenômeno, sendo algo que não protagoniza a população rural, senão que acontece na maior parte dos casos. (BUSTOS, 2009, p. 451)

O autor afirma que há uma mudança importante acontecendo nesse cenário rural, no qual se observa a existência de uma organização humana formada por retornados (antigos emigrantes que voltam a seus povoados), população flutuante (a que chega nos fins de semana e férias com segunda moradia nesse meio), turistas (costumam ser urbanícolas, totalmente desligados da vida rural) e neorrurais (estabelecem negócios e empresas, atraídos pelas possibilidades da atividade econômica) (BUSTOS, 2009).

Assim, destacam-se ainda o papel e a importância dos processos imigratórios na Europa e em especial na Espanha, que também têm contribuído para alterar essa realidade rural. Dados censitários demonstram que a população de imigrantes tem, nos últimos anos, contribuído para o rejuvenescimento e o aumento da natalidade, revertendo, em algumas zonas rurais, o envelhecimento da população rural, reduzindo consideravelmente o crescimento demográfico. É nesse sentido que se deve olhar a organização política das escolas rurais na Catalunha, articulada ao contexto da política educacional do Estado espanhol. Pode-se afirmar que os princípios da educação escolar espanhola passam, por mais de cem anos, pela orientação de duas Leis Gerais da Educação. A primeira delas, conforme destacado anteriormente, ficou historicamente conhecida como Lei de Moyano, de 1857, na segunda metade do século XIX, quando a população era quase totalmente analfabeta e até então a Espanha vivia em constantes guerras por sua independência. Constituída nas bases de consensos possíveis entre progressistas e moderados, a lei tem como objetivo central a

necessidade de constituir uma lei geral para estabelecer um sistema educativo mais amplo, respaldado em consensos sobre o papel e as funções das instituições educativas.

Os principais princípios orientadores estabelecidos na Lei destacam os seguintes pontos: a gratuidade relativa para o ensino primário, ou seja, escola pública para aqueles que não podem pagá-la; a centralização de propostas e orientações de organização escolar, entre elas a do currículo, que assume característica de uniformização e liberdade de ensino limitada. O conceito de escola rural não estava presente nessa lei e continuou ausente por mais de oitenta anos; ficou também invisível nas leis educacionais elaboradas posteriormente, a exemplo da lei das parciais, como a Lei da Educação de 1945 e o Regulamento dos Centros Estatais de Ensino Primário de 1967.

A Lei de Moyano orientava a disponibilidade de escolas pelo número de habitantes numa comunidade; nesse dispositivo, previa-se a construção de escolas separadas para meninos e meninas em povoados acima de 500 habitantes, no entanto, sem nenhuma orientação ou processo pedagógico para o ensino:

A classificação das escolas pelo número de habitantes de suas localidades tem sido muito presente pelos docentes, que aspiravam a núcleos maiores, com mais comodidades e possibilidades. O menor número de habitantes correspondia a uma escola inferior, em salário e aspirações. Por isso, já a lei Ley Moyano estabeleceu que nos povoados que não chegaram a 500 habitantes, deveriam reunir-se a outros perto para formar juntos um distrito, onde se estabelecesse uma escola Elemental completa, sempre que a natureza do terreno permitisse aos estudantes frequentá-la tranquilamente. Em outro caso, cada povoado teria uma escola incompleta, e se ainda isto não fosse possível, seria de temporada. Unicamente nesta, se permitiria a concorrência dos estudantes de ambos os sexos em um mesmo local, e com a separação devida. (BALLARÍN, 2007, p. 2)

A Lei da Educação de 1945, com a orientação de criar escolas nas comunidades que tivessem até 250 habitantes – constituindo em unidades escolares, provocou um aumento substancial no número de escolas e ampliou o plano de construção, sem, contudo, falar de uma proposta de educação rural ou um debate mais específico sobre o papel dessas escolas. O decreto que a regulamentou exigia que as diferentes escolas graduadas e unitárias estivessem sob a orientação de um único diretor, provocando uma concentração física dos alunos. Assim, iniciou um processo de concentração escolar, apoiado pela criação de internatos de alunos, conhecido como Escola Hogar (escola casa). O resultado desse processo foi o fechamento de um grande número de escolas nas comunidades.

A partir dos anos de 1970, com o processo de democratização, iniciou-se um debate sobre a qualidade da educação, o que gerou diversos debates sobre a organização das escolas

rurais. No entanto, manteve-se com a Lei Geral da Educação (1978) um processo de concentração escolar, cuja justificativa era a igualdade de oportunidades e a graduação escolar (equivalente às séries, conforme a entendemos no Brasil). Essa estratégia durante as últimas décadas produziu um forte impacto nas pequenas comunidades, especialmente com o fechamento generalizado das pequenas escolas.

A partir dessa lei foram publicadas várias legislações referentes a educação no país, dentre as quais destaca-se a Lei Orgânica do Direito a Educação (LODE), publicada em 1985, que regulamentou a participação dos diversos atores envolvidos no processo educativo – professores, pais, alunos e funcionários – com o intuito de democratizar o debate sobre a educação, e definiu as orientações para essa participação, desde os conselhos escolares até o Conselho Escolar do Estado, estabelecendo a livre associação de todos os envolvidos no sistema educativo. Por essa lei, foi regulamentada ainda, pela primeira vez na legislação espanhola, a participação dos segmentos envolvidos na programação do ensino, considerado como competência compartilhada entre o Estado e as comunidades autônomas.

Nesse período também teve início a organização dos professores das escolas rurais, com a criação do Secretariado de Escolas Rurais, que começam um debate de renovação pedagógica para as escolas, elaborando uma proposta organizativa conhecida como Zona Escola Rural (ZER), cujo objetivo era articular projetos pedagógicos das pequenas escolas nas comunidades, sem, contudo, juntar fisicamente tais escolas. O principal instrumento de mobilização e formação dos professores foi a realização de Jornadas de Educação Rural, culminando com a publicação do decreto que constitui as ZER como instrumento de organização pedagógica para as escolas rurais para a Catalunha (Decreto 195, de 27 de julho de 1988). O Decreto que reconheceu as primeiras quinze ZER já estruturadas foi publicado em 18 de abril de 1990.

A Lei Orgânica publicada em 2006 (Ley Orgánica da Educación (LOE), n. 2/2006, de 3 de mayo), no título que se refere à equidade na educação, afirma que os alunos com necessidades específicas de apoio educativo deverão ter igualdade de oportunidades, com destaque explícito para o mundo rural. Em seu artigo 81, define orientações sobre a escolarização e no artigo 82, sobre a igualdade de oportunidades, conforme descrito a seguir:

Artigo 81. Escolarização

3. Na educação primária as administrações educativas irão garantir a todos os alunos um espaço escolar gratuito em seu próprio município ou zona de escolarização.

Artigo 82

1. As administrações educativas terão em conta o carácter particular da escola rural a fim de proporcionar meios e sistemas educativos necessários para atender as suas necessidades específicas e garantir a igualdade de oportunidades.
2. Sem prejuízo do disposto no parágrafo 3 do artigo anterior, na educação básica, naquelas zonas rurais em que se considere aconselhável, poder-se-á escolarizar as crianças em um município próximo à residência, para garantir a qualidade do ensino. Nesse pressuposto as administrações educativas prestarão de forma gratuita os serviços escolares de transporte e, em seu caso, refeitórios e internato. (Ley Orgánica da Educación, n. 2/2006, tradução nossa)

E por fim o Decreto 102/2010, que trata da autonomia dos Centros Educativos, no que se refere às Zonas Escolares Rurais, afirma condições e orientações de funcionamento desses centros, nas disposições adicionais:

A consideração de uma zona escolar rural (ZER) como centro educativo único tem as características e os efeitos que se determinam nesta disposição, sem prejuízo de respeitar a identidade jurídica de cada uma das escolas que a integram.

Todas as escolas agrupadas em uma ZER compartilham do mesmo projeto educativo, das mesmas normas de organização e funcionamento e da mesma programação geral anual, que deve respeitar a particularidade de cada uma das escolas.

A equipe diretiva da ZER, órgão executivo de governo da ZER, está integrada pelos três órgãos de governo unipessoais da zona. Em cada uma das escolas que integram a zona escolar rural se constitui um conselho de professores, integrado por todo o corpo docente que presta serviços à escola. A inclusão de cada conselho da escola dos professores itinerantes da ZER e a concretização das funções de cada conselho da escola se estabelece nas formas de organização e funcionamento da ZER.

Cada uma das escolas que integram a ZER tem conselho escolar. A composição e as funções do conselho escolar de cada escola se regulam nas normas de organização e funcionamento da zona, que deve aprovar o conselho escolar da ZER. A composição do conselho escolar de cada escola deve garantir a representação equilibrada de todos os setores da comunidade escolar.

O departamento de educação deve estabelecer os critérios para a atribuição de recursos econômicos da ZER e cada uma das escolas que as integram e o procedimento de liquidação do orçamento. Esses critérios devem permitir que uma ZER possa optar por um modelo de gestão conjunta dos recursos econômicos atribuídos às escolas que formam.

Correspondem ao departamento de educação, a criação, a supressão e a modificação da composição da ZER, o requerimento da parte ou de ofício. Em todo caso, o trâmite deve contar, respectivamente, com a solicitação ou o informe favorável do conselho escolar ou, em seu efeito, do conselho escolar municipal ou da prefeitura. (ESPANHA, Decreto 102/2010, art. XX, tradução nossa)

O que se percebe é que de uma trajetória de nucleação das pequenas escolas e consequente fechamento de escolas nas pequenas comunidades, a legislação espanhola e catalã ampliaram o direito a uma escola específica na área rural, com orientação e organização escolar construídas com base nas experiências dos professores que atuavam nessas escolas. Da construção da proposta de organização escolar por meio da ZER, feita pelos professores, até o reconhecimento destas do ponto de vista de lei, mais de vinte anos se passaram.

Isso se deve, possivelmente, a dois fatores: o primeiro se refere à organização de um conjunto de estratégias político-pedagógicas de colocar a escola rural no centro do debate,

tendo os professores dessas escolas como protagonistas de tais mudanças; o segundo, à pressão social feita ao Estado, mas também uma abertura do governo em constituir e aportar estratégias de compreensão das formas de organização escolar diferenciada, considerando um espaço também diferenciado, como é o mundo rural catalão, pelos diversos elementos já apontados anteriormente.

Nesse sentido, visando a compreender melhor as diferenças pautadas para essas escolas, destacam-se a seguir a organização e o funcionamento das Zonas de Escola Rural, com o intuito de apreender as especificidades dessa política de organização da escola rural e da formação dos professores.

A escola rural na Catalunha se organiza especialmente de duas formas: a escola unitária e/ou cíclica, que busca incorporar a cultura do meio rural, e aquela cuja estrutura didático-pedagógica se baseia na heterogeneidade e em diferentes grupos multiníveis (níveis de conhecimento) e de idade, com diversas competências e padrões curriculares de escolarização (BOIX, 2004).

Nas escolas unitárias funcionam uma ou duas turmas, organizadas em ciclos, com alunos do primeiro e do segundo ciclos (o equivalente ao período do 1º ao 6º ano pela nossa organização escolar) numa mesma classe. Os ciclos na verdade são organizados por idades: alunos de 0-3 anos (P3) e 4-5 anos (P5), alunos entre 6-8 anos (ciclo inicial de primária-CI); alunos de 9-10 anos (ciclo médio de primária-CM) e de 10 a 12 anos (ciclo secundário).

Em algumas escolas unitárias foram identificados alunos do P5, do CI e do CM numa mesma classe. Essa organização equivale às turmas multisseriadas no Brasil. No entanto, as escolas unitárias não são escolas unidocentes: há um grupo de professores que atuam de forma permanente na escola, dos quais um deles atua também como coordenador da escola, além de assumir as funções de ensino. Durante dois ou três dias na semana, os alunos têm aulas com os professores itinerantes, que são professores de língua estrangeira (nas escolas públicas catalãs aprende-se o catalão como língua oficial, o castelhano como segunda língua obrigatória por lei e outra terceira língua, o inglês), educação física, artes e música, por serem disciplinas com carga horária menor que as demais do currículo obrigatório. Esses professores são compartilhados com outras escolas unitárias do mesmo território em dias alternados, alternativa com boa receptividade entre os professores e os pais, por garantir que as crianças estudem na própria comunidade, próximas às suas casas. Foram visitadas escolas unitárias que tinham em média 20 a 25 alunos, de ciclos diferentes.

Outras escolas rurais são organizadas em ciclos, são escolas maiores que têm grande número de alunos, geralmente entre 100 e 200 estudantes, e estes são organizados por ciclos separadamente, ou seja, numa mesma classe, foram encontrados somente alunos do P3, ou somente alunos do ciclo inicial. São escolas com número maior de professores permanentes, com coordenadores, diretores, secretários, eleitos pelo conselho escolar, mas que não deixam de assumir suas funções como docentes em sala de aula.

Nessas escolas o professor itinerante não existe, pois como há um grande número de turmas, o tempo semanal das disciplinas de língua estrangeira, educação física e artes e música é ocupado com alunos da mesma escola. Nas escolas públicas os alunos permanecem durante 7 horas diárias, por isso todas as escolas visitadas apresentam, além dos espaços de sala de aula, refeitórios (comedores) onde os alunos fazem as refeições diárias. As despesas com a alimentação das crianças são assumidas pelos pais.

Um dos elementos importantes a ser identificados nas escolas rurais espanholas refere-se à proposta pedagógica e metodológica desenvolvida. Historicamente, nas leis espanholas, especialmente no período final do século XVII e parte do século XIX, defendeu-se que a escola deveria ser graduada, ou seja, com classes organizadas em turmas separadas por alunos com a mesma idade e com o mesmo “nível de conhecimento”, assim como acontecia em grande parte da Europa, à época. Ou seja, quando se fala em escola graduação “se pensa em uma classificação das crianças, dentro de um local ou classe, segundo os níveis legalmente fixados (jardim de infância, elementar, superior e ampliação)” (FRAGO, 1990, p. 7). Anos mais tarde evoluiu para uma proposta de organização de turmas de 40/50 alunos de um mesmo grau de conhecimento, a cargo dos auxiliares sob as orientações de um professor diretor (FRAGO, 1990).

Essa proposta foi vista como grande inovação, pois, até então, os ensaios de organização escolar geralmente eram feitos com turmas de 60 a 140 alunos “de qualquer idade ou nível mental e conhecimento, onde o professor é ajudado por um auxiliar, nos melhores casos, ou mais comumente por familiares ou alguns alunos mais adiantados” (FRAGO, 1990, p. 7).

O que vem se constituindo nos últimos trinta anos na Catalunha é um amplo debate sobre “uma nova escola rural”, conforme observam Feu (2011) e Boix (2004, 2011), que trata a diversidade de conhecimentos e idades não mais como um problema a ser resolvido apenas com estratégias de organização escolar, mas sim com propostas pedagógicas e metodológicas



que potencializem essas diferenças de saberes e de vivência, transformando-as em aprendizagens para alunos e professores na escola.

Nesse sentido, propõe Boix (2011), a partir da experiência da escola rural espanhola, haver necessidade de refletir sobre a realidade pedagógica de uma classe multigrado (múltiplos graus de conhecimentos entre os alunos), não somente para as escolas rurais unitárias ou cíclicas.

O ponto chave de uma classe multigrado é a diversidade dentro da diversidade, ou seja, a diversidade de idades e conhecimentos simultaneamente atendidos por um professor ou tutor especialista é fundamental para que a escola possa acolher e construir uma pedagogia inclusiva. Além da diversidade, outros pontos possibilitam o desenvolvimento dessa proposta pedagógica, quais sejam: adequação dos currículos para dar resposta à diversidade, desenvolvimento de modelos cooperativos que favoreçam o trabalho de grupo, adoção de mudanças metodológicas que incorporem novas formas de aquisição de aprendizagens centradas nos alunos (BOIX, 1995; BUSTOS, 2007).

Por fim vale destacar a defesa de uma proposta pedagógica que coloque a escola rural no papel de contribuir para a cooperação, potencializando valores de respeito às diferenças e aos interesses de grupos e que possa potencializar um currículo integrado ao contexto social, ou seja, ao próprio espaço rural, que necessita ser conhecido e compreendido.

A definição da ZER pode ser encontrada no Decreto nº 195, de 12 de junho de 1996, que aprova o regulamento para as escolas públicas que oferecem da educação infantil ao primário. São escolas rurais formadas pelo agrupamento de creches e escolas primárias, numa estrutura unitária ou cíclica.

[...] a escola rural adquire uma importância relevante no sistema educativo espanhol, em parte pelas políticas de agrupamento escolar (através das ZER), que durante mais de 20 anos têm facilitado o trabalho colaborativo entre os professores rurais e a otimização de seus recursos didáticos, materiais e econômicos. Mas também porque tem sabido acomodar as necessidades e interesses desta sociedade em constante crescimento [...]. Tudo isso pressupõe que em alguns territórios rurais espanhóis se tenha introduzido um renascimento desta tipologia de escola revelando seu potencial pedagógico e sua capacidade para criar e recriar de maneira permanente. (BOIX, 2011, p. 15)

Tal regulamentação tem como finalidade organizar e qualificar a atuação docente em áreas de baixo nível populacional. São pequenas escolas que têm uma aproximação territorial e compartilham projetos e recursos (humanos e econômicos). Cada uma das escolas que fazem parte de uma ZER funciona com suas especificidades, não perdem sua identidade, mas

complementam sua ação com as propostas organizadas pelos professores articulados na ZER. A ZER tem um órgão de gestão de recursos humano e econômico comum.

A escola rural está presente em toda a Catalunha. Existem cerca de 400 escolas em áreas rurais; destas, 340 são agrupadas nas chamadas Zonas Escolares Rurais (ZER) (MANZANO, 2011). São grupos de pequenas escolas, normalmente geograficamente próximas, ou seja, num mesmo espaço territorial, que coordenam entre si a proposta pedagógico-organizacional, com uma equipe de gestão. As escolas que fazem parte da ZER têm professores especialistas itinerantes e outros recursos materiais e econômicos, construídos por todos os professores que fazem parte das escolas que compõem a ZER, a fim de evitar o isolamento de pequenas escolas.

Os professores envolvidos realizam processos formativos e planejamento conjunto para proporcionar a troca de experiências e a construção de estratégias que serão adequadas a cada realidade e cada escola. Não há um limite de escolas para compor uma ZER, depende do espaço geográfico e da proximidade territorial das escolas. Em algumas delas participam cinco escolas unitárias, outras podem chegar a ter quinze escolas.

Conforme destacado anteriormente, a organização das escolas por Zona Escolar Rural nasceu da iniciativa de professores na tentativa de vencer o isolamento pedagógico e geográfico da escola, mas tem cada vez mais se tornado uma política, com orientação e regulamentação legal, bem como com o apoio financeiro do departamento de educação.

Sobre o tamanho, vale ressaltar que uma escola para continuar funcionando deverá ter no mínimo 5 alunos matriculados, pois compreende-se que nem todas as áreas rurais têm a mesma taxa de crescimento; algumas áreas têm dificuldade em manter suas escolas, pois a taxa populacional é muito baixa. A decisão de fechar a escola é do Conselho Escolar da própria escola, que defende sempre a sua manutenção, por entender que o fechamento da escola pode significar a saída dos jovens da comunidade para as cidades ou até para outros municípios.

Nas áreas rurais, muitas vezes, a escola não é apenas o edifício, é de classe em horários programados, também desempenha um papel importante como vida social dinâmica da cidade, pode ser aberto ao público como reunidos num centro de juventude e participar de festivais e teatros. (SANS I PUJOL, 2009, p. 45, tradução nossa)

Ainda conforme estudo realizado por Sans i Pujol<sup>19</sup>, o desenvolvimento ou a adaptação de material na escola rural é necessário e é feito pela própria escola e pela Zona de Escola Rural. Esse trabalho conjunto permite uma reflexão mais adequada sobre o material, o que é necessário para o tipo de trabalho que se quer fazer, para compartilhar experiências e trocar e compartilhar materiais existentes.

Os materiais ou o tipo de organização curricular definidos para a ZER podem ser destinados ao uso diário em cada escola, ou mesmo ser produzidos para uso itinerante, usado para planejar e desenvolver um determinado trabalho, e por isso não é necessário que todas as escolas tenham o seu em particular, podem ser produzidos e socializados por todas as escolas de uma ZER.

Sobre a formação dos professores que atuam nas escolas rurais, pode-se identificar duas formas de assegurar o processo de formação. Uma parte dos professores que atua nas escolas não teve formação específica em universidades, ou seja, não existem cursos superiores de graduação para professores atuar nas escolas rurais. Esses professores são formados no processo de trabalho cotidiano, participando das jornadas de educação rural e dos encontros formativos de desenvolvimento na Zona de Escola Rural. É uma formação continuada permanente.

Um desses professores foi visitado durante esta pesquisa e retrata como esse processo acontece:

[...] Eu nasci em um povoado muito pequeno, fui para a escola rural, mas aos 18, 19 anos comecei a estudar o magistério, porque me encantavam as crianças e eu gostava de brincar com elas, estar e viver com elas. Ao terminar o magistério, comecei a trabalhar em uma escola grande - havia uns quarenta professores e ainda havia uma mesa grande e uma equipe ao redor da mesa. Lembro que à esquerda estava a equipe diretiva, do outro lado estavam as pessoas (professores) que acabaram de chegar na escola, as pessoas jovens. Observei que estar com quarenta professores não seria uma coisa boa para mim, pois não tinha voz nem voto e não podia ter o que mais eu gostava. E na primeira oportunidade de transferência optei por ir a uma escola rural, e conheci a Roser Boix, da Universidade de Barcelona, que já trabalhava nessa área, e com ela obtive experiência. E ali eu gostava de estar com todas as crianças. Nas aulas de Catalão se podia fazer introdução de outras matérias, claro fazendo que os alunos não perdessem o ritmo de aprendizagem. Depois estudei na Universidade de Lleida, e me ensinaram o mesmo que estão ensinando agora, ou seja, o que estudei há quarenta anos seguem ensinando com outras palavras, com outros métodos e com outras histórias. O pouco que sei aprendi foi com o decorrer da vida. Observando o que fiz de errado no passado para que não cometa de novo e melhorando a cada dia mais. Aproveitando o que fiz e deu certo com os alunos, e aplicando no próximo ano, caso não funcione é necessário mudar. E uma estrutura totalmente aberta, por exemplo: durante três ou quatro anos temos utilizado o que chamamos de televisão escolar, estudando catalão, castelhano,

---

<sup>19</sup> A escola rural: um modelo de escola inclusiva - seleção de organização de materiais, metodologia e currículo (SANS I PUJOL, 2009).

história e sobre questões sociais. Nesse último aspecto se escolhe um tema e se trabalha com a história: de Gandhi a Lula e o que não é possível entender busca-se na internet. (Entrevista do Professor de Escola Unitária Miguel Moya, em Puigcerdá, 22 de dezembro de 2011, tradução nossa)

O professor Miguel Moya atua em uma escola rural unitária que trabalha com alunos do P5 ao 2º Ciclo de primária, ou seja, com alunos de 5 anos a 12 anos, numa mesma classe. Conforme destaca o professor, a experiência de trabalhar em escolas pequenas possibilita uma capacidade maior de inovação e flexibilidade na construção dos conhecimentos com os alunos, sem, contudo, deixar de realizar planejamentos, mas podendo dialogar com os elementos da realidade da escola e da comunidade. Para o professor, a formação realizada nas universidades está centrada nos elementos teóricos e pouco possibilita a interação com a prática:

Para mim a metodologia deve ser totalmente livre, que possamos fazer matemática medindo um retângulo na rua onde se calcula ângulos. Anotam-se os perímetros. Tem que ser matérias que seguem o que o governo pede para ensinar, mas que cada um faça à sua maneira. Por exemplo, se neva e há muito tempo não acontecia, vamos às ruas aproveitamos a neve, enquanto que nas escolas grandes isso não é possível já que seguem horários, pois quando sai um professor logo tem que vir outro de outra matéria.

[...]

Pelo que sei nossos professores jovens que passam pelas escolas universitárias seguem falando de Piaget, de pedagogos e isso é muito bom. Mas para mim o que tem que fazer com essas pessoas é desenvolver suas capacidades de improviso, de inovação. Falar de teóricos e manter uma concordância com a realidade é ótimo, porém se não se prepara um aluno para pensar e adaptar esses temas à realidade é normal que cole e copie na internet e isso não nos interessa. O que importa é que vá à internet e resuma, leia, construa em cima do que está lendo. Mas, as crianças agora copiam e colam, se o trabalho tem que ser em catalão, vão ao “Google” e ele traduz o texto, todavia eles não leem o que traduziram. O que devem saber é buscar e resumir. E a formação dos professores precisa contribuir para lidar com estas questões do dia a dia da sala de aula. (Entrevista do Professor de Escola Unitária: Miguel Moya, em Puigcerdá, 22 de dezembro de 2011, tradução nossa)

Quando questionado sobre a importância de trabalhar em uma escola multigrada, o professor é categórico em afirmar:

Para mim é estupendo! Há 32 anos que trabalho como professor. Por um ano e meio trabalhei em uma escola de freiras (privada) depois mais um ano e meio trabalhei na escola com 40 e poucos professores, e desde aí estou na escola rural. Há interação entre os alunos de maneira que eles mesmos se interagem e um ensina ao outro seja de níveis iguais ou diferentes. Um aluno do sexto ano que ensina ao de segundo e assim sucessivamente. Trabalhar na escola rural é estar na glória. (Entrevista do Professor de Escola Unitária: Miguel Moya, em Puigcerdá, 22 de dezembro de 2011)

Por fim, abordou-se nessa entrevista a importância da participação dos movimentos sociais no desenvolvimento das atividades escolares e ainda sobre a existência dessas organizações nas comunidades. Sobre esse item o professor afirma:

Organizações sociais não existem. Em nível de comarca não há organizações, e sim o próprio município. Onde discutíamos nós professores com o município sobre aluno, material. Hoje, com o prefeito atual, há uma relação muito boa. Com os pais a relação que temos é de muita confiança, temos um diálogo aberto a tudo que se refere à escola, inclusive lhes digo que a escola está aberta sempre, não só quando está limpa. Com trabalhos expostos, mas que eles entrem e olhem como seus filhos estão se comportando na escola. (Entrevista do Professor de Escola Unitária: Miguel Moya, em Puigcerdá, 22 de dezembro de 2011)

Essa mesma visão de ausência mais efetiva de movimentos sociais no cotidiano da vida escolar dos alunos também é compartilhada por outro professor em visita feita a uma escola rural cíclica com aproximadamente 120 alunos. Nesse caso, o professor cita apenas a Associação de Mães e Pais (AMPA) como entidade que participa mais ativamente do cotidiano da escola, além de outros sindicatos, a exemplo dos sindicatos de professores, que têm atividades no município, mas que não discutem as questões políticas e pedagógicas da vida escolar.

Aqui há uma associação de pais e mães AMPA. A AMPA gestiona todo o debate sobre os livros. Utilizam-se os livros de tal forma que cada ano o livro é passado de aluno para aluno. E para eles sai bem mais barato ao invés de comprar livros novos. Eles têm uma organização própria na qual podem discutir seus temas, também participar do conselho escolar, que é o órgão máximo de decisão do colégio, cujo presidente é o diretor. Há também um representante das associações de pais e quatro representantes de pais de famílias onde se discute o dia a dia do colégio, propostas de troca e melhoria.

Há os sindicatos de Obreiros e da UGT. Isso também é político; há alguns de esquerda e outros de direita. Depende de cada um. As informações que me chegam pelo sindicato sempre as colocam na pauta. O sindicato mais ativo é um sindicato de professores que trabalham desde a educação a outros assuntos. Uma vez ao trimestre e cada dois meses por semestre faz uma reunião sindical em Vila Franca. O colégio vai a esta reunião para ver como funcionam suas ideias e sobre o que falaram. Os sindicatos se dividem em diferentes ramos: os da agricultura, automotivos, etc. Há muita política na educação. (Entrevista com o Professor Josep Rius, Vila Franca de Penedés, em 17 de janeiro de 2012)

Como se pode perceber, ainda há diversos desafios postos para a concretização de uma política de educação rural na Catalunha, porém, percebe-se que existem avanços significativos que precisam ser reconhecidos. Entre esses, o papel dos movimentos educativos de professores de escolas rurais e das universidades é ponto forte nessa articulação. Nota-se que, por meio da Federação de Movimentos de Renovação Pedagógica (FMRP), constitui-se uma articulação entre as demandas das escolas rurais e das demais escolas, como elementos

complementares, vez que a FMRP assume o papel de interlocução nos espaços de construção de políticas públicas perante o Estado, a partir das demandas dos movimentos educativos territoriais.

Por fim, alguns aspectos valem ser apontados na perspectiva a que se propõe este trabalho de identificar as contribuições das práticas educativas dos movimentos sociais do campo para a construção de políticas públicas de educação do campo.

Embora haja especificidades históricas do Brasil e da Espanha, podem-se identificar algumas semelhanças de processos históricos vividos na trajetória de organização entre os países em questão. Assim como o Brasil, a Espanha viveu uma ditadura de quase 40 anos. É um país marcado historicamente por um forte viés nacionalista, inclusive com fortes lutas (às vezes violentas) pela independência de algumas comunidades autônomas<sup>20</sup>. Após a ditadura, o país fez opção por modelo de desenvolvimento capitalista nacionalista. Isso impactou na proposição de estratégias especialmente de educação para valorização do território espanhol e, em especial, da Catalunha. Na Catalunha o Movimento Nacionalista ainda é muito forte e, desde o final do século XIX, vem buscando sua independência do Estado espanhol. Nesse sentido, os sentimentos de identidade são ainda mais enraizados, o que se percebe especialmente na cultura e na língua.

Outro elemento a ser destacado, ainda referente a processo político, é que um partido de esquerda, eleito após a ditadura, assumiu por diversos mandatos a condução política do país e possibilitou uma abertura mais democrática e participativa que contribuiu para a ampliação de diversos espaços de interlocução e debate sobre as políticas educacionais.

Do ponto de vista da organização social em prol da educação, a Catalunha demonstra um amplo movimento de organização de professores, pais e sindicatos em torno da questão, no entanto, não se identificou vinculados a esse debate Movimentos Sociais do Campo como há no Brasil. Os movimentos educativos na Catalunha tratam as questões da educação escolar numa perspectiva político-pedagógica, de metodologias, de produção de material pedagógico, ou seja, numa dinâmica de educação rural mais centrada no processo de escolarização, embora tragam as questões da vinculação da escola com os territórios, com as identidades do mundo rural.

Esse fato pode ser bem compreendido à medida que se identifica a proposta de organização das Escolas Rurais nas Zonas de Escolas Rurais (ZER) com o intuito de

---

<sup>20</sup> Vale lembrar que é da Comunidade Autônoma do País Vasco o grupo mais conhecido pela sigla ETA (Euskadi Ta Askatasuna ou Pátria Basca e Liberdade), que procura a independência da região do País Basco (*Euskal Herria*), de Espanha e França.

organização da gestão político-pedagógica e financeira da escola do campo. Isso não faz da experiência melhor ou pior, não é este o ponto que se quer destacar, mas, sim, afirmar que o enfoque referente à concepção de educação rural na Catalunha difere daquele dado à educação do campo no Brasil.

Vale ressaltar, porém, que muitos movimentos e organizações sociais do campo no Brasil se aproximam das práticas educativas das escolas rurais espanholas, o que demonstra que há práticas educativas de educação rural, especialmente do ponto de vista pedagógico, que estão sendo realizados tanto aqui no Brasil como na Espanha, com o intuito de assegurar a melhoria na qualidade das escolas rurais ou do campo.

Do ponto de vista das políticas públicas, outro destaque a ser feito é que na Espanha as leis da educação foram incorporando elementos das demandas apresentadas pelos professores das escolas rurais, especialmente no que se refere a propostas de organização escolar rural em torno das ZER com recursos humanos e financeiros do Estado, regulamentando assim as formas de participação da comunidade nos processos educativos, bem como contribuindo para a ampliação das propostas político-pedagógicas de valorização da escola rural na Catalunha.

Por fim, importante ressaltar que a organização e luta pela educação rural na Espanha faz parte de um movimento de luta pela valorização da escola por professores que compreendiam este lutar como espaço de aprendizagem, como construção de identidade de educação vinculada ao próprio território rural, como espaço de vida e sobrevivência.

Nesse processo destaca-se a importância construída pela ação dos professores que, por meio de movimentos educativos ou mesmo de movimentos territoriais, foram constituindo uma luta pela construção de políticas para as escolas rurais ou pela consolidação de uma política de educação para o meio rural. Tais movimentos representam um ponto de resistência política, na perspectiva da proposição e da implementação de ações pedagógicas e de reflexão sobre o mundo rural, e os processos de desenvolvimento em que estão envolvidos. Assim, a experiência desenvolvida na Espanha, especialmente na Comunidade Autônoma da Catalunha, demonstra que as resistências existentes são de diversas formas e constroem movimento de organizações distintas, porém trazem em comum a defesa pela educação pública, laica, de qualidade e acessível a todos como direito, o que a aproxima das experiências identificadas no Brasil, conforme pode ser observado na continuidade deste trabalho de pesquisa.

### **3. LUTA PELA TERRA E EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL**

#### **3.1. A HISTÓRIA DA OCUPAÇÃO DA TERRA NO BRASIL E MODELOS DE DESENVOLVIMENTO**

A questão da terra é elemento central para compreender o papel histórico e atual da organização do Estado, pois representa um instrumento fundamental para a classe dominante na manutenção do controle social vinculado à relação capital-trabalho. A propriedade privada não está desvinculada do poder derivado da posse da terra, da propriedade como direito individual, pois esta se reafirma como mecanismo de controle dos bens de produção a serviço do capital, permeando intrinsecamente a relação do Estado, sua origem, concepção e organização. Conforme observa Delgado (2012), o capitalismo penetra diretamente no mercado de terras, transformando-as em ativo mercantil completamente ajustado às necessidades da expansão da produção e do capital financeiro, à medida que a terra é convertida em mercadoria pela apropriação capitalista dos recursos naturais.

Compreender a situação do modelo de campo que vem se consolidando no Brasil exige um mergulho na organização política que aqui se desenvolveu, tendo como pano de fundo a dominação política colonizadora em que “a extração do excedente o maior possível da colônia e a proibição de qualquer atividade manufatureira capaz de competir com a metrópole” (VELHO, 1976, p. 120) eram as regras de dominação.

O Brasil vivenciou ao longo de sua história diversas formas e projetos de desenvolvimento, e estes, segundo Stédile (2012), com fundamentos do projeto capitalista, que foi se transformando ao longo das mudanças conjunturais e estruturais, sem, contudo perder o caráter excludente e concentrador de renda, poder e terra que marca a sociedade brasileira e gera desigualdades e exclusão social.

Na mesma linha de pensamento Ribeiro, no célebre livro *O Povo Brasileiro* (1995), reconstrói a trajetória de formação do povo brasileiro e destaca o impacto do processo de colonização portuguesa com a invasão do território nacional.

O povo-nação não surge no Brasil da evolução de formas anteriores de sociabilidade, em que grupos humanos se estruturam em classes opostas, mas se conjugam para atender às suas necessidades de sobrevivência e progresso. Surge, isto sim, da concentração de uma força de trabalho escrava, recrutada para servir a propósitos mercantis alheios a ela, através de processo tão violentos de ordenação e repressão que constituíram, de fato, um continuado genocídio e um etnocídio implacável. (RIBEIRO, 1995, p. 23)



Nessa mesma perspectiva, identifica-se o pensamento de Prado Junior (1994), ao apontar que, no Brasil colônia, o caráter fundamental da economia brasileira é de uma produção voltada para o mercado externo e essa excessiva dependência era uma contraposição à nação. Ao voltar-se ao mercado exterior, o País deixava sua população desatendida quanto às suas necessidades:

[...] E assim o que deveria normalmente constituir o essencial de uma economia, que é prover ao sustento alimentar dos indivíduos nela engajados, isto sempre foi no Brasil não apenas subestimado, mas até mesmo, frequentemente, quase por inteiro desatendido. (PRADO JR., 1994, p. 45-46)

No Brasil, o modelo de desenvolvimento mercantilista predominou durante quase quatro séculos. Depois entramos num modelo de desenvolvimento industrial que marcou o período dos anos de 1930 até o final dos anos de 1970. Na atualidade, o modelo predominante é do desenvolvimento financeiro, que tem suas bases aprofundadas a partir do início dos anos 1980 e que se consolida de forma efetiva no processo de financeirização e estrangeirização econômica a partir da década de 1990 e nos anos 2000.

Os modelos de desenvolvimento mantêm-se excludentes, e se afirmam metamorfoseando-se diante das crises do modelo capitalista. Suas raízes estão fincadas na concentração da terra e de poder, na utilização da mão de obra escrava, na expropriação da força de trabalho e no uso indiscriminado dos recursos naturais, entre outros elementos.

Ao analisar a formação econômica do Brasil desde a colônia, Furtado afirma que aqui se instalou “um empreendimento à expansão do mercantilismo europeu” (FURTADO, 2007, p. 29), como modelo de desenvolvimento baseado na produção para exportação: modelo primário exportador que gerou uma economia de submissão econômica.

A trajetória da política de submissão econômica do Brasil em relação Portugal parte da visão da colônia de simples empresa espoliativa e extrativa – idêntica à que na mesma época estava sendo empreendida na costa da África e nas Índias Ocidentais – a América passa a constituir parte integrante da econômica reprodutiva europeia, cuja técnica e capitais nela se aplicam para criar de forma permanente um fluxo de bens destinados ao mercado europeu. (FURTADO, 2007, p. 29)

O processo de exclusão social gerado historicamente afeta grande parte da população, principalmente os excluídos: índios, negros, mulheres e camponeses, entre outros. Os modelos de desenvolvimento, embora apresentem suas especificidades históricas, mantêm a marca da exploração, da expropriação e da exclusão dos pobres.

No que se refere à propriedade da terra, constituiu-se um monopólio da propriedade de todo o território pela Coroa Portuguesa. Inicialmente, toda a propriedade era exclusiva da coroa e, para implantar o modelo agroexportador e estimular a produção de mercadorias, optou-se pela “concessão de uso” com direito a herança (STÉDILE, 2011).

O critério fundamental para a seleção dos eleitos pela “concessão de uso” das terras era – muito além do que simples favores a fidalgos próximos – a disponibilidade de capital e o compromisso de produzir na colônia mercadorias a serem exportadas para o mercado europeu. [...] A “concessão de uso” era de direito hereditário, ou seja, os herdeiros do fazendeiro-capitalista poderiam continuar com a posse das terras e com a sua exploração. (STÉDILE, 2011, p. 22)

Segundo Leite (2004), a criação da Lei de Terras de 1850 e o Decreto que a regulamentou, em 1854, além das sucessivas legislações, demarca as formas de ordenação e ocupação do espaço territorial brasileiro.

Em seu artigo 1º define que:

[...] ficavam proibidas as aquisições de terras devolutas por outro título que não seja o de compra. Excetuando-se as terras situadas no limite do Império com os países estrangeiros em uma zona de 10 léguas, as quais poderão ser concedidas gratuitamente. (BRASIL, 1950)

O Estado brasileiro, em permanente reconfiguração, vivia um momento particular, com o aceno premente do fim da escravatura no Brasil – fato que viria a se confirmar em 1888 – e a intensificação da vinda de imigrantes para o Brasil na condição de trabalhadores, e não negros escravizados. Essa regulamentação visava então a resolver três questões prementes: a primeira delas era não permitir o acesso dos escravos (em vias de libertação) à terra, relegando-os à própria sorte; a segunda, a regulação do acesso à terra por imigrantes que entravam com sua força de trabalho no Brasil, e a terceira, com o intuito de incentivar a colonização de áreas de fronteiras, em prol da defesa do Império contra ocupação de países estrangeiros. O acesso à terra reafirma-se como bem material, acumulação e reafirmação da classe política, em detrimento dos milhares de indivíduos que deixava na condição de servidão (no caso dos escravos) para uma condição de miserabilidade, pois que, com a abolição, o Estado os relegou à própria sorte em busca da sobrevivência. A dívida social com os povos negros escravizados no Brasil continua atual (LEITE, 2004).

Esta lei foi a que instituiu juridicamente a possibilidade de propriedade privada da Terra no Brasil. Até então a propriedade era da Coroa e a posse, do capitalista, que poderia deixar como herança, mas não podia comprar e vender terras. Agora a partir

da Lei de Terras, a terra se transformou numa mercadoria especial, com preço, e podendo ser negociada entre seus proprietários privados. (STÉDILE, 2011b, p. 16)

A luta pela terra, contra a exploração de seus bens e riquezas, massacrou e dizimou muitas nações indígenas. Segundo Oliveira (2002, p. 55), os territórios indígenas foram transformados em territórios de expansão capitalista. A questão da terra no Brasil continua numa situação em suspenso, não somente para os povos indígenas.

Desde a colonização até os dias atuais, esse processo não aconteceu sem que houvesse resistências e lutas pela conquista da terra, compreendida pelos povos como sinônimo de liberdade. A resistência dos povos indígenas e a luta dos negros nos quilombos – que nasceram no latifúndio como territórios livres, “onde se fazia a experiência da fraternidade e tinha sua organização social e política voltada para defender dos exércitos dos fazendeiros e para garantir a posse coletiva da terra” (OLIVEIRA, 2002, p. 16), são exemplos clássicos de que a situação de exclusão e desigualdade, embora enraizada historicamente, nunca sufocou o desejo e as lutas pela conquista da terra.

Ao analisar a trajetória das lutas no campo, Oliveira (2002) retrata os diversos conflitos sociais ali existentes, relacionados à luta pela terra, pelos direitos dos trabalhadores, por melhores condições de vida no campo e pelo reconhecimento dos movimentos sociais e sindicais rurais. Alguns desses conflitos marcaram de forma significativa a história de resistência do povo na defesa do território e do direito a terra, especialmente no campo, tais como a Guerra de Canudos, no Sertão da Bahia (1896-1897), a Guerra do Contestado, nas regiões do Paraná e Santa Catarina (1912-1916), as lutas dos colonos do café, envolvendo nordestinos e sulistas (1913-1930), Revolta de Trombas e Formoso em Goiás (a partir de 1948), Formação das Ligas Camponesas no Nordeste nas décadas de 1950-1960, entre outros.

Esse processo de luta dos trabalhadores rurais, posseiros, meeiros, sesmeiros, desencadeou, a partir de 1940, em vários pontos do país, um amplo processo de mobilização em torno da questão da terra. Data desse período o redesenho da luta organizada dos sujeitos do campo pela terra.

As Ligas Camponesas são referência fundamental para compreender as lutas pela terra na atualidade, por terem introduzido novo e importante elemento na história brasileira: a luta organizada dos trabalhadores pela terra, que se estendeu a vários cantos do país.

Merecem destaque, na luta pela terra, a realização do I Congresso Camponês de Pernambuco (1950), marco político inicial das discussões sobre a Reforma Agrária no Congresso Nacional; o I Congresso Camponês de Goiás (1951); a I Conferência Nacional dos

Trabalhadores Agrícolas (1953); a constituição da União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTAB) durante a segunda Conferência dos Trabalhadores Agrícolas (1954); a constituição do Movimento de Agricultores sem Terra no Rio Grande do Sul (MASTER); a realização do Congresso Unitário de Camponeses do Brasil em Belo Horizonte, em 1961, quando se intensifica o debate sobre a Reforma Agrária no Congresso Nacional. O Congresso Camponês representa, nessa conjuntura, a reafirmação de uma luta coletiva em prol da defesa pela reforma agrária ampla, conforme podemos observar em trecho da declaração final:

As massas camponesas oprimidas e exploradas de nosso país, reunidas em seu I Congresso Nacional vêm, por meio desta declaração, manifestar a sua decisão inabalável de lutar pela reforma agrária radical. Uma tal reforma agrária nada a ver com as medidas paliativas propostas pelas forças retrogradadas da nação, cujo objetivo é adiar por mais algum tempo a liquidação da propriedade latifundiária. A bandeira da reforma agrária radical é a única bandeira capaz de unir e organizar as forças nacionais que desejam o bem estar e a felicidade das massas trabalhadoras rurais e o progresso do Brasil. (Declaração do I Congresso Nacional dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas, 1961)

Esses movimentos marcaram não somente o início de uma luta de forma mais organizada pelo direito à terra, mas também, e em especial, pelo despertar de uma organização social de classe na luta pela garantia dos seus direitos. Tais embriões de organização foram fortemente massacrados pela ditadura militar, tendo muitos dos seus líderes sido assassinados e desaparecidos.

Nenhuma das propostas de Reforma Agrária apresentadas até 1964 vigorou, por apresentarem proposição muito radical, segundo avaliação dos congressistas e, obviamente, dos representantes da oligarquia rural. A proposta apresentado pelo Governo João Goulart, em 13 de março de 1964, “previa o estabelecimento do tamanho máximo de mil hectares para a propriedade rural e a consequente desapropriação de todas as fazendas que estivessem acima desse limite, ao longo de 100 quilômetros de cada margem de todas as estradas federais” (STÉDILE, 2005, p. 146).

Em lugar das propostas apresentadas para Reforma Agrária, veio o Estatuto da Terra (Lei nº 4.504, 30/11/1964), como resposta do governo (militar) às demandas pela Reforma Agrária. O Estatuto foi a primeira Lei de Reforma Agrária no Brasil, promulgada, vale lembrar, pelo Marechal Castelo Branco, em novembro de 1964, sem passar pelo Congresso Nacional, pois, instalado o Golpe Militar, esse já se encontrava sem forças políticas e totalmente desfigurado de suas atribuições.

O Estatuto da Terra (BRASIL, 1964), em seu primeiro artigo, destaca que seu papel é regular os direitos e as obrigações concernentes aos bens imóveis rurais, para os fins de execução da Reforma Agrária e promoção da Política Agrícola, destacando, no § 1º, que, por Reforma Agrária, entende-se o conjunto de medidas que visem a promover melhor distribuição da terra, mediante modificações no regime de sua posse e uso, a fim de atender aos princípios de justiça social e ao aumento de produtividade.

Em seu artigo 16, destaca ainda que “o papel da Reforma Agrária é estabelecer um sistema de relações entre o homem, a propriedade rural e o uso da terra, capaz de promover a justiça social, o progresso e o bem-estar do trabalhador rural e o desenvolvimento econômico do país, com a gradual extinção do minifúndio e do latifúndio” (BRASIL, 2007, p. 130).

Ainda sob a égide do Estatuto, o acesso à propriedade rural poderá acontecer de várias formas e será promovido mediante a distribuição ou a redistribuição de terras, pela execução de qualquer das seguintes medidas: a) desapropriação por interesse social; b) doação; c) compra e venda; d) arrecadação dos bens vagos; e) reversão à posse do Poder Público de terras de sua propriedade, indevidamente ocupadas e exploradas, a qualquer título, por terceiros e f) herança ou legado (art. 17).

Embora alguns analistas avaliassem essa lei como progressista, promulgada por um governo militar golpista, explicitou também as grandes contradições do próprio Estado, pois, naquele período, o processo de perseguição e destruição dos movimentos sociais e sindicatos que faziam a luta pela terra foi implacável, colocando na clandestinidade diversas lideranças políticas.

Para Fernandes (1999), o Estatuto foi o instrumento utilizado pelo Estado para manter o controle do debate sobre a reforma agrária e ainda assegurar que esta não chegasse de fato aos camponeses, transformando a luta pela reforma agrária num interesse capitalista de uso da propriedade, pois:

[...] para tornar viável a sua política, o Estado manteve a questão agrária sob o controle do poder central, de forma que o Estatuto da Terra não permitisse acesso à terra para os camponeses, à propriedade familiar e sim aos que tinham o interesse de criar a propriedade capitalista. Nesta condição o Estatuto revelou-se um instrumento estratégico para controlar as lutas sociais, desarticulando os conflitos por terra. Assim as desapropriações somente eram realizadas como tentativa de diminuir os conflitos [...] (FERNANDES, 1999, p. 33)

Nesse sentido, a questão da terra passa a ser central para o modelo desenvolvimentista que vinha se configurando desde 1950 e afirmado nas décadas posteriores, que teve como resultado o fortalecimento dos sistemas econômicos. No Brasil, esse modelo

desenvolvimentista – centrado na industrialização do país em substituição às exportações – predominou notadamente no governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961) e de forma mais efetiva e conservadora no governo militar (período de 1964 a 1985), período que ficou conhecido como milagre econômico.

Furtado, ao analisar o processo de desenvolvimento em que vivia o Brasil, ressaltou que “o que permitia aos brasileiros conviver com as gritantes injustiças sociais era o intenso dinamismo da economia” (FURTADO, 1992, p. 12). Para o autor, havia, por parte de muitos observadores, entre eles os segmentos sociais privilegiados, a descoberta desse dinamismo como fonte de legitimidade para um sistema de poder que gerava injustiças. Porém, para sujeitos sociais, avaliou-se que o preço social pago por esse desenvolvimento era muito elevado – “sua razão de ser centrava-se na obstinada resistência da aliança com os interesses oligárquicos e observada na introdução de reformas modernizadoras das estruturas” (idem).

O papel desempenhado pelo Estado demonstrou-se conservador e de manutenção da ordem, sem qualquer rompimento do processo elitista existente, especialmente no meio rural. Para Delgado (2010), os papéis desempenhados pelo Estado nesse processo foram múltiplos, entre eles: de agente produtivo, de agente financeiro, de expressão e sustentáculo de um pacto de poder autoritário e excludente e de formulador e executor de políticas públicas, sem qualquer rompimento com as elites agrárias, e ainda de manutenção de uma política econômica de salários reduzidos. No campo não houve nenhuma iniciativa de reformulação ou superação do latifúndio; ao contrário, implementou-se uma política de modernização da agricultura brasileira com o objetivo de transformar o latifúndio numa grande empresa capitalista: “a conjuntura financeira e comercial estimulou uma política de abertura da economia voltada para o crescimento das exportações agrícolas” (DELGADO, 2010, p. 34), para a produção de *commodities*, concentração de terra que progressivamente foi gerando a saída da Reforma Agrária das pautas política.

Nas décadas seguintes a configuração dessas mudanças impactou nos modelos de desenvolvimento e assim no próprio papel do Estado. A partir dos anos 1980 e até os dias atuais, o que se assistiu no campo brasileiro foi à predominância de um modelo de desenvolvimento dependente do capital financeiro vinculado ao capital estrangeiro, que exigiu a reorganização e o controle da produção, não mais nas mãos dos coronéis, mas sim nas mãos de grandes empresas transnacionais, que, aliadas aos latifundiários, reafirmam o modelo de desenvolvimento centrado no agronegócio, na mecanização, na exploração da mão de obra do

campo, no uso indiscriminado de defensivos, na produção de monoculturas em grande escala, para alimentar o mercado externo:

Com a crise da dívida externa (1981-1983), que estancou o projeto de industrialização nacional e a adoção de políticas neoliberais desde 1990, ganhou ênfase o processo de financeirização da riqueza, sustentada fundamentalmente pelo endividamento do Estado. Em torno disso fundou a partir do Plano Real (1994), uma convergência política que, ao combinar a estabilidade monetária com a valorização dos ativos financeiros, tornou recorrentemente asfixiando a retomada sustentada do desenvolvimento nacional. (POCHMANN, 2007, p. 1478)

A luta pela reforma agrária, porém, foi reafirmada pelos movimentos sociais nascentes<sup>21</sup> e pelos movimentos sindicais que se mantiveram atuando mesmo com o período da ditadura. Gerou-se uma pressão social pela recolocação da questão agrária na pauta da sociedade brasileira. Nesse sentido, no processo constituinte e com a aprovação da Constituição Federal (1988), os movimentos de luta pela terra buscaram reafirmar o enfrentamento histórico duramente silenciado pelo governo militar e que teve suas origens especialmente na organização social e sindical dos anos de 1950 e 1960.

No que se refere à Constituição Federal (CF), esta considera, em seu artigo 5º, a propriedade como fonte de deveres fundamentais e que “atenderá a sua função social” (art. 5º Inciso XXIII).

No artigo 187, a CF dispõe que:

[..] a função social é cumprida quando a propriedade rural atende simultaneamente, segundo critérios e graus de exigência estabelecidos em lei, aos seguintes requisitos: I – aproveitamento racional e adequado; II – utilização adequada dos recursos naturais disponíveis e preservação do meio ambiente; III – observância das disposições que regulam as relações de trabalho; IV – exploração que favoreça o bem-estar dos proprietários e dos trabalhadores. (BRASIL, 1988)

A Constituição declara como objetivos fundamentais para o Estado brasileiro, de um lado pela construção de uma sociedade livre, justa e solidária, e de outro, promoção do desenvolvimento nacional, erradicação da pobreza e da marginalização (BRASIL, 1988, art. 3º).

No entanto, a bancada de deputados e senadores vinculados aos ruralistas, conhecida no Congresso Nacional como “Bancada ruralista”, continuou forte e influente, usando sua força política histórica. Retardou por quase cinco anos a aprovação da lei complementar que teve o objetivo de regulamentar a Constituição Federal no que se refere à Reforma Agrária. A

<sup>21</sup>Em 1984 nasce o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), em Cascavel (PR), com representantes de dezesseis estados.

Lei nº 8.629 foi aprovada em 1993 para regulamentar a desapropriação de terras, no entanto, mesmo com a existência dessa lei, vários processos de desapropriação de terras foram arrolados por anos, conseguindo rever, em alguns casos, processos já assinados pelo Presidente da República (FERNANDES, 2004).

Não se pode, contudo, negar que a correlação de forças na sociedade, mesmo com a abertura democrática, manteve-se desigual e concentrada no poder da burguesia oligárquica e industrial. Demonstração dessas forças aparece com a eleição de Fernando Collor de Mello (em 1989) para presidente do Brasil, o primeiro eleito por eleições diretas desde 1960. Com a eleição de Fernando Henrique Cardoso (1994-1998 e 1999-2002), mais sinais de que novo momento histórico se iniciava, com o enraizamento de um projeto neoliberal como modelo de organização do Estado e das relações entre este e a sociedade. Esse projeto tem como elementos fundantes a minimização do Estado, no que se refere às políticas estruturantes para a sociedade e à maximização do capital no controle das decisões políticas e do desenvolvimento do país.

O governo de Fernando Henrique Cardoso, reproduzindo o pensamento neoliberal, via a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) como empecilho para as relações trabalhistas e um grande obstáculo para a geração de empregos. É a reafirmação da relação capital-trabalho baseada na flexibilização de direitos e na precarização do trabalho.

Mello e Novais (1998) observam o impacto da mudança conjuntural que o país viveu nos anos de 1990 e o aprofundamento do neoliberalismo como modelo de desenvolvimento.

Nos anos 90, atingimos o ápice deste processo com o neoliberalismo: estamos os 160 milhões de brasileiros, sujeitos à ditadura dos mercados financeiros internacionais, que exigem austeridade – isto é, a venda do patrimônio público para pagar dívidas, o socorro aos bancos falidos para manter a saúde do sistema financeiro, o corte dos gastos sociais para equilibrar o orçamento, a usurpação dos direitos trabalhistas para aumentar a competitividade. (MELLO, NOVAIS, 1998, p. 566)

No campo brasileiro, a representação da presença do capital é o fortalecimento da política do agronegócio, uma nova aliança entre o velho modelo oligárquico e o novo modelo de desenvolvimento do campo, legitimado pelo Estado e se configurando na sociedade como a grande possibilidade de redenção da agricultura.

No campo, conforme observa Oliveira (2004), as contradições se explicitaram ainda mais, pois faz parte das políticas públicas do governo neoliberal o fortalecimento da aliança com o capital internacional e com as multinacionais, porém, na mesma dimensão surgem reações ostensivas de movimentos sociais do campo e ainda o surgimento de novos sujeitos



de luta pela terra<sup>22</sup>. O modelo de desenvolvimento do campo centrado na monocultura para exportação, representado pelo agronegócio, pela construção de grandes hidrelétricas, entre tantos projetos para o campo como lugar do capital, tem feito emergir diversos movimentos no campo para lutar por direitos, pois seu efeito mais perverso é a exclusão dos trabalhadores, a expulsão de suas terras, gerando conflitos e embates sociais.

O resultado das políticas adotadas no campo, especialmente na década de 1990, e que se estendem para a década seguinte, são a intensificação da produção do capital, a busca pela transformação dos camponeses em capitalistas, a mundialização da economia brasileira, a territorialização do grande capital, a presença do trabalho assalariado e a convivência nem sempre pacífica com o trabalho familiar no campo (OLIVEIRA, A. 2004). Enfim entramos no século XXI com os processos de desigualdades históricas sem soluções estruturantes, a pauta da reforma agrária ainda em suspenso e o avanço do desenvolvimento capitalista no campo brasileiro, contraditório e desigual (idem).

O atual panorama do campo brasileiro continua marcado pela posse e pelo uso da terra por fazendeiros, produtores de cana-de-açúcar, café, soja, algodão, criadores de gado, que por muito tempo alimentaram e continuam alimentando o mercado externo, mantendo a política historicamente imposta ao país desde a colônia. O resultado de mais de quatro séculos desse monopólio agrário, com a submissão dos povos, em especial índios e negros, sem garantia dos seus direitos, é um quadro de profunda desigualdade e de ampla concentração de terra e poder no campo, nas mãos de poucos.

O diferencial é que, nesse processo, se compararmos, especialmente, as duas últimas décadas (1980 e 1990), é que a partir de 2000 a economia brasileira se consolida como potência financeira emergente (PAULANI, 2011). A década de 2000, especialmente a partir de 2003, é marcada pela tomada de nova expectativa de mobilização em torno do debate sobre os projetos de desenvolvimento. A expectativa de mudança articula-se à eleição (2002) e posse (2003) de Luiz Inácio Lula da Silva como presidente do Brasil, após ser derrotado nas três últimas eleições que disputara (1989, 1998, 2002).

Luiz Inácio Lula da Silva representava a esperança, o novo, o povo. Sua trajetória como sindicalista, como ex-metalúrgico e um dos maiores representantes da esquerda do país (fundador do Partido dos Trabalhadores) o legitimou como o maior representante popular.

---

<sup>22</sup>

Nos anos de 1990 surgiram diversos movimentos autônomos de luta no campo, dentre eles podemos destacar: Conselho Nacional de Seringueiros (CNS), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Movimento Nacional de Pescadores (Monape), Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais (MMTR), Movimento das Quebradeiras de Coco, Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA).

Lula foi eleito para o primeiro mandato, que durou de 2003-2006, e reeleito para o quadriênio seguinte, 2007-2010.

Essa década, no que se refere ao projeto de campo, não sofre grandes alterações estruturais, em que pese ter oito anos governados por um partido de esquerda que historicamente assumiu compromisso com o debate do campo e da reforma agrária. Vale recordar que nos anos de 1989 e 2002 o Partido dos Trabalhadores apresentou programas para o debate da questão agrária no Brasil.

O primeiro, intitulado “Programa Agrário PT – 1989: medidas de governo”, teve nos seus escritos iniciais a afirmação da reforma agrária como indispensável para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, que visava antes de tudo a romper com o monopólio da terra e lançar as bases de um novo padrão de desenvolvimento para a agricultura e toda a economia brasileira. Ressaltava, ainda, o programa de Reforma Agrária como a possibilidade de incorporar a cidadania a milhões de trabalhadores rurais, quebrando o poder exercido pelos grandes latifundiários. Indicava a necessidade de uma decisão política, para fazer a Reforma Agrária, pois exigia redistribuição da terra, renda, poder e direitos.

Para garantir o processo da reforma agrária, o programa apontava ainda que:

[...] o governo [...] retirar os privilégios bancários que a beneficiam latifundiários e grandes empresas, executando suas dívidas ou negociando refinanciamento em troca de cooperação à reforma agrária. As desapropriações serão aceleradas, sobre tudo nas áreas de conflito. Nenhuma tolerância haverá com o atual quadro de violência que domina regiões inteiras do país. Todos os crimes do latifúndio serão apurados. (Programa Agrário do PT – Eleições 1989 – Candidato Luiz Inácio Lula da Silva)

O segundo, o “Programa Vida Digna no Campo”, foi apresentado pelo então candidato do Partido dos Trabalhadores, Luiz Inácio Lula da Silva, no “Programa Agrário da Campanha Presidencial do PT 2002”. Esse programa foi organizado por eixos para uma política de desenvolvimento sustentável e solidária, que se referem a: a) promoção e defesa da agricultura nacional, buscando inserção soberana e qualificada da agricultura brasileira nos mercados interno e externo, para o que seria desenvolvido um conjunto de políticas de promoção das exportações; b) fortalecimento da agricultura familiar, que propunha a alteração do modelo que prioriza a agricultura intensiva de escola, defendendo a agricultura familiar por sua maior capacidade de compatibilizar produção para o autoconsumo e para o mercado, gerando empregos e melhoria das condições das famílias rurais e c) implantar uma política nacional de reforma agrária, com a criação de um programa de reforma agrária amplo e não

atomizado, centrado na definição de áreas reformadas que orientassem o reordenamento do espaço territorial do país via zoneamento econômico e agroecológico.

Entre as políticas propostas, havia a construção do Plano Nacional de Reforma Agrária, que previa ampla participação da sociedade civil e teve como principais objetivos: estabelecimento de zonas reformadas, priorizando a desapropriação por interesse social; viabilização financeira mediante a utilização de Títulos da Dívida Agrária; garantia dos direitos humanos contra a violência no campo e da repressão institucional contra os trabalhadores rurais e suas entidades de representação; política de recuperação dos assentamentos já existentes; elaboração de planos de desenvolvimento dos assentamentos; realização de ações específicas para as comunidades indígenas e quilombolas; cadastramento dos imóveis rurais; confisco das propriedades que pratiquem trabalho escravo para fins de reforma agrária. O que se percebe, inicialmente, é que há mudança considerável nas proposições elaboradas no primeiro programa do Partido dos Trabalhadores, no que se refere a reforma agrária e ao apresentado na campanha à presidência de 2002, na qual Luiz Inácio foi eleito presidente. Oliveira e Marques (2004) observam que há um verdadeiro paradoxo entre as duas propostas.

Paulani, (2011) afirma que, no governo Lula, medidas adicionais foram tomadas no sentido de completar o processo de inserção da economia brasileira nos circuitos mundiais de acumulação financeira: extensão da reforma da previdência ao funcionalismo público, reforma da lei de falências no sentido de priorizar os interesses dos credores financeiros, adoção de medidas para aumentar o grau de abertura financeira. Nesse sentido, vai se afirmando a forma prioritária de inserção da economia brasileira no processo de acumulação de capital em nível mundial, o que não é sem consequências para a forma de sua inserção produtiva.

O Estado brasileiro continuou como grande alavancador do agronegócio no campo, que nas duas últimas décadas teve extraordinário avanço, expulsando os trabalhadores de suas terras. Contraditoriamente, o Estado patrocina esse agronegócio “com a distribuição de recursos dos trabalhadores para viabilizar a formação do grande capital, com a consequente geração de capital fictício que normalmente o acompanha” (PAULANI, 2011, p. 12), situação esta que faz do campo um lugar de reafirmação e manutenção da desigualdade, da pobreza e da violência. No campo, essa realidade tem “intensificado as desigualdades sociais, por meio de exclusão, expropriação territorial e controle social da maior parte da população rural, com

a precarização das relações de trabalho, desemprego estrutural e destruição de camponeses e comunidades indígenas” (FERNANDES, 2007, p. 7).

A questão da propriedade privada e a relação desta com o campo brasileiro estão intrinsecamente relacionadas. É impossível realizar qualquer análise sobre o campo brasileiro e os elementos políticos, históricos, econômicos e sociais que o envolvem sem levar em conta as problemáticas imbricadas no processo, quais sejam: o direito à terra *versus* a concentração fundiária, estrutura e organização do Estado, participação e atuação de movimentos sociais e sindicais de luta pelo direito à terra e os desafios que se acenam para a superação das desigualdades sociais historicamente construídas e culturalmente arraigadas.

A propriedade privada é resultado da acumulação do capital a partir da concentração fundiária, que transforma o campo e as suas relações de trabalho, subjugadas ao latifúndio “improdutivo” que representa o poder das oligarquias. Conforme observa Fernandes (2001, 2007,) a questão agrária é estrutural e deve ser analisada como tal, pois o modo capitalista de produção no qual “a reprodução infundável é da natureza do modo capitalista de produção, portanto para garantir sua existência o capital precisa se territorializar sem limites” e para territorializar “o capital precisa destruir outros territórios, a exemplo dos territórios camponês e indígena” (FERNANDES, 2007, p. 2).

Os tensionamentos e enfrentamentos dividem a opinião pública e a sociedade, pois de um lado os trabalhadores rurais lutam pelo reconhecimento do seu direito de exercer sua função social na terra, realizando ocupações e, de outro lado, são deslegitimados por descumprir as regulamentações existentes (leis e acordos) firmados com ou pelos representantes políticos “legais”. Para os ruralistas (patronato, proprietários de grandes extensões de terra) as invasões demonstram o desrespeito dos trabalhadores rurais às leis e às regras democráticas.

Os projetos de desenvolvimento atendem a expectativas de uma classe social. O meio rural vem sendo transformado sob a ótica do capital e na subordinação econômica estrangeira, mas também pela resistência de trabalhadores familiares que, permanecendo na terra, têm construído na periferia comercial uma relação de trabalho não sustentada pelo salário, o que faz crer que a formação agrária deste país tem refletido uma relação antagônica das formas capitalistas de produção e a resistência de trabalhadores familiares (CARVALHO, H. 2009).

Se por um lado os movimentos sociais e sindicais do campo reivindicam um projeto de desenvolvimento do campo que faça “do meio rural um espaço dinâmico, que supõe a existência de uma população que faça dele um lugar de vida e de trabalho e não apenas de

reserva de valor” (WANDERLEI, 2003, p. 36), por outro lado, contrapõe-se a um projeto de desenvolvimento que amplie no meio rural os espaços socialmente vazios.

Para Wanderley (2003, p. 36), no Brasil, “os espaços vazios são antes de mais nada, a consequência direta da predominância da grande propriedade patronal”. A estrutura fundiária é responsável pela inibição do acesso à terra por parte da maioria dos que trabalham na agricultura, e isso distancia o Brasil de qualquer paridade social. A histórica desigualdade de acesso a terra e ao direito de produzir a sobrevivência, gerou um processo de desigualdade social no campo e na cidade, pois aqueles que ainda permanecem no campo vivem, em grande parte, em situação desigual de acesso às políticas públicas e às condições dignas de vida, enquanto aqueles que vivem nas cidades vivem em situação de pobreza e exclusão social. O acesso a terra não significa somente a efetiva garantia a um direito, mas especialmente e fundamentalmente a garantia de correção das injustiças sociais e do nível de desigualdade que ainda permanecem no campo.

Em comunicado do Ipea (nº 42, 2010), há uma demonstração do atual quadro de exclusão a que ainda está subjugado o campo brasileiro – em que pese os avanços nos indicadores também apresentados em relação à situação brasileira no geral, o campo aparece como o espaço em que as desigualdades sociais se mantêm.

Com o intuito de apresentar em linhas gerais o panorama atual do campo brasileiro, os dados a seguir serão agrupados em três níveis de informação: população rural, situação fundiária e acesso a bens e serviços.

No que se refere à população rural, os dados apresentados pelo Ipea (2010), a partir de análise da PNAD 2008, são de que os domicílios rurais abrigam 16,25% do total dos habitantes do país. Os dados apresentados a partir do Censo Demográfico do IBGE (2011) demonstram uma pequena diferença no percentual populacional no campo, que é de 15,00%. Esse percentual, em número absoluto, representa um total de aproximadamente 29.371 habitantes, distribuído regionalmente conforme a Tabela 2 abaixo:

**Tabela 2 – Dimensão e distribuição da população brasileira urbana e rural por região**

Brasil e Grande Região	Situação do domicílio				
	Urbana		Rural		Total
<b>Brasil</b>	165.872	85,0%	29.371	15,0%	195.243
<b>Norte</b>	12.317	74,7%	4.182	25,3%	16.499
<b>Nordeste</b>	39.940	73,7%	14.286	26,3%	54.226
<b>Sudeste</b>	76.651	93,4%	5.416	6,6%	82.067
<b>Sul</b>	23.727	85,1%	4.148	14,9%	27.875
<b>Centro-Oeste</b>	13.238	90,8%	1.339	9,2%	14.577

Fonte: IBGE/Censo Demográfico 2011

Segundo os dados do IBGE, as regiões Norte e Nordeste apresentam o maior número de habitantes que ainda continuam no campo, sendo esses percentuais de 25,30% e 26,30%, respectivamente.

Há uma recorrente saída de pessoas da área rural para a urbana, porém na última década esse número diminuiu em relação às décadas anteriores. No que se refere aos dados sobre a concentração de terra, o que podemos identificar pela Tabela 2 é que o Brasil se mantém com índices muito elevados de concentração de terra. Segundo dados do Censo Agropecuário do Instituto Brasileiro de Geografia e estatística (IBGE, 2006), os estabelecimentos com área inferior a 100 ha representam 85,9% do número total de estabelecimentos, mas ocupam apenas 21,4% da área total. Os estabelecimentos com área superior a 1000 ha representam menos de 1% do número total de estabelecimentos, mas concentram 44% da área total (IBGE, 2006). Conforme comprovam os dados do último Censo Agropecuário, constata-se aumento de concentração fundiária e diminuição de trabalhadores no campo.

No Brasil, os estabelecimentos familiares representam 84,4% do número total, mas ocupam apenas um quarto da área, ao passo que os estabelecimentos não familiares representam 15% do total, mas concentram três quartos da área.

Tabela 3: Estabelecimentos familiares e não familiares

	<b>Modelo</b>	<b>Nº. estabelecimentos (x1000)</b>	<b>de %</b>	<b>Área estabelecimentos (x1000ha)</b>	<b>dos %</b>
<b>Brasil</b>	<b>Não familiar</b>	807	15,6	249.690	75,6
	<b>Agricultura familiar</b>	4.367	84,4	80.250	24,3

Segundo dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea, 2010) sobre educação a população rural continua menos favorecida que a urbana. A taxa de analfabetismo para pessoas acima de 15 anos é de 7,5% na zona urbana e de 23,5% na zona rural; enquanto, nas cidades, 9% da população têm pouca ou nenhuma instrução, no campo, tal proporção ultrapassa 24%. Em outro extremo, a população mais escolarizada, acima de 11 anos de estudo, representa mais de 40% da população urbana e apenas 12,8% da população rural. A maioria da população do campo – 73% – não completou o ensino fundamental.

A Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios (PNAD, 2008 e 2011) mostra que a população rural ainda carece de serviços básicos de saneamento. Um terço dos domicílios rurais não possui água encanada, ao passo que, nas cidades, não atinge 3%. Com relação à existência de banheiros, a situação melhora um pouco no campo: 80% dos domicílios possuem ao menos um banheiro ou sanitário; porém, se comparada com a zona urbana, há uma discrepância relevante, uma vez que nesta área quase cem por cento dos domicílios possuem banheiro. Diferença mais acentuada é notada ao se analisar a forma de escoadouro do banheiro ou sanitário. Na zona rural, quase 60% dos domicílios utilizam fossa rudimentar, enquanto, nas áreas urbanas, a forma de escoadouro predominante é a rede coletora de esgoto ou pluvial, que representa mais de 60% do total.

Ainda a partir dos dados da Pnad (2008), segundo o comunicado do Ipea (2010), a forma de tratamento de lixo também se apresenta de formas e proporções diferentes entre as áreas urbanas e as rurais. Nas cidades, quase a totalidade do lixo é eliminado via coleta direta ou indireta. No campo, a forma predominante de tratamento do lixo é a queima ou o enterramento na propriedade, representando 58% do total. Isso evidencia, de um lado, dificuldades logísticas do serviço de coleta de lixo para atender as áreas rurais e, de outro, o potencial (pouco aproveitado) dos domicílios do campo em eliminar ou reaproveitar os resíduos, sobretudo os orgânicos, que poderiam ser utilizados na adubação da lavoura.

Os dados sobre forma de iluminação do domicílio trazem um aspecto interessante a respeito do fornecimento de energia elétrica aos domicílios rurais. Em 2004, 81% dos domicílios rurais eram atendidos por energia elétrica.

Essa proporção, em 2008, foi para 91%, um crescimento de 12% em quatro anos. Em 2011, segundo dados da PNAD 2011, 95,8% tinham acesso a energia elétrica – apenas 4,2% de domicílios no campo não possuem fornecimento de energia elétrica. Trata-se de um ganho significativo e que pode ser atribuído, em boa medida, ao programa de eletrificação rural, implementado pelo governo federal a partir de 2004.

### **3.2. TRAMAS E ARTIMANHAS QUE ENVOLVEM A LUTA PELA TERRA E PELA EDUCAÇÃO: PRÁTICAS EDUCATIVAS ORIUNDAS DOS SUJEITOS SOCIAIS DO CAMPO**

No contexto do campo é possível compreender a luta pela educação do campo no Brasil. Um campo historicamente marcado pela subjugação dos camponeses, dos negros, das mulheres, dos indígenas, das crianças e de tantos outros sujeitos colocados na invisibilidade e negação de direitos. Subjugados do direito a terra, do direito a educação, do direito a moradia e a tantos outros direitos.

Enquanto o sistema de poder, dominado pela elite agrária, nega aos sujeitos tais direitos, coloca-os em um estágio de desumanização, conforme palavras de Miguel Arroyo (2003), “pois a formação humana é inseparável da produção mais básica da existência, do trabalho, das lutas por condições de moradia, saúde, terra, transporte, por tempos e espaços de cuidado, de alimentação, de segurança” (p. 31).

Essa desumanização não se dá apenas pela ausência de direitos, mas também pela ausência de uma consciência plena de ser sujeito de direito. Têm-se assistido, ao longo de muitos anos, a direitos tratados como dádiva ou esmola, conforme criticou Francisco de Oliveira, ao denunciar a cultura da dádiva no trato das políticas de direito, utilizadas como instrumento clientelista para manutenção da dominação. Tal fato ainda persiste em muitas cidades do Brasil, onde se troca voto por sacas de cimento, dentaduras, intervenções cirúrgicas, entre tantos outros, especialmente no campo, onde as condições de sobrevivência em alguns casos beiram a desumanização.

Sob a perspectiva de Arroyo (2003), o movimento é também contraditório, pois é nesse mesmo processo de desumanização que o aprendizado dos direitos pode ser destacado como uma dimensão educativa, porque é na fronteira da luta pela educação e pela a escola que se coloca a luta por uma pluralidade de direitos. Assim “a escola vai deixando de ser vista



como uma dádiva da política clientelista e vai sendo exigida como um direito” (ARROYO, 2003, p. 30).

A luta histórica pelos direitos foi e ainda é muito tratada nos debates sociológicos, especialmente por Gohn (2003, 2005, 1999) e Scherer-Warren (1987, 1999, 2006/2007), que insistentemente têm colocado o processo educativo dos movimentos sociais no Brasil. Novos ou velhos movimentos têm, nas últimas décadas, imprimido uma marca de luta pela ampliação dos direitos, mas também pela construção de uma consciência desses sujeitos de direito, mediante os processos organizativos, que também são formativos e educativos (SADER, 1988). É nesse sentido que se situa a análise sobre as questões que orientam o olhar sobre as ações e os processos formativos desenvolvidos pelos movimentos e organizações sociais e sindicais do campo: as práticas educativas desses movimentos e organizações que contribuem para a construção da concepção da educação do campo, tendo a luta pela terra como ponto de partida.

O Brasil viveu intenso processo de mobilização e efervescência social, especialmente a partir dos anos de 1950, no campo, com a organização das Ligas Camponesas; nos anos 1960, com os Movimentos de Educação Popular; nos anos de 1970, com os movimentos de resistência à ditadura e nos anos de 1980, com o que Maria da Glória Gohn (2003) denominou de novos e antigos movimentos sociais. Em todos esses casos, mais que a organização em si, o que pode ser percebido é um intenso processo de luta para colocar os sujeitos no centro do debate, ou seja, são movimentos que lutam por direitos, pois reconhecem uma diversidade de sujeitos que não os têm de fato.

Nesta perspectiva, o trabalho que se segue busca explicitar as formas de organização e luta dos movimentos sociais do campo, que no entendimento deste estudo revertem-se em práticas educativas de formação humana e de organização, ou seja, é na luta pela terra, pela educação ou mesmo pela própria organização e sobrevivência que os movimentos sociais do campo constroem suas estratégias de ação, os princípios que orientam suas reivindicações e especialmente constroem suas agendas políticas de luta pela educação.

Nesse sentido, serão abordados três aspectos: a) a trajetória de organização e das lutas, b) os elementos que identificam o caráter mobilizador e de pressão social na luta por direitos e c) a materialidade das propostas educativas vivenciadas pelo Movimento, seja nos processos educativos escolares, seja naqueles que, articulados a estes, se dão no espaço da organização das lutas e da vida cotidianamente.

Vale ressaltar, porém que movimentos sociais e sindicais do campo atuam numa dimensão diferenciada das organizações sociais e suas redes, tendo em vista a perspectiva dos movimentos sociais e sindicais de realizarem ações distintas daquelas desenvolvidas pelas organizações.

Destaque-se ainda que as organizações sociais, como as Ongs e as redes de organizações, assumem um papel de interlocução e até de execução de ações/políticas junto com o Estado. Assim, assumem papel diferenciado nas relações que constroem as propostas para educação do campo, ou seja, contribuem de uma forma, que não a mobilização de massa e o exercício da pressão política em nível nacional, mas exercem, nos seus locais de atuação, papel de articular e mobilizar ações, políticas e programas perante gestores públicos.

### **3.2.1 Ação dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo**

#### **3.2.1.1 A Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG**

As primeiras notícias do sindicalismo rural no Brasil datam dos anos de 1930, porém somente a partir dos anos de 1960 é que se tem regulamentação para o direito de sindicalização, quando eclodiam em diversos lugares do país movimentos de luta que colocavam os trabalhadores rurais como sujeito social (MEDEIROS, 2012). Sobre esse processo de organização, muitos trabalhos foram elaborados, dentre os quais podemos destacar alguns: Sader (1988); Welch (2010); Grzybowski (1987); Medeiros (1989).

Medeiros (1989) afirma que a história da organização dos trabalhadores no campo parte do princípio de que estes são sujeitos de sua história, pois foram capazes de criar caminhos próprios para suas lutas e, por meio delas, interferir politicamente na sociedade. No entanto, ressalta que tais lutas e processos organizativos são permeados por contradições e conflitos, seja de caráter externo, pelas escolhas das pautas e lutas sociais que impunham, seja pelos próprios processos organizativos e disputas internas nos movimentos. Os autores citados acima reconhecem que contradições e tensões organizativas e das pautas de luta no interior de suas organizações são marcadas pelas disputas internas, pela legitimação dos seus mediadores (partidos e igreja), pelo embate entre progressistas e conservadores e, ainda, pela própria disputa quanto à representação dos trabalhadores.

Um sujeito coletivo protagoniza, em conjunto com outros movimentos do campo, a partir dos anos de 1990, e especialmente nos anos seguintes, uma frente importante para o

debate do campo e da educação do campo: a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG). Em que pese as contradições e disputas internas ocorridas historicamente na construção das agendas desse movimento, neste contexto faz-se importante resgatar um elemento que parece passar despercebido pela maioria das análises realizadas: a formação de dirigentes e lideranças sindicais que fundamenta também o compromisso do movimento sindical de trabalhadores e trabalhadoras rurais representados pela CONTAG, pois, corroborando com Therrien e Damasceno (1993), não há como negar que há uma prática educativa embutida nos movimentos camponeses que compreende um tecido vasto e rico, destacando-se como subtema o próprio processo de constituição desses movimentos.

O ponto de partida deste trabalho é uma breve reconstituição da organização do sindicalismo rural brasileiro, tendo a CONTAG como referência, visando a compreender a trajetória dessa organização sindical na construção de suas agendas de luta que possibilitam em si a construção de práticas educativas que fortalecem a luta pela terra e pela educação. Nessa perspectiva, vale destacar o que tem sido denominado de antigo e novo sindicalismo rural (GOHN, 2003; FAVARETO, 2001, 2006; MEDEIROS, 1989, 2012), cujos desafios conjunturais e políticos exigiram mudança na atuação e na construção de novas agendas políticas, com envolvimento na demanda de educação para os trabalhadores rurais.

Os autores acima citados dividem a história do sindicalismo rural em dois momentos: o primeiro, no final dos anos 1950 e nos anos de 1960, cuja conjuntura é marcada pelo levante dos trabalhadores rurais, em sua diversidade, mas como uma pauta quase comum – acesso a terra, permanência na terra, direito de produzir. Desse período, destacam-se o nascimento das Ligas Camponesas, a União dos Lavradores e Trabalhadores Rurais do Brasil (Ultrab) e o Movimento dos Agricultores Sem-Terra (Master).

É neste período que nasce a CONTAG, conforme observa Medeiros (2012):

[...] A Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura foi reconhecida em janeiro de 1964. Logo depois, sobreveio o golpe militar e, com ele, uma forte repressão sobre as organizações dos trabalhadores. Diversas lideranças foram mortas ou tiveram de passar para a clandestinidade. No meio rural, muitos sindicatos recém-criados desapareceram e houve intervenção do Ministério do Trabalho naqueles com maior enraizamento social. O mesmo aconteceu na CONTAG<sup>23</sup> (p. 705).

---

<sup>23</sup> A CONTAG foi fundada a partir das diretrizes do Estatuto do Trabalhador Rural, nas quais todos os sindicatos a ela filiados deveriam ser registrados no Ministério do Trabalho, e as eleições para a composição de seu quadro dirigente seriam reguladas e fiscalizadas pelo governo. A primeira diretoria da CONTAG foi eleita em dezembro de 1963 e seus membros pertenciam ao Partido Comunista Brasileiro ou a setores mais combativos da Igreja Católica, como a Ação Popular (AP) e a Juventude Universitária Católica (JUC). A formação dessa direção representou, à época, a derrota do sindicalismo ligado aos Círculos Operários Cristãos – de caráter nitidamente anticomunista. Todavia, com a eclosão do golpe, a CONTAG sofreu imediata intervenção e seus dirigentes foram presos e/ou reprimidos. Três interventores assumiram o comando da CONTAG, todos ligados

A ação sindical foi marcada no período pós-golpe, segundo Favareto (2006), por duas grandes questões: a primeira delas refere-se ao projeto político-sindical que pautava a defesa da reforma agrária como bandeira de luta unificadora das reivindicações do conjunto de segmentos rurais; a segunda é a constituição de um padrão de ação sindical marcada por certa prudência e pelo respeito aos limites dados pela lei.

Para Medeiros (1989) e Favareto (2006), esse padrão de ação sindical marcou a trajetória do movimento sindical, representado pelo sistema CONTAG, pois a prudência sindical e o legalismo foram duas faces desse padrão, que, por um lado, possibilitou à CONTAG dar visibilidade e tratamento institucional aos conflitos e continuar pautando a reforma agrária, contribuindo para ampliar a malha organizativa no campo brasileiro e cultivar relações com outras organizações, e, por outro lado, teve como contrapartida a formatação de um modelo organizativo altamente verticalizado e rígido.

A luta por direitos e o que ela representou para tornar públicos os conflitos agrários e para continuidade das lutas no pós-golpe, a visibilidade da luta pela reforma agrária e a capilaridade da estrutura sindical de representação dos trabalhadores rurais brasileiros foram ganhos que tiveram como contrapartida uma relativa domesticação da ação sindical e um fechamento de sua organização em relação aos outras forças, temas e problemas do país naquele período. (FAVARETO, 2006, p. 31)

O momento de nascimento de um novo sindicalismo rural é definido a partir dos anos que se seguiram ao golpe militar, em que a estruturação da CONTAG aconteceu com a ampliação do número de sindicatos.

A expressão novo sindicalismo serviu para nomear o vigoroso movimento de retomada das lutas e da organização social e sindical em pleno contexto da ditadura, a emergência de lideranças fortes e experiências inovadoras que questionaram a tradição sindical anterior. (FAVERETO, 2006, p. 29)

---

aos Círculos Operários Cristãos, com destaque para José Rotta, presidente da Federação dos Trabalhadores Rurais do Estado de São Paulo e indicado diretamente pelo Ministro do Trabalho, Arnaldo Sussekind, sob orientação da alta hierarquia da Igreja Católica. Durante o período de intervenção – de abril de 1964 a janeiro de 1965 – a CONTAG funcionou em sala cedida pela Confederação dos Círculos Operários Cristãos, no Rio de Janeiro. No começo de 1965, houve eleições para a diretoria da CONTAG. Concorria uma única chapa, em que os sete representantes das federações presentes na Assembleia votaram, não havendo votos brancos ou nulos. Essa nova gestão igualmente guardava estreitos laços com os Círculos Operários Católicos, visto que José Rotta permaneceu como presidente da agremiação e Agostinho Neto como secretário. Nobor Bitto, José Lázaro Dumont e Euclides do Nascimento, integrantes da diretoria executiva, também eram ligados aos Círculos. Em 1967, ocorreram novamente eleições para a direção da Confederação, em que disputaram duas chapas, uma liderada por José Rotta e outra liderada por José Francisco da Silva, então secretário da Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Pernambuco (Fetape). Onze federações participaram dessa escolha e, por diferença de apenas um voto, a chapa conduzida pelo líder pernambucano venceu (cf. RAMOS, Carolina. CONTAG: Distantes abordagens e base social. *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH*. São Paulo, julho 2011).

Esse processo está relacionado especialmente à eclosão de greves históricas ocorridas especialmente em São Paulo no ABC (SADER, 1988), que culminaram com a projeção de lideranças nacionais, entre estas o ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que tiveram participação importante na criação do Partido dos Trabalhadores (PT) e da Central Única dos Trabalhadores (CUT).

Vale ressaltar, porém, que as lutas do Movimento Sindical de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (MSTTR), representado pelo sistema CONTAG, também ampliou lutas e fez enfrentamentos. As contradições internas e externas, inerentes aos processos organizativos, contribuíram para impulsionar e avançar em outras agendas de lutas, além das historicamente presentes, tais como educação, saúde, proteção infanto-juvenil, políticas para a juventude e as mulheres do campo.

A luta dos trabalhadores e trabalhadoras rurais brasileiros nesses 40 anos de organização sindical foi construída com muitos sacrifícios, prisões e até mortes, principalmente durante o regime militar. Mesmo nos momentos mais difíceis, a CONTAG, as federações e os sindicatos não recuaram das suas convicções políticas e reagiram. Como resultado dessa postura política firme, contabilizamos hoje muitas vitórias. A exemplo da organização sindical do MSTTR, com Federações nos 27 estados, além dos mais de 4.100 sindicatos. Ou ainda, a realização de Gritos da Terra Brasil nos últimos 10 anos, da Marcha das Margaridas – em 2000 e 2003, da organização da Juventude e da Terceira Idade, além da construção de uma organização cooperativista do MSTTR. Essas lutas e conquistas foram instrumentos importantes para a existência das políticas públicas que temos hoje no campo. (Entrevista com Juraci Moreira Souto – Revista Comemorativa dos 40 anos da CONTAG, 2003, p. 17)

Percepções como essas expressas pelos dirigentes da CONTAG demonstram a compreensão de um movimento em intenso processo de reorganização interna e de projeção de lutas para além de sua organização. A incorporação de lutas como as agendas de Juventude, Mulheres e Terceira Idade também dão uma ideia da entrada nesse novo sindicalismo, que, além de identificar ações que ainda reproduzem o assistencialismo, que caracterizaram e ainda caracterizam as ações de muitos sindicatos, apontam também para a incorporação de reivindicações inovadoras, trazidas contemporaneamente pelos novos sujeitos políticos, que se reorganizam também por dentro das organizações existentes, cobrando novos olhares e novas posturas perante as questões sociais. Reafirma-se, com isso, que há dinamicidade dentro do movimento sindical, que está em luta permanente entre o antigo e o novo sindicalismo. É um movimento histórico, dinâmico, contraditório e que sem dúvida tem importância social para o debate do campo na atualidade, após 49 anos de existência.

Nesse sentido as ações dos movimentos sociais do campo, e dos movimentos populares em seu conjunto, são constituídas a partir das lutas forjadas nas conjunturas e nas

condições existentes para a tomada de consciência do que significa ser trabalhador rural, ou seja, constituir-se como sujeito coletivo (MANFREDI, 1996).

A ação formativa sindical é identificada por Manfredi (1996) como uma prática cultural que faz parte da história dos trabalhadores, cujas bases estão fundadas nas propostas educativas dos libertários, em que a educação é considerada como veículo de conscientização e transformação da sociedade, sendo responsável pela formação de novas mentalidades e ideais revolucionários. Essas bases estão marcadas na história da organização operária no início do século XIX, que foi ao longo dos anos sendo modificada, alterada e disputada.

Não sem resistências das organizações sindicais, o próprio Estado, dentro do processo de regulação e regularização das organizações sindicais, foi transformando os processos formativos em meras ações de caráter recreativo e assistencial, esvaziando o significado político da educação sindical, colocando muitas ações na clandestinidade e na ilegalidade. Além do Estado, os processos formativos desenvolvidos na ação sindical foram disputados pelos partidos e pela Igreja, que são, em essência, os responsáveis pela criação e pela organização das entidades sindicais no Brasil.

No caso do sindicalismo rural organizado pela CONTAG, essa busca estrutura-se como representação dos trabalhadores rurais, procurando também, segundo Manfredi (1996), exercer papel formativo, de difundir, propagar e defender os interesses da classe e as obrigatoriedades e restrições impostas pelo próprio Estado. No entanto, as ações de organização e formação, mesmo com os limites historicamente impostos, não deixaram de existir como forma de resistência ao controle do Estado, especialmente nos anos de intervenção pelo Estado militar e, depois, durante os períodos da ditadura.

A partir dos anos 1970 e 1980, há grande investimento em formação de dirigente e equipes de formadores, cujo conteúdo formativo era uma análise crítica do modelo de desenvolvimento socioeconômico do país, ainda por uma visão organizativa do sindical, mas também de ampliação de informações sobre os direitos dos trabalhadores rurais, tais como direito trabalhista, direito agrário, previdenciário, sindical, civil. As resoluções congressuais reafirmam a importância da ação sindical que visava a melhorias para os trabalhadores e que contribuíssem para sua organização como sujeito político, para exigir seus direitos e poder organizar-se coletivamente como classe trabalhadora para o enfrentamento à classe patronal e ao Estado. Vislumbrava-se, também, a ampliação da formação para além dos dirigentes, incluindo os associados e os não associados dos sindicatos, visando a uma formação sociopolítica mais ampla (CONTAG, 2003).

Além dos momentos de formação que sempre estiveram presentes, os Congressos da CONTAG foram espaços importantes de traçar estratégias formativas e organizativas, bem como assegurar um processo de mobilização e formação das lideranças políticas, que faziam nas suas bases os enfrentamentos por pautas do MSTTR, tais como a reforma agrária, os direitos trabalhistas e previdenciários, a educação, entre outros. Desde a sua criação a CONTAG realizou até então dez Congressos Nacionais e dois Congressos Extraordinários, na seguinte ordem cronológica: 1963, 1973, 1979, 1985, 1991, 1995, 1998, 2001, 2005 e 2009 (nacionais); os congressos extraordinários aconteceram em 1994 e em 1999.

A partir do 7º Congresso, começou o desenho de uma política de formação político-sindical para os trabalhadores que vem, desde então, orientando as ações educativas sindicais do MSTTR. Ainda naquele congresso, foi aprovado o Projeto Alternativo de Desenvolvimento Rural Sustentável, que orienta as ações políticas do Movimento, reafirmando as políticas públicas, como a reforma agrária e o fortalecimento da agricultura familiar e a educação, para citar algumas, como base de sustentação (pilares) do projeto de desenvolvimento rural (Revista dos 40 anos da CONTAG).

O Projeto Alternativo de Desenvolvimento Rural Sustentável tem como princípio uma ampla e massiva reforma agrária, expansão, valorização e fortalecimento da agricultura em regime de economia familiar, centrado na inclusão social, no desenvolvimento social, econômico, ecologicamente sustentável e pelo fim de todas as discriminações, em especial de gênero, geração, raça e etnia. (Anais do 8º Congresso Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais, 2001, p. 10)

O pano de fundo para a criação desse projeto, segundo consta em seus registros e documentos, é a transformação do sindicalismo rural que vá além dos processos organizativos internos, que possa propor a construção de um projeto de sociedade, que tenha as políticas públicas como busca para superação das desigualdades do campo, tendo em vista a crítica de que os sucessivos modelos de desenvolvimento impostos ao campo e aos trabalhadores foram excludentes, para preservação do latifúndio e baseado na monocultura para exportação, gerando violência no campo, expulsão dos trabalhadores e degradação ambiental.

A construção do PADRS foi a primeira iniciativa concreta de unificar as demandas do campo, considerando as diferenças e especificidades regionais, culturais, produtivas e ambientais, organizativas, de gênero, geração, raça e etnia. E ainda propõe alternativas específicas que considerem as demandas das pessoas no âmbito de suas características produtivas, a exemplo das assalariadas e assalariados rurais, das agricultoras e agricultores familiares, assentadas e assentados, acampadas e

acampados, meeiras e meeiros, posseiras e posseiros, extrativistas, dentre outros. (CONTAG, 2003 p. 53)

Sobre o projeto de desenvolvimento afirmava-se que:

O projeto de desenvolvimento tem como princípios privilegiar o ser humano na sua integralidade, possibilitando a construção da cidadania. Incluir crescimento econômico, justiça social e preservação ambiental. Está claro que não se alcança o desenvolvimento com programas de combate a pobreza. É fundamental criar políticas e programas voltados para a distribuição de renda. Não existirá desenvolvimento sem a educação, saúde, garantias previdenciárias, salários dignos, erradicação do trabalho infantil e escravo, respeito à autodeterminação dos povos indígenas e preservação do meio ambiente. (CONTAG, Anais do 7º CNTTR, 1998, p. 15)

A formação sindical sempre teve papel de destaque na estratégia política do MSTTR. Buscava-se consolidar uma estrutura sindical nacional e garantir autonomia política em relação ao governo militar. Os educadores sindicais das Federações eram responsáveis pelo planejamento e pela realização de cursos, encontros, seminários e congressos; normalmente, tratavam sobre o sindicalismo e a formação de lideranças sindicais. Também eram responsáveis pela produção de jornais e programas de rádio. Os materiais de comunicação sindical foram fundamentais para garantir minimamente uma ação articulada nacional, regional e estadual. Eram boletins, revistas e jornais, que tinham como objetivo central a conscientização e a socialização das vitórias e lutas do MSTTR.

A revista mensal da CONTAG, “O Trabalhador Rural”, foi um dos principais instrumentos de motivação, mobilização e sedimentação de uma política sindical nacional. Dedicava-se, em todos os números, a matérias sobre sindicalismo, papel das lideranças sindicais, noções de planejamento, administração sindical, passos de como fazer reuniões, além de enfatizar as lutas ocorridas nos estados, como exemplos a serem seguidos.

O periódico “O Trabalhador Rural”, que recebeu diversas denominações, – jornal, revista, boletim, foi criado com o intuito de formar novas lideranças e aumentar o número de federações e sindicatos filiados ao MSTTR e ainda contribuir para manter o trabalhador rural informado e, principalmente, formá-lo, pois ninguém melhor que o próprio personagem do campo para comunicar à sociedade a sua realidade e, de posse do conhecimento, modificá-la (CONTAG, 2003).

A criatividade foi elemento importante, por muito tempo, pelo cerceamento das liberdades individuais e coletivas que inibiam qualquer divulgação de trabalhos que



pudessem, em seu conteúdo, especialmente nos anos de ditadura, ser interpretados como ofensivos ao governo e à ordem pública. A “Conversa de Caboclo”, produzida por quase uma década, retratava questões do cotidiano e estimulava a organização dos trabalhadores rurais, reproduzidos por personagens do cotidiano rural, além de reproduzir poesias, prosas e cordéis, escritas pelos trabalhadores rurais. (2003).

Uma das estratégias utilizadas pela CONTAG para manter a formação das lideranças era a realização de cursos de longa duração. Alguns deles com até 30 dias, e em regime de internato. Além da preocupação pedagógica, existia a preocupação com um possível agente do governo infiltrado entre os participantes. Durante alguns eventos as lideranças falavam sobre a organização dos assalariados e de se organizar contra o latifúndio, dentre outros assuntos relacionados com a organização da luta da categoria. Quando chegavam representantes do Ministério eles apagam tudo e mudavam de assunto. Uma estratégia para driblar a perseguição e o controle do governo na ação sindical. (CONTAG, 2003, p. 25)

É a partir da década de 1980, com o processo de democratização e a efervescência do processo de participação e debates, que a CONTAG retoma a discussão sobre a escola: antes o debate girava em torno da luta pela alfabetização de jovens e adultos, por uma crítica ao modelo de escola existente “modelo tradicional” (CONTAG, 2003, p. 45), principalmente com as mulheres reivindicando educação não sexista nas escolas rurais. Ocorre também uma acentuação do trabalho de formação político-sindical pelo próprio movimento ou em parcerias com organizações não governamentais.

O 7º e o 8º Congressos apontaram ser inconcebível querer implementar um processo de desenvolvimento sustentável no campo sem que a educação ocupassem papel estratégico, de forma a ampliar o grau de escolaridade e de profissionalização dos trabalhadores e trabalhadoras rurais, mas também de formação humana. Passou-se, então, a articular uma proposta visando a articular a iniciativa da formação sindical, com a capacitação técnica e a escolarização, na construção do Projeto Alternativo de Desenvolvimento Rural Sustentável (CONTAG, 2003)<sup>24</sup>.

---

<sup>24</sup>Para ampliar a ação do MSTTR nas ações da educação do campo, a CONTAG realizou o IV Fórum sobre Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2000). O Encontro Nacional sobre Educação do Campo (1999 e 2000) objetivou sistematizar as propostas sobre educação do campo existentes no movimento sindical. A realização de cinco Seminários Regionais para troca de Experiências sobre Educação do Campo (2001) e participação, a partir de 2001, na elaboração das Diretrizes Operacionais para As Escolas do Campo. Com a deliberação do Conselho Nacional de Educação, por meio da Câmara de Educação Básica, de desencadear o processo de elaboração das diretrizes, a CONTAG, juntamente com as Federações e entidades parceiras, organizou seminários e oficinas para formulação de propostas e participação nas Audiências Públicas do Conselho Nacional de Educação, contribuindo assim para a elaboração e a publicação das Diretrizes Operacionais de Educação Básica para as Escolas do Campo, instituídas pela Resolução n.º 1 do Conselho Nacional de Educação, publicada em 3 de abril de 2002 (Revista dos 40 anos da CONTAG, 2003).

A opção defendida era por uma proposta pedagógica que valorizasse os trabalhadores rurais como sujeitos políticos, pois se compreendia que a pessoa educada é aquela que, sabendo ou não ler e escrever, sabe interpretar as coisas, os acontecimentos. Educação é o conhecimento das coisas, a capacidade de julgamento e ação (CONTAG, 2003).

A educação foi apontada como estratégia para o desenvolvimento do campo, no texto do PADRS (CONTAG, 2009). A educação assume importante papel no processo de desenvolvimento. Por um lado ela passa a ser necessidade do próprio desenvolvimento, que começa a exigir especializações – e quem especializa é a educação; por outro lado, ela assume o papel motivador do próprio sujeito, pois a educação nos liberta como pessoas, como gente que somos (CONTAG, 2005).

A partir do 7º Congresso da CONTAG, vem sendo defendido o ensino, público e gratuito, adequado às características do meio rural, o que exigiu que o currículo escolar fosse elaborado a partir do cotidiano dos trabalhadores rurais. Foi definida a realização de uma campanha de alfabetização para estimular os pais a enviar os filhos às escolas.

Entendendo que não é possível construir uma proposta de Educação do Campo sozinho. O MSTTR realizou, em 2000, o IV Fórum CONTAG de Educação, articulado com universidades, organismos internacionais e ONGs. O resultado foi uma agenda de trabalho visando a debater sobre as bases de uma política específica de Educação do Campo, voltada para o desenvolvimento rural. O MSTTR e outras entidades parceiras, que têm experiência com educação formal e não formal<sup>25</sup>, sistematizaram uma proposta de política pública constituída por princípios e diretrizes da educação do campo, que estão sendo implementadas em alguns municípios rurais.

Essa proposta foi preparatória para as Audiências Públicas promovidas pelo Conselho Nacional de Educação. A CONTAG coordenou a elaboração de um documento com propostas de debates e inclusão de princípios da educação do campo nas diretrizes. Nesse documento, reafirma-se a concepção de educação articulada à formação humana e à organização da coletividade:

A educação – vista dessa forma mais ampla – como processo de emancipação humana, tem que estar enraizada na cultura, pois a cultura nos humaniza, nos faz homens e mulheres, num determinado tempo e espaço social. É ela que determina os hábitos e costumes de um povo, que enraíza o ser humano e que possibilita a criação de coletividade que olha para trás (memória) e para frente (projeto) através de suas ações e práticas sociais. (CONTAG, 2001, p. 7)

---

<sup>25</sup> MOC – Movimento de Organização Comunitária, SERTA, Secretaria Municipal de Educação de Curaçá/BA, IRPAA/BA, ARCAFAR, UNEFAB, GT/UnB, Instituto Agostim Castejon, Escola de Formação da CUT da Amazônia, Escola do Campo Casa Familiar Rural de Pato Branco/PR, entre outros.

Após a aprovação das diretrizes pelo Conselho Nacional de Educação, desencadeou um novo debate no âmbito do MSTTR sobre as estratégias e as ações para implementá-las, o que levou algumas FETAGs a promover o debate em seus respectivos estados, com a participação da CONTAG e de entidades parceiras, visando a divulgação e sensibilização das pessoas para tal finalidade.

Com o início do Governo Lula, novas perspectivas foram apontadas pela CONTAG perante as políticas educacionais para o campo. Por ocasião do Grito da Terra Brasil 2003, a CONTAG apresentou uma pauta bastante objetiva para ser negociada com o Ministério da Educação que, em resposta, demonstrou muita sensibilidade e interesse em construir, em parceria com a CONTAG e outras entidades da sociedade civil organizada, uma nova política de educação fomentadora e potencializadora do desenvolvimento no campo.

Essa proposta devia, segundo texto da CONTAG, estar respaldada na articulação com o projeto de desenvolvimento rural:

[...] são objetivos estratégicos de um projeto de desenvolvimento que inclua a valorização das tradições e bens culturais produzidos pela população, assim como a melhoria de níveis de alfabetização, reestruturação e mudança curricular voltada para a realidade rural, políticas de preservação e implantação de novas escolas e uma maior integração das propostas de ensino técnico dos agricultores com as políticas de pesquisa e extensão rurais, também reordenadas no sentido de aproximá-las das reais necessidades dos agricultores e agricultoras familiares. (CONTAG, 1999, 15

Outro elemento fundamental no processo organizativo e formativo da CONTAG como entidade que amplia sua ação para novas ações de massa com a retomada das grandes mobilizações sociais a exemplo do Grito da Terra e da Marcha das Margaridas:

O projeto político pedagógico das escolas do campo deve estar a serviço da promoção do desenvolvimento humano e sustentável, e ter como referência a concepção e prática pedagógica construída pelos movimentos sociais e sindicais que atuam no campo. Ou seja, os seus objetivos, conteúdos programáticos, metodologia e processos de aprendizagem e de avaliação devem levar em conta os sujeitos desse processo educativo e a sua realidade (CONTAG, 2001, p. 10).

O Grito da Terra Brasil passou, então, a ser realizado. Em 1994, sua primeira realização, envolveu, além do Movimento Sindical, o Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST), o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), o Conselho Nacional dos Seringueiros (CNS), o Movimento Nacional dos Pescadores (Monape) e o Conselho de Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Brasil (Capoib). Em 2012 realizou a sua 18ª edição com a presença dos trabalhadores rurais em Brasília. A organização do Grito da

Terra criou movimentos estaduais para que os trabalhadores rurais pudessem negociar de forma direta com os governos regionais as pautas de reivindicações.

A Marcha das Margaridas<sup>26</sup>, coordenada pela CONTAG, é uma das maiores mobilizações de massa existentes na sociedade brasileira, com o lema “2011 razões para Marchar”. A Marcha das Margaridas é uma ação estratégica das mulheres do campo e da floresta que integra a agenda permanente do Movimento Sindical de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (MSTTR) e de movimentos feministas e de mulheres<sup>27</sup>.

Realizada a partir do ano 2000, tem revelado grande capacidade de mobilização e organização. Seu caráter formativo, de denúncia e pressão, mas também de proposição, diálogo e negociação política com o Estado, tornou-a amplamente reconhecida como a maior e mais efetiva ação das mulheres no Brasil. Seus principais objetivos políticos são: a) fortalecer e ampliar a organização, mobilização e formação sindical e feminista das mulheres trabalhadoras rurais; b) contribuir para a democratização das relações no MSTTR, com a superação das desigualdades de gênero; c) atuar para que as mulheres do campo e da floresta sejam protagonistas de um novo processo de desenvolvimento rural voltado para a sustentabilidade da vida humana e do meio ambiente; d) dar visibilidade e reconhecimento à contribuição econômica, política, social das mulheres no processo de desenvolvimento rural; e) enunciar e protestar contra a fome, a pobreza e todas as formas de violência, exploração, discriminação e dominação e avançar na construção da igualdade para as mulheres; e) propor e negociar políticas públicas para as mulheres do campo e da floresta (CONTAG, 2011).

Entre as pautas formativas e de reivindicação das mulheres estão a educação não sexista, a proposição de criação de grupo de trabalho interministerial para discutir critérios para implantação de creches no campo, com o objetivo de oferecer às crianças que vivem nas comunidades rurais creches públicas e com qualidade; lutando para avançar na construção de uma efetiva política de educação do campo com qualidade e métodos específicos e adequados

---

<sup>26</sup> A Marcha das Margaridas presta homenagem a Margarida Maria Alves, dirigente sindical. Margarida Maria Alves (1943-1983) é o grande símbolo da luta das mulheres por terra, trabalho, igualdade, justiça e dignidade. Rompeu com padrões tradicionais de gênero ao ocupar por 12 anos a presidência do Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Alagoa Grande, estado da Paraíba. À frente do sindicato, fundou o Centro de Educação e Cultura do Trabalhador Rural. A sua trajetória sindical foi marcada pela luta contra a exploração, pelos direitos dos trabalhadores e trabalhadoras rurais, contra o analfabetismo e pela reforma agrária. Margarida Alves foi brutalmente assassinada pelos usineiros da Paraíba, em 12 de agosto de 1983.

<sup>27</sup> Movimento da Mulher Trabalhadora Rural do Nordeste (MMTRNE), Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu (MIQCB), Conselho Nacional Agroextrativista (CNS), Movimento das Mulheres da Amazônia (MAMA), Marcha Mundial das Mulheres (MMM), Articulação das Mulheres Brasileiras (AMB), União das Mulheres Brasileiras (UBM), Central Única dos Trabalhadores (CUT), Central dos Trabalhadores e Trabalhadoras do Brasil (CTB), Rede de Mulheres da América Latina e do Caribe (Rede Lac), Confederação das Organizações dos Produtores do Mercosul Ampliado (Coprofam).

à situação rural, que atenda a todos os segmentos do mundo rural e garanta o acesso aos livros didáticos, a alfabetização de jovens e adultos e a oferta de cursos profissionalizantes e o compromisso com ampliação das ações de enfrentamento à violência contra as mulheres do campo e da floresta e punição para os agressores (CONTAG, 2011).

### **3.2.1.2 O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST<sup>28</sup>**

A tarefa aqui proposta é compreender a trajetória de organização e luta do MST, na organização da luta no campo e da educação, por entender que esse Movimento constituiu uma das organizações mais importantes na luta pela educação do campo, conforme se conhece atualmente. A busca, pois, é de entender por dentro da trajetória do Movimento como os processos educativos e formativos se constituem, isto é, como os processos práticos da vida cotidiana do Movimento contribuem para aprofundar as concepções e as reflexões teóricas sobre o fazer educativo na educação do campo.

O MST nasce do debate sobre a concentração de terra que resultou, no final da década de 1970, num intenso processo de ocupação de terra em todo Brasil e desencadeou o surgimento de diversos movimentos sociais do campo, sendo também diversas as suas denominações. Conforme observa Fernandes (1999), as lideranças de trabalhadores rurais que questionam a política agrária em execução começam seus processos formativos por dentro das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), espaço da Igreja católica nas comunidades como lugar de reflexão e desenvolvimento de experiências de formação e organização social. Vale lembrar que as CEBs são o resultado de uma orientação dentro da igreja Católica que ficou conhecida como Teoria da Libertação<sup>29</sup>, que trouxe à Igreja um pensamento mais crítico sobre sua realidade e seu papel numa nova conjuntura social (NOVAES, 2006). O Movimento tem forte apoio de partidos de oposição e do novo sindicalismo que começava a surgir no cenário nacional.

---

<sup>28</sup> Fez-se a opção, neste texto, conforme uso em Caldart (2004, p. 20), do termo Sem Terra (sem hífen e sem s), para diferenciar a quais sujeitos estamos nos referindo. A expressão sem-terra já foi incluída nos dicionários, porém, no conjunto dos documentos do MST, a expressão Sem Terra, aparece para demarcar a identidade do sujeito envolvido no Movimento e o uso da expressão sem-terras (com hífen e com s), esta relacionada aos diversos sem-terras que não são necessariamente do MST. Assim, também, a expressão Movimento, para distingui-lo de outros movimentos, assim, a expressão Movimento refere ao Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra.

<sup>29</sup> Cf. Fernandes (1999, p. 71) “[...] esta nova postura sociopolítica avança ainda mais a partir dos documentos de diretrizes da Conferência Nacional dos Bispos no Brasil (CNBB), publicados após o Concílio Vaticano II (1965), a II Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano em Medellín, Colômbia (1968) e a III conferência em Puebla, México (1979)”.

A contribuição das CEBs à organização do Movimento não se deve apenas a um espaço de reflexão sobre a realidade imediata dos sujeitos envolvidos, mas também inspirou o modelo organizacional do Movimento, cuja proposta era manter relação estreita com a comunidade, pois assim “foi possível criar espaços para se comunicar, apreender e se organizar para lutar, para enfrentar, de fato, o inimigo, para transformar a realidade dura e sofrida” (FERNANDES, 1999, p. 74).

Assim, as ocupações, a organização dos acampamentos e assentamentos, as marchas pela Reforma Agrária e os congressos do MST constituem um dos mais ricos processos formativos, cooperativos e colaborativos da formação humana.

Essa marca de processos formativos está na gênese do Movimento, com sua ação de pressão social, com as ocupações de terra – as Fazendas Macali e Brilhante, em Ronda Alta no Rio Grande do Sul, em 1979, são referências históricas. As ocupações, assim como as caminhadas, as marchas e a organização dos assentamentos são instrumentos e processos que fazem mover a luta pela ocupação do território, com bandeiras, símbolos, cantos, constroem sua identidade.

[...] ocupar e acampar são as formas encontradas pelos sem terra para pressionar o governo a resolver o problema agrário, a cada dia mais profundo. São famílias inteiras que passam a morar debaixo de lonas pretas e a conviver unidas pelo laço da miséria e da esperança de acabar com ela. (DOSSIÊ MST Escola, 2005, p. 11)

Por isso, é preciso entender esse Movimento, como produto e agente de um processo de formação, conforme propunha Caldart (2004), pois uma das maiores mudanças identificadas, nos próprios sujeitos e no processo em que estes estão envolvidos, é a transformação dos desgarrados da terra em novos sujeitos sociais, pois estes assumem uma dimensão de grupo que luta pela terra. Mesmo na condição de indefinição ou provisoriedade que possam representar os acampamentos, estes se tornam espaços de produção e de organização de uma nova vida na terra, resultado e conquista de sua organização. Assim, também se desenvolvem as ações organizativas pela escola, pois “é debaixo de uma lona preta, pois que começa a funcionar a primeira escola oficial do MST” (COLETIVO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO MST, 2005, p. 14).

O resultado dos processos iniciados com as ocupações desencadeou outro elemento formativo e organizativo do Movimento, que foram os encontros para as trocas de experiências, a partir dos quais se foi constituindo o processo de articulação regional (sul) e, posteriormente, de articulação nacional, culminando em 1984 com o Primeiro Encontro Nacional dos Sem Terra, em Cascavel, Paraná, não mais sob a organização da Comissão

Pastoral da Terra (CPT), mas com o apoio desta, com a autonomia dos próprios trabalhadores rurais sem-terra que estavam em processo de enfrentamento e luta nos estados do Brasil, critério este posto como fundamental para participação nesse evento (FERNANDES, 1999). A vocação ecumênica da CPT, que evitou que as diferenças de credos levassem a criar movimentos distintos, e sua atuação nacional e conhecimento profundo das lutas anteriores (CALDART, 2004) foram elementos essenciais do papel exercido pela CPT na criação de um movimento de caráter nacional como o MST.

Esse processo constitui-se na transformação dos sujeitos, desgarrados da terra, em sujeitos sociais, cuja expressão indica uma coletividade que se constrói a partir de uma identidade, forjada no processo de organização e de lutas dos seus próprios interesses (CALDART, 2004). Essa dimensão organizativa é fruto da própria conjuntura do país, no processo de redemocratização, quando as lutas contra a ditadura e pela democratização tornaram-se ingredientes importantes para a eclosão de diversos movimentos de luta. Eder Sader, ao analisar esse momento conjuntural, a partir da luta dos trabalhadores em São Paulo, afirma que é a entrada de novos sujeitos na cena política que contribui para a formação de sujeito coletivos de direitos (SADER, 1988), e tais sujeitos são forjados na luta pelo direito que nasce na rua e toma força e corpo para consolidar-se como direito coletivo (SOUSA JR., 2002).

É nesse mesmo sentido que Caldart (2004) propõe que se compreenda a formação no MST como a construção de um novo sujeito sociocultural, propondo um olhar sobre uma coletividade, que nas ações cotidianas estão produzindo elementos de um tipo de cultura não correspondente aos processos sociais e culturais hegemônicos na sociedade capitalista, isto implica afirmar que este contribui para a construção de mudanças mais profundas, quebrando padrões culturais, mudando conceitos, valores diante da realidade.

[...] não se trata de afirmar que os sem-terra são sujeitos culturais porque produzem cultura. Isso seria o óbvio. [...] trata-se de compreender o MST e o sem terra como algo mais, ou com um ingrediente diferente, como sujeitos sociais que se produzem como sujeitos de uma cultura que uma forte dimensão de projeto, ou seja, de algo que ainda não é, mas pode vir a ser. (CALDART, 2004, p. 35)

O elemento central no processo formativo do MST é que os sujeitos que estão envolvidos ou que nele se envolvem não são sujeitos prontos, que estão ainda em processo de formação social, compreendendo a si mesmos como sujeitos políticos, percebendo-se como Sem Terra, como um ser coletivo em processo de constituição e formação. Aqui, por sua vez, identificam-se as bases dos processos formativos, com fundamento em Paulo Freire (1987),

Sader (1988), Sousa Jr. (2008), os quais afirmam que somos seres em intenso processo de formação, reconhecendo-se como capazes de ter consciência de seu papel e de sua ação. Sujeitos que se humanizam pela ação e pelas relações sociais que constroem.

Tendo como base o estudo realizado por Caldart, pode-se afirmar que há duas dimensões combinadas nesses processos formativos: a primeira, relacionada à formação histórica do próprio movimento, ou seja, este processo relacionado anteriormente se dá na própria luta pela ocupação da terra, pela busca constante da consolidação do próprio Movimento, “ao definir a ocupação de terra como a forma principal de luta e aos poucos construir em torno dela princípios organizativos e uma metodologia bastante própria da educação do povo” (CALDART, 2004, p. 122). Esse processo formativo pode ser identificado em três momentos históricos, segundo a autora: “primeiro, da articulação da luta pela terra para construção de um movimento de massa de caráter nacional; o segundo é a constituição do MST como uma organização social de massa; e o terceiro, da organização social do MST na luta pela construção de um novo projeto de desenvolvimento para o Brasil” (CALDART, 2004, p. 98). São momentos articulados entre si, que mantêm suas especificidades e histórias.

A segunda dimensão refere-se ao processo de formação como experiência humana em participar diretamente do Movimento, observando como essas dinâmicas possibilitaram mudar a atuação das pessoas, a partir de suas ações e vivências dentro do próprio cotidiano da luta, seja como militante, assentado, seja como acampado.

Esses processos podem ser bem representados se analisarmos os Congressos Nacionais do MST como espaços formativos e organizativos das lutas e do envolvimento coletivo dos sujeitos nas pautas, que, além de definir estratégias conjuntas de ação em nível nacional, constituem-se como instrumentos formativos fundamentais para a compreensão da ação política do Movimento.

Alguns elementos conjunturais explicitam essa definição que, segundo a autora, passa a assumir contornos à medida que exige análise mais crítica da situação econômica e política do país. O processo de mobilização contra a privatização da Vale do Rio Doce demarca um momento crucial para esse entendimento, uma vez que demonstra à sociedade que os Sem Terra, além de lutar pela terra, também lutam por outras pautas e lutas<sup>30</sup>.

---

<sup>30</sup> Cf. em CALDART, 2004 sobre Manifesto do Movimento contra a privatização da Vale do Rio Doce com o Manifesto A Vale não se vende: contra a privatização e a desnacionalização da Companhia Vale do Rio Doce. (MST, 1996, p. 425-426).



O segundo elemento que demarca esse momento refere-se à Marcha pela Reforma Agrária, Emprego e Justiça<sup>31</sup>, que partiu de três pontos diferentes do país e o atravessou a pé por dois meses, com destino a Brasília. O objetivo era protestar contra a exclusão social e lembrar os massacres Corumbiara-RO (1995) e Eldorado dos Carajás-PA (1996), ocorridos anos antes.

Foram cerca de 1.300 Sem Terra que caminharam mil quilômetros, representando os sem terra de todo os acampamentos e assentamentos do país, e que, na chegada a Brasília foram recebidos de forma calorosa e emocionada por mais de 100 mil pessoas, reunidas ali para prestar solidariedade ao MST, mas também para compartilhar do protesto contra o governo brasileiro e o seu modelo econômico de exclusão social e de multiplicação das desigualdades (CALDART, 2004, p. 148).

As Marchas, assim como as Jornadas de Lutas pela Reforma Agrária, passaram a fazer parte desta luta organizativa e formativa do Movimento como instrumento de luta e pressão social, de mobilização da sociedade em torno da construção de um projeto popular para o Brasil, bem como instrumento de pressão perante o Poder Público em suas diversas instâncias, além das ocupações de prédio público como forma de pressão, para assegurar políticas públicas para os trabalhadores rurais.

Vale ressaltar esta característica de movimento de massa, que articula diversos sujeitos políticos, desde os trabalhadores rurais sem terra e suas famílias, pois é um movimento também de famílias inteiras envolvidas, mas de outros militantes, agrônomos, professores, agentes de saúde, conforme observa Caldart (2004). E, ainda, um movimento que tem uma dimensão intrínseca com a luta pela terra, pondo a questão agrária na roda do debate, mas que vai além dela, ou melhor, compreende a Reforma Agrária somente articulada com outros processos de luta: pela organização cooperativa, pelo direito a educação, saúde, estradas. Isso, por sua vez, exige um grau de amadurecimento organizativo e especialmente formativo para assegurar de forma permanente e qualificada os processos de luta dos trabalhadores rurais.

Além dessas dimensões, é possível acrescentar nesses processos formativos, o que, para este trabalho é fundamental, a questão da educação. São as contribuições e os aprendizados acumulados para pensar uma proposta de educação escolar para o campo, para a defesa de escola pública do campo com o respeito à vida e ao meio em que está e que as

---

<sup>31</sup> A partir da realização desta Marcha, o MST passou a realizar diversos outros movimentos de mobilização que afirmam esse caráter de luta por processos de crítica e proposição por um outro projeto de sociedade para o país, podendo aqui citar alguns deles: Marcha pelo Brasil, realizada em 1998, com um conjunto de organizações do campo e da cidade; a I Conferência Nacional de por uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998, também com ampla articulação de entidades, conforme veremos à frente ainda neste estudo; o Grito dos excluídos em 1998, cujo lema foi: “a ordem é ninguém passar fome”; em 1999 a participação na Marcha Popular para o Brasil: em defesa do Brasil, da democracia e do trabalho (CALDART, 2004).

pessoas estão inseridas, ou seja, não existe, educação do campo sem campo, sem sujeitos e sem projeto claro de sociedade.

Por fim, vale ressaltar o sentido e o significado de fazer parte de processos formativos que põem a luta social como elemento necessário à conformação de um novo sujeito político, atuante, que tem consciência da sua condição de desumanização (ARROYO, 2003) e diante dela busca sua humanização (FREIRE, 1987).

No trecho que se segue, Caldart (2004) aponta alguns elementos dessas marcas:

Quando passa a ser integrante de um movimento social e lutar pelo seu direito de ser trabalhador da terra, e sobreviver dignamente desse trabalho, ele passa a fazer diferença, a entrar nas estatísticas na sociedade, passa a ter um rosto. Pode apanhar da polícia, pode ser despejado das terras que ocupa, pode ser considerado *desordeiro*, mas existe *socialmente, é sujeito da história*, e mesmo que deixe de participar do MST, jamais será o sem (a) terra de antes. Agarrou com o próprio corpo a luta pela sua *salvação social*, e isso alterou seu modo de ver o mundo ( p. 121).

O que é possível identificar nesse processo é que ação social já carrega em si um caráter formativo dos sujeitos, individual e coletivamente, pois, à medida que lutam pela terra, pela educação e por tantos outros direitos negados, saem da invisibilidade, precisam ser vistos e reconhecidos, pelos governos, nas políticas públicas, nos estudos e nas pesquisas realizadas na academia. Isso não quer dizer, porém, que as contradições e os desafios não estejam postos nesse processo. Nem todos se envolvem plenamente, nem todos se doam totalmente, nem todos acreditam fortemente que é possível, nem todos resistem, mas, independentemente de tempo e lugar que ocupam, tais sujeitos carregam a força da ação e da formação que esses processos possibilitam. Assim, “a construção da identidade sem terra como sujeito social de direitos: pessoas, coletivos que se sabem com direitos e que se organizam para conquistá-los” (CALDART, 2004, p. 129).

As análises e os estudos sobre a ação e a opção política do MST pela luta pela escola, como parte do seu processo organizativo e formativo, são conhecidos: Caldart (2004), Fernandes (2009) e Molina (2003) dão uma demonstração de que a pauta da educação mantém relação intrínseca com a luta pela terra. A terra é mais que terra, uma vez que possibilita uma infinidade de questões, lutas e aprendizados, conforme identificado até aqui. Escola é mais que escola, uma vez que representa a luta pela direito à educação, e não a qualquer educação. Não existe projeto popular de campo no qual a luta pela terra esteja apartada da luta pela escola.

Ocupar a terra e ocupar a escola faz parte, nesse contexto, de um mesmo projeto, que inclui a formação dos sujeitos como elemento central da organização social dos sem terra, mas também da construção de outros significados do aprender e do papel da escola na relação com a vida e com a leitura do mundo, conforme propunha Freire (1987).

Ocupar a escola é a ação cujo resultado é o despertar do direito, da consciência do direito de aprender, conforme identificamos na observação a seguir:

Ocupar a escola quer dizer, em um primeiro e básico sentimento, **produzir a consciência da necessidade de aprender**, ou saber mais do que já se sabe. De modo geral, quando os sem-terra falam da importância do **estudo**, podem até estar se referindo à escola, mas não no sentido restrito da **escolaridade**, que remete ao significado historicamente construído de escola como um lugar onde se deve ir para conseguir um diploma, para então conseguir um emprego melhor, e de onde se é excluído quando **a cabeça não dá pra isso**... O sentido de estudo [...] é o de que os sem-terra não conseguiriam avançar na sua luta se não se dedicassem a aprender e a conhecer cada vez mais, e uma realidade cada vez mais ampla. É por isso que o estudo foi incluído logo como um dos **princípios organizativos** do MST (CALDART, 2004, p. 215 – grifos da autora).

E é também uma relação de “apropriação compartilhada”, conforme propõe Caldart (2004).

Quando o sem terra ocupa um latifúndio e o transforma em assentamento, ele desapropria da terra conquistada o latifundiário e constrói com ela a sua própria história. Quando ocupa uma escola em busca de formação, o sem-terra precisa aprender a apropriar-se dela sem desapropriar quem nela já é dono do patrimônio que procura. A relação pedagógica não é uma relação de **desapropriação**, mas de **apropriação compartilhada**, o que talvez torne ainda mais complexa a ação do **alicate** que corta esse tipo de cerca que separa o sem-terra de sua própria condição de sujeito que aprende e ensina. E no caso das dos assentamentos e acampamentos, que são públicas, isso quer dizer também que é preciso aprender a construir um novo tipo de relação com o Estado, que pode não ser exatamente a mesma que permitiu sua chegada a terra (p. 218 – grifos da autora).

Esses dois elementos – consciência de direito de aprender, que representa o despertar como sujeito de direito por bem social, negado historicamente, e apropriação compartilhada da educação, que representa a construção de uma cultura e de uma ação educativa destinadas a articular de forma intrínseca a relação da vida com o conhecimento – podem realizar a difícil tarefa do processo pedagógico na construção da educação do campo, da relação da escola com as questões da realidade, ou seja, do próprio campo.

Existe uma proposta construída de orientação para a ação do MST na e pela educação. No Dossiê Escola MST (2005), podemos identificar vários pontos que corroboram a ideia de uma “Pedagogia do Movimento Sem-Terra” (COLETIVO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO MST, 2005, p. 235). Mais que uma proposta, refere-se à construção de um processo

educativo que reafirma a coletividade de luta em movimento, que reafirma o Sem-Terra como identidade historicamente construída – como condição social e como circunstância de vida a ser superada. A educação tem o sentido da formação humana como prática, ou seja, os Sem-Terra educam-se na organização e na busca pela superação do processo de “desumanização ou degradação humana a que foram submetidos em sua história de vida” (COLETIVO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO MST, 2005, p. 236). Essa humanização é possível com o fazer e refazer das escolhas, no alimentar das místicas, nos estudos e reflexões, ou seja, na formação militante como processo pedagógico.

Alguns processos educativos são apontados como fundamentais na formação militante: quem educa o Sem-Terra é o próprio movimento de luta, em suas contradições, enfrentamentos, conquistas e derrotas. A pedagogia da luta educa para uma postura de vida que é fundamental para a identidade de um lutador do povo; a educação começa no enraizamento em uma coletividade, que não nega o seu passado e projeta o futuro que poderão ajudar a construir. A mística é o ritual de acolhida, que permite aprofundar na pedagogia da história, que, por sua vez, enraíza a coletividade, a vivência cotidiana de novas relações sociais e interpessoais que possibilita mudar a cabeça e o coração das pessoas, recuperando valores perdidos ou que se conheciam. As pessoas aprendem no seu tempo e nem todos aprendem do mesmo jeito, as situações cotidianas os levam à consciência da necessidade de aprender (COLETIVO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO MST, 2005).

É preciso construir a relação entre a Pedagogia do Movimento e a escola, pois esta também é um espaço privilegiado de construção de valores e conhecimentos, porém afirma-se que:

a Pedagogia do Movimento não cabe na escola, mas a escola cabe dentro na pedagogia do Movimento [...], pois a pedagogia que forma novos sujeitos sociais e que educa seres humanos não cabe numa escola. Ela é muito maior e envolve a vida como um todo (COLETIVO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO MST, 2005, p. 239-239).

Nesse sentido, ocupar a escola significa permeá-la do que está na vida, nas raízes históricas dos sujeitos, compreender as novas dimensões do mundo. A escola precisa ser pressionada para constituir-se com este papel, pois não existe modelo pronto, é preciso construir as matrizes pedagógicas que orientam o importante papel que a escola tem a cumprir: “a escola que cabe na Pedagogia do Movimento é aquela que reassume sua tarefa de origem: participar do processo de formação humana” (COLETIVO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO MST, 2005, p. 244).

Um primeiro elemento a ser considerado neste debate, conforme observa Caldart (2004), é que “a ocupação da escola não é uma decorrência necessária da ocupação da terra, embora seja produzido no mesmo processo e pelos mesmos sujeitos, mas constitui como possibilidade histórica” (CALDART, 2004, p. 224).

Ainda com respaldo em Caldart, é possível identificar três aspectos que afirmam essa ocupação da escola pelo Movimento: o primeiro deles refere-se à luta das famílias em torno do direito à escola, por acreditar que esta tem sentido e importância para a educação e para o futuro dos seus filhos. O segundo momento refere-se à mobilização de famílias e educadores, na busca por organização e articulação por dentro da organicidade da escola, na perspectiva de produzir proposta pedagógica específica para as escolas conquistadas e, por sua vez, assegurar processos de formação dos educadores para atuar nas escolas. O terceiro refere-se à incorporação da escola à própria dinâmica do Movimento, elemento alimentado a partir dos dois pontos anteriores (CALDART, 2004).

Pensar na escola como uma oficina de formação humana quer dizer pensá-la como um lugar onde o processo educativo ou o processo de desenvolvimento humano acontece de modo intencionalmente planejado, conduzido e refletido para isso; processo que se orienta por um projeto de sociedade e de ser humano, e se sustenta pela presença de pessoas com saberes próprios do ofício de educar (COLETIVO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO MST, 2005, p. 244).

É nesse sentido que se situa um exemplo da luta pela escola, nos acampamentos do MST: a escola itinerante. É preciso lembrar, porém, que esta não é a única linha de ação e luta do Movimento por escolas, existem muitas outras, que desenvolvem muitos outros processos educativos. A sistematização e a reflexão realizadas por Isabela Camini (2009) em seu trabalho de doutoramento, ao buscar responder à questão “como deve ser a escola que atenda os interesses e ideias da classe trabalhadora do campo e da cidade?”, buscam elucidar os caminhos que levaram à busca por uma escola cuja prática pedagógica é uma reinvenção da escola segundo os interesses da classe trabalhadora do campo, nos seus limites e contradições.

O primeiro princípio que orienta a construção da proposta da escola itinerante, conforme observa Camini (2009), é que, se há escola itinerante é porque há povo itinerante. A escola do acampamento, conforme era mais conhecida, era o resultado imediato da preocupação dos pais e mães com a impossibilidade de seus filhos irem para a escola. Essa motivação foi percebida rapidamente, nos dois primeiros acampamentos do MST no Rio Grande do Sul, em Nova Ronda Alta na Fazenda Anoni, município de Sarandi, onde se construíram as primeiras escolas de acampamento. Os acampados, motivados pela

preocupação dos pais em assegurar escolas para seus filhos, em idade escolar e fora da escola, pela demora em garantir o compromisso pela construção da escola pelo prefeito local, se puseram “a construir um grande barracão de lona preta para se iniciassem as aulas” (CAMINI, 2009, p. 106).“ Eram 23 professores para 600 alunos de 1ª a 4ª séries. No final do ano, as aulas passaram para o prédio novo (COLETIVO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO MST, 2005, p. 91).

A partir dali começou-se a sonhar com uma escola diferente daquela que os pais conheciam, pois, mesmo antes da escola, já se experimentavam com as crianças atividades interativas e lúdicas, que ajudavam as famílias a compreender melhor o sentido de suas lutas e ajudavam as crianças a compreender o sentido da luta de seus pais, que passaram a ser, também, suas lutas. Nesse sentido, o princípio da proposta pedagógica da escola itinerante era que ela correspondia às aspirações e necessidades da educação nos acampamentos, com princípios curriculares que atendiam aos princípios da cidadania e aos anseios da comunidade acampada (CAMINI, 2009).

O segundo elemento do debate dessa proposta pedagógica é a relação com o conhecimento e com a realidade, por compreender que este conhecimento só se constrói na interação entre o aluno e o meio, por meio das experiências concretas, num processo de reflexão-ação-reflexão visando a sua transformação. O terceiro elemento refere-se à vivência metodológica do fazer participativo, sendo o ensino capaz de ajustar a realidade, as necessidades e aspirações dos alunos e da realidade em que escola está envolvida, conforme destaca Camini (2009) em suas pesquisas.

### **3.2.2 Ação e atuação das Redes e Organizações sociais pela educação do campo**

#### **3.2.2.1 Os Centros Familiares de Formação em Alternância – Rede CEFFAs**

A Rede CEFFAs compõe-se de diversas redes de escolas e casas familiares rurais, que atuam no processo de escolarização do campo, tendo a pedagogia da alternância como elemento central da organização e prática educativa. A introdução da pedagogia da alternância no Brasil aconteceu no final da década de 1960, no estado do Espírito Santo. Os atores locais conhecem o Programa de Alternância sob o modelo italiano e, assim, fundam as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), por meio da União Nacional das Escolas Famílias Agrícola do Brasil (UNEFAB) e das Casas Familiares Rurais (CFRs), experiências educativas em alternância que marcam o Movimento *Maisons Familiales Rurales* no Brasil.

Em 2004, existiam no Brasil sete centros educativos<sup>32</sup> ligados à pedagogia da Alternância, que passaram a compor os Centros Familiares de Formação por Alternância. A Rede CEFFAs, criada em 2001, é constituída pelas três organizações nacionais que congregam as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), coordenada pela União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB) e das Casas Familiares Rurais (CFRs), articuladas pela Associação das Casas Familiares Rurais das regiões Sul, Norte e Nordeste (ARCAFAR SUL e ARCAFAR NO/NE). No total, são 256 Escolas e Casas Familiares Rurais em todo Brasil, que atuam nos princípios da Pedagogia da Alternância.

Conforme observa Queiroz (2004), a Rede CEFFAs é organizada a partir de pilares que orientam as propostas de alternância nas escolas, sendo estes divididos em pilares meios e pilares fins. Os pilares meios são constituídos de associação local (pais, famílias, profissionais, instituições) e da proposta da Pedagogia da Alternância (metodologia pedagógica); e os pilares fins, constituem-se da formação integral dos jovens e desenvolvimento sustentável do meio (social, econômico, humano, político).

A Pedagogia da Alternância é um projeto educativo que contribuir para a promoção e o desenvolvimento das pessoas, num contexto sócio-geográfico e profissional concreto. É uma educação que ajuda a preparação para e no trabalho e a profissionalização com: qualificação e profissionalização legal, inserção na agricultura familiar e outras profissões no meio rural e possibilidade de continuar os estudos (NASCIMENTO, 2007, p. 13).

Além desses pilares, que são referências para constituição e organização das Escolas no âmbito da Rede CEFFAs, a pedagogia da alternância tem sido ponto de partida para diversas outras experiências de educação do campo no Brasil, pois passou a mostrar-se como alternativa adequada à educação básica, especialmente para a organização das turmas do ensino fundamental, ensino médio e educação profissional técnica de nível médio (CORDEIRO, REIS, HAGE, 2011). O elemento orientador desse processo educativo é a relação entre família, comunidade e escola.

---

<sup>32</sup> Escolas Famílias Agrícolas (EFA), com 123 centros, presentes em 16 estados brasileiros, desenvolvendo os anos finais (segundo segmento) do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio. As Casas Familiares Rurais (CFR), com 91 centros, presentes em seis estados, desenvolvendo os anos finais (segundo segmento) do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível técnico. As Escolas Comunitárias Rurais (ECOR), com três centros no Espírito Santo desenvolvendo os anos finais (segundo segmento) do Ensino Fundamental. As Escolas de Assentamentos (EA), com oito centros no Estado do Espírito Santo, desenvolvendo os anos finais (segundo segmento) do Ensino Fundamental. Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais (PROJOVEM), com sete centros no estado de São Paulo, atuando somente com cursos de qualificação profissional. Escolas Técnicas Estaduais (ETE), com três centros localizados no Estado de São Paulo; e as Casas das Famílias Rurais (CDFR), com três centros situados nos Estados da Bahia, Pernambuco e Piauí, desenvolvendo os anos finais (segundo segmento) do Ensino Fundamental (QUEIROZ, 2004).

Vale ressaltar, porém, que, enquanto a proposta da alternância entre tempo-comunidade e tempo-escola representa, na Rede CEFFAs, uma proposta metodológica e um princípio, sem os quais não se pode definir uma escola ou casa familiar dentro da Pedagogia da Alternância, para outras propostas educativas, a alternância é uma proposta metodológica, que busca assegurar a relação entre escola e comunidade, mas também como instrumento de organização dos tempos educativos, que podem não acontecer necessariamente nos períodos letivos. Ou seja, muitas experiências, a exemplo dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, têm a alternância como princípio, porém esta alternância pode ser realizada no período de férias, ou a cada três meses, não necessariamente na organização dos dias letivos, conforme ocorre nas escolas da Rede CEFFAs. Caldart retrata essa diferença ao analisar a utilização da alternância nos cursos desenvolvidos pelo MST:

O Tempo-Escola é o período de realização das atividades presenciais do Curso (na escola). É geralmente desenvolvido nos meses de janeiro, fevereiro e julho [...] o Tempo-Comunidade é o período de realização das atividades à distância, de práticas e pedagógicas complementares àquelas habitualmente realizada pelos participantes (CALDART, 2000, p. 98).

O que se quer afirmar é que o princípio da alternância passou a ser utilizado, reformulado e adaptado a diversas experiências desenvolvidas na educação do campo, sem, contudo, ter de considerar cada experiência que utiliza esse princípio como uma escola de alternância. Escolas de Alternância reconhecidas pela Rede CEFFAs são aquelas que, além de utilizar a alternância como princípio e metodologia, assumem os demais compromissos e pilares orientados pela Rede. O que está na raiz de todas as propostas é uma busca pela integração teoria e prática, aproximação material entre a realidade de vida dos estudantes e os saberes aprendidos nestes espaços com os saberes científicos ou formais do currículo. No entanto, é preciso reconhecer que alternar os tempos entre escola e comunidade, somente, não é alternância. Essa perspectiva tem sido elemento de aprofundamento tanto no debate com a rede CEFFAs como em outras experiências que a utilizam. Quando se pratica a alternância mas a escola e a vida não se tocam está em curso a falsa alternância, pois são dissociadas. A alternância real busca na prática, a interação entre os saberes práticos e teóricos (BEGNAMI, 2011).

Voltando à organização da Rede CEFFAs, vale ressaltar que outros princípios são considerados fundamentais para a organização das escolas, quais sejam: “a associação das famílias com a responsabilidade da gestão político administrativa, a Pedagogia da Alternância



como uma metodologia pertinente e apropriada, a formação integral e emancipadora e o desenvolvimento sustentável e solidário” (BEGNAMI, 2011, p. 28).

O elemento mobilizador do processo de aprendizagem é a motivação provocada pelo estudo de sua realidade, pois, segundo a proposta da Rede CEFFAs, é a partir da observação do seu meio que se pode instigar os estudantes a fazer questionamentos e interrogações, a escola tem como papel fornecer os elementos para que estes possam encontrar respostas as suas indagações.

Outro elemento importante que constitui parte da prática educativa na pedagogia da alternância são os instrumentos pedagógicos, tais como os Cadernos da Realidade, os planos de estudo, a colocação em comum (espaço de socialização de dados, informações e conhecimento num espaço coletivo), visitas de estudos, intervenções externas, visitas às famílias. São esses instrumentos, conforme enfatiza Begnami (2011), que reforçam os espaços de aprendizagem, utilizando-os num processo de continuidade e descontinuidade de tempos e espaços, da relação escola e família, são instrumentos meios, e não fins, na construção do processo educativo na escola.

Os princípios da relação com a comunidade e com a realidade, seja para construção do conhecimento, seja com a perspectiva de ampliá-la, transformá-la, faz da proposta da alternância importante elemento para contribuir com o debate da educação do campo, pois, conforme observa Begnami, ao analisar a relação entre a pedagogia da alternância e os princípios da educação do campo:

A educação do campo projeta a educação para além das cercas da escola, propondo princípios de educação que partem das lutas e reforçam práticas sociais. Defende a tese de que não são saberes menores ou maiores, mas diferentes. É concebida pelos trabalhadores para que eles tenham o direito de acessar os conhecimentos construídos historicamente pela humanidade, mas que possam, além disso, fazer a crítica, problematizar e construir novos saberes. E que estes contribuam na solução de problemas e sejam referência para outra lógica de produção e de trabalho que não seja a lógica dos princípios capitalistas (BEGNAMI, 2001, p. 33)

Na sua vinculação com a educação do campo, a alternância, analisada do ponto de vista das práticas, é a formulação que nasce do contexto de organização das populações do campo, pois “não existe CEFFAs sem a participação efetiva das famílias, das pessoas, comunidades e entidades” (BEGNAMI, 2011, p. 34).

### 3.2.2.2 A Rede de Educação no Semiárido Brasileiro – RESAB

O RESAB constitui-se de uma rede de organizações da sociedade civil e entidades governamentais (uma rede composta de outras redes, movimentos, organizações sociais, entidades governamentais) que atua nos 11 estados que têm nos seus territórios parte da região semiárida (são os nove estados do Nordeste, parte de Minas Gerais e do Espírito Santo), as ações desenvolvidas pela RESAB têm recolocado no debate a questão da educação contextualizada, o currículo, a produção de material e as práticas pedagógicas nas escolas destes territórios, pois historicamente as políticas públicas de educação – formação ao currículo – têm contribuindo para a construção de uma imagem distorcida e marginalizada, que coloca o semiárido, assim como o campo, como lugar sem futuro, sem produção, sem cultura.

Neste sentido, a RESAB nasceu com a proposta de fazer “inflexões curriculares e metodológicas, colocando questões importantes no sentido de fazer a escola vincular-se às formas de vida e às problemáticas existentes no sertão semiárido” (RESAB, 2000, p. 1).

Conforme observa Silva (2009) estamos falando de redes que se entrecruzam, redes que são compostas por outras redes, ou seja, são organizações e entidades que desenvolvem ações específicas de formação de produção de material, de debate sobre o currículo, porém estão numa relação interligada nos territórios. O Movimento de Organização Comunitário (MOC), o Serviço de Tecnologia Alternativa (SERTA) e as redes estaduais que compõem o CEFFA também fazem parte das redes de organizações que compõem a RESAB, o que faz desta rede um espaço político regional importante pra fortalecer no debate da educação contextualizada e na educação do campo. Tanto o MOC como o SERTA se enquadram no que vem se definindo como organizações não governamentais, que atuam com o foco no campo e com ações históricas, desenvolvidas destes os anos de 1980 e 1990 na proposição da formação de professores das escolas do campo, formação de jovens, entre outras políticas para fortalecimento dos territórios rurais.

Nesse sentido, vale destacar um primeiro elemento no processo das práticas educativas da educação do campo: as ações específicas das entidades que se articulam entre si na construção de estratégias de ações e princípios conjuntos, que visam a consolidar a força de organizações de atuação mais localizada no estado ou no território, visando a construir uma articulação entre o debate da escola e a relação com o território, pois se considera que:

Essa contextualização do trabalho escolar no semiárido não é simples, mesmo porque a vida no semiárido não é uma simples relação automática e instintiva dos homens e mulheres com a natureza; o ser humano não se iguala às condições naturais e nem convive pacificamente com estas: ele as enfrenta intensivamente e, nesse fazer, ele se produz como humano ao produzir a sua cultura, suas técnicas, seus saberes, seus prazeres, seus mistérios, seus rituais, sua arte, suas expressões estéticas, seus modos de ser e de estar, de desejar e de realizar.

Este *fazer-se* não se faz isolado do mundo; preso a uma condição local e imediata; nem por isso esta condição local e imediata deve ser considerada menor e descartável, pois é nela que as condições concretas de vida se realizam, que as formas de viver e também as opressões operam (RESAB, 2000, p. 2).

A RESAB, conforme explicitado anteriormente, é um espaço de discussão e articulação de políticas públicas de Educação para a Convivência com o Semiárido formada por organizações não governamentais, governamentais e sociedade civil organizada; não possui personalidade jurídica e visa a propor melhorias na Educação pública do Semiárido brasileiro.

Suas principais ações desenvolvidas são: a) a coordenação do Selo Editorial, iniciativa voltada para apoiar e dar visibilidade às iniciativas de publicações técnicas e científicas das instituições e pessoas ligadas ou não à RESAB, mas que estejam dentro dos princípios defendidos pela rede, de forma a contribuir para o intercâmbio de ideias e experiências no âmbito da educação contextualizada e das iniciativas de Convivência com o Semiárido, fortalecendo, assim, a construção de um projeto de desenvolvimento sustentável para essa região; b) investimento na produção de cadernos multidisciplinares, cujo objetivo é construir um canal de produção e reflexão sobre as propostas de educação contextualizada que estão sendo desenvolvidas.

No que se refere à defesa pela educação, é possível identificar uma preocupação da educação não somente restrita à dimensão escolar, conforme observa Reis (2006), ao afirmar que grande preocupação, enquanto princípio da RESAB, é de assegurar que os saberes não se restrinjam ao âmbito dos conhecimentos escolares, mas se ampliem para conhecimento da natureza intelectual, afetiva, emocional, de práticas estética e cultural, construídos nas relações estabelecidas nas suas vivências.

A RESAB por tanto é movimento em torno da afirmação do semiárido. Não uma afirmação ressentida, nem alienada. Uma afirmação que quer, inclusive, rever como vários processos de opressão foram sendo articulados e transformados em “cultura”, se perpetuando sem ser questionados. A RESAB habita fronteiras e rupturas, e seu ideal é reconstruir a educação do semiárido, fazê-la pisar o chão e voar aos céus, sem fechar em um localismo ressentido e barrista. Quer questionar os colonialismos de dentro e de fora, estabelecendo parcerias com outros atores de dentro e de fora” (MARTINS, s/d, p. 1).

Nesse sentido, reafirma a formação dos professores como elemento importante na construção cotidiana das relações na educação, que leve em conta os saberes pedagógicos, mas também os curriculares, e da experiência obtida durante a sua vivência teórica e prática. Compreende-se que “a formação continuada deve conter como princípio os saberes práticos do professorado, a problematização de sua prática docente, confrontando com os seus conhecimentos prévios, como novos conhecimentos pedagógicos, possibilitando a construção de novos saberes” (RESAB, 2004).

A formação de professores é outro elemento importante da constituição e da ação da RESAB em prol da construção de políticas públicas. Para mudar a realidade da educação no semiárido, faz-se necessário mudar a perspectiva das políticas públicas para este espaço. Neste sentido, afirma-se a necessidade de constituir um processo de diálogo permanente.

É preciso construir um diálogo aprendente entre o poder público, a sociedade civil organizada e as Ongs, onde a meta principal seja a consolidação de uma educação pública, inclusiva, de qualidade, que consiga empreender uma lógica inovadora de considerar a diferença, a diversidade, a pluralidade, mas sem perder as suas especificidades.

[...]

O desafio aqui é será fazer da contribuição das diversas correntes, a mediação da construção de um projeto novo na educação e de sociedade, o que não parece ser tão fácil (REIS, 2004, p. 72-73).

No âmbito das organizações que compõem a base desta Rede, duas propostas contribuem para expressar seus princípios. Tais propostas de Ongs se articulam na RESAB como estratégia de somar forças na perspectiva de afirmação de outra proposta de educação: contextualizada e de campo. As propostas aqui destacadas são apenas algumas daquelas explicitadas pela Rede que dialogam diretamente com as expectativas e princípios da educação do campo.

#### **3.2.2.2.1 A proposta de formação de professores do Serviço de Tecnologia Alternativa - SERTA**

O Serviço de Tecnologia Alternativa (SERTA) é uma Organização da Sociedade Civil fundada em agosto de 1989, situada na Zona da Mata no estado de Pernambuco, criada a partir da iniciativa de um grupo de agricultores, técnicos e educadores preocupados com a problemática do êxodo rural e da ausência de alternativas sustentáveis para garantir a permanência das pessoas no campo, pois

[...] no período de muita insegurança para a agricultura familiar no Brasil, devido à abertura de mercado pelo então presidente Fernando Collor e as mudanças no países

socialistas europeus, levaram um grupo de jovens técnicos em agropecuária, e educadores e camponeses a organizarem-se a fim de responder alguns desafios para a sobrevivência e o desenvolvimento das propriedades rurais (MOURA, 2003, p. 15).

A inquietude acima referida se relaciona com a grande dificuldade dos agricultores do sertão que tinham pequenas propriedades, porém não tinham orientação técnica para trabalhar de forma apropriada na produção familiar. Havia ainda por parte dos agricultores grande resistência às mudanças tecnológicas, que revelaram as resistências culturais, entre os adultos, mas também entre os jovens, que se tornavam indiferentes à situação de suas famílias e pela manutenção da terra para produção. A questão inquietante, pois, recaiu sobre o debate da escola, pois se instigava o que “se ensina nas escolas aos jovens que os tornava tão indiferentes aos desafios concretos de sua família, do trabalho, da terra, da renda, do meio ambiente? (MOURA, 2003, p. 16)”.

A partir daí começou-se a constituir a Proposta de Educação Rural (PER), cuja iniciativa foi provocada por jovens professoras participantes dos debates iniciais e que apontavam as mesmas inquietudes pelo distanciamento entre a escola e a vida, era necessário, construir um ponto de encontro entre elas, afirmavam as professoras.

A partir de 1999, os resultados satisfatórios em nível de aprendizagem, de motivação dos alunos e das professoras, de construção de identidade, de ligação com a família, com o trabalho e como meio ambiente levaram os municípios envolvidos na proposta a estenderem-na a escolas urbanas, para alunos de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries (anos finais do Ensino Fundamental) e segundo grau (Ensino Médio). Com as adequações necessárias, esta proposta de educação rural transformou-se em Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável (PEADS) (MOURA, 2003).

A PEADS foi criada muito antes de se discutir a ideia de Educação do Campo que se tem hoje. Sua metodologia tem como destaque o levantamento e a análise da realidade do aluno. Estes jovens são incentivados a refletir sobre seus meios e, no fim do processo, são desafiados a tornar-se capazes de dar assistência técnica aos agricultores, de se articular em comissões, conselhos e sindicatos, além de atuar em seus projetos próprios, conforme explica Moura (2003).

Na escola encontramos muita repetição mecânica, uma mesmice nas técnicas, nas dinâmicas, nas formas de ensinar e aprender. Algumas em lugares fechados, quentes, sem luz natural, sem ventilação. [...] Passamos a comparar mil e um espaços de aprendizagem que existem no meio rural com os espaços das salas de aula das escolas. [...] O resultado deste confronto foi a construção de uma metodologia que contempla todas as oportunidades de interação, como espaços pedagógicos (MOURA, 2003, p. 57).

A proposta, aqui, desafiou a organização escolar a partir da vida no campo e das questões que permeiam a vida dos agricultores e de seus filhos, estimulando a construção de uma proposta pedagógica para a escola que pudesse refletir sobre o que de fato acontece a seu redor e, especialmente, sobre o que vem reproduzindo na formação das crianças e dos jovens camponeses.

Para a educação do campo, alguns elementos são importantes de ser destacados, considerando as práticas educativas de formação de professores e de jovens que contribuem para repensar o papel da escola e de sua relação com as questões da vida, da terra, do mundo rural, tais como: a construção de projeto político pedagógico que tenha relação teoria e prática, ou melhor uma práxis pedagógica na qual a ação se faz refletida com a teoria, não somente a mera reprodução de uma ação. Esse projeto político precisa contribuir para pensar os fins da educação. Educação como projeto de futuro, a partir do conhecimento do presente e do passado (história, memória).

O que a Proposta pretende antes de tudo, é que a escola exerça um outro papel junto aos alunos e familiares e que no campo, em vez de ser uma desestimuladora do desenvolvimento local, da agricultura, da pecuária, ela seja uma construtora de conhecimento que sirva para que a comunidade rural encontre o seu desenvolvimento. Em vez de ser uma repassadora de conhecimentos para quem não tem conhecimento, seja capaz de construir conhecimentos, com quem tem outras formas de conhecimento, em vez de receber os alunos, como se fossem taboas rasas, os acolhessem como portadores de muitos outros tipos de conhecimento, que já construíram em casa com seus familiares, com o trabalho, com o plantio e o criatório dos animais (MOURA, 2005, p. 23).

Tais elementos são canalizados para estruturar uma proposta pedagógica e metodológica nas escolas em áreas rurais, na perspectiva da escola como lugar de construção da cultura:

Tanto a escola como a educação rural existe dentro de uma cultura. É dentro da cultura existente, que a escola e a educação são construídas. A educação favorece e reforça a cultura. A educação é o que os mais velhos ensinam aos mais moços para esses comportarem-se como aqueles. Esse tem sido o grande papel tradicional da educação. A recíproca, no entanto, também é verdadeira: a cultura favorece e reforça os modelos de educação e de escola. E a cultura é o que está mais profundo nas pessoas e grupos, representa o inconsciente coletivo. É ela que determina os hábitos e costumes. No entanto, a cultura tradicional e vigente exige da escola apenas um papel pedagógico, didático de ensinar a ler, escrever, calcular, como se aprendendo apenas essas coisas, as pessoas estivessem aptas para viver bem e como cidadãos no mundo atual. Os esforços convencionais por uma educação de qualidade reforçam quase sempre apenas esse papel (MOURA; BAPTISTA; ALMEIDA, ROCHA, 2001, p. 3).

Outro elemento refere-se à proposta metodológica, organizada em quatro etapas. A primeira corresponde a um levantamento inicial de saberes, dados e informações e usa os verbos conhecer, ver, levantar dados ou informações, observar, pesquisar através de perguntas, de observação, de “tempestade de ideias” para realizar o levantamento inicial de saberes, práticas, dados e informações. Na segunda etapa, de processamento dessas informações, são usados os verbos analisar, desenvolver, desdobrar, julgar, aprofundar, computar os dados para análise. Nessa etapa, que é de aprofundamento, o professor amplia os conteúdos, sempre de forma interdisciplinar. A terceira etapa é de síntese dos conhecimentos, para apresentação pelos educandos às famílias ou grupos. Os verbos da terceira etapa são transformar, agir, intervir na realidade, porque esse é o momento de provocar mudança de realidade. A quarta etapa, que se dá após cerca de um mês ou mais, é de avaliação dos processos, conteúdos, sujeitos participantes e os resultados alcançados (MOURA; BAPTISTA; ALMEIDA; ROCHA, 2001).

Entretanto, o elemento instigador desta proposta está na interlocução permanente entre escola, mundo e relações políticas (entre os sujeitos da escola: professores, alunos, coordenadores, do mundo rural, com os agricultores, os técnicos, e os sujeitos das organizações sejam elas governamentais e não governamentais, quais sejam os secretários de educação, os dirigentes sindicais, os técnicos das Ongs) e que precisa ser construída a partir de sua proposta pedagógica e metodológica, fundamentada numa concepção de educação que vai além do pensar a escola, consiste em pensar os sujeitos na sua diversidade e na suas necessidades, mas especialmente na sua capacidade de construir localmente alternativas de políticas de educação do campo que materializem princípios e propostas para mudar a escola e o papel que ela exerce neste espaço rural.

Nesse sentido, em seu estudo sobre as proposta de educação do campo, Silva (2009) ressalta que os princípios da identidade, diversidade e autonomia redefinem a relação a ser mantida dentro dos sistemas de ensino. Acrescenta-se a isso a autonomia e integração entre Estado e sociedade civil, que contribuem para formular e materializar os princípios da educação do campo que precisam ser assumidos pelas escolas públicas.

Na perspectiva da PEADS, o papel da escola do campo gira em torno de quatro questões ou elementos estruturantes, conforme sistematizado por Silva (2009, p. 192-193):

*a) Formação de um ser humano integral, com capacidades a serem desenvolvidas em diversas dimensões (pessoal, social, cultural, política, emocional, profissional, etc.), e como produtor de conhecimentos sobre sua realidade, como protagonista capaz de modificar o seu entorno e as circunstâncias em que vive;*

b) *construção do desenvolvimento sustentável e solidário*, numa perspectiva de que a relação do ser humano com a natureza seja de colaboração e facilitação para que desenvolva as suas leis, numa perspectiva de preservação do meio ambiente e de construção de políticas econômicas, ambientais e sociais que possibilitem o fortalecimento da agricultura familiar e da sustentabilidade no campo;

c) *construção de valores e conhecimentos para a vida e o trabalho*: o papel da escola do campo é contribuir na construção de valores e conhecimentos das pessoas para a vida e para o trabalho, na perspectiva de que todos aprendem e ensinam: professores/as, familiares, educandos (as), lideranças das comunidades, dos movimentos sociais, técnicos e especialistas, articulando, através da pesquisa e do diálogo permanente com a comunidade, os saberes populares e os sistematizados pelas diferentes áreas do conhecimento na fundamentação das ações e intervenções socioeconômicas e culturais da comunidade.

d) *gestão democrática e compartilhada*: todos devem participar do planejamento, acompanhamento e avaliação do processo pedagógico-administrativo, nos seus variados aspectos, visando à melhoria do ensino e da aprendizagem. Os pais participam efetivamente, impelidos pela necessidade de aprofundamento da participação direta na escola de seus filhos, e em muitos casos na sua própria escola<sup>105</sup>, chegando até a se auto-organizarem para a escolha de seu representante nas deliberações do Conselho Escolar. Dessa forma, não é a direção sozinha que toma decisões, mas sim, o coletivo da escola.

e) *formação inicial e continuada específica e permanente dos profissionais da educação*: professorado, gestores, coordenadores/as, técnicos administrativos, que tivesse como fio condutor da formação a pesquisa e os conhecimentos construídos na prática da sala de aula.

A experiência do SERTA, desenvolvida com diversas Secretarias municipais pernambucanas, alagoanas e paraibanas<sup>33</sup> e que tem sido referência para diversas experiências no Brasil inteiro, demonstra que é possível construir uma proposta educativa de pensar a escola a partir da realidade do campo, não somente como princípios orientadores, mas como materialidade na formação dos professores, no pensar o currículo e na elaboração e experimentação de proposta pedagógica que articule os diversos espaços de produção do conhecimento.

Outro elemento a ser destacado no que se refere ao debate da educação do campo é a inter-relação estabelecida entre uma organização não governamental (ONG) e um o Estado, representado aqui pelos municípios, no desenvolvimento de uma proposta de educação do campo, não sem conflitos, mas construindo as possibilidades.

---

<sup>33</sup> Atualmente a proposta da PEADS é desenvolvida em 1.105 escolas destes três estados. Essas escolas atendem aproximadamente 62 mil estudantes, em grande parte escola multisseriada e unidocente (SILVA, 2009). A experiência está sendo desenvolvida também na Bahia, com a coordenação do Movimento de Organização Comunitária, que em 2005 ganhou o prêmio Itaú/UNICEF: Educação e Participação como uma das três melhores propostas de educação do campo no Brasil. O primeiro lugar desse prêmio foi dado para as escolas de assentamento do MST.



### 3.2.2.2.2 O Movimento de Organização Comunitária – MOC

O MOC é uma ONG criada em 1967, com o objetivo de organizar as comunidades carentes de Feira de Santana. No decorrer da década de 1970, o foco de atuação se deslocou para as comunidades rurais do semiárido baiano, especialmente na região sisaleira. A partir desse período, começou-se a desenvolver ações de fortalecimento da sociedade civil, da agricultura familiar, dos direitos de mulheres, jovens, crianças e adolescentes, da educação do campo, da comunicação comunitária e do acesso à água.

Conforme documentos de fundação da entidade destacam-se como finalidades da ação do MOC:

Promover o desenvolvimento global participativo da comunidade, através da capacitação de seus líderes em desenvolvimento comunitário e assessoria técnica a projetos e programas de seu respectivo plano, sem distinção de raça, credo ou filiação política. b) Obter e angariar recursos financeiros, técnicos, materiais, equipamentos, bens móveis destinados às entidades beneficiadas cujo projeto aprovar. c) Auxiliar, colaborar e fazer trabalho conjunto, com organizações e entidades que visam o desenvolvimento comunitário. d) Coordenar exercendo, primordialmente, a assessoria e orientação, as atividades das entidades afiliadas, bem como encaminhar recursos obtidos de organizações doadoras a determinadas instituições (Estatuto do MOC, art. 2º, 1970, p. 2).

Com uma metodologia em que todos são considerados sujeitos da ação, a entidade tem mobilizado as pessoas para discutir os problemas do cotidiano. Localizado numa região do semiárido baiano marcada pela carência de políticas públicas adequadas, que há quatro décadas tem contado com a ajuda do MOC, organização que tem como premissa demonstrar que é possível viver bem no sertão, promovendo o seu desenvolvimento.

Embora as dificuldades existam, a convivência com o semiárido já é uma realidade. No entanto, o senso comum e o preconceito durante muitos anos encobriram histórias de vida que revelam sertanejos fortes e comprometidos com o movimento social. Forte não apenas por enfrentar os períodos de estiagem, mas, por acreditarem que é possível garantir a sobrevivência no semiárido. Veja a seguir alguns depoimentos do público prioritário do MOC nessas 40 anos de luta por um sertão justo – agricultores familiares, mulheres, jovens, crianças, comunicadores e sindicalistas expressam o que o MOC significou na vida de cada um e cada uma deles (MOC, Apresentação, 2012).

A Região Sisaleira<sup>34</sup>, por sua vez, é considerada uma das áreas mais pobres do Brasil, conforme observa Carneiro (2012):

---

<sup>34</sup> A região, que envolve 35 municípios, tem este nome pela tradicional produção do sisal, também conhecido como agave, planta rústica originária do México, que se desenvolve em regiões semiáridas. A fibra do sisal tem vasta utilização, inclusive no mercado internacional, para a produção de cordas, papel, confecção, etc.

O Território do Sisal, enquanto espaço político, é fruto de uma construção histórica, está localizado no Semiárido do Estado da Bahia e é composto por 20 Municípios. Segundo dados do IBGE (2010), possui uma população de 582.329 residentes, sendo 249.167 residentes na zona urbana e 333.162 no campo (zona rural). No Território, há um processo de migração intensa, principalmente entre jovens por falta de investimentos em políticas, especialmente de educação do campo, de convivência com o Semiárido e de políticas públicas para adolescentes e jovens. Diante da situação, muitos jovens rurais migram para as cidades maiores para ter acesso à educação, emprego, geração de renda e outras alternativas de sobrevivência (CARNEIRO, 2012, p. 19).

Esta região é marcada por intensa mobilização social, com grande destaque ao surgimento de diversos movimentos populares que lutam pela melhoria das condições de vida dos povos da região. Esses movimentos têm como principal bandeira de luta reverter este quadro de exclusão e dominação política. São Polos Sindicais, Sindicatos de Trabalhadores Rurais, Associações de Pequenos Agricultores do Estado da Bahia (Apaeps), Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais, conselhos e igrejas são algumas das entidades mais atuantes na busca por mudanças políticas e sociais na região (ROCHA, 2006). Nesse sentido, a atuação do MOC situa-se na perspectiva “provocar um processo de articulação dos sujeitos, em grupos, de gerar encontros, para, a partir deles, surgirem novos grupos, novas organizações e com estes desenvolver processos formativos que potencializassem a própria ação do grupo, bem como gerassem impacto na atuação na região” (ROCHA, 2006, p. 88).

A ação do MOC é contribuir para que as práticas formativas desenvolvidas assumam caráter de busca de superação da visão fatalista das desigualdades sociais, pois estabelecem o debate da luta de classes, da importância de mobilização e articulação dos trabalhadores numa luta comum. O trabalho desenvolvido acaba também despertando o sujeito para a importância do processo de organização, quando destaca que a exploração existe (ROCHA, 2006).

Sua atuação se desenvolve através de programas, nos quais se concretizam as linhas estratégicas da instituição, todos eles voltados para a formação de pessoas/lideranças, fortalecimento de organizações/instituições populares e interferência em espaços onde se dão a construção, a elaboração e o controle social de políticas públicas, com ênfase naquelas de caráter regional e municipal, sem minimizar a importância estratégica da interferência em âmbito nacional.

O conjunto desses programas atua, por sua vez, buscando construir, participativamente com interferência efetiva da Sociedade Civil Organizada e do Poder Público, o desenvolvimento territorial e sustentável das regiões onde o MOC está inserido. O MOC hoje possui sete Programas de Ação que se complementam: Programa de Gênero, Programa de Fortalecimento da Agricultura Familiar, Programa de Educação do Campo, Programa da Água e Segurança Alimentar e Programa de Comunicação (CARNEIRO, 2012, p. 28).

No debate da educação do campo, elemento central deste estudo em relação às ações desenvolvidas pelo o MOC na região destaca o Projeto CAT – Conhecer, Analisar e Transformar a realidade do campo, programa de formação de professores municipais das

escolas localizadas na área rural da região sisaleira que tem como objetivo contribuir para um processo de formação continuada de professores para atuar na proposta metodológica que coloque o debate do campo na escola e da escola no campo.

O programa foi iniciado em 1994, a partir da experiência do SERTA em Pernambuco, na busca da melhoria da qualidade do ensino no semiárido baiano, pela formação de professores das escolas municipais e pela definição de políticas públicas educacionais com especificidades para o campo. O trabalho é desenvolvido visando a afirmar uma proposta positiva sobre o homem e a mulher do campo, sua cultura, seu trabalho, trazendo esses elementos como base da prática pedagógica dos professores em sala de aula para, a partir daí, produzir conhecimentos para contribuir com a mudança da realidade do campo.

O projeto é desenvolvido pelo MOC em parceria com a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), entidades da sociedade civil e as prefeituras de 17 municípios (Araci, Barrocas, Candeal, Cansanção, Capim Grosso, Conceição do Coité, Ichu, Lamarão, Monte Santo, Nova Fátima, Queimadas, Quijingue, Retirolândia, Riachão do Jacuípe, Santa Luz, Santo Estevão e Valente).

A metodologia é desenvolvida com base no trinômio conhecer, analisar e transformar, que leva as crianças a conhecer a realidade do seu entorno, refletir e criar conhecimentos a partir dela, para buscar, com a família e a comunidade, formas de transformá-la.

[...] Conhecer é uma pesquisa da realidade em que o aluno está inserido, buscando, por exemplo: levar a criança através de várias atividades, a conhecer a realidade em que circunda, como terreno da propriedade dos seus pais, o que ele planta, o trabalho que faz na preparação do plantio, quem faz o quê. Analisar e o exercício de ouvir, desdobrar com os alunos, as respostas que eles trazem da pesquisa, os seus levantamentos de dados, criando assim oportunidades de aprofundar o assunto e ao mesmo tempo, fazendo a ponte entre estas informações e os conteúdos disciplinares; Transformar é a análise da realidade pesquisada e o aprofundamento dos conhecimentos a partir das reflexões, conduzem a uma tomada de posição, o resultado da pesquisa e do aprofundamento entra na vida da escola e dos sujeitos nela envolvida, como pais alunos, professores (ROCHA; MACHADO, 2004, p. 192-193).

A formação dos professores e coordenadores envolvidos no programa acontece por meio de Encontros Intermunicipais de Estudo, Avaliação e Planejamento das unidades letivas, oficinas e seminários temáticos nos municípios, ocasião em que estes produzem o próprio material didático, adequado à realidade da escola, do município e da região. São realizadas, ainda, visitas de acompanhamento e monitoramento do trabalho do professor em sala de aula.

### 3.2.3 Das práticas educativas à política pública de educação do campo

Os movimentos sociais são redes que articulam entre si uma pluralidade de indivíduos, grupos e organizações que compartilham ações comuns, tendo como base o enfrentamento de conflitos sociais, políticos e culturais e constituem a partir daí uma identidade coletiva (SCHERER-WARREN, 2012, 1996), que, neste trabalho, é denominada de construção de uma articulação de sujeitos coletivos de direitos. Ao avançar neste trabalho, é fundamental retomar alguns pontos, para compreender a capacidade de articulação que esta rede da educação vem buscando construir:

Destaca-se a centralidade das políticas públicas, compreendidas como instrumento de luta para garantia do direito à educação para os povos do campo. Essa opção de luta aproxima, nas diversas esferas do Estado – União, estados e municípios, a ação de tais organizações, que se desafiam a construir em esfera nacional uma articulação permanente e atuante na educação do campo, mas constituem, em maior ou menor grau, relações de proposições, enfrentamentos e lutas nas instâncias mais estaduais e locais.

Outro ponto a ser identificado nesta construção refere-se à heterogeneidade das ações desses movimentos do campo, no interior de sua organização e de suas redes, pois, conforme Socorro Silva (2009), cada organização ou movimento articula em torno de suas redes, internamente e na articulação com outras redes, sendo a educação do campo um ponto focal de interesses dos movimentos aqui analisados.

A questão da terra é mais um ponto focal dessa interação, que, contudo, não se restringe a uma forma de luta, mas envolve a terra como princípio e bem social: dos sem-terra, mas também dos trabalhadores rurais que têm terra e lutam para firmar-se nela.

Enfim, corroborando com os estudos de Silva (2009), é possível identificar a heterogeneidade de práticas educativas do campo que se expressam em diferentes dimensões: da natureza das instituições, são organizações não governamentais, movimentos sociais e sindicais, centros de alternância, entre outros, mas também diversos na abrangência, pois desenvolvem ações em níveis nacionais, regionais, interestaduais ou municipais e diversas, ainda, no nível da ação desenvolvida e do público envolvido, quais sejam na escolarização das crianças, adolescentes, jovens e adultos, formação de professores, gestores, assessores, conselhos escolares, produção de material.

À medida que se distanciam da dimensão nacional, mais diversas são as articulações construídas e mais conflituosas elas se tornam. A proximidade das demandas e dos enfrentamentos torna as relações de lutas dos sujeitos mais tensas e conflitantes. Esse elemento

não será objeto de análise neste trabalho, porém, outros estudos estão buscando compreender e analisar esse enfrentamento para assegurar que a educação do campo seja uma ação política material.

No entanto, vale destacar que neste coletivo de luta pela educação do campo, existe uma diversidade de organizações que se articulam de diferentes e variadas formas. A CONTAG é uma entidade nacional que congrega sua ação em nível estadual e municipal com os sindicatos de trabalhadores rurais e que neste sentido potencializa suas ações no fortalecimento da estratégia de construção de políticas públicas em todos os âmbitos, nacional, estadual e municipal, através da pressão social do poder público. Neste sentido, a estratégia de atuação na construção de espaços sociais que debatem a proposição de políticas públicas seja um elemento característico na luta pela educação do campo, bem como movimento de massa, capaz de mobilizar os próprios trabalhadores para irem à rua reivindicar seus direitos.

O MST é um dos movimentos sociais de luta pela terra mais importantes do Brasil, além de ser um movimento de massa, que articula os sem-terra, constitui uma capilaridade de reflexão, articulada à presença de intelectuais, sobre a questão da terra, do desenvolvimento e da educação. Além da experiência de reivindicação, o Movimento também vem experimentando práticas educativas que contribuem para a construção de uma pedagogia que questiona os processos até então instituídos nas escolas rurais. São as propostas vivenciadas a partir das escolas de assentamento, bem como na própria formação dos seus dirigentes, que dão subsídios para a construção do que Caldart vem denominando de Pedagogia do Movimento Sem-Terra.

Os dois movimentos acima têm caráter mais amplo de luta de massa, de mobilização social, de pressão na rua, por meio de marchas, jornadas de luta, gritos da terra, como instrumento de pressão social na construção da educação do campo.

A Rede CEFFAS congrega uma rede de escolas, historicamente conhecidas por ser pioneiras na pedagogia da alternância, numa vinculação escola e comunidade como elementos importantes na construção de identidades dos jovens do campo, bem como estratégia para troca de saberes entre a comunidade e a escola. A pedagogia da alternância vem sendo referência importante para pensar a organização das escolas do campo, especialmente no nível médio e na educação superior.

A RESAB apresenta-se com uma rede de redes, ou seja, é uma rede de instituições com uma diversidade de práticas pedagógicas que visam a recolocar o debate do semiárido na

relação com escola, na formação dos professores, no currículo, no material didático. Aqui apresentamos duas organizações sociais que se articulam nesta rede, o SERTA e o MOC, que têm nas suas ações de educação do campo a questão da formação dos professores das escolas rurais como elemento estruturante, a partir de uma proposta pedagógica que visa a articular o conhecimento produzido pela escola com a vida das famílias e das comunidades, por meio do processo de reflexão-ação-reflexão.

As buscas por dados e informações foram heterogêneas, pois assim são as propostas desenvolvidas. Essa heterogeneidade da educação do campo está na riqueza em que ela se encontra, assim, como se abre para diversidades de práticas diferentes. Não é, pois, nossa intenção compará-las, mas sim identificar aspectos, experiências, estratégias, ou seja, conhecer as práticas educativas avaliando em que medida acenam para os elementos necessários às políticas públicas de educação do campo.

Neste sentido, alguns elementos podem ser identificados a partir das práticas estudadas, dentre estas, destacamos: a vinculação da educação com o campo e a luta pelo direito, pois todas essas propostas, em alguma medida, apontam a vinculação da escola com o campo, com a vida da comunidade, com os conhecimentos produzidos, com as formas de viver neste espaço. Esta relação tem provocado um intenso debate sobre a necessidade de um projeto de desenvolvimento para o campo, afirmando a educação como central neste processo. À medida que a educação se vincula ao campo e há necessidade de um projeto de desenvolvimento, as experiências recolocam a dimensão da formação dos sujeitos – individualmente nos seus processos formativos, mas coletivamente nos seus processos organizativos – como ponto fundamental na afirmação e na construção de uma pedagogia do campo. Nesta pedagogia do campo, além dos sujeitos, as metodologias, a exemplo da alternância, na sua diversidade de usos, vão consolidando uma estratégia possível e necessária na relação escola e comunidade, pois alternância não significa alternar tempos e espaços, mas sim alterar leituras de mundo e identificar novos espaços de produção de conhecimento para além da escola.

A escola do campo torna-se o lugar da formação humana, da formação da cultura, da formação de sujeitos cientes de sua condição humana.

Neste sentido, tais elementos são reafirmados nas lutas pela política pública que necessita reconhecer e afirmar os diferentes, ou seja, a política de educação do campo necessita considerar os diferentes sujeitos e as diferentes formas de organização da vida e das lutas.

### 3.3 A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO COLETIVO DE DIREITO

Na perspectiva de compreender os diversos caminhos da trajetória dos movimentos do campo que vão se instituindo como sujeitos coletivos da educação do campo, trataremos, a seguir, do que vem se constituindo como resultado das práticas educativas dos movimentos sociais do campo na perspectiva de fortalecer o espaço da sociedade civil, ou seja, a reafirmação da organização de classe como estratégia de construção de ações articuladas, que fortaleçam a luta pela educação do campo.

É preciso compreender de fato a motivação social real que move a construção da coletividade entre os grupos. Para isso, faz-se necessário identificar as mediações simbólicas que instituem as necessidades sociais em “necessidades objetivas (a partir de condições objetivas dadas)”, pois “quem pretende captar a dinâmica de movimentos sociais explicando-os pelas condições objetivas que os envolvem e poupando-se de uma análise específica de seus imaginários próprios irá perder aquilo que os singulariza” (SADER, 1988, p. 42).

Os processos de atribuição de significado de que trata o autor são referenciais para compreender a ideia de coletividade, que se articulam por mediações simbólicas que resultam de fatos sociais, de caráter de classe, dos discursos que constituem estes sujeitos coletivos e da própria compreensão de sujeito coletivo, no sentido de que “o sujeito coletivo no sentido de uma coletividade onde se elabora uma identidade e se organizam práticas através das quais seus membros pretendem defender seus interesses e expressar suas vontades, constituindo-se nessas lutas” (SADER, 1988, p. 55).

Assim nasce a educação do campo, de uma tomada de posição contra uma lógica e um modelo de desenvolvimento que historicamente têm gerado desigualdades sociais, políticas, econômicas. Essa tomada de posição é política, pois se contrapõe a uma visão de mundo rural que tem o agronegócio como matriz, colocando em xeque a opção por este modelo de organização do território, contendo na sua proposição a construção do território camponês (FERNANDES, 2007, 2008). Mas também é pedagógico, porque propõe práticas, currículos, metodologias, programas e ações e estas estão fundamentadas nas práticas educativas desenvolvidas pelos movimentos sociais do campo.

É o caráter processual de um Movimento que se constitui e institui a partir de práticas educativas desenvolvidas com uma diversidade de sujeitos e de contextos produtivos, sociais e culturais, práticas plurais, nos seus ritmos, ritos, organização e dinâmicas, assim como são plurais os sujeitos do campo, no entanto, evidencia traços e semelhanças nos seus fundamentos e princípios, que sinalizam para uma unidade na diversidade ou, que nas diferenças alcançamos objetivos comuns (SILVA, 2009, p. 160-161).

São as práticas educativas, heterogêneas sim, mas diversas na sua ação e capilaridade que contribuem para a construção da educação do campo e que possibilitam sua interação com ações e políticas necessárias da organização da vida no campo e na cidade.

A trajetória da construção do sujeito coletivo de direito na educação do campo tem suas raízes históricas na articulação pela construção de políticas públicas cuja “fonte de inspiração são as experiências pedagógicas concretas protagonizadas por sujeitos locais no âmbito, principalmente, da sociedade civil” (MUNARIM, 2008, p. 3) e buscando ser uma “ação educativa contra-hegemônica, capaz de contribuir para uma transformação profunda na sociedade” (MOLINA, 2010).

A materialidade da articulação dos diversos movimentos e organizações sociais e sindicais do campo vem se traduzindo no Movimento Nacional de Educação do Campo (MUNARIM, 2008), que tem no seu nascedouro sinais de um movimento “de conteúdo político, gnosiológico e pedagógico, que vem sendo construído por determinados sujeitos coletivo ligado diretamente às questões agrárias” (MUNARIM, 2008, p. 1). Político no sentido de uma análise crítica da situação do campo, dos trabalhadores e das opções históricas pelos modelos que levaram a este lugar social. Gnosiológico porque parte do conhecimento e da vivência da realidade, da materialidade da vida, das lutas e dos conflitos, e, a partir deles pode ser capaz de analisá-los, compreendê-los e alterá-los.

E, por fim, pedagógico, tendo em vista que o movimento social do campo é essencialmente educativo, vez que suas práticas e ações visam construir um processo ativo de participação social, não trata apenas da elaboração no campo das ideias, mas da materialidade prática das ações cotidianas na luta pela sobrevivência e pela afirmação da identidade na educação do campo, conforme observa Caldart (2002).

[...] A realidade que deu origem a este movimento *por uma educação do campo* é de violenta desumanização das condições de vida no campo. Uma realidade de injustiças, desigualdade e opressão, que exige transformações sociais estruturais e urgentes.

Os sujeitos da educação do campo são aquelas pessoas que sentem a própria pele os efeitos desta realidade perversa, mas que não se conformam com ela. São sujeitos da resistência no e do campo: sujeitos que lutam para continuar sendo agricultores apesar de um modelo de agricultura cada vez mais excludente; sujeitos da luta por melhores condições de trabalho no campo; sujeitos de resistência na terra dos quilombos e pela identidade própria desta herança, sujeitos da luta pelo direito de continuar a ser indígena e brasileira, em terras demarcadas em identidades e direitos sociais respeitados; e sujeitos de tantas outras resistências culturais, políticas e pedagógicas (CALDART, 2002, p. 29)



É necessário, porém, compreender dialeticamente esta construção, não sendo um movimento linearmente desenhado, que dizer, não há nos documentos históricos a perspectiva definida de que se deveria ter um movimento nacional, que este pudesse realizar determinadas ações e proposições conjuntas, dentre outros aspectos. O que parece óbvio nessa trajetória é que nem os próprios sujeitos envolvidos tinham a real dimensão dos seus desdobramentos políticos, embora a tivessem na intencionalidade. O próprio processo “mostrou a necessidade e a possibilidade de continuar o *movimento* iniciado, construindo sua organicidade” (CALDART, 2000, p. 1).

O Movimento Nacional da Educação do Campo cresce à medida que o debate da educação do campo ganha maior espaço e legitimidade social, tanto no âmbito da sociedade, nas Instituições de Ensino Superior (IES), na ação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) como no âmbito governamental, sem, contudo “negar as mudanças que vêm se operando no conceito da educação do campo [...], somadas às mudanças no protagonismo dos movimentos sociais na elaboração e execução das políticas públicas” (MOLINA, 2010, p. 34), ou seja, não há educação do campo ou movimento que a dinamize sem reconhecer os conflitos, as tensões e contradições inerentes à disputa de projetos de desenvolvimento para o campo brasileiro.

Esse Movimento apresenta caráter amplo de participação social, que não se resume apenas a movimentos e organizações sociais e sindicais ligados ao campo e à educação, mas congrega em si uma diversidade de sujeitos que extrapolam o que poder-se-ia afirmar como espaço de articulação da sociedade civil, em contraponto à ideia de Estado. Relação entre sociedade e Estado, ou Estado ampliado, no sentido gramsciano, “mais exatamente como a condensação material de uma relação de forças entre classes e frações de classe, tal como ele expressa, de maneira sempre específica, no seio do Estado”, conforme proposto por Poulantzas (2000, p. 147). São sujeitos dessa prática social organizações e movimentos sociais e sindicais do campo, e somam-se a estas pessoas de instituições públicas, como universidades (MUNARIM, 2008), em alguma medida secretarias estaduais e municipais de governo.

Esse movimento social por uma Educação do Campo, que começa a ganhar contorno nacional, tem por mira as políticas públicas. A fonte de inspiração são as experiências pedagógicas concretas protagonizadas por sujeitos locais no âmbito, principalmente, da sociedade civil. A trama desse movimento, visível aos analistas e militantes nos últimos anos, ou precisamente na última década, se desenvolve na interação entre os aludidos sujeitos coletivos que compõem a sociedade civil organizada no campo, entre si, e destes com órgãos do Estado brasileiro nas diversas esferas (MUNARIM, 2008, p.1-2).

Para compreender essa caminhada histórica e política, é possível recuperar os espaços, dilemas, tensões em que esse Movimento vem se desenhando ao longo de quase uma década e meia e atuação e ação política pela educação do campo. Faz-se necessário reconhecer que esse Movimento é resultado de diversas práticas educativas, que em diferentes lugares do Brasil semearam os embriões da educação do campo. É um Movimento de movimentos, redes e organizações sociais e sindicais que atuam no campo. Bem verdade, com distintos nomes e formas, focos e ações, mas com algumas centralidades que possibilitaram a construção de uma ação conjunta que vem se desdobrando em diversos níveis de atuação.

Toda ação é movida por valores. Em nosso caso, os valores que nos movem e que também queremos ajudar a cultivar através da nossa Articulação são valores que têm o *ser humano* como centro, e que sustentam uma concepção de educação especialmente preocupada com o *desenvolvimento humano* de todas as pessoas, em todo o mundo. No contexto de hoje isto significa se contrapor a valores anti-humanos que sustentam o formato da sociedade capitalista atual: individualismo, conformismo, presenteísmo... e reafirmar práticas e posturas humanizadoras como a solidariedade, a sobriedade, o cultivo de nossa memória histórica, a indignação diante das injustiças, a autoconfiança, a entre ajuda, a esperança (CALDART, 2000, p. 1).

A Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo (I CNEBC)<sup>35</sup> foi o “batismo da educação do campo”<sup>36</sup> (FONEC, 2012), pois rompeu, nas palavras de Miguel Arroyo, o silêncio que havia em torno da situação educacional dos povos do campo:

Se o Brasil não tem podido ficar surdo ao movimento social do campo pelo que incomoda, questiona e afirma – o direito a terra, ao trabalho, à dignidade, à cultura, à educação – também os educadores e os pesquisadores e as políticas públicas, os currículos, a gestão escolar e a formação dos professores não poderão mais ficar surdos ao conjunto de práticas inovadoras, sérias, que emergem coladas ao movimento social e cultural do campo. A educação rural ignorada e marginalizada esta mostrando seu rosto, o verdadeiro, não a caricatura tão repetida: reduzir a educação à escolhinha rural, à professora desqualificada, às massas de analfabetos. Uma visão preconceituosa que os educadores rurais vão desconstruindo (ARROYO, 1999, p. 8).

Para Arroyo (1999), esse rompimento em relação ao campo, aconteceu porque os movimentos sociais faziam-se ouvir nas pautas e reivindicações na luta pela terra, nas suas práticas educativas e na afirmação do campo como espaço de dignidade, de produção, de cultura, enfim de produção da vida.

A I Conferência rompeu o silêncio da educação, através da afirmação das dimensões culturais e identitárias dos diversos sujeitos ali presentes e existentes no campo, mas

<sup>35</sup> A I CNEBC foi realizada em Luziânia-GO nos dias 27 a 30 de julho de 1998 e contou com a participação de 974 participantes de todas as regiões brasileiras.

<sup>36</sup> A ideia nasceu no I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), realizado em julho de 2007.

também pela explicitação de uma capacidade não ingênua de olhar a realidade do campo e saber que a imagem deformada da educação rural e do povo do campo está inserida na falta de um projeto de desenvolvimento que atenda os seus reais interesses (ARROYO, 1999, p. 8).

A I CNEBC vem sendo afirmada pelo diversos autores que estudam a trajetória da educação do campo como importante marco do debate da concepção e o batismo desta ideia. Resultado da articulação realizada pela Universidade de Brasília (UnB), o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e Confederação dos Bispos do Brasil (CNBB) (KOLLING, NERY e MOLINA, 1999).

Esse reconhecimento é fundamental, pois demonstra que nesse espaço coletivo de reflexão encontraram-se os diversos sujeitos de um campo vivo, de diversos movimentos e organizações, de diversas práticas e propostas. Explicitou Arroyo (1999) que há uma consciência da possibilidade de construir outra proposta pedagógica, outra educação de jovens e adultos, de formar outro profissional, pois,

[...] foi a afirmação de um processo rico e promissor da construção de uma educação básica do campo. As experiências narradas e, sobretudo, as vivências, o pensamento, os valores revelados pelos educadores e educadoras presentes mostraram que a educação esta acontecendo no campo (ARROYO, 1999, p. 9).

Mais que a crítica ao que (não) existia de políticas públicas, este espaço consolidou-se pelo reconhecimento coletivo como parte de um todo que se articula, que se mobiliza e que desenvolve lutas e ações, numa diversidade de sujeitos, em distintos lugares, que direta e indiretamente se encontravam, mesmo que distantes geograficamente, ligados por uma teia, um cordão: a afirmação do campo como lugar de vida e dos seus sujeitos como detentores de direitos, de saberes, embora “invisíveis” historicamente para muitas políticas públicas. Nesse sentido, a afirmação de Arroyo é extremamente procedente: “os sujeitos têm tanta presença, que não podemos deixar de referir o projeto de desenvolvimento para o campo e a educação básica para pessoas concretas, sujeitos de direitos” (ARROYO, 1999, p. 11).

A proposta educativa que foi desafiada a construir é aquela que nasce “enxertada em movimento sociocultural de humanização” (idem), reafirmando um dos princípios freirianos que sustentam a concepção de educação no sentido mais amplo, compreendida enquanto prática social que contribui, direta e intencionalmente, no processo de construção histórica das pessoas, na sua humanização (FREIRE, 1987) e no caso dos sujeitos do campo pode-se

afirmar que contribuem para sua “desinvisibilização”, para que possam ser vistos, reconhecidos como sujeitos históricos.

Alguns elementos de análise do processo contribuem para afirmar que este espaço se consolidou como marco importante para esta articulação de diversos sujeitos, que vão aos poucos se constituindo como coletividade, na perspectiva apontada por Sader (1988) quando afirma que é na elaboração das experiências que se identificam interesses e se constituem coletividades políticas, sujeitos coletivos, movimentos sociais e, à medida que se constituem como agentes ativos de formação social, também produzem interações e lutas de classe. No processo de construção da I CNEBC nasce a Articulação Nacional por uma Educação do Campo, como espaço coletivo que congrega a luta pela educação do campo por diversos sujeitos que a desenvolve.

Foram apontados como objetivos básicos da Articulação Nacional: “mobilizar os povos do campo para conquista/construção de políticas públicas na área de educação, prioritariamente, da educação básica [...] e contribuir na reflexão político-pedagógica de uma *educação básica do campo*, partindo das práticas já existentes e projetando possibilidades” (CALDART, 2000, p. 2).

Vale ressaltar, a partir dos objetivos, a opção pelo debate da educação básica no campo, pela compreensão apontada na I Conferência:

[...] a escolarização não é toda a educação, mas é um direito social fundamental a ser garantido (e hoje vergonhosamente desrespeitado) para todo o nosso povo, seja do campo ou da cidade. Nunca a escolarização foi considerada tão importante como hoje, por isso, nossa conferência vai enfatizar essa dimensão.

[...] a educação básica carrega em si a luta popular pela ampliação da noção de escola pública: embora a legislação atual só garanta a obrigatoriedade do ensino fundamental<sup>37</sup>, já começa a ser incorporada em nossa cultura a ideia de que todos devem estudar, pelo menos até a conclusão do ensino médio, e de que a educação infantil (zero a seis anos) também faz parte da ideia de escola, e de escola *pública*, dever do Estado.

[...] a ênfase na questão da escolarização não deve implicar um fechamento à discussão sobre as inúmeras experiências significativas de educação não formal, de caráter popular, existentes hoje no meio rural. Muitas dessas experiências representam focos importantes de resistência e de recriação da cultura do campo, fundamentais a própria formulação de uma proposta de *escola do campo*. Neste sentido, está ampliando o conceito de educação básica, incorporando os

<sup>37</sup> Atualmente no Brasil a Educação Básica passou a ser obrigatória a partir da aprovação da Ementa Constitucional 59/2009 que define a ampliação da obrigatoriedade do ensino. A Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009 passa a ter a seguinte redação o “Art. 1º, Os incisos I e VII do art. 208 da Constituição Federal, passam a vigorar com as seguintes alterações: Art. 208. I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (NR) e VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.” (NR)

aprendizados de outras práticas educativas, especialmente ligadas aos diversos grupos culturais que vivem e trabalham no meio rural [...] (KOLLING, NERY e MOLINA, 1999, p. 25-26).

O primeiro desses elementos refere especialmente à iniciativa de desafiar, “com o êxito do Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária em 1997 (I ENERA)<sup>38</sup>” a realização de um evento mais amplo sobre o mundo rural, que pudesse levar em conta o contexto do campo, sua cultura, sua maneira de relacionar com o tempo e com o espaço, de organizar a familiar e trabalho (KOLLING, NERY e MOLINA, 1999).

O desafio propunha olhar a diversidade do campo, dos sujeitos e das formas de produzir a vida. Assim, além dos educadores e das educadoras do campo que atuavam na educação nas áreas de reforma agrária, conforme aconteceu no I ENERA, o desafio propunha, por um lado, a responsabilidade social e política de mobilizar diversas propostas e experiências que estavam sendo desenvolvidas no campo e mais que isso, por outro, o desafio de assegurar a credibilidade (demonstrada pela vinculação das entidades mobilizadoras) para a articulação de diversos outros movimentos e organizações sociais e sindicais, ONGs, grupos diversos, universidades, poder público para um evento de porte nacional, cujo tema era o campo, a educação, os sujeitos.

A I CNEBC é o primeiro evento da história brasileira da Educação do Campo com o caráter de ampla participação social, de iniciativa da sociedade civil, tendo no seu horizonte o debate das políticas públicas de educação para o desenvolvimento do campo (KOLLING, NERY e MOLINA, 1999).

O segundo elemento refere à estratégia de mobilização adotada, que reafirma a importância e a necessidade de construção de um processo no qual os diversos movimentos e organizações sociais e sindicais pudessem ser envolvidos. A estratégia de realizar Encontros Estaduais para cumprir com diversos desafios num processo de construção de coletividades. O primeiro deles refere-se a assegurar a ampla mobilização dos diversos sujeitos, nas distintas regiões do país e especialmente em cada Estado<sup>39</sup> para não somente identificá-los e envolvê-los no debate e na estratégia, bem como para contribuir com a construção do momento nacional, vez que as contribuições enviadas subsidiaram nova redação do texto base em

---

<sup>38</sup> O I Encontro Nacional de Educadores na Reforma Agrária, realizado em junho de 1997 promovido pelas mesmas entidades que assumiram o desafio posto de organizar um evento de maior amplitude de debate sobre o campo, podendo analisar nas diversas dimensões educacionais desencadeando o processo que realizou a I Conferência Nacional Por uma Educação básica do Campo (cf. KOLLING, NERY e MOLINA, 1999).

<sup>39</sup> Constam da memória da Conferência que apenas os Estados do Acre, Amazonas, Amapá e Roraima não realizaram encontros preparatórios, porém este fato não inviabilizou a mobilização de pessoas, experiências e grupos para participar do evento nacional (KOLLING, NERY e MOLINA, 1999).

elaboração. Os encontros estaduais possibilitam, ainda, do ponto de vista da mobilização, eleger delegados para o momento nacional e identificar experiências significativas para ser apresentadas na Conferência Nacional (KOLLING, NERY e MOLINA, 1999).

A possibilidade acenada de cada unidade federativa em fazer o debate sobre a conjuntura nacional e local, refletir sobre a situação da educação básica do campo e promover intercâmbios de experiências foi embrionária para a articulação desses sujeitos, não tão distantes geograficamente, porém, muitas vezes distantes de ações conjuntas, mas fundamentalmente para o que aconteceria depois das Conferências: a criação de espaços permanentes de diálogo, interlocução, trocas e proposições de políticas públicas para o campo, tendo como base os documentos e orientações construídos e aprovados durante o evento. Muitos dos Fóruns Estaduais de Educação do campo existentes hoje são resultados desta articulação.

Por fim, ainda sobre os desafios da construção da coletividade, no que diz respeito a identificar, debater e aprofundar as experiências e práticas existentes no campo, a apresentação destas práticas foi organizada em mesas temáticas que tiveram o objetivo de promover a troca de experiências em educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e profissionalizante, formação de educadores e educação de jovens e adultos. Essas trocas revelam que há uma dinâmica viva de experiências sendo desenvolvidas, muitas destas são práticas escolares, com ou sem presença de poder público, mas especialmente revelam que as práticas educativas dos movimentos e organizações sociais do campo vivenciam plenamente a concepção da educação do campo que se consolidava na Conferência. Uma educação que possa olhar a escola, mas não somente a escola, que olhe os sujeitos, o campo e os sonhos e desejos de viver e sobreviver neste espaço<sup>40</sup>.

Pelos elementos acima apontados é possível afirmar que, desde a proposição da Conferência até a sua preparação, realização e desdobramentos posteriores, foi semeado embrionariamente o movimento pela educação do campo, como espaço de articulação conjunta de diversos sujeitos políticos que atuam no campo e na educação.

---

<sup>40</sup> Esta análise fundamenta-se especialmente em minha própria prática como militante e na observação participante durante a I Conferência Nacional: Por uma educação básica do campo, da qual participei apresentando a experiência de formação de professores de escolas rurais desenvolvida pelo Movimento de Organização Comunitária (MOC) da Bahia, no qual trabalhava. Experiência esta desenvolvida com o poder público municipal e a Universidade Estadual. Com isso, tive a oportunidade de conhecer diversas propostas de educação do campo escolares e não escolares, que se articulavam ou mesmo que se somavam, mesmo que intencionalmente não estivessem relacionadas. A Conferência Nacional de Educação do campo também foi o meu batismo na coletividade da educação do campo.

Nas conclusões da I CNEBC a proposta de “criar uma agenda comum entre as diversas instituições que atuam na educação do campo” (KOLLING, NERY e MOLINA, 1999, p. 91), acenam para a continuidade do processo de articulação iniciado desde a preparação desta primeira conferência. Esta continuidade e compromisso são as bases para a constituição de um espaço coletivo mais permanente de diálogo sobre educação do campo, sinalizando na perspectiva de responsabilizar participantes e movimentos e organizações a assumir, pessoal e coletivamente, os compromissos e desafios propostos no referido documento.

A discussão dessa conferência mostrou que somente é possível trabalhar *Por educação básica do campo* se vinculada ao processo de construção de um projeto popular para o Brasil, que inclui necessariamente um novo projeto de desenvolvimento para o campo e garantia de que todo o povo tenha acesso à educação.

Nesta perspectiva; os participantes dessa conferência assumem o compromisso, pessoal e coletivo, de enfrentar os desafios e implementar as seguintes propostas:

Vincular as práticas de educação básica do campo com o processo de construção de um projeto popular de desenvolvimento nacional;

[...]

Propor e viver novos valores sociais;

[...]

Fazer mobilizações em vista da conquista de políticas públicas pelo direito a educação básica do campo;

[...]

Lutar para que todo povo tenha acesso à alfabetização.

[...]

Formar educadores e educadoras do campo;

[...]

Produzir uma proposta de educação básica.

[...]

Envolver as comunidades neste processo;

[...]

Implementar propostas de ação dessa conferência;

(KOLLING, NERY, MOLINA, 1999, p. 30).

As propostas se desdobram em diversas ações e compromissos específicos na perspectiva da construção das políticas de educação do campo e de ampliação e continuidade deste processo de mobilização.

[...] Depois da Conferência a equipe nacional continuou fazendo reuniões em vista de encaminhar as propostas de ação lá definidas e alguns estados também prosseguiram em sua articulação, fazendo novos encontros e combinando lutas conjuntas entre os parceiros. Mas no conjunto, avançamos bem menos do que a realidade exige, e do que a nossa disposição durante a conferência anunciou. O desafio continua e não podemos prescindir de apoio de que solidário a esta causa (CALDART, 2000, p. 1).

O espaço da “Articulação Nacional por uma Educação do Campo” – se consolida, embora suas ações tenham se iniciado antes mesmo da realização da Conferência – como espaço de manter a dinâmica de mobilização e debate iniciada desde a preparação das

conferências, agora com o papel de estimular o debate nos estados, por meio da criação de Fóruns Estaduais de Educação do Campo ou Articulações Estaduais de Educação do campo.

A palavra *articulação* traz a ideia de *movimento coordenado*, ou de ações que se ligam organicamente em vista de um objetivo. A *Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo* é/pretende ser um *movimento coordenado de ações* em vista de constituir os *povos do campo* como *sujeitos* que têm direito à educação e que têm o dever de se mobilizar por um projeto de educação e de escola que atenda suas necessidades e seus interesses, como pessoas humanas e como sujeitos sociais que vivem os desafios históricos de seu tempo. Para isso ela junta movimentos sociais, entidades, organizações, que tenham como sujeitos os povos do campo e ou tenham preocupações com esta causa (CALDART, 2000, p. 3).

Com o objetivo da continuidade e aprofundamento do diálogo sobre a construção de políticas públicas para o campo.

A partir da Conferência até hoje a atuação principal da Articulação Nacional Por uma Educação do Campo tem sido a de pressionar a construção de políticas públicas específicas para o campo e especificamente para educação do povo que vive no campo, como forma de combater uma desigualdade histórica em nosso país e de valorizar a prática de educadoras e educadores que continuam em sua resistência de luta e os seminários de debate da educação do campo já aconteceram em diversos estados, e envolvendo diferentes segmentos da sociedade (CALDART, 2003, p. 1).

A Articulação Nacional (composta pelas entidades que organizaram a primeira conferência) realizou também em 2002 um importante seminário nacional no qual, entre suas deliberações, inclui um documento batizado “Por uma educação do campo: declaração 2002”, com os compromissos e desafios para o futuro da educação do campo, em que considera a importância de ampliar essa articulação “acolhendo outros movimentos e outras entidades que expressam sua disposição em levar adiante este trabalho conjunto” (NERY, 2002, p. 9).

O processo da Conferência Nacional mostrou a necessidade e a possibilidade de continuar o *movimento* iniciado. De lá para cá o trabalho prosseguiu em cada estado, através das ações dos diferentes sujeitos da articulação e através de encontros e de programas de formação de educadoras e educadores (Por uma Educação do Campo: Declaração 2002).

Resultado deste processo, reafirmado durante o Seminário, são dois grandes objetivos, quais sejam:

[...] mobilizar o povo que vive no campo, com suas diferentes identidades, e suas organizações para conquista/construção de políticas públicas na área da educação e, prioritariamente, da escolarização em todos os níveis e contribuir na reflexão político pedagógica da *educação do campo*, partindo das práticas já existentes e



projetando novas ações educativas que ajudem na formação dos sujeitos do campo (Por uma Educação do Campo: Declaração 2002).

Esses objetivos reafirmam a diversidade de identidades que vão se articulando neste movimento e, ainda, que a política de educação do campo precisa partir das práticas pedagógicas e educativas que já estão em desenvolvimento no campo pelos diversos movimentos e organizações que atuam na área da educação como direitos dos sujeitos do campo.

Uma característica a merecer destaque, pois, na abordagem desse Movimento de Educação do Campo, está no fato de ser constituído de movimentos e organizações sociais sólidas, que se movem em torno da questão do campo, que assumem a luta por uma educação própria aos povos do campo. Assim, a Educação do Campo, a par de se constituir um movimento em si, se constitui num conteúdo, numa agenda comum de sujeitos sociais diversos (MUNARIM, 2008, p. 5).

Outro importante elemento neste contexto, proposto neste seminário, foi da ampliação do debate da educação do campo, no sentido de que vá para além da educação básica, buscando consolidar suas ações e acolher as pessoas e organizações dispostas a trabalhar nesta causa (Por uma Educação do Campo: declaração 2002).

A Declaração 2002 teve um caráter diferente do Documento Final da I CNEBC, considerando que esta teve um objetivo de apresentar propostas de ação para o novo governo (Luiz Inácio Lula da Silva), com destaque para a necessidade de implementar um programa de formação para todos os educadores e educadoras do campo, de nível médio e superior através de parcerias entre universidades, movimentos sociais e organizações do campo (Por uma Educação do Campo: declaração 2002). Outra reivindicação apresentada neste documento refere-se à demanda de ampliação da política de Educação de jovens e adultos do campo, a garantia da educação infantil, ensino fundamental no próprio campo.

As Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002) e o início do governo Luiz Inácio Lula da Silva demarcam uma mudança no *status* da educação do campo, do ponto de vista do debate das políticas públicas, vez que os debates se fazem mais fortes e contundentes. É nesse contexto de ebulição de perspectivas conjunturais que se reafirma a necessidade de construção de uma política nacional de educação do campo tendo as Diretrizes como elemento orientador.

Nesse processo, diversas agendas de debates foram realizadas entre o novo governo e os representantes da Articulação Nacional, com o intuito de construir uma ação que colocasse “a educação do campo com uma das novas dimensões de atuação da Secretaria de Educação Especial”, nas ações do Ministério da Educação, na gestão do ministro Cristovam Buarque.

Ainda nesse processo foi constituído o “Grupo de diálogo” para realizar estudos sobre educação rural no MEC, conforme acordo daquele ministério com o Banco Mundial em seminário sobre educação rural na América Latina. Alguns membros da articulação participaram da composição deste grupo.

É nesse contexto que a Articulação Nacional por uma Educação do Campo inicia a preparação da II Conferência Nacional de Educação do Campo<sup>41</sup>.

Efetivamente, a II Conferência Nacional de Educação do Campo marca uma espécie de rito de passagem na relação entre o Estado brasileiro e as organizações e movimentos sociais do campo no que concerne à temática da educação escolar dos povos que vivem no campo. E o evento de agosto de 2004, em Luziânia-GO, marca o ápice de uma determinada qualidade dessa relação (MUNARIM, 2008, p. 11).

A II Conferência teve o título “Por Uma Política Pública de Educação do Campo”, que “pretende ser uma etapa significativa na história da construção do direito dos povos do campo à educação” (CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. Documento Base, 2004). Este mesmo documento reconhece, ainda, que a luta dos movimentos e organizações sociais e sindicais nas últimas décadas foi acentuada na cena política e cultural em seu conjunto de lutas pela terra, pela agricultura familiar, pelo trabalho, pela vida e dignidade, construindo sujeitos coletivos de direitos, entre eles o direito à educação.

A Declaração Final da II CNEC, com o título “Por Uma Política Pública de Educação do Campo”, demonstra a amplitude que o debate da Educação do Campo assumiu na construção de uma política pública e ainda reafirma a diversidade de movimentos e organizações sociais e sindicais do campo que passam a fazer parte desse processo de articulação.

[...] somos representantes de Movimentos Sociais, Movimento Sindical e Organizações Sindicais de Trabalhadores e Trabalhadoras do Campo e da Educação; das Universidades, ONGs e de Centros Familiares de Formação por Alternância; de secretarias estaduais e municipais de educação e de outros órgãos de gestão pública com atuação vinculada à educação e ao campo; somos trabalhadores e trabalhadoras do campo, educadoras e educadores, educandas e educandos; de comunidades camponesas, ribeirinhas pesqueiras e extrativistas, de assalariados, quilombolas, povos indígenas... (CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2004, p. 1).

---

41 A II Conferência Nacional por uma Educação do Campo foi realizada em agosto de 2004, contou com a presença de 1.100 participantes e foi promovida pelas seguintes entidades CNBB, MST, UNICEF, UNESCO, UnB, CONTAG, UNEFAB, UNDIME, MPA, MAB, MMC, com o apoio de: MDA/INCRA/PRONERA, MEC, FEAB, CNTE, SINASEFE, ANDES, Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, Frente Parlamentar das CEFFAs, SEAP/PR, MTE, MMA, MinC, AGB, CONSED, CERIS e FETRAF.

Para Munarim (2008), à medida que avança por dentro do Estado, o debate pela construção da Política Nacional de educação do campo, com a criação de instâncias de proposição de políticas públicas entre o governo e os movimentos e organizações sociais e sindicais do campo, o Movimento Nacional de Educação do Campo começa a arrefecer sua ação, tornando pouco efetiva a ação da Articulação Nacional por uma Educação do Campo, tornando-se uma ação política mais particularizada entre os movimentos e organizações sociais, com destaque ao MST e à CONTAG.

Neste período, entre a construção dos espaços de interlocução e de proposição de políticas públicas, especialmente a partir de 2004, identifica-se um gradativamente o enfraquecimento desta força constituída na ação destes sujeitos coletivos, deixando a sociedade civil, enfraquecida, muito mais delegando ao Estado o papel de construção da política pública, o que enfraquece e fragiliza a luta social a organização do sujeito coletivo na educação do campo.

O reconhecimento e a avaliação por parte dos movimentos e organizações sociais e sindicais deste enfraquecimento passam a ser sentidos e percebidos na execução das políticas, na organização das demandas sociais, que tornaram-se menos coletivas e mais setoriais em cada movimento, que gera um novo processo de afirmação coletiva, pela necessidade de constituir, por parte da sociedade civil, uma organização social forte, que pudesse fazer frente às questões da educação do campo perante o Estado, podendo, com isso, construir um processo organização de críticas e proposições.

Neste sentido, a criação do Fórum Nacional de Educação do Campo<sup>42</sup> em 2010, representa uma retomada deste processo de articulação coletiva na luta pela educação do campo, em 2010, a partir da provocação advinda de duas frentes, uma delas o II Fórum CONTAG de Educação do Campo, realizado em 2009, que identifica o esvaziamento de espaços nacionais de articulação das entidades da sociedade civil, e a Comissão Pedagógica Nacional do (PRONERA), enquanto espaço de interlocução histórica entre Estado e sociedade civil que sinaliza para a necessidade de retomada de espaços coletivos de organização.

---

<sup>42</sup> Antes da criação do Fórum Nacional de Educação, constituíram-se nos Estados os Fóruns ou comitês Estaduais de Educação do campo como espaço interinstitucional com o propósito de formular, debater e elaborar propostas de políticas públicas de educação do campo em nível de Estado e municipais. Participam destes espaços os Movimentos Sociais do Campo, organizações não governamentais Instituições de Ensino Superior, representantes da Secretaria Estadual de Educação do Estado e dos municípios. Levantamento realizado pelo MEC/SECADI/CGEC apontou que a partir dos compromissos assumidos nos seminários estaduais foram criados 20 comitês estaduais, no entanto em 2006 somente 11 estavam em funcionamento. Em 2010 apenas cinco estados não haviam criado seus os comitês e fóruns de educação do campo (BRASIL/MEC/SECADI, 2010). Vale ressaltar, porém que nem todos esses espaços têm uma dinâmica ativa de trabalho, alguns deles foram instituídos, mas nunca desenvolveram seus papéis.

Assim, o FONEC:

Caracteriza-se, antes de tudo, como uma articulação dos sujeitos sociais coletivos que o compõem, pautados pelo princípio da autonomia em relação ao Estado configurado em qualquer uma que seja de suas partes. Não obstante, essa autonomia não impede que participem como membros efetivos do Fórum: institutos de educação e universidades públicas e outros movimentos/entidades que atuam na educação do campo, bem como, na condição de convidados, órgãos governamentais cuja função é pertinente à Educação do Campo (FONEC, 2010, p. 1).

E tem como objetivo:

[...] o exercício da análise crítica constante, severa e independente acerca de políticas públicas de Educação do Campo; bem como a correspondente ação política com vistas à implantação, à consolidação e, mesmo, à elaboração de proposições de políticas públicas de Educação do Campo (FONEC, 2010, p. 1).

O FONEC constitui-se como espaço de articulação entre os movimentos sociais e sindicais, em conjunto com setores das universidades que se envolvem diretamente com a execução das ações de Educação do Campo.

Nessa perspectiva, os parceiros articulados em torno da organização do FONEC compartilham das mesmas impressões sobre a realidade da situação da educação do campo no país, qual seja:

[...] Os movimentos e organizações sociais e sindicais do campo têm sua ação protagonista insistentemente desconsiderada ou descaracterizada nas políticas e programas de Educação do Campo, em todas as esferas da gestão do Estado; particularmente, no âmbito dos estados federados e dos municípios;  
Escolas continuam sendo fechadas no campo, por autoridades educacionais de estados e municípios, dando lugar à política de transporte escolar desde o espaço rural até as sedes dos municípios, e fomentando a prática de nucleação, em contrário, inclusive, às resoluções do Conselho Nacional de Educação;  
As condições de infra-estrutura continuam deficitárias e ou inadequadas para o funcionamento das escolas do campo;  
O chamado regime de colaboração entre os entes federados não se concretiza, seja na execução das políticas obrigatórias de educação, seja na execução de programas especiais como os advindos do Governo Federal, gerando situações de desembargo de responsabilidades institucionais, onde quem perde é sempre aquele que é o sujeito do direito;  
Na formação dos docentes e na organização curricular, é comum por parte de órgãos e ou agentes do poder público o não reconhecimento da diversidade e do correspondente direito a uma educação diferenciada aos povos do campo (FONEC, 2010, p.3);

O MEC, que tem o poder e a responsabilidade maior pela instituição de políticas e programas estruturantes de uma Educação do Campo, seguindo os princípios definidos pelas organizações e movimentos sociais que a protagonizam, tem tido uma ação tímida demais e pouco consistente nessa direção (FONEC, 2010, p. 2-3).

Vale ressaltar, porém, que o movimento de organização da sociedade civil é processo extremamente dialético, sem determinismos, são ações oscilantes, que se fortalecem ou recuam a depender de diversos elementos conjunturais. Os movimentos e organizações sociais não estão imunes às mudanças e a intempéries da política social e econômica que estão inseridas, nem tampouco as ofensivas de barrar a garantia dos direitos dos trabalhadores do campo que implica diminuir os lucros dos detentores do capital.

É evidente que, à medida que alguns avanços vão se concretizando, na perspectiva do direito aos sujeitos do campo, mais as ações de refreamento promovidas pelas elites conservadoras se qualificam e endurecem sobre os movimentos, por meio da criminalização, do esvaziamento das políticas públicas estruturantes, do esvaziamento do espaço de debate entre Estado e sociedade. O Estado torna-se mais conservador, mais hegemônico, e menos ampliado.

[...] O Movimento Nacional de Educação do campo põe em questão o abandono das escolas rurais pelo Estado. A partir de suas práticas e suas lutas, vai construindo, simultaneamente ao seu desenvolvimento, uma nova concepção de escola. O movimento desencadeado pelos sujeitos coletivos de direito do campo interroga a tradicional escola rural na sua forma de ensinar, de lidar com o conhecimento, de tratar as relações sociais que dentro dela ocorrem, de recusar vínculos com a comunidade que está ao seu redor.

O Movimento da Educação do Campo, nestes treze anos de sua trajetória, à medida que cresce e se espraia a partir da prática de diferentes sujeitos coletivos, vai impondo novas questões não só aos espaços escolares nos quais se desenvolve, mas também às instituições que formam os educadores que lá atuarão (MOLINA e FREITAS, 2011, p. 20).

Porém, vale ressaltar que o legado que este Movimento vem assegurando dá sinais de se restabelecer, pois o maior impacto desses anos de articulação em prol da educação do campo e da constituição do Movimento Nacional de Educação do campo, conforme observam Molina e Freitas (2011), diz respeito à sua capacidade de aglutinar amplo e diversificado conjunto de movimentos do campo em torno de uma pauta coletiva de lutas.

A construção desse Movimento coletivo está respaldada em princípios que são frutos da ação dos diversos movimentos, porém, servem para reorientar e afirmar as ações a serem assumidas na construção da política de educação do campo. Tais princípios estão afirmados no documento final da I CNEBC, que apresentam como orientadoras das ações deste Movimento:

[...] É necessário e possível se contrapor à lógica de que escola do meio rural é escola pobre, ignorada e marginalizada, numa realidade de milhões de camponeses

analfabetos e de crianças e jovens condenados a um círculo vicioso: sair do campo para continuar a estudar, e estudar para sair do campo.

É preciso lutar para garantir que todas as pessoas do meio rural tenham acesso à educação em seus diversos níveis, uma educação de qualidade e voltada aos interesses da vida no campo. Nisto está em jogo o tipo de escola, o projeto educativo que ali se desenvolve, e o vínculo necessário desta educação com estratégias específicas de desenvolvimento humano e social do campo, e de seus sujeitos.

Queremos vincular este movimento por educação com o movimento mais amplo do povo brasileiro por um novo projeto de desenvolvimento para o Brasil, e que tenha as famílias trabalhadoras do campo como um de seus sujeitos ativos.

Quando dizemos *Educação Básica do Campo* estamos afirmando a necessidade de duas lutas combinadas: pela ampliação do direito à educação e à escolarização no campo; e pela construção de uma escola que não apenas esteja *no* campo, mas que sendo *do* campo, seja uma escola política e pedagogicamente vinculada à história, à cultura e às causas sociais e humanas dos sujeitos sociais do *movimento do campo*.

Temos uma preocupação prioritária com a escolarização dos povos do campo, mas não entendemos que educação básica diz respeito somente à escola formal. Para nós a educação básica deve ser entendida como aquela educação que é básica para formação dos povos do campo como sujeitos de seu próprio destino. Neste sentido educação básica tem relação com cultura, com valores, com formação para o trabalho no campo...

O centro de nosso trabalho está no ser humano, na humanização das pessoas e do conjunto da sociedade. Precisamos nos assumir como trabalhadoras e trabalhadores do humano, e compreender que a educação e a escola do campo estão na esfera dos direitos humanos, direitos das pessoas e dos sujeitos sociais que vivem e trabalham no campo.

Direitos se concretizam no espaço público e não no privado. Não podemos aceitar a “privatização dos direitos” que vem acontecendo na sociedade capitalista neoliberal. Nossa luta é no campo das políticas públicas e o Estado precisa ser pressionado para que se torne um espaço público.

Os sujeitos da EBC são os povos do campo. Não se trata, pois, de uma educação ou uma luta “para os” mas sim “dos” povos do campo e é assim que ela deve ser assumida por todos os membros desta Articulação.

Queremos nos encontrar nas práticas e não apenas em intenções ou siglas. Queremos reeducar nossas práticas a partir do diálogo fundamentado nestes princípios que aqui reafirmamos (I Conferência Nacional de Educação Básica do Campo, Documento Final, 1998.)

O documento final da I Conferência Nacional de Educação Básica para as Escolas do Campo é um importante ponto de partida para compreender a dinâmica que os movimentos e organizações sociais e sindicais do campo imprimiram para as demandas da luta pela educação do campo. O próprio documento aponta um leque de compromissos e desafios, que também podem ser compreendidos como referenciais para a luta das diversas entidades que atuam na educação do campo e que aprovaram esses compromissos.

O primeiro deles refere-se à vinculação das práticas de educação básica do campo com o processo de construção de um projeto popular de desenvolvimento, ou seja, a construção de um projeto popular para o Brasil: “a educação do campo tempo um compromisso com a vida, com a luta social que está buscando construir um país onde possamos viver com dignidade” (KOLLING, NERY e MOLINA, 1999, p. 92).

Para os movimentos e organizações sociais do campo, o desafio de afirmar o projeto de campo a ser construído necessita de novos conhecimentos e articulação dos diversos sujeitos sociais, aí incluídos a disputa pelo conhecimento produzido nas Instituições de Ensino Superior como espaço de reafirmação estratégica da luta dos sujeitos do campo, a disputa por processos de formação de professores do campo que têm a concepção de campo como elemento central, a garantia do acesso à educação para jovens e adultos, crianças, dentre tantos outros desafios postos nessa articulação.

Em relação à noção de projeto de sociedade, Scherer-Warren afirma que, quando se fala em projeto, procura-se identificar o que o grupo, ou movimento social, quer modificar na realidade social. O projeto pode ser uma utopia de transformação, seja o desejo e o intento de superação da situação presente, ou pode se referir à busca da realização de objetivos mais imediatistas do grupo, presentes no seu cotidiano, porém é este projeto que alimenta as lutas e práticas (SCHERER-WARREN, 1987).

Nesse sentido, **a educação do campo está fincada na construção da cultura e de valores**, é preciso propor e viver nos valores culturais, pois “a educação do campo precisa **resgatar os valores do povo que contrapõem ao individualismo, ao consumismo e demais contravalores que degradam a sociedade em que vivemos**” (FERNANDES, B, NERY e MOLINA, 1999, p. 92, grifo meu). Valorizar as culturas do campo significa que “a educação do campo deve prestar especial atenção às raízes da mulher e do homem do campo, que se expressam em culturas distintas, e perceber os processos de interação e transformação” (FERNANDES, B, NERY e MOLINA, 1999).

No que se refere ao papel da escola do campo, o documento da I Conferência também sistematiza um conjunto de princípios e o papel que reafirma a concepção da educação do campo:

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

A escola é um dos espaços para antecipar, pela vivência e pela correção fraterna, **as relações humanas que cultivem a cooperação, a solidariedade, o sentimento de justiça e o zelo pela natureza**.

A escola é um lugar privilegiado para manter viva **a memória dos povos**, valorizando saberes e promovendo a produção de suas próprias expressões culturais.

A escola é um dos espaços onde **as comunidades devem gerir, fiscalizar as políticas educacionais**.

A escola deve assumir o desafio de exigir e de **implementar programas de educação de jovens e adultos, priorizando no momento, ações massivas de alfabetização** (KOLLING, NERY e MOLINA, 1999, p. 93, grifos meus).

A “educação do campo, direito nosso, dever do Estado” (II CNEC – Documento Final, 2004, epígrafe) demarca uma relação direta de reivindicação e pressão social assumida por esse Movimento na construção de políticas públicas para o campo.

Assim como a defesa pela escola é um princípio articular de lutas coletivas, a luta pela terra representa um princípio fundante da educação do campo, pois aqueles que lutam pela educação têm uma relação permanente de resistência pela terra, seja por meio dos processos de ocupação como instrumento de pressão, seja na própria estratégia de continuar sobrevivendo dela, nos assentamentos ou nas pequenas propriedades rurais. A luta pela terra, para tê-la ou para continuar sobrevivendo no pouco que se tem, permeia a organização e a pauta de lutas dos movimentos que articulam e defendem a educação.

Os trabalhadores com terra, pequenos agricultores, também retomam suas lutas, percebendo a necessidade de resistir na terra para sobreviver à política agrícola dos últimos anos em que a agricultura familiar foi marginalizada pelo governo, na medida em que priorizou a agricultura capitalista (patronal) (KOLLING, NERY e MOLINA, 1999, p. 33).

Do ponto de vista dos movimentos do campo, os espaços construídos de forma estratégica indicam necessidade de articulação nacional, sem que cada movimento, contudo, perca sua identidade ou formas de ação e atuação, na perspectiva de lutas mais amplas, mas, em especial, na luta pelo direito à educação do campo.

As decisões dos movimentos sociais vêm marcadas pela vontade de transformar as relações de exclusão, e os trabalhos de pesquisadores evidenciam o envolvimento desses movimentos com a educação nas suas diversas formas de manifestação, quer em processos de escolarização, quer na busca por direitos para as populações que vivem e trabalham no campo. (SOUZA; BELTRAME, 2010). Nesse sentido, os movimentos sociais do campo marcam o debate pelo princípio solidário, mas também são reveladores de uma identidade comum entre aqueles que se dedicam à educação do campo. “É a identidade marcada pela participação na luta social e pela dedicação pessoal e profissional às experiências educativas construídas na prática coletiva” (SOUZA; BELTRAME, 2010, p. 84).

Conforme colocado por Merlluci (2001), no que se refere a organização coletiva como articulação na luta por direitos, e, ainda, à luz dos dados que vêm sendo analisados cada vez mais presentemente na luta dos movimentos pela educação do campo, percebe-se que, além de compartilhar objetivos que se articulam na sua prática interna, também reafirmam a necessidade e a importância de uma identidade coletiva, buscando superar os limites da ação política ineficaz e quase inexistente do poder público na construção de uma política pública



efetiva para as escolas do campo. Por sua vez, a ação social coletiva visa também a forçar de forma política e participativa a ampliação do acesso ao direito dos povos do campo à educação e construir uma força política estratégica na dimensão do direito coletivo.

#### **4 EDUCAÇÃO DO CAMPO: TRAMAS E ARTIMANHAS DE UMA POLÍTICA EM CONSTRUÇÃO**

A década de 1980 foi marcada pela efervescência das lutas sociais, pelo surgimento de grupos que lutam por direitos, reafirmando um caráter identitário das organizações, dos movimentos e das próprias lutas (GOHN, 2003), cuja natureza das demandas tem se alterado, de reivindicativa para coletiva propositiva.

Essa década foi marcada também por um processo de transição da ditadura para a democracia, pela ampliação da participação social e política e pela saída de diversos movimentos sociais e sindicais da clandestinidade. No mundo, a conjuntura também estava em processo de transformação, influenciando as ações e as mudanças de rumo que o País vivia, com a crise do modelo capitalista. Esse modelo gerou no Brasil alianças entre as oligarquias rurais e a burguesia industrial, criando novo ciclo do capital e acentuando o processo de financeirização e internacionalização do capital.

O sistema capitalista mudou para continuar seu processo de concentração e por aqui determinou o modelo de organização econômica, conhecido como neoliberalismo, que negou conquistas de direitos em nome da adequação ao modelo econômico dominante mundialmente. Isso mediante acordos com o Fundo Monetário Internacional (FMI) e do receituário neoliberal, cuja tônica central era, conforme observa Williams Gonçalves (1992), ao analisar a inserção do Brasil no sistema internacional, a minimização do Estado como condição indispensável para que o País se tornasse atraente para os investidores estrangeiros.

A elaboração e aprovação da Constituição Federal (1988) talvez seja um dos marcos mais importantes dessa década para o debate dos direitos, pois “avança consideravelmente o campo dos direitos sociais” (DOURADO, 2011, p. 23), sendo marcada por diversos embates sociais e políticos que influenciaram no caráter e no nível das propostas aprovadas. Vale ressaltar que muitos autores, a exemplo de Florestan Fernandes, avaliaram os limites para se avançar em um processo mais amplo de democratização, visto que as forças conservadoras que sustentaram um período de ditadura por mais de duas décadas ainda se mantinham fortes e repaginadas de progressistas, interferindo de forma decisiva na elaboração do texto constitucional.

Na avaliação de Florestan Fernandes, o próprio processo de redemocratização também “foi uma concessão dos ditadores militares, que rompem com a ditadura, porém realizam um processo de transição conservadora” (FERNANDES, 1986, p. 11), mantendo o controle

político do país por meio de alianças estabelecidas. Esse processo, na ideia do autor, explicaria as dificuldades em avançar ainda mais na conquista ampla de direitos. Sabe-se que essa conquista não foi apenas uma concessão, mesmo reconhecendo o caráter conservador do processo construído, pois, conforme ressalta Peroni (2003), tal processo não se deu apenas pelo poder das classes dominantes, mas pela ação de outras forças da sociedade que se aliaram na luta pela democracia.

A autora traz o exemplo das Diretas Já, campanha realizada nos anos de 1983 e 1984, com participação de mais de 6 milhões de pessoas e que culminou com a emenda constitucional Dante de Oliveira, sendo o primeiro passo para aprovação de eleições diretas no Brasil. Assim, a história brasileira é marcada por avanços e retrocessos na luta por direitos. A Constituição Federal foi denominada de Cidadã, título duplamente justificado: primeiramente, porque se refere à própria aprovação do texto constitucional, que possibilitou a ampliação e o fortalecimento das garantias dos direitos individuais e das liberdades públicas e pela retomada do regime representativo, presidencialista e federativo. O outro motivo é o importante marco histórico de ressurgimento, nascimento e ampliação de movimentos de luta por direitos, dentre estes os movimentos de mulheres, de juventude, de luta pela terra, de luta étnico-racial e ambiental, denominado por Gohn (2003) de novos movimentos sociais.

No Brasil, no final de década de 1980, o Estado foi cada vez mais sendo responsabilizado pela crise do capitalismo, pois havia se tornado muito grande, porém ineficiente e fraco. Esses argumentos foram a tônica que sustentou o debate sobre a necessidade de reforma do Estado, especialmente no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, quando o então ministro da Administração e Reforma do Estado (ministério criado especialmente com este fim), Bresser Pereira, defendia que a superação da crise econômica só seria possível com a regulamentação das regras que impedissem governos e instituições de cometer excessos. As leis e as regras constitucionais foram utilizadas para assegurar o controle do déficit público, compreendendo como virtude governamental a progressiva retirada do Estado na sua ação perante as políticas sociais, como forma de restaurar a estabilidade econômica do País (PERONI, 2003).

Esse pensamento afirma a visão classista de Estado, em que ao mesmo tempo se transforma em Estado mínimo, para as políticas sociais e de distribuição de renda, e em Estado máximo, para o grande capital. Para Dagnino (2002) esse momento é de uma confluência perversa, pois à medida que se conquistam direitos sociais e garantia do papel do

Estado em fornecer políticas públicas, a conjuntura internacional aponta para a diminuição da intervenção do Estado nas questões sociais.

Assim, chegamos à década de 1990, quando o foco da atuação do Estado, especialmente no que se refere ao debate pela educação, destoa daquele defendido na década anterior, embalado pelo processo Constituinte, pela efervescência das lutas sociais, em que a defesa das políticas públicas estava articulada ao debate da democratização, à luta pela universalização do acesso à escola, e pela gestão democrática, cuja tônica era a formação do cidadão (PERONI, 2003). O foco dado à educação dos anos de 1990 é a ênfase na qualidade, qualidade total<sup>43</sup>, compreendida como produtividade, como busca por eficiência e eficácia via autonomia da escola, pela criação de mecanismos nacionais de controle e avaliação, pela descentralização de responsabilidades e terceirização de serviços.

Conforme assinala Gentili (1994), as discussões que passaram a orientar as questões político-acadêmicas da época, evidenciando que houve um abandono cada vez maior da questão da democratização com qualidade, contrapondo a esta o debate sobre a qualidade com eficiência e produtividade, como matriz ideológica.

O abandono de todo princípio democratizante e a substituição dos seus conteúdos pelos elementos mercantis que definem as discussões no campo empresarial não demorou muito para instalar-se como novo senso comum, sendo a eficiência e produtividade, a racionalidade empresarial a matriz ideológica mais explicativa, sendo desconsideradas as consequências que tal discurso possui para o campo educacional (GENTILI, 1994, p. 123).

No período, houve uma queda simbólica de investimentos destinados aos setores sociais, pois as despesas relacionadas às políticas sociais, como Assistência e Previdência, Saúde, Saneamento, Trabalho, Educação e Cultura diminuíram seu percentual de participação no Produto Interno Bruto (PIB), enquanto despesas com Administração e Planejamento tiveram sua participação elevada vertiginosamente (PERONI, 2003). É o Estado máximo para o capital e mínimo para as políticas sociais.

Na correlação de forças internacionais, os países periféricos de alguma forma pagam as contas da crise do capital, assim como no interior desses países quem paga a

---

<sup>43</sup> O Programa *Escola de Qualidade Total* foi desenvolvido no Brasil na década de 1990, coordenado pelo Núcleo Central de Qualidade e Produtividade, subordinado ao Ministério da Educação, cujos fundamentos estão calcados nos Programas de Qualidade Total aplicados em algumas instituições educativas norte-americanas, que visa a aplicar os princípios empresariais de controle de qualidade no campo pedagógico. Nessa perspectiva defende-se que a solução possível para a crise educacional do país reside na concepção de que é preciso construir um Pacto para a Qualidade estabelecido de baixo para cima, entre alunos, professores, dirigentes, técnicos, administrativo, padres e a sociedade como um todo (GENTILI, 1994).

conta são as classes subalternas, pois as políticas de ajuste retiram da classe trabalhadora as mínimas conquistas sociais (PERONI, 2003, p. 51).

Essa estratégia de Educação como política social vazia não é isolada de uma estratégia de modelo de sociedade, conforme observa Frigotto (2010):

As reformas neoliberais ao longo do governo Fernando Henrique Cardoso aprofundaram a opção pela modernização e dependência mediante um projeto ortodoxo de caráter monetarista e financista/rentista. Em nome do ajuste, privatizaram a nação, desapropriaram o seu patrimônio, desmontaram a face social do Estado e ampliaram sua face que se constituía como garantia do capital. Seu fundamento é o liberalismo conservador redutor da sociedade a um conjunto de consumidores. Por isso, o indivíduo não mais está referido à sociedade, mas ao mercado. A educação não mais é direito social e subjetivo, mas um serviço mercantil (FRIGOTTO, 2010, p. 6).

Destaca-se ainda outra mudança significativa, que se refere aos interlocutores do Estado na construção das políticas públicas. Até então, a sociedade civil, por meio de suas organizações, tem forte inserção e atuação no debate das políticas públicas, lutando pela ampliação do acesso e da qualidade e em especial pela escola pública gratuita. No entanto, os novos interlocutores do Estado – empresariado e organismos internacionais – passaram a ter influência determinante na construção das políticas educacionais com caráter produtivista, privatista e economicista (PERONI, 2003).

Porém, vale ressaltar que contra essa lógica existe uma trajetória de lutas por políticas públicas e por direitos para os sujeitos historicamente marginalizados, incluídos apenas em políticas cuja lógica é a manutenção subordinada ao modelo capitalista. Essas lutas explicitam as divergências de interesses entre a sociedade civil e os interesses do capital, que tem no Estado importante aliado e, por vezes, mantenedor.

Ressalta-se a incorporação nesse cenário do debate sobre as demandas por políticas educacionais diferenciadas a partir da pressão dos movimentos sociais, sobretudo aqueles de caráter identitário (tais como educação do campo e quilombolas), bem como da inserção de temáticas historicamente presentes no contexto das lutas sociais (GOMES, 2011).

As diversas análises que vêm se realizando a partir da década dos anos 2000 reafirmam que durante os dois mandatos do Presidente Lula, reservadas as suas especificidades, manteve-se a orientação política e econômica de um projeto de desenvolvimentismo, sem alterar de forma profunda o tecido estrutural da sociedade brasileira. Esta se mantém desigual e centrada num projeto de sociedade excludente e elitista, como em essência é o modelo capitalista, que mantém a grande massa na miséria e inclui

precariedade a população ao consumo, com ações de alívio à pobreza (FRIGOTTO, 2010), sem, contudo, negar avanços importantes construídos conjuntamente.

Para Singer (2009), houve por parte do governo Lula a orientação de continuidade de ações do governo anterior, quando assume a manutenção da política macroeconômica a serviço dos interesses da classe detentora do capital, imprimindo, porém, uma via ideológica: “a opção política por executar programas de combate à desigualdade dentro da ordem (capitalista), com a união de bandeiras que parecem não combinar” (SINGER, A., 2009, p. 97).

Vale destacar, porém, corroborando Frigotto (2010), que, mesmo tendo clareza do continuísmo da política macroeconômica que imperou na década anterior, algumas novas agendas foram restabelecidas, entre elas o debate sobre desenvolvimento, postura contrária a privatizações de estatais, recuperação, mesmo que relativa, do Estado, aumento real do salário mínimo e a relação com os movimentos sociais. Outro aspecto importante refere-se à ampliação de ações e programas destinados aos grupos historicamente marginalizados e excluídos do debate sobre seus direitos.

O grande equívoco, segundo Frigotto, é que “as políticas neste processo não se vinculam a radicalidade que está muito além de simplesmente fazer um governo desenvolvimentista sem confrontar as relações sociais dominantes” (2010, p. 7), isto é, as estruturas que produzem as desigualdades não foram rompidas e continuam em plena reprodução.

No plano educacional, pode-se afirmar que esse período foi marcado pela continuidade e descontinuidade, pelas contradições inerentes aos processos sociais e políticos e às disputas de poder no seio de uma sociedade que se mantém mais que nunca capitalista. Não houve no campo educacional mudanças estruturais de rompimento com o modelo reprodutivista, mercadológico e economicista de educação enraizado, embora se reconheçam reformas na condução dos debates e na orientação de algumas ações políticas. Talvez possamos afirmar que tenha ocorrido, em alguns momentos, uma suavização da intencionalidade mercadológica na educação, no entanto, ela continua presente e operando nos sistemas de ensino, nas instituições de ensino superior, nos programas, projetos e ações em execução – em algumas destas, de forma mais branda; em outras, tão incisivas quanto demanda a educação a serviço do capital.

Assim, a radicalidade de um projeto educacional também não foi construída, lutas foram ampliadas e programas implementados, sem, contudo, alterar substancialmente o

caráter essencial que sustenta a política educacional subordinada ao capital, pois “um educação para além do capital deve, portanto, andar de mãos dadas com a luta por uma transformação radical do atual modelo econômico e político hegemônico” (MÉSZÁROS, 2005, p. 12).

O desfecho das políticas implementadas ao longo das duas últimas décadas – com a aprovação da Constituição Federal, da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), do Plano Nacional de Educação, entre outros marcos legais de compromissos com a educação – reafirmam que não há alterações substanciais que conduzam a um projeto educacional com mudanças estruturais; ao contrário, alguns destes são a representação máxima das orientações de um projeto que nega o processo democrático, participativo, e o espaço público como lugar da política pública.

[...] a despeito de algumas intenções em contrário, a estratégia de fazer reformas conciliando e não confrontando os interesses da minoria prepotente com as necessidades da maioria desvalida, acabam favorecendo essa minoria, mantendo o dualismo estrutural na educação (FRIGOTTO, 2010, p. 14).

No entanto, não há como lutar pela garantia do direito, sem entender a organização e a ação do Estado, nas suas contradições inerentes a esse processo. Os movimentos sociais do campo continuaram insistindo na disputa do Estado, buscando fazê-lo mais ampliado e participativo.

#### **4.1 DA AÇÃO DOS SUJEITOS COLETIVOS DO CAMPO À CONSTRUÇÃO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA: UM CAMINHO**

A história não é linear, é cíclica. Os ciclos são forças motrizes conjunturais que carregam em si as especificidades de cada momento histórico, porém são também permeados pela trajetória estrutural de organização da sociedade. Cada ciclo embrenha-se no outro sem, contudo perder a dimensão dos novos elementos que o caracterizam e o diferenciam do outro momento histórico. É dialética a relação dos movimentos sociais do campo com o Estado na perspectiva das políticas públicas, que podem ser organizadas a partir de alguns ciclos históricos.

A ideia de organização histórica de fatos e lutas, como é o caso da educação, por ciclos não é nova (FRIGOTTO, 2011). Embora a educação do campo possa ser considerada como agenda política recente – uma década em meia de lutas –, dada sua construção vinculada à luta dos movimentos do campo, especialmente a partir dos anos de 1980, enquanto coletivo, a partir dos anos de 1990, autores têm realizado o esforço de afirmar que suas raízes são profundas, fincadas nas lutas pela terra e pela educação, especialmente nas bases da educação popular, o que possibilita afirmar que a educação do campo carrega um

caráter histórico de luta social imbricada nas lutas e na organização dos movimentos no campo.

Para tratar a trajetória da educação do campo partindo dos Movimentos Sociais do campo até as políticas públicas, vamos organizar sua história por ciclos. Duas referências para pensar esta organização cíclica na educação do campo podem ser encontradas em Santos (2012) e no documento final do Seminário do Fórum Nacional de Educação do campo (FONEC, 2012<sup>44</sup>), que servirão de ponto de partida para a análise que será realizada neste bloco.

Os ciclos históricos na educação do campo podem coincidir e apresentar espaços e tempos muito próprios, mas estes são permeados um do outro, de ações que contribuem para avançar na conjuntura e na construção de um novo ciclo, isto é às vezes um ciclo começa quando o outro ainda não terminou. Não há como analisar a história como uma linearidade, pois esta é marcada na educação do campo de avanços e retrocessos, de conquistas e desafios permanentes.

O que estamos denominando de primeiro ciclo histórico da educação do campo foi marcado pelas lutas de movimento e organizações sociais e sindicais, que vinham desenvolvendo ações muito fortes no campo. Tais ações não estavam articuladas entre si, nem tinham, até então, essa dimensão e estratégia. Muitos movimentos sociais e sindicais e organizações mantinham suas ações ligadas à educação do campo, a exemplo das ações desenvolvidas pelo Movimento de Organização Comunitária (MOC), pelo Movimento Sindical Rural, pelo Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra, pelas Redes de Educação, a exemplo da Rede de Educação no Semiárido (RESAB), pelo Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST), do Instituto Regional de Tecnologia Apropriada (IRPAA), da Instituição Serviço de Tecnologia Alternativa (SERTA), entre outros, atuando em diversos lugares do país.

Estes movimentos e organizações sociais e sindicais desenvolviam ações e lutas embasadas na relação com os sujeitos do campo, muito mais com os sujeitos do próprio campo do que com o Estado. Esta marca é importante, porque é possível identificar uma relação muito forte nos seus espaços territoriais. São as organizações com seu público, com o seu coletivo.

O Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (ENERA), realizado em Brasília, sob a articulação e coordenação do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, em

---

<sup>44</sup> FONEC/CALDART; MUNARIM; MOLINA; ROCHA. Notas para análise da situação atual da educação do campo. Documento Final do Seminário do FONEC, Brasília, 15 a 17 de agosto de 2012.



1997, acena para um novo momento de luta pela educação na Reforma Agrária. O encontro teve caráter de denúncia da situação escolar nas áreas de assentamentos, uma crítica à posição do Estado diante das condições de vida de milhões de trabalhadores no campo, marginalizados das políticas, ameaçados pela violência instituída no campo na luta pela terra, ampliada pela imposição de um projeto liberal que aumenta a exclusão, mas teve também um caráter de proposição:

No Brasil, chegamos a encruzilhada histórica. De um lado está o projeto neoliberal, que destrói a Nação e aumenta a exclusão social. De outro lado, há a possibilidade de uma rebeldia organizada e de construção de um projeto novo. Como parte da classe trabalhadora de nosso país, precisamos tomar uma posição.

[...]

Conclamamos todas as pessoas e organizações que têm sonhos e projetos de mudança, para que juntos possamos fazer uma nova educação em nosso país, a educação da nova sociedade que já começamos a construir. (Manifesto das educadoras e dos educadores da reforma agrária ao povo brasileiro, 1996, p. 1-3<sup>45</sup>).

Este chamamento, conforme tratado no Capítulo 3 deste estudo, representa um momento especial da luta pela educação do campo, pois passa a configurar um processo de articulação e mobilização social em torno das pautas da educação que desencadearam na realização da I Conferência Nacional de Educação do Campo e, ainda, a criação de uma importante política para a luta na Reforma Agrária: a criação do Programa Nacional de Educação nas áreas de Reforma Agrária.

No contexto nacional, a política de Reforma Agrária estava caminhando de forma precária e com graves problemas no que diz respeito aos direitos humanos. Um dos episódios mais trágicos deste processo foi o massacre de Eldorado dos Carajás, que ocorreu em abril de 1996. Mais preocupado com o impacto político que teve na sociedade as cenas de extrema barbárie praticadas contra os trabalhadores rurais naquele episódio, do que em viabilizar políticas que de fato fossem capazes de conter a violência no campo, como uma verdadeira Reforma Agrária, o então Ministro Extraordinário de Política Fundiária, Raul Juggmam, desencadeia a criação de uma série de fatos políticos para minimizar na sociedade as repercussões do massacre.

[...]

Dos debates com parceiros, universidades, movimentos sociais e integrantes do governo decidiram-se objetivos prioritários para a ação. Desenvolver projetos em educação de jovens e adultos, formação continuada e escolarização (médica e superior) para educadores de ensino fundamental, formação técnico-profissional com ênfase à produção, à administração rural e à produção de materiais didáticos

---

<sup>45</sup> Manifesto das educadoras e dos educadores da reforma agrária ao povo brasileiro, 1996. In: Caldart, 2004, p. 426.

pedagógicos a partir das demandas, por carência de publicações específicas para a área rural

[...]

[...] 1998 era um ano eleitoral para a Presidência, e como estratégia de campanha, o governo anunciou que o Pronera alfabetizaria em um ano, 200 mil trabalhadores rurais. Depois de seis meses do anúncio de sua criação, é que sai a Portaria nº 10, criando o Pronera, em 17 de abril de 1998 (anexo 4). Quando o Pronera foi lançado advieram divergências entre o Ministério de Desenvolvimento Agrário (à época o Extraordinário de Política Fundiária) e o da Educação. A imprensa noticiou que a secretária de Ensino Fundamental, Iara Prado, afirmara que “o Pronera era uma iniciativa lastimável de educação” (MOLINA, 2003 P. 53-56).

Retomando Poulantzas (2000, p. 27), é possível afirmar que o Estado não sanciona ou reproduz o domínio político usando sempre a repressão, a força da violência “nua”, também se legitima ao contribuir para organizar um consenso de certas classes e parcelas dominantes em relação ao poder público. É importante afirmar que a entrada do Estado como instrumento de mediação política entre as demandas da classe trabalhadora pela educação e o seu papel do Estado na reafirmação do projeto político que exclui essa mesma classe demonstra, neste quesito, a raiz do conflito na luta pela construção da política de educação do campo. Entendemos que é o poder de pressão social que faz que o Estado se ponha como mediador da construção das políticas públicas, pois este está a serviço do capital e para isso, conforme observa Clarice Santos, “uma classe trabalhadora desqualificada para um trabalho desqualificado é a necessidade atual da acumulação do capital no campo” (SANTOS, 2012, p. 24).

Outro elemento importante a ser destacado refere-se à força política de pressão social no campo que assumiu o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, pois, embora existissem diversos outros movimentos do campo atuando na educação, até este momento nenhum deles teve força e ousadia política para fazer o enfrentamento tão forte pela educação. Isto implica afirmar que a ousadia é importante no rompimento de barreiras para pressionar o Estado a assumir a responsabilidade pelo impacto dos sucessivos modelos de campo historicamente excludentes.

O segundo ciclo tem como marco a realização da I Conferência Nacional de educação do campo, pois esta possibilitou a construção das bases para criação do espaço nacional de articulação em torno da luta pelas políticas públicas: A Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo que coloca a escola no lugar do debate e da centralidade de um projeto de educação e de campo.

Em função da inexistência desta proposta de escola como uma diretriz geral do Estado, é que se definiu por batizar este movimento educacional com o nome de “Conferência por uma educação Básica do Campo”, exatamente para dar o sentido de que se está lutando para construir esta nova concepção, que se está vivendo o processo de formulação desta nova visão e deste novo projeto para o campo e para a educação que aí acontece, dentro da perspectiva de construir um novo país, com igualdade e justiça para todos os cidadãos brasileiros, do campo e da cidade (MOLINA, 2003, p. 65).

Entre a primeira Conferência e a segunda, que acontece em 2004, é possível identificar uma ampliação nacional de sujeitos envolvidos no debate da educação, não mais como organização de forma isolada na sua ação em si, que aconteceu no quadro descrito no ciclo anterior. Podemos destacar que é deste período a criação da RESAB, com seus fundamentos e trajetórias históricas, dos Fóruns Estaduais de educação do campo como espaço de articulação das políticas públicas nos estados e de uma aproximação mais evidente e organizada dos sujeitos envolvidos no debate da educação na reivindicação de políticas públicas para educação do campo.

Os sujeitos não são novos, mas novo é o modo de fazer o debate e a luta pela educação do campo, que sai das barreiras das ações individualizadas para dar um caráter de coletivo, mesmo que nem todos estejam mobilizados em torno de uma mesma Rede ou Articulação. Tal fato marcante neste ciclo do diálogo sobre a construção de políticas públicas de educação para os povos do campo, pode ser identificado no próprio debate para elaboração das Diretrizes Operacionais para Educação Básicas das escolas do campo. Com o processo desencadeado pelo Conselho Nacional de Educação, duas frentes de mobilização aconteceram para fomentar o debate: de um lado, os movimentos envolvidos na Articulação Nacional por uma Educação do Campo, criada a partir da I CNEC, e, de outro, os movimentos e organizações articulados pela CONTAG<sup>46</sup>. O que precisa ser resgatado neste processo é que, embora houvesse concordância e consenso na defesa da pauta da educação do campo, nem todos os movimentos do campo estavam articulados num mesmo espaço político.

As Diretrizes Operacionais para Educação Básicas nas Escolas do Campo, aprovadas em 2002, representam não somente um divisor de águas na relação do Estado com a política de educação do campo, mas um ponto de chegada (e de partida para uma nova etapa) que deu

---

<sup>46</sup> Durante a Audiência Pública realizada pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação em 2 de outubro de 2001 para uma escuta da sociedade sobre diretrizes e experiências de educação do campo para subsidiar a elaboração das Diretrizes em debate. Na oportunidade foram apresentados dois documentos: Um da Articulação Nacional, e um documento da CONTAG contendo as propostas e reflexões acumuladas por uma rede de entidades vinculadas a CONTAG, dentre estas a Rede CEFFAS, o MOC, o SERTA, O IRPAA, algumas Secretarias Municipais de Educação e outras organizações sociais (CONTAG, 2001). Propostas de Diretrizes Operacionais para a educação rural no Brasil, 2001. Documento apresentado ao CNE. Audiência Pública sobre as Diretrizes Operacionais para educação básicas nas escolas do campo, em 2 de outubro de 2001.

início a um novo processo de articulação entre os Movimentos do Campo, desencadeado pela criação do Grupo Permanente de Educação do Campo no MEC (em 2003, após a pressão da Articulação Nacional, por meio de diversas agendas com o ministério do novo governo de Luiz Inácio Lula da Silva e da reivindicação na pauta da Marcha das Margaridas e do Grito da Terra, coordenados pela CONTAG daquele ano para criação de um espaço de interlocução entre o Estado e os Movimentos do Campo). A partir daí um elemento importante é a entrada da CONTAG na articulação para a realização da II Conferência Nacional de Educação do Campo, que aconteceu em agosto de 2004.

A trajetória da institucionalização no Governo Federal de políticas públicas de Educação do campo tem relação com a criação do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT) no âmbito deste governo e deste Ministério a partir das demandas apresentadas pelos movimentos sociais organizados do campo, representados particularmente pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) e pela Confederação Nacional de Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), no primeiro semestre de 2003, por meio de audiências com o então Ministro da Educação Cristóvão Buarque. Como fatos marcantes daquela ocasião específica pode ser destaca, a pauta de reivindicatória de educação apresentada no Grito da Terra Brasil de 2003 e na Marcha das Margaridas (MEC/SECADI/CGEC. Memória das reuniões do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2006, p. 1<sup>47</sup>).

A unificação dos espaços de estratégia de luta pela educação do campo – entre Movimentos do campo e o Estado – é fator inovador na educação do campo, no terceiro ciclo. A aprovação das Diretrizes Operacionais, da criação do GPT, da realização do Seminário Nacional promovido pelo Grupo para aprofundar a estratégia de construção da política nacional de educação do campo e, a partir dele, a definição pela realização dos Seminários Estaduais para debate das diretrizes, como papel do GPT, são ações que demarcam essa articulação. Vale ressaltar, ainda, que, nesse período, as ações do PRONERA continuam somando força e reafirmando a luta que lhe deu origem: a garantia do direito à educação nas áreas de reforma agrária.

A realização da II Conferência Nacional de Educação do Campo, em 2004, somada à demais ações que já vinham sendo realizadas, dá a este momento caráter diferente dos dois primeiros ciclos, que é a entrada em cena do Estado, especialmente do MEC, das Secretarias Estaduais e municipais de educação, com o papel de construção de uma política nacional de educação do campo.

---

<sup>47</sup> MEC/SECADI/CGEC. Memória das reuniões do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. Brasília: MEC, julho de 2006 (mimeo).

No âmbito do MEC, em 2004, foi criada a SECADI e, na sua estrutura, a Coordenação Nacional de Educação do Campo, com o papel de aglutinar as diversas reivindicações dos Movimentos do Campo e dos resultados de compromissos assumidos nas Cartas aprovadas nos Seminários Estaduais de Educação do Campo.

Conforme o observa Santos (2012):

A responsabilidade incorporada por aquelas entidades organizadoras da II CNEC era grande. O momento histórico não permitiria erros na estratégia, tampouco na tática, de modo a construir a estratégia. E decidiu a abrir o leque de participantes do debate, de certa maneira para **medir a temperatura** (grifo da autora) daquilo que propunha no ambiente institucional.

Entre os eventos preparatórios da II CNEC, a Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, provocada pela Articulação Nacional por uma Educação do Campo, realizou em julho de 2004, o Seminário **Uma política pública para a Educação do Campo**, tendo entre os convidados e debatedores a Coordenação do PRONERA/INCRA/MDA, a SECAD/MEC, a Articulação, além de professores, pesquisadores e estudiosos do tema, parlamentares e alguns secretários estaduais e municipais de educação (p. 55)<sup>48</sup>.

A partir da realização da II CNEC, intensificam-se os debates entre os movimentos do campo, representados no GPT<sup>49</sup> e no Ministério da Educação, culminando na proposição de diversas políticas estratégicas que já foram apontadas nos Seminários Estaduais, na II CNEC e nas agendas de luta dos Movimentos. Desse período nascem as seguintes ações: a) construção de uma política nacional de formação inicial e continuada para os profissionais da educação do campo, e partir das orientações deste a criação do Programa Nacional de Licenciatura em Educação do Campo; b) Programa Saberes da Terra como estratégia de elevação da escolarização dos jovens do campo com qualificação social e profissional nos anos finais do ensino fundamental; c) proposição de um capítulo específico sobre educação do campo no Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001); d) fortalecimento da estratégia de ampliação dos espaços de interlocução entre Estado e sociedade civil nos estados, com a

<sup>48</sup> O resultado dos debates deste Seminário resultou na publicação: CÂMARA DOS DEPUTADOS – COMISSÃO DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Uma política pública para educação no campo**: seminário. Brasília: Câmara dos Deputados/Centro de Publicações, 2004. (Série ação parlamentar; n. 277).

<sup>49</sup> Neste Grupo de trabalho conforme exposto no capítulo anterior também compunham na representação do MEC diversas Secretarias: Secretaria de Educação Fundamental (SEF); Secretaria de Educação Superior (SESu); Secretaria de Educação à Distância (SEED), Secretaria de Educação Especial (SEEP), Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) e dos Programas Bolsa Família, Brasil Alfabetizado, e ainda representantes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEPO, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal e Nível Superior (CAPES) e Gabinete do Ministro (BRASIL, 2003).

criação e/ou ampliação dos Fóruns Estaduais e dos Comitês de educação do campo. Este talvez seja o ciclo mais longo, efervescente e desafiador para a educação do campo<sup>50</sup>.

Este período foi marcado pelas dificuldades de compreensão interna no MEC do papel da SECAD (até então sem o I de Inclusão) e das políticas a serem implementadas, pois, ao tempo que o Ministério criara uma Secretaria para acolher a agenda política da diversidade, impunha a construção de políticas com elementos das especificidades na construção dos programas e ações, o que de certa forma “concorreria” com a trajetória de fazer política dentro do próprio Ministério. Para algumas secretarias do MEC, a demanda por políticas era compreensível, diante da clareza do papel do reconhecimento da diversidade e dos sujeitos que a compõem, e da dívida histórica que as políticas públicas tinham com estes sujeitos. No entanto, outras, porém, perguntavam-se e ainda se perguntam, por que política específica?

Uma problemática sempre encontrada nos relatórios do GPT diz respeito ao poder de execução da política públicas pela Coordenação Geral de Educação do Campo, ou seja, o seu poder de decisão e deliberação das propostas encaminhadas por ele. Na opinião do grupo, a Coordenação deveria identificar os caminhos e as estratégias de atuação, sem perder de vista a sua função mediadora. Para isso, deveria dirigir as ações para a construção e o enraizamento da Política Nacional de educação do Campo (MEC/SECADI/CGEC. Memória das reuniões do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2006, p. 2).

De acordo com o mesmo documento, em um relatório sobre os encaminhamentos da Política Nacional de Educação do Campo (apresentado pelo GPT em fevereiro de 2004), ficam “expostas as principais dificuldades na condução da política: demora na nomeação do novo coordenador; demora na publicação da nova estrutura da SECAD, dificuldade de inserção de orçamento para a coordenação-geral de educação do campo” (MEC/SECADI/CGEC 2006, p. 5). O que demonstra que a criação do espaço de construção e debate da política de educação do campo não era um elemento prioritário na gestão governamental.

Mas também foi um período muito fértil de debates sobre a construção de programas com os Movimentos do Campo, a exemplo dos Saberes da Terra e do PROCAMPO, e de avaliação das ausências de debates sobre a questão rural nas diversas políticas do MEC, a exemplo da política de financiamento de produção de material didático.

---

<sup>50</sup> Os dados para esta análise são dos documentos elaborados no âmbito do GPT, mas também das memórias das reuniões realizadas neste período (Atas, relatórios e memórias) e ainda a partir da própria vivência neste espaço (GPT e depois CONEC) como representante de um Movimento que compunha o GPT.

Além do conteúdo político que esses três momentos trazem em comum, há a necessidade da construção do sujeito coletivo na educação do campo, por parte dos movimentos sociais do campo. E o que unifica esses sujeitos coletivos nesta luta é a concepção de educação do campo que nasce com a tônica de ser a reafirmação de contraposição a um projeto de educação rural até então muito presente na história da educação brasileira. Além de trazer os sujeitos coletivos, que são importantes, trazer uma concepção diferenciada de que educação não é para os sujeitos, mas é feita com os sujeitos, a partir das suas lutas e suas organizações. A educação do campo não pode ser desvinculada do campo, não é possível discuti-la tirando-a do espaço do elemento estruturante de sua concepção: o campo.

Há necessidade de construir educação do campo não para os sujeitos, mas com sujeitos, incorporando as questões da luta e da vida destes no campo, o que não se faz olhando somente a escola. Educação do campo é mais que escola, é escola também, mas é mais que escola (CALDART, 2004) e ampliação do diálogo com a UNDIME e o CONSED<sup>51</sup>.

No âmbito da organização da sociedade civil, destaca-se a criação do FONEC buscando reafirmar um espaço de diálogo do sujeito coletivo. Os movimentos continuam suas lutas e têm suas diferenças de atuação, conforme já foi apontado no capítulo 3, mas o FONEC é a tentativa de trazer para esse espaço coletivo aquilo que une os sujeitos do campo, buscando a reafirmação de concepção de educação do campo.

Por fim é possível afirmar que o quarto ciclo é caracterizado pelo fluxo e refluxo dos programas criados, bem como na força política para instituir uma política nacional de educação do campo nos princípios e concepções defendidos pelo Movimento Nacional de Educação do Campo.

Este momento conjuntural é marcado também por afirmação da dimensão da política do papel e do lugar do campo, que cada vez mais vem sendo colocado, especialmente a partir das políticas de Estado, como o lugar da produção tendo o elemento econômico como matriz de sua estruturação. Exemplo disso são os grandes investimentos públicos na construção das hidrelétricas, mineradoras, turismo predatório, e na criação de leis pelo reflorestamento.

---

<sup>51</sup> Em 2005 e 2006 o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação realizam durante suas reuniões um debate sobre Educação; o resultado do primeiro é a Carta de Gramado, 2005 e o do Segundo a Carta de Mato Grosso com um conjunto de compromissos assumidos pelos Secretários em relação a educação do campo. Estas duas cartas geraram o documento Pacto pela Educação do Campo, firmado entre CONSED e MEC (não foi assinado pela UNDIME). O pacto por sua vez foi transformado em Decreto Presidencial (nº 7.352/2010) com maior força política para impulsionar o compromisso de Estados e municípios pela educação do campo

Em 2010, com a instituição do Decreto Presidencial e, a partir dele, a institucionalização do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) como política pública, segundo perspectiva do MEC, gerou diversas críticas para os coletivos sociais, no âmbito do debate da educação do campo para compreender o PRONACAMPO e sua vinculação com políticas instituídas e tão criticadas pelos movimentos do campo no que diz respeito à formação inicial de professores na modalidade a distância e à vinculação das ações de formação e qualificação profissional do campo à política do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC<sup>52</sup>), em que as instituições ofertantes de cursos para o campo são os Institutos Federais de Educação Profissional e o Sistema S (no caso do campo, o Serviço Nacional de Aprendizagem (SENAR) vinculado à Confederação Nacional da Agricultura (CNA)). A Confederação, que representa os empregadores e mantém no Congresso a maior bancada de opositores à Reforma Agrária, passa a ser um novo interlocutor no Ministério da Educação na política de formação e qualificação profissional para o campo. À medida que o PRONACAMPO<sup>53</sup> é anunciado pelo MEC como a política de educação do campo, é preciso avaliar que nível de política constitui-se nestes quase 15 anos de embate pela defesa da educação do campo.

#### **4.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO POLÍTICA PÚBLICA: A CAMINHADA**

A história da educação para os povos do campo é marcada pelas ausências de políticas efetivas que considerassem os povos do campo como sujeitos de direito.

O trabalho realizado pelo Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social, publicado em 2011, referente ao mapa das Desigualdades no Brasil demonstra que, no caso do campo, a educação ainda é um desafio para a ampliação da qualidade social da população e pela garantia do direito à educação. Em se tratando do campo, os dados são ainda mais desafiadores. Naquele relatório, reconhece-se que as maiores desigualdades na escolarização em todas as variáveis observadas nos últimos cinco anos foram nos efeitos de renda e do local de moradia (rural e urbano) dos estudantes.

Segundo dados do Conselho no Brasil, a partir dos dados do INEP/2009, identificou-se que existem 197.468 estabelecimentos de Educação Básica no Brasil, destes 300 são da Rede Federal, 32.437 da Estadual, 129.046 da Municipal e 35.685 do ensino privado.

---

<sup>52</sup> Lei nº 11.512 de 26 de outubro de 2011.

<sup>53</sup> O governo federal, por meio do Ministério da Educação publicou a Portaria n. 86 de 1º de fevereiro de 2013 que institui o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), e define suas diretrizes gerais.



Nas áreas rurais existem 78.815 escolas que atendem aproximadamente 6.225.668 de estudantes. Sendo 13,55% na Educação Infantil; 75,75% no Ensino Fundamental (50,61% nos anos iniciais e 25,15% nos anos finais), 4,50% no Ensino Médio e 6,14% são alunos da EJA.

Do ponto de vista da infraestrutura escolar, as escolas do campo estão em piores condições para atender os estudantes, pois, segundo dados do Censo Escolar de 2009, quase 20% delas não possuem energia elétrica. Aproximadamente 90% destas escolas não possuem biblioteca e laboratórios de informática. Menos de 1% destas escolas possuem laboratório de ciências.

A taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade no campo, em 2009, era de 22,8%, em um universo de 14.105 milhões de pessoas, segundo dados do IBGE/PNAD (BRASIL. 2011, p. 30-31).

Segundo dados de frequência apresentados pelo relatório, outros índices chamam a atenção: no campo a taxa de frequência à escola por crianças de 0 a 3 anos é de 8,9%, na idade de 0 a 5 anos a frequência é de 63,5%. Sobre o Ensino Fundamental o relatório aponta que “um dos principais grupos desfavorecidos no direito a educação esta no campo. A análise indica que, nas escolas rurais para cada duas vagas nos anos iniciais do fundamental existe apenas uma nos anos finais” (BRASIL. CDES, 2011, p. 33). Se comparada à oportunidade de acesso à escola de ensino fundamental, anos finais, e o ensino médio, temos a seguinte média é: a cada 6 vagas dos anos finais no ensino fundamental no campo, existe apenas 1 para o Ensino Médio.

Ainda segundo o relatório, apenas 35,7% dos estudantes de 15 a 17 anos frequentam o Ensino Médio, destes, apenas 4,5 estudam no próprio campo. Os dados demonstram ainda a taxa de abandono precoce, que considera a proporção de jovens de 18 a 24 anos com menos de 11 anos de estudo que não frequentam a escola: no campo, essa taxa era de 51,6% em 2009.

Esses dados demonstram que ainda existe no campo uma dívida histórica no que se refere ao acesso e às condições de educação para os estudantes das escolas rurais.

O que se identifica historicamente é que a política de educação impressa no país negligenciou a educação em áreas rurais, seja negando os direitos a esses sujeitos, seja reproduzindo um modelo educacional que pôs o campo em condição desigual, de menor valor, taxado como atrasado, retrógrado e destituído de condições dignas de vida. Contudo, o que se tem cada vez mais compreendido é que a educação do campo não constitui um espaço

isolado de lutas no qual se busca garantir políticas específicas e legislação que as sustentem no embate político.

Os povos do campo são cidadãos brasileiros e, como tais, são diretamente envolvidos nas orientações políticas que definem as bases da educação no país. Esta mesma, nas últimas décadas, em grande medida negou as especificidades ou reproduziu o preconceito no trato aos direitos dos sujeitos do campo, colocando-os como (menos) cidadãos ou não cidadãos de direitos.

Assim, compreende-se a importância de analisar os enfoques dados à educação do campo no Plano Nacional de Educação como expressão fundamental das determinações legais para a educação brasileira e, ainda, as mudanças que as lutas dos movimentos sociais e sindicais do campo vêm imprimido na forma e no conteúdo para a educação do campo neste instrumento.

Alguns avanços foram identificados na caminhada de atuação dos Movimentos sociais do campo para a construção da luta pelo direito à educação do campo, que serão destacadas a seguir, quais sejam, pelo próprio reconhecimento da população do campo como sujeitos de direito, pela construção de bases legais que afirmam o direito à educação do campo, constituição dos espaços de interlocução entre Estado e sociedade civil como espaço de proposição e reflexão sobre as políticas públicas de educação do campo e, ainda, a construção de políticas públicas propriamente.

#### **4.2.1 Educação do campo como política de direito**

A educação, por muito tempo, no Brasil, foi um privilégio de poucos, ou seja, da elite brasileira. Tornou-se um direito garantido a todos os povos a partir das lutas sociais. Partindo-se do princípio de que todos têm direito a educação, naturalmente ela deveria estar assegurada aos povos do campo, já que estes são cidadãos brasileiros. Contudo, esse direito não tem se consolidado em sua plenitude, para os povos do campo. A luta dos movimentos sociais do campo tem sido justamente nessa direção, de transformar o que está garantido no direito em fato.

Haddad (2012), no Dicionário da Educação do Campo, quanto trabalha com o termo “Direito à Educação”, afirma a importância da educação como instrumento para que todos tenham acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade ao longo da história, bem como o acesso a normas, comportamentos e habilidades para se incluir na sociedade em que vivem.

Para o autor, “pessoas que passam por processos educativos, em particular pelo sistema escolar, exercem melhor sua cidadania, pois têm melhores condições de realizar e defender os outros direitos humanos (saúde, habitação, meio ambiente, participação política etc.)” (p. 215). Ainda segundo Haddad (2012):

A educação escolar é base constitutiva na formação das pessoas, assim como as auxilia na defesa e na promoção de outros direitos. Por isso, também é chamada um direito de síntese, porque, ao mesmo tempo em que é um fim em si mesma, ela possibilita e potencializa a garantia de outros direitos, tanto no sentido de exigí-los quanto no de desfrutá-los – atualmente, uma pessoa que nunca frequentou a escola tem maiores dificuldades em realizar o direito ao trabalho, por exemplo (p. 216).

A garantia do direito à educação do campo e no campo é um desafio que tem sido constante nas pautas de reivindicações dos movimentos sociais que atuam nos territórios rurais do país. Esse processo desencadeia uma articulação entre os próprios movimentos em torno dessa questão, que, ao mesmo tempo, não se fecham somente na educação. Nas palavras de Miguel Arroyo, “o movimento social é mais exigente. Porque nos situa no terreno dos direitos, nos leva a vincular educação com saúde, cooperação, justiça, cidadania” (ARROYO, 1999, p. 18). Ou seja, as lutas não estão concentradas apenas na educação, mas em tudo que diz respeito ao campo e, de certa forma, o direito é instrumento de luta, pois “o direito coloca a educação no terreno dos grandes valores da vida e da formação humana” (ARROYO, 1999, p. 18).

A tônica da Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo na II Conferência Nacional (ocorrida em agosto de 2004) foi a defesa do direito e garantia de políticas públicas que contribuam para a efetivação desses direitos, por isso a escolha do seu tema “Por uma Política Pública de Educação do Campo”. Dessa conferência também surge o grito de ordem que anima a ação do movimento: “Educação do campo, direito nosso, dever do Estado” (CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. Documento Final, 2004), expressão extremamente forte e significativa no campo das reivindicações pela garantia do direito à educação que os povos do campo ainda precisam ver se materializar em seus territórios.

Essa segunda conferência, conforme Raquel Carvalho (2011) é marcada pela reflexão sobre o momento que o campo brasileiro estava vivendo. Aponta “um novo momento de maior articulação dos movimentos sociais do campo entre si, bem como entre os povos do campo, em torno da luta pela garantia do direito a políticas públicas para o campo” (p. 122).

Na avaliação de Carvalho (2011), nessa conferência são definidos novos campos de luta: redefine-se o espaço geográfico das escolas do campo, ampliam-se os níveis e as modalidades, firma-se nova agenda política, estabelecem-se os princípios do Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo. Tais princípios foram divulgados juntamente com as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas escolas do campo nos 25 Seminários Estaduais de Educação do Campo<sup>54</sup>.

O documento final da II Conferência demonstra exatamente a preocupação que permeou a temática do encontro, ou seja, a garantia de direitos, como se pode observar:

1. Universalização do acesso da população brasileira que trabalha e vive no e do campo a Educação Básica de qualidade social por meio de uma política pública permanente.
2. Ampliação do acesso e garantia de permanência da população do campo à Educação Superior por meio de uma política pública permanente.
3. Valorização e formação específica de educadoras e educadores do campo por meio de uma política pública permanente.
4. Formação de profissionais para o trabalho no campo por meio de uma política pública específica e permanente.
5. Respeito à especificidade da Educação do Campo e à diversidade de seus sujeitos (CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. Documento Final, 2004, p. 3).

Essas reivindicações da II Conferência, descritas acima, expressam a conjuntura que naquele momento histórico a educação do campo estava vivendo e que perpassa os dias atuais. Se naquele momento era importante afirmar a necessidade de garantir políticas públicas que demarcassem o novo modo de pensar e fazer educação do campo no Brasil, hoje, nove anos depois, no campo da garantia dos direitos às políticas públicas dos povos do campo apontam para grandes desafios de concretização.

Esse processo de reivindicação da garantia do direito possibilita importante reflexão sobre a postura em relação às áreas rurais, coloca em evidência que é dever do Estado assegurar aos povos do campo os direitos constitucionais e, ao mesmo tempo, que é dever do Estado um tratamento com equidade, afinal é preciso ver o campo como parte integrante do mundo, e não algo apartado dele, ou seja, uma sobra das cidades.

O artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos promulgada em 1948 reconhece o direito de todas as pessoas à educação, no entanto, a exclusão de alguns

---

<sup>54</sup> Esses seminários foram realizados pelo Ministério da Educação em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e as Organizações Sociais do Campo, durante os anos de 2004 e 2005.

segmentos sociais do direito à educação é histórica e manteve-se inalterada mesmo depois da Declaração.

Para Haddad (2012, p. 216), a partir dessa declaração, a ordem jurídica internacional, reconhecendo o direito de todas as pessoas à educação e como direito humano “elege sua realização universal como objetivo prioritário de toda a organização social”. O autor ainda cita outras normas internacionais que reconhecem e avançam na definição das características do direito à educação, quais sejam: o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966 (art. 13 e 14); a Convenção relativa à luta contra as discriminações no campo do ensino, de 1960; a Convenção sobre os direitos da criança, de 1989 (art. 28 e 29). O autor lembra que, signatário dos tratados internacionais, o Brasil tem o dever de respeitar, proteger e promover os direitos humanos, entre eles o direito à educação.

Em sua compreensão:

O dever de respeitar significa que o Estado não pode criar obstáculo ou impedir o exercício do direito humano à educação. O dever de proteger exige que o Estado resguarde o direito para evitar que terceiros (pessoas, grupos ou empresas, por exemplo) impeçam o seu exercício. Por fim, o dever de promover é a principal obrigação ativa do Estado e refere-se às ações públicas que devem ser adotadas para a realização e o exercício pleno dos direitos humanos (HADDAD, 2012, p. 216).

Ainda no âmbito de pactos e acordos internacionais, vale ressaltar que o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, adotado no âmbito da Organização das Nações Unidas (ONU), foi ratificado pelo Brasil em 1992 e estabelece o objetivo de capacitar todos para participar de uma sociedade livre.

O Protocolo de San Salvador, assinado em 1998, no âmbito do Sistema Interamericano de Proteção aos Direitos Humanos, acrescenta aos objetivos educacionais que a educação deve ter caráter de pluralismo ideológico e, entre suas metas, prevê a promoção da capacitação, a participação numa sociedade democrática e pluralista.

[...] todos esses objetivos estão atrelados ao fundamento específico dos direitos sociais, qual seja, o princípio da igualdade. Isso significa que só tem sentido pensar a educação, assim como os demais direitos sociais, se a sua concretização tiver como diretriz fundamental a redução das desigualdades sociais existentes na sociedade (DUARTE, 2008, p. 34).

Além da legislação internacional, na lei brasileira, o direito à educação está expresso no artigo 205 da Constituição Federal de 1988. Estabelecida como “direito de todos e dever do Estado e da família”, a referida lei ainda reza que “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” (BRASIL, Constituição Federal, 1988).

É importante frisar esses princípios da educação assegurados na Constituição Federal, pois, infelizmente, são raras as vezes em que a educação tem sido recomendada como formação para a cidadania. Por força das políticas neoliberais e pela hegemonia dos valores do mercado, “o discurso que prevalece é o de reduzir a educação a seu aspecto funcional em relação ao desenvolvimento econômico, ao mercado de trabalho, à formação de mão de obra qualificada” (HADDAD, 2012, p. 217). Além disso, é muito recorrente um olhar mercadológico para a educação, em que o mais importante são os números, os lucros, e não o processo educacional de qualidade social. O conceito de cidadania, nas duas últimas décadas, foi muito mais utilizado para assegurar processo de privatização na educação que para assegurar de fato a ampliação de direitos.

Considerando a legislação internacional e a brasileira, pode-se afirmar que existem muitos instrumentos legais que asseguram o direito à educação do campo, e com base nesses instrumentos é que os movimentos sociais, as instituições de ensino superior e diversos pesquisadores têm colocado em evidência essa problemática, pois em grande parte não se cumprem tais leis. Tem se tornado objetivo das instituições que trabalham nesse campo despertar o interesse de todos em discutir o que fazer para que essa educação de fato aconteça no campo. Trazer essa discussão significa pensar nas formas de contribuir para a construção e a efetivação de políticas públicas para o campo brasileiro. Mas não basta qualquer política, faz-se necessário construir políticas que garantam as especificidades do campo, pois:

[...] Um dos problemas do campo no Brasil hoje é a ausência de políticas públicas que garantam seu desenvolvimento em formatos adequados à melhoria da qualidade de vida das pessoas que ali vivem e trabalham. No contexto atual do nosso país, defender políticas públicas específicas para o campo não significa discriminá-lo ou pretender insistir numa postura dicotômica entre rural e urbano. Ao contrário, no nosso caso, precisamos de políticas específicas para romper com o processo de discriminação, para fortalecer a identidade cultural negada aos diversos grupos que vivem no campo, e para garantir atendimento diferenciado ao que é diferente, mas que não deve ser desigual. (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2004, p. 49)

É neste sentido que Duarte (2008), ao analisar a igualdade como fundamento dos direitos sociais, afirma que esta deve ser compreendida sob dois aspectos: igualdade formal e igualdade material. Segundo a autora, a **igualdade formal** está prevista em lei, no *caput* do artigo 5º da Constituição Federal de 1988, que reafirma que todos são iguais perante a lei:

“que consiste no reconhecimento da noção de que todos os seres humanos são sujeitos de direitos, independentemente de quaisquer características que os especifiquem ou diferenciem” (DUARTE, 2008, p. 34). É a aplicação desse princípio que garante ao Executivo, ao Legislativo e ao Judiciário a aplicação de normas, criação de leis e políticas educacionais com a obrigação de assegurar direitos, e não de negá-los.

Os textos legais trazem “a proibição genérica da discriminação” (DUARTE, 2008, p. 35), de negar um direito a qualquer cidadão ou grupo social pelas suas origens, seja gênero, raça, condição social, etc. No entanto, é o princípio da **igualdade material** que visa a garantir os patamares mínimos para assegurar a igualdade no campo de acesso a bens, serviços e direitos sociais, ou seja, acesso real a bens e serviços para uma vida digna (DUARTE, 2008) e para tal poder constituir políticas diferenciadas que assegurem a superação da desigualdade. Uma vez que nem todos estão no mesmo patamar de igualdade dos direitos, é necessário, mediante políticas diferenciadas, criar oportunidades diferenciadas para que determinados grupos sociais possam de fato ter assegurada a igualdade formal.

Não basta, assim, que o Estado garanta apenas direitos universais formais, pois dessa forma as desigualdades já existentes na sociedade vão ser acirradas. O Estado deve ter postura ativa para pensar em políticas específicas para os grupos em situação desfavorável. A base jurídica que fundamenta isso é a leitura não fragmentada da Constituição, ou seja, levando-se em conta os princípios constitucionais que fundamentam o próprio Estado Social de Direito, dentre os quais merece destaque o princípio da igualdade material (DUARTE, 2008, p. 37).

Construir políticas públicas específicas para o campo significa reconhecer a desigualdade existente nas diversas ausências do Estado na garantia dos direitos, mas também significa valorizar a diversidade que permeia o cotidiano dos que vivem em territórios rurais, reconhecendo a riqueza presente nos saberes do dia a dia contido nos fazeres dos povos do campo.

#### **4.2.2 As bases de sustentação do direito à educação do campo: da Constituição Federal ao Decreto Presidencial**

A educação está assegurada pela Constituição como direito social (art. 6º), conjuntamente com os demais direitos sociais, tais como a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados (BRASIL, Constituição Federal, 1988).

No Brasil, no entanto, os últimos vinte anos foram uma “confluência contraditória entre democratização e ajuste à nova ordem do capital” (CARVALHO, A., 2008, p. 21). Nesse sentido, Carvalho (2008) afirma ainda que há uma dualidade do Estado: uma dimensão de Estado democrático ampliado na busca de encontros e pactos sociais e a constituição de políticas sociais que assegurem um redesenho do Estado Democrático de Direito, a fim de contribuir com a construção de alternativas de emancipação; outra, o Estado numa dimensão de ajustador, que se restringe a agir sob a égide do capitalismo, privilegiando processos que favoreçam o acúmulo do capital, via desregulamentação e privatizações.

Jamil Cury (1989), ao analisar os avanços da Constituição Federal no que tange às questões educacionais, afirma que o reconhecimento pela Lei que o “acesso ao ensino obrigatório e gratuito é um direito subjetivo” (BRASIL, 1988, art. 208, § 1º) constitui-se como elemento fundamental para a luta pelo direito à educação pública. Por direito subjetivo compreende-se “aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir o cumprimento de um dever cuja efetivação mune-se de uma lei que visa à satisfação de um interesse fundamental do cidadão” (CURY, 1989, p. 9). Reafirma, ainda, que é papel do Estado assegurar a educação como direito público subjetivo.

Nesse aspecto, a importância de reafirmar a escola pública como direito do povo e dever do Estado significa a reafirmação do papel da sociedade, mesmo vivendo sob a égide capitalista e tendo o Estado como seu representante, mesmo estando este a serviço de um modelo capitalista, não pode se furtar da responsabilidade de assegurar tais direitos à população. E são essas bases constitucionais que sustentam os princípios que fundamentam a luta pelos direitos, seja pelos povos do campo, seja para outros, organizados na sociedade ou mesmo para os cidadãos comuns. São bases que fundamentam as lutas.

Assim, a defesa da educação como política social tem servido de base de sustentação das lutas sociais por direitos. O artigo 206 estabelece o ensino, a igualdade de condições, a liberdade de aprender, entre outros, como princípios fundamentais ao processo de garantia dos direitos:

Ainda é importante ressaltar que a Constituição Federal se refere, no artigo 207, ao papel e à autonomia universitária, o que tem possibilitado constituir diversas estratégias de ação na construção e na garantia do acesso à educação superior para os povos do campo, pois “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1998, art. 207).



Embora se reconheça o processo de mercantilização a que têm sido submetidas as Intuições de Ensino Superior (IES), não há como negar que dentro desses espaços as formas significativas de resistência a esse modelo de educação mercadológica têm contribuído para o fortalecimento da relação entre sociedade civil e sociedade política, pois compreende-se que, assim como o Estado está em permanente disputa, as instituições de ensino, o ensino, a pesquisa e a extensão também estão em disputa, pois têm papel fundamental na produção de conhecimento que contribui para transformar a sociedade.

Leher e Mota (2012), parafraseando Gramsci, afirmam que “manter ou modificar uma concepção de mundo, suscitar novas maneiras de pensar, transformar o mundo exterior e as relações gerais significa fortalecer e desenvolver a si mesmo, mas também consolidar a vontade coletiva nacional-popular” (p. 426). Esse pensamento encontra total ressonância com reflexões que afirmam a importância das IES, especialmente as universidades públicas, “em fazer emergir estratégias de médio e longo prazo que contribuam verdadeiramente para construção de um projeto popular de nação e forme novos dirigentes” (SÁ, 2009, p. 38).

No entanto, este mesmo espaço em disputa vive seu momento de crise, vez que “historicamente, a universidade surge como lugar privilegiado de formação das elites, um lugar de produção da alta cultura e conhecimento científico avançado” (SÁ, 2009, p. 38). Porém, com os impulsos das demandas dos movimentos populares, apresenta-se com importante papel a cumprir, ou seja, “ser lugar de reflexão teórico-metodológica sobre o modelo de desenvolvimento brasileiro, por meio do debate crítico e da elaboração de proposições a respeito dos fundamentos político-pedagógicos e socioeconômicos para um modelo de desenvolvimento que reconhece e incorpore a importância e participação social” (SÁ, 2009, p. 38).

É possível ainda destacar na Constituição dois importantes artigos que têm sido fundamentais para a afirmação das lutas pela educação do campo. O primeiro é o art. 210, que define que “serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988), fundamento importante para subsidiar diversas bases que sustentam o direito a diversidade e respeito aos valores regionais e culturais; o segundo, o art. 211, que trata do papel da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios na organização de seus sistemas de ensino em regime de colaboração.

redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.

§ 5º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular. (BRASIL, 1988, p. 124)

Por um lado, a União, por meio do Ministério da Educação, tem assumido diversos compromissos de criação de programas e ações voltados para Educação do Campo, seja levando a cabo o debate sobre novos referenciais legais para educação do campo, seja desenvolvendo ações complementares a estados e municípios como forma de incentivar a atuação desses entes federativos, espaço de interlocução em que os conflitos estão em constante ebulição. Por outro lado, na relação entre as secretarias municipais e estaduais e a pauta da educação do campo, concentram-se grandes tensões, no tocante às políticas públicas – tem-se observado no Brasil que tais secretarias executam ações apartadas dos princípios da Educação do Campo, especialmente no debate de construção de um projeto de campo e de desenvolvimento, defendido por movimentos sociais e sindicais e que são o sentido e a essência da educação do campo. No entanto, ainda carecemos de estudos que avaliem o real impacto das ações e dos compromissos com a educação do campo nos estados e municípios brasileiros.

A partir da Constituição Federal, constituíram-se marcos importantes da luta pela educação do campo, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que compreende que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996, art. 1º).

Na seção que trata do Direito à Educação e do Dever de Educar, o artigo 4º LDB dispõe que:

O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - universalização do ensino médio gratuito;

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;

- IV - atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade;
- V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
- VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;
- VIII - atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;
- IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem;
- X – vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade (BRASIL, 1996, p. 2).

O parágrafo II dessa Lei apresentava, no ato de sua aprovação, a “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio”. No entanto, a aprovação da Emenda Constitucional 59 (BRASIL, 2009), que altera o artigo. 208 da Constituição Federal, amplia a educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos, imprimindo ampla mudança ao dispor na forma da Lei o Ensino Médio como obrigatório e não mais como progressividade.

A partir da aprovação da Emenda Constitucional 59<sup>55</sup>, o artigo 208 da Constituição Federal passa a vigorar com a seguinte redação:

- I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma:
  1. pré-escola
  2. Ensino fundamental;
  3. Ensino médio;
- VIII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 1988, p. 2).

No artigo 23 da LDB e nas Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do campo, encontra-se importante instrumento de sustentação para aprovação do Parecer 1/2006 da CEB/CNE (BRASIL, 2006), que trata do reconhecimento da Pedagogia Alternância e das orientações referentes aos dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA).

A LDB, no artigo 23, preconiza que:

---

<sup>55</sup> Regulamentada pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, publicado no Diário Oficial da União em 5/4/2013. Disponível em: [www.jusbrasil.com.br/legislacao](http://www.jusbrasil.com.br/legislacao). Acesso em: 6.abr.2013.

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (BRASIL, 1996, art. 3)

No referido parecer (1/2006 CEB/CNE), na exposição de motivos, o relator afirma a importância da matéria, considerando-a altamente relevante, pois a Educação do Campo é assunto estratégico para o desenvolvimento socioeconômico do meio rural e a Pedagogia da Alternância vem se mostrando como a melhor alternativa para a Educação Básica, estabelecendo relação expressiva entre família, comunidade e escola, considerando-as como espaços educativos que se complementam. Na educação superior, a alternância vem despontando, a partir das experiências do PRONERA e PROCAMPO, como estratégia fundamental e necessária para garantir o direito de acesso à educação pelos jovens do campo.

A raiz dos questionamentos em relação à Pedagogia da Alternância foi gerada por muitos Conselhos Estaduais de Educação, quando da solicitação das Escolas Famílias Agrícolas, para reconhecimento de cursos desenvolvidos nesse espaço, por entender que a alternância entre tempo-comunidade e tempo-escola não contemplava as orientações estabelecidas na Lei de Diretrizes e Bases, quanto aos dias letivos obrigatórios (200 dias) e a carga horária anual (800 horas), desconsiderando assim o próprio Art. 3º da lei, que autoriza a diversidade de formas de organização do ensino, podendo este ser feito em forma de séries, ciclos, alternância, entre outros.

Especificamente sobre carga horária e dias letivos, o parecer reconhece que, com a pedagogia da alternância:

A carga horária anual ultrapassa os duzentos dias letivos e as oitocentas horas exigidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Os períodos vivenciados no centro educativo (escola) e no meio sócio-profissional (família/comunidade) são contabilizados como dias letivos e horas, o que implica em considerar como horas e aulas atividades desenvolvidas fora da sala de aula, mas executadas mediante trabalhos práticos e pesquisas com auxílio de questionários que compõem um Plano de Estudo (BRASIL, 2006, p. 4).

Sobre a organização dos tempos educativos, afirma Queiroz (2004):

[...] Numa concepção de alternância formativa, não é suficiente a aproximação ou a ligação de dois lugares com suas lógicas diferentes e contraditórias, ou seja, a escola e o trabalho. É necessária uma sinergia, uma integração, uma interpenetração rompendo com a dicotomia teoria e prática, abstrato e concreto, saberes formalizados e habilidades (saber – fazer), formação e produção, trabalho intelectual e trabalho físico (manual) (p. 35).

No entanto, a resistência dos Conselhos Estaduais de Educação, no que se refere à aprovação da proposta curricular das escolas em alternância, está numa raiz conservadora que divide o processo de aprendizagem que acontece dentro da escola daquele que acontece na vida, na família, nos movimentos sociais, conforme reconhece o artigo 1º da LDB. Na Alternância, conforme observa Queiroz (2004), não existem dois tempos educativos, mas sim espaços e tempos formativos dentro da escola e fora dela (na família, na comunidade, na vida), que, sinergicamente articulados, contribuem para a formação integral, humana, profissional dos educandos.

Porém, é respaldado nos artigos 26 e 28 da LDB que o Conselho Nacional de Educação elabora e aprova em 2001 o Parecer nº 36/2001, no âmbito da Câmara de Educação Básica (relatoria da Conselheira Edla de Lira Soares), cujos fundamentos apontam para constituição das bases que estruturam a luta pelo direito à educação pelos povos do campo e ainda apresenta a trajetória histórica da educação rural no Brasil do ponto de vista das legislações correlatas.

O Artigo 26 dispõe que:

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, da economia e da clientela (BRASIL, 1996, p. 11).

Em seu Artigo 28, orienta para atendimento à população rural:

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

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

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

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996, p. 11).

O referido parecer, aprovado por unanimidade pela CNE, fundamenta a aprovação das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002) e ainda apresenta objetivos e metas para consolidar uma política de educação do campo no Brasil.

Afirma o texto que por mais de 400 anos de história, mesmo quando as Constituições brasileiras foram elaboradas, a questão da educação para os camponeses foi totalmente negligenciada, o que contribuiu para que o debate da educação rural fosse esquecido e negado aos próprios camponeses.

Destaca-se no referido parecer que:

[...] a ausência de uma consciência a respeito do valor da educação no processo de constituição da cidadania, ao lado de técnicas arcaicas do cultivo que não exigiam dos trabalhadores rurais preparação alguma, nem mesmo a alfabetização, contribuíram para a ausência de uma proposta de educação escolar voltada aos interesses dos camponeses (BRASIL, 2001, p. 9).

Nesse sentido, reconhece-se que a abordagem histórica dada à educação rural nos textos constitucionais até 1988 deu tratamento periférico à educação escolar, tratando as demandas do campo por educação como residuais e condizentes, com interesses de grupos hegemônicos. A exceção a este perfil está vinculada à presença de movimentos sociais do campo no cenário nacional com suas lutas e reivindicações que impuseram a abertura para o olhar da educação como direitos dos camponeses.

No que se refere à Constituição de 1988, ressalta ainda que, ao referir-se diretamente ao ensino no meio rural, o texto possibilitou à LDB o tratamento à educação rural no âmbito do direito à igualdade e do respeito às diferenças (BRASIL, 2001), conforme identificados anteriormente.

As Diretrizes Operacionais, no bojo da luta pela educação do campo, representaram uma porta de entrada para o debate da educação do campo, por dentro do Estado, em que pesem os limites e as contradições de todas as ordens que possam ser identificados nesse processo. Não há como negar que o compromisso público e político do governo federal, a partir de 2003, em implementar a resolução provocou o rompimento de um pacto de silêncio que se manteve no MEC historicamente, e mesmo nos anos de 1990, após a aprovação da CF/88, no que se refere à implementação de políticas de educação do campo.

As diretrizes por si só já acenavam como fundamental recolocar o debate pautado pela sociedade civil em prol da construção do espaço político de diálogo com o Estado, ou seja, da necessidade de ampliar o papel do Estado para assegurar direitos e reconhecer as diversidades de sujeitos que existem no campo e demandam, com suas lutas e práticas educativas, educação pública e acessível aos povos do campo.

[...] embora exista fragilidade de conteúdos, as Diretrizes Operacionais significam um ponto de inflexão nessa relação Estado-Sociedade na medida que consolidam e

materializam direitos. A resolução faz indicações concretas de responsabilidades dos entes estatais e de como deve-se cumprir o direito à educação em se tratando de populações socialmente desiguais e culturalmente diversas (MUNARIM, 2006, p. 18).

As Diretrizes Operacionais cumpriram papel fundamental em colocar em pauta o debate sobre a concepção de identidade de Escola do campo. Para os povos do campo, não serve qualquer escola, mas sim aquela que tenha sua identidade definida pela vinculação com as questões inerentes à sua realidade, e que essa vinculação precisa estar “ancorando na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país” (BRASIL, 2002, art. 2º, Parágrafo Único).

A Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, instituída pelo CNE, que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, mais uma vez afirma que a escola do campo tem sua identidade definida pela vinculação inerente à realidade. Seu Art. 36 reafirma a redação dada pelo art. 2º da Resolução 1/2002, mas a amplia de forma significativa ao afirmar que as formas de organização das escolas, assim como as metodologias pertinentes à realidade, a exemplo de propostas desenvolvidas pelos movimentos do campo, como a pedagogia da terra, devem ser assumidas como fundamento pedagógico para as escolas do campo:

A identidade da escola do campo é definida pela vinculação com as questões inerentes à sua realidade, com propostas pedagógicas que contemplam sua diversidade em todos os aspectos, tais como sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Parágrafo único. Formas de organização e metodologias pertinentes à realidade do campo devem ser acolhidas, como a pedagogia da terra, pela qual se busca um trabalho pedagógico fundamentado no princípio da sustentabilidade, para assegurar a preservação da vida das futuras gerações, e a pedagogia da alternância, na qual o estudante participa, concomitante e alternadamente, de dois ambientes/situações de aprendizagem: o escolar e o laboral, supondo parceria educativa, em que ambas as partes são corresponsáveis pelo aprendizado e pela formação do estudante (BRASIL, 2010, art. 36).

Assim, os movimentos do campo, ao reivindicar o direito à educação e à escola, reafirmam a necessidade de esta estar vinculada a um projeto coletivo para país, ou seja, contrapondo a perspectiva de escola apenas como ascensão individual ou de acesso ao emprego. A conquista da escola é resultado da luta e da ação de sujeitos coletivos que conjuntamente buscam, mediante a educação, a construção de projeto de sociedade.

Identifica-se ainda na Resolução 1/2001 a intrínseca relação entre as identidades da escola do campo com as demandas provenientes dos movimentos sociais, quais sejam, projeto

popular de campo e para o país, que tenha o direito à terra como âncora da luta pela sobrevivência, “poderão subsidiar os componentes estruturantes das políticas educacionais, respeitado o direito à educação escolar, nos termos da legislação vigente (BRASIL, 2002, art. 9º).

Esse projeto popular, que o legislador definiu como desenvolvimento rural, precisa ser reconhecido com elemento integrador na Educação do Campo, recomendando aos entes Federados – União, estados, Distrito Federal e municípios – que trabalhem no sentido de articular as ações de diferentes setores que participam desse desenvolvimento, especialmente os municípios, dada sua condição de mais proximidade com os locais em que residem as populações rurais (BRASIL, 2008, art. 11).

As diretrizes operacionais, além definir a identidade da escola do campo, vão além dela, à medida que vinculam a concepção de educação do campo a um projeto de desenvolvimento rural como eixo integrador da ação educativa, dando, assim, sentido e compromisso ao processo educativo a ser desenvolvido pela escola.

Neste sentido, a escola do campo precisa assegurar um projeto institucional que traga a “expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social” (BRASIL, 2002, art. 4º), constituindo-se em “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” (BRASIL, 2002, art. 4º), inovando e ampliando o sentido o papel da escola.

Reafirma-se, assim, que o projeto institucional das escolas do campo garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade (Brasil, 2002, art. 10), conforme fundamentos aprovados no artigo 14 da LDB.

O artigo 5º, que trata da proposta pedagógica, inova ao afirmar a necessidade de considerar a diversidade do campo como elemento central do processo de ensino e aprendizagem, contrapondo a tendência histórica de propostas curriculares prontas para escolas de todo o Brasil, bem como aponta o reconhecimento de que existem diversos campos no país, e que diversidade deve ser considerada nos seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia, na construção da proposta pedagógica (Brasil, 2002, art. 5º).



A Resolução 2/2008 (BRASIL 2008), que define orientações complementares, aponta em seu artigo 7º, em diálogo com o artigo 5º da Resolução 1/2001 (BRASIL, 2001), que a educação do campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infraestruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo.

Vale ressaltar a expressão “em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo” (BRASIL, 2008, art. 7º), vez que, historicamente, a produção de material didático e a política nacional do livro didático não consideram essa diversidade. O que historicamente tem acontecido é que as mesmas coleções de livros didáticos indicados para as escolas urbanas são indicadas para as escolas do campo, sem considerar as especificidades regionais, ambientais, sociais e da própria organização da vida desses povos, a partir do trabalho. Em contraposição a esta visão propõem-se novas formas de relação da escola com o conhecimento, conforme proposto no parágrafo 1º, transcrito a seguir:

§ 1º A organização e o funcionamento das escolas do campo respeitarão as diferenças entre as populações atendidas, quanto à sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições (BRASIL, 2008, art. 7º).

No texto da Resolução também se reafirma a necessidade de formação para os professores que irão atuar nessas escolas:

§ 2º A admissão, formação inicial e continuada dos professores e do pessoal de magistério de apoio ao trabalho docente, deverá considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com os profissionais comprometidos com suas especificidades (BRASIL, 2008, art. 7º).

Além da estruturação física e pedagógica adequada aos padrões de qualidade, como direito público.

[...] As escolas multisseriadas, para atingirem o padrão de qualidade definido em nível nacional, necessitam de professores com formação pedagógica, inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente (BRASIL, 2008, art. 10º, § 2º).

Em seu artigo 10º, a Resolução afirma que a organização da Educação do Campo, oferecida em escolas da comunidade, multisseriadas ou não, e quando a nucleação rural for considerada para os anos do Ensino Fundamental ou para o Ensino Médio ou médio-técnico-

integrado, levará em conta sempre as distâncias de deslocamento, as condições de estradas e vias, o estado de conservação dos veículos utilizados e sua idade de uso, a melhor localização e as melhores possibilidades de trabalho pedagógico com padrão de qualidade.

§ 1º É indispensável que o planejamento de que trata o caput seja feito em comum com as comunidades e em regime de colaboração, Estado/Município ou Município/Município consorciados (BRASIL, 2008, art. 10).

Os artigos 3º, 4º e 5º definem as orientações para o processo de organização das escolas do campo, ao defender que a nucleação das escolas seja realizada prioritariamente próxima às comunidades, e que para a educação infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental deverão ser ofertadas na própria comunidade, evitando a nucleação e o deslocamento das crianças:

A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças.

§ 1º Os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, excepcionalmente, poderão ser oferecidos em escolas nucleadas, com deslocamento intracampo dos alunos, cabendo aos sistemas estaduais e municipais estabelecer o tempo máximo dos alunos em deslocamento a partir de suas realidades.

§ 2º Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2008, art. 3º).

E para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino médio, a nucleação deverá ser uma alternativa apenas quando não puderem ser ofertados na própria comunidade. E quando necessária, deverá considerar os menores percursos a ser percorridos até o acesso à escola:

Art. 4º [...] Quando os anos iniciais do Ensino Fundamental não puderem ser oferecidos nas próprias comunidades das crianças, a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos alunos na menor distância a ser percorrida.

Parágrafo único. Quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar, devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola e que as crianças sejam transportadas do campo para o campo.

Art. 5º Para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, integrado ou não ao ensino técnico, a nucleação rural poderá constituir-se em melhor solução, mas deverá considerar o processo de diálogo com as comunidades atendidas, respeitados seus valores e sua cultura.

§ 1º Sempre que possível, o deslocamento dos alunos, como previsto no caput, deverá ser feito do campo para o campo, evitando-se, ao máximo, o deslocamento do campo para a cidade (BRASIL, 2008).

Articulada aos artigos anteriores, as Diretrizes Complementares de 2008 orientam para a necessidade de regulamentação específica para a organização do transporte escolar, que tem sido historicamente apontado pelos movimentos sociais do campo como um dos maiores fatores de estímulo ao fechamento das escolas do campo, por representar com mais força a expressão do processo de nucleação das escolas das sedes dos municípios, contrariando as reivindicações da nucleação intracampo, ou seja, no próprio campo, o mais próximo das comunidades rurais. Outro aspecto que essas diretrizes buscam regulamentar é a necessidade dos padrões de segurança e qualidade do transporte, que tem gerado muitos debates por ser oferecido de forma precária para atendimento dos alunos.

[...] O transporte escolar, quando necessário e indispensável, deverá ser cumprido de acordo com as normas do Código Nacional de Trânsito quanto aos veículos utilizados.

§ 1º Os contratos de transporte escolar observarão os artigos 137, 138 e 139 do referido código.

§ 2º O eventual transporte de crianças e jovens portadores de necessidades especiais, em suas próprias comunidades ou quando houver necessidade de deslocamento para a nucleação, deverá adaptar-se às condições desses alunos, conforme leis específicas.

§ 3º Admitindo o princípio de que a responsabilidade pelo transporte escolar de alunos da rede municipal seja dos próprios Municípios e de alunos da rede estadual seja dos próprios Estados, o regime de colaboração entre os entes federados far-se-á em conformidade com a Lei nº 10.709/2003 e deverá prever que, em determinadas circunstâncias de racionalidade e de economicidade, os veículos pertencentes ou contratados pelos Municípios também transportem alunos da rede estadual e vice-versa (BRASIL, 2008, art. 8º).

Cabe, ainda, reafirmar as responsabilidades do sistema de Ensino na oferta da educação do campo, bem como, a seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias da organização dos processos educativos das escolas e dos diversos espaços pedagógicos.

[...] É de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, através de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade (BRASIL, 2002, art. 7º).

Sobre a compreensão dada pelas Diretrizes Operacionais em 2002, destaca-se o entendimento de que a educação abrange todos os aspectos da Educação Básica e, ainda, a reafirmação da necessidade de atendimento dos diversos sujeitos do campo na sua diversidade:

[...] A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Técnico Integrado e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (BRASIL, 2008, art. 1º).

Na Resolução 4/2010, que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, a educação do campo é reconhecida como modalidade:

Na modalidade de Educação Básica do Campo, a educação para a população rural está prevista com adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região, definindo-se orientações para três aspectos essenciais à organização da ação pedagógica:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural;

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

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 2010, art.. 35).

Por fim, vale destacar a importância do Decreto Presidencial nº 7.352/2010, instituído pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, promulgado em 4 de novembro de 2010 (BRASIL, Presidência da República, 2010), mesma data em que o Fórum Nacional de Educação realiza seu ato de lançamento, durante o Seminário Nacional do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), ocorrido na Câmara dos Deputados.

Diferentemente das Resoluções instituídas pelo Conselho Nacional de Educação, em que pese a importância fundamental destas, o Decreto presidencial carrega em si a força política de instruir as bases de uma política nacional de educação do campo.

A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto (BRASIL. 2010, art. 1º).

Para os efeitos deste Decreto, define-se no artigo. 1º: (I) populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; (II) escola do campo, aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE),

ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.

Reconhecem-se como escolas do campo (art. 1, § 2º) as turmas anexas vinculadas a escolas com sede em área urbana (que funcionem nas condições especificadas no inciso II do § 1º), afirmando que estas deverão elaborar seu projeto político-pedagógico (§ 3º), na forma estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação, mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e esporte adequados ao projeto político-pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo (§ 4º).

Sobre os princípios que devem orientar a organização das escolas do campo, o Decreto em seu artigo 2º, afirma:

- I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
- II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
- III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;
- IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e
- V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL. 2010).

O Decreto explicita de forma mais detalhada as responsabilidades dos entes federados com a educação do campo, destacando que (art. 3º) caberá à União criar e implementar mecanismos que garantam a manutenção e o desenvolvimento da educação do campo nas políticas públicas educacionais, com o objetivo de superar as defasagens históricas de acesso à educação escolar pelas populações do campo. Tem, em caráter especial, compromisso em:

- I - reduzir os indicadores de analfabetismo com a oferta de políticas de educação de jovens e adultos, nas localidades onde vivem e trabalham, respeitando suas especificidades quanto aos horários e calendário escolar;
- II - fomentar educação básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos, integrando qualificação social e profissional ao ensino fundamental;
- III - garantir o fornecimento de energia elétrica, água potável e saneamento básico, bem como outras condições necessárias ao funcionamento das escolas do campo; e

IV - contribuir para a inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores, à conexão à rede mundial de computadores e a outras tecnologias digitais, beneficiando a comunidade escolar e a população próxima às escolas do campo.

Parágrafo único. Aos Estados, Distrito Federal e Municípios que desenvolverem a educação do campo em regime de colaboração com a União caberá criar e implementar mecanismos que garantam sua manutenção e seu desenvolvimento nas respectivas esferas, de acordo com o disposto neste Decreto (BRASIL. 2010).

Em seu artigo 4º, afirma ainda o papel da União, que, por meio do Ministério da Educação: prestará apoio técnico e financeiro aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios na implantação das seguintes ações voltadas à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo em seus respectivos sistemas de ensino, sem prejuízo de outras que atendam aos objetivos previstos neste Decreto:

I - oferta da educação infantil como primeira etapa da educação básica em creches e pré-escolas do campo, promovendo o desenvolvimento integral de crianças de zero a cinco anos de idade;

II - oferta da educação básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, com qualificação social e profissional, articulada à promoção do desenvolvimento sustentável do campo;

III - acesso à educação profissional e tecnológica, integrada, concomitante ou sucessiva ao ensino médio, com perfis adequados às características socioeconômicas das regiões onde será ofertada;

IV - acesso à educação superior, com prioridade para a formação de professores do campo;

V - construção, reforma, adequação e ampliação de escolas do campo, de acordo com critérios de sustentabilidade e acessibilidade, respeitando as diversidades regionais, as características das distintas faixas etárias e as necessidades do processo educativo;

VI - formação inicial e continuada específica de professores que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo;

VII - formação específica de gestores e profissionais da educação que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo;

VIII - produção de recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários que atendam às especificidades formativas das populações do campo; e

IX - oferta de transporte escolar, respeitando as especificidades geográficas, culturais e sociais, bem como os limites de idade e etapas escolares.

§ 1º A União alocação recursos para as ações destinadas à promoção da educação nas áreas de reforma agrária, observada a disponibilidade orçamentária.

§ 2º Ato do Ministro de Estado da Educação disciplinará as condições, critérios e procedimentos para apoio técnico e financeiro às ações de que trata este artigo (BRASIL. 2010).

Em seu artigo 5º, destaca que a formação de professores para a educação do campo observará os princípios e os objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, conforme disposto no Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, e será orientada, no que couber, pelas diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.

Poderão ser adotadas metodologias de educação a distância, para garantir a adequada formação de profissionais para a educação do campo e a formação de professores poderá ser feita concomitantemente à atuação profissional, de acordo com metodologias adequadas, inclusive a pedagogia da alternância, e sem prejuízo de outras que atendam às especificidades da educação do campo, e por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão. As instituições públicas de ensino superior deverão incorporar nos projetos político-pedagógicos de seus cursos de licenciatura os processos de interação entre o campo e a cidade e a organização de espaços e tempos da formação, em consonância com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2010).

Sobre os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários destinados à educação do campo deverão atender às especificidades e apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos das populações do campo, considerando os saberes próprios das comunidades, em diálogo com os saberes acadêmicos e a construção de propostas de educação no campo contextualizadas (BRASIL, 2010, art. 6º).

Sobre o desenvolvimento e a manutenção da política de educação do campo em seus sistemas de ensino, sempre que o cumprimento do direito à educação escolar assim exigir, os entes federados assegurarão:

- I - organização e funcionamento de turmas formadas por alunos de diferentes idades e graus de conhecimento de uma mesma etapa de ensino, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental;
- II - oferta de educação básica, sobretudo no ensino médio e nas etapas dos anos finais do ensino fundamental, e de educação superior, de acordo com os princípios da metodologia da pedagogia da alternância; e
- III - organização do calendário escolar de acordo com as fases do ciclo produtivo e as condições climáticas de cada região. (BRASIL, 2010, art. 7º).

Será papel do Ministério da Educação disciplinar os requisitos e os procedimentos para apresentação, por parte dos Estados, Municípios e Distrito Federal, de demandas de apoio técnico e financeiro suplementares para atendimento educacional das populações do campo, atendidas no mínimo as seguintes condições:

- I - o ente federado, no âmbito de suas responsabilidades, deverá prever no respectivo plano de educação, diretrizes e metas para o desenvolvimento e a manutenção da educação do campo;
- II - os Estados e o Distrito Federal, no âmbito de suas Secretarias de Educação, deverão contar com equipes técnico-pedagógicas específicas, com vistas à efetivação de políticas públicas de educação do campo; e
- III - os Estados e o Distrito Federal deverão constituir instâncias colegiadas, com participação de representantes municipais, das organizações sociais do campo, das

universidades públicas e outras instituições afins, com vistas a colaborar com a formulação, implementação e acompanhamento das políticas de educação do campo. Parágrafo único. Ato do Ministro de Estado da Educação disporá sobre a instalação, a composição e o funcionamento de comissão nacional de educação do campo, que deverá articular-se com as instâncias colegiadas previstas no inciso III no acompanhamento do desenvolvimento das ações a que se refere este Decreto (BRASIL, 2010, art. 9º).

Pelo artigo 10º, o Ministério da Educação “poderá realizar parcerias com outros órgãos e entidades da administração pública para o desenvolvimento de ações conjuntas e para apoiar programas e outras iniciativas no interesse da educação do campo, observadas as diretrizes fixadas neste Decreto” (BRASIL, 2010).

Os artigos 11 a 18 regulamentam as bases do Programa Nacional de Educação para as áreas de Reforma Agrária, reafirmando seus objetivos de (I) oferecer educação formal a jovens e adultos beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), em todos os níveis de ensino; (II) melhorar as condições do acesso à educação do público do PNRA e (III) proporcionar melhorias no desenvolvimento dos assentamentos rurais por meio da qualificação do público do PNRA e dos profissionais que desenvolvem atividades educacionais e técnicas nos assentamentos (BRASIL, 2010).

Institui quem são beneficiários do PRONERA: I - população jovem e adulta das famílias beneficiárias dos projetos de assentamento criados ou reconhecidos pelo INCRA e do Programa Nacional de Crédito Fundiário (PNFC), de que trata o § 1º do art. 1º do Decreto nº 6.672, de 2 de dezembro de 2008; II - alunos de cursos de especialização promovidos pelo INCRA; III - professores e educadores que exerçam atividades educacionais voltadas às famílias beneficiárias e IV - demais famílias cadastradas pelo INCRA (BRASIL, 2010).

O PRONERA compreende o apoio a projetos nas seguintes áreas: I - alfabetização e escolarização de jovens e adultos no ensino fundamental; II - formação profissional conjugada com o ensino de nível médio, por meio de cursos de educação profissional de nível técnico, superior e pós-graduação em diferentes áreas do conhecimento; III - capacitação e escolaridade de educadores; IV - formação continuada e escolarização de professores de nível médio, na modalidade normal, ou em nível superior, por meio de licenciaturas e de cursos de pós-graduação; V - produção, edição e organização de materiais didático-pedagógicos necessários à execução do PRONERA e VI - realização de estudos e pesquisas e promoção de seminários, debates e outras atividades com o objetivo de subsidiar e fortalecer as atividades do PRONERA.

Os elementos aqui apresentados apontam muitos avanços do ponto de vista do reconhecimento de diversos pontos de encontro da luta do Movimento Nacional pela



Educação do campo. Estas bases legais são importantes referências para os envolvidos neste debate, especialmente os movimentos sociais do campo, como referência de luta para ampliar a consolidação do direito a educação para os povos do campo no Brasil. Ou seja, aqui podemos identificar os avanços nas bases da igualdade formal, que contribui para ampliar as lutas na concretização das bases da igualdade material do direito à educação, conforme propunha Duarte (2008).

#### **4.2.3 Os espaços de diálogo para construção das políticas públicas**

Um dos pontos fortes identificados na agenda dos movimentos sociais do campo na luta pelos direitos foi o de constituir por dentro do Estado espaços que pudessem servir de diálogo no processo de elaboração das políticas públicas de educação do campo, pois até então existia um espaço de interlocução entre Estado e sociedade civil com este objetivo.

O início dos anos 2000 marca esse intenso diálogo e pressão social para que uma interlocução mais permanente fosse estabelecida. No âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário, constituiu-se a Comissão Pedagógica Nacional do PRONERA, no âmbito do Ministério da Educação, havia muitas resistências para esses espaços existirem. Somente a partir do ano de 2003 as reivindicações dos Movimentos Sociais foram atendidas e os espaços foram sendo constituídos.

##### **4.2.3.1. Do GPT à CONEC... A luta pela ampliação do Estado**

Com a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, tendo como finalidade a sua implementação, foi constituído no âmbito do Ministério da Educação, na então Secretaria de Educação Média e Tecnológica na Diretoria de Ensino Médio, o Grupo Permanente de Trabalho (GPT), com:

a atribuição de articular as ações deste Ministério pertinentes a educação do campo, divulgar, debater e esclarecer as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo a serem observadas nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino estabelecidas na Resolução SEB n1 de 03 de abril de 2002, e apoiar a realização de seminários nacionais e estaduais para implementação daquelas. (BRASIL, 2003, p. 1).

O Ministério da Educação declara, em documento de apresentação das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, que, atendendo à demanda

histórica dos movimentos sociais do campo e um compromisso assumido no Grito da Terra Brasil, promovido pela CONTAG em 2003, se propõe à construção de políticas públicas inovadoras que inauguram um novo patamar na relação do governo e de movimentos sociais do campo do país. Declara também que o objetivo do GPT é “constituir uma política de Educação do Campo que respeite a diversidade cultural e as diferentes experiências de educação em desenvolvimento, em todas as regiões do país” (BRASIL, 2001, p. 1).

Com uma composição de representação institucional e interinstitucional com outros ministérios, tem como convidadas as organizações da sociedade civil que atuam na educação do campo, com destaque para a representação dos trabalhadores rurais, conforme art. 3º da Portaria 1.374/2003:

O grupo deverá convidar para acompanhar os trabalhos, representantes de outros órgãos, de organizações e instituições da sociedade civil que atuam na educação do campo, especialmente aquelas representativas dos trabalhadores rurais (BRASIL, 2003).

Esse grupo constitui-se como o primeiro espaço institucional no MEC com finalidade específica debater a educação e o mundo rural na interlocução do Estado com os movimentos sociais do campo. Embora os documentos do Ministério da Educação ressaltem a importância desse diálogo e dessa interlocução, os movimentos sociais do campo não compõem como membros efetivos o GPT, podendo ser membros convidados a participar do processo.

Essa participação torna-se ainda mais fluida no texto da Portaria nº 2.895/2004, na qual o MEC dá nova redação à portaria anterior, alterando especialmente representações do próprio ministério, por conta da reestruturação interna de suas secretarias, ocorridas no início do ano de 2004, dentre elas a própria Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), que foi criada.

No que se refere à participação dos movimentos sociais do campo, o artigo 3º da Portaria afirma que:

Para acompanhamento das atividades, o Grupo poderá convidar representantes de órgãos, organizações e instituições da sociedade civil que atuam na área da educação do campo, especialmente aquelas representativas de trabalhadores rurais (BRASIL, 2004, art. 3º).

Na realidade, o espaço de diálogo do GPT foi efetivamente assumido pelos movimentos sociais do campo, a ausência de formalidade da representação dos movimentos

do campo não inviabilizaram a participação efetiva em tal espaço, maior inclusive que as próprias secretarias internas do MEC.

Mas cabe analisar, porém, que mesmo o MEC compreendendo que esse espaço é fruto da reivindicação dos movimentos sociais do campo, como estratégia de construção de políticas públicas para a educação do campo, ainda assim a representatividade dos movimentos no GPT não é explícita, aparece apenas como membro convidado. Entre o texto da Portaria de 2003 (BRASIL, 2003) e o texto da Portaria de 2004 (BRASIL, 2004), no seu artigo 3º, há ainda uma mudança a ser considerada, pois o primeiro afirma que o “grupo deverá convidar para acompanhar os trabalhos” a sociedade civil, para participar das atividades; na segunda, o texto afirma que o “grupo poderá convidar” os movimentos para participação nas atividades.

O GPT trata-se de uma atividade permanente de concertação entre o ministério e a sociedade civil organizada do campo, sobre as temáticas da educação. Não é um espaço de deliberação, mas se faz efetivo na construção e proposição de alternativas políticas e linhas de ação a serem adotadas pelo aparato estatal, ou a se constituírem normas (MUNARIM, 2006, p. 22).

Esta limitação legal não impediu, porém, que o GPT tivesse um intenso processo de diálogo entre o Estado e sociedade civil, resultando na construção de diversas ações com a estratégia de concretizar o debate sobre as diretrizes operacionais, produzir um diagnóstico sobre a situação do campo e construir orientações de políticas para a educação do campo. Os próprios textos produzidos pelo MEC, nos debates com o GPT, nesse período, destacavam que:

é preciso enfatizar que não interessa debater apenas questões numéricas – no que diz respeito à educação, são do campo os piores índices de escolaridade – mas sim demonstrar a importância do campo como espaço de inclusão social, a partir de uma nova visão de desenvolvimento” (BRASIL, 2001, p. 1).

Uma das principais ações desse período foram os Seminários estaduais sobre Educação do Campo, realizados entre 2004 e 2005, culminando com a construção de cartas de compromisso pela Educação do Campo nos estados e a constituição de Comitês estaduais, fóruns ou comissões estaduais de educação do campo.

Os seminários foram espaços de escuta e de diálogo entre os entes federados e os movimentos sociais e sindicais do campo em relação às expectativas e lutas pela educação do campo.

os seminários tiveram papel de provocar a mobilização, estadual e municipal, deflagrando ações conjuntas entre o setor público, os movimentos sociais e organizações não governamentais em torna na elaboração coparticipativa de políticas públicas de Educação do campo. Serviram também como um canal privilegiado para a divulgação das Diretrizes Operacionais da (sic) Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2007, p. 24).

O que é possível identificar, pela leitura do conteúdo das Cartas de Compromisso pela Educação do Campo<sup>56</sup>, é uma grande expectativa em assegurar a implementação das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, bem como provocar uma agenda de compromissos nos estados que pudesse dar continuidade ao diálogo estabelecido entre os governos e os movimentos sociais do campo. Em alguns dos estados, além da construção de uma agenda de compromisso pela educação do campo, também foram criados os Comitês ou Fóruns Estaduais de Educação do Campo<sup>57</sup>.

Tais espaços, sob diferentes óticas, acenam para necessidade de permanente diálogo entre os entes públicos e a sociedade civil. Em muitos casos, conforme avaliação do próprio MEC, em alguns destes comitês, seus membros insistem pela presença do MEC como forma de dar legitimidade e garantia aos princípios da educação do campo; em outros estados, construiu-se um processo mais autônomo, independentemente da presença do MEC; há ainda casos em que, apesar da insistência e mesmo da presença do MEC, os comitês não foram constituídos (MUNARIM, 2006). Assim, o comitê tinha na sua intencionalidade ser uma forma “de permear os estados federados com a estratégia da esfera pública no campo da educação do Campo, e d, desde aí, permear as estruturas municipais de educação” (MUNARIM, 2006, p. 22).

Durante esse período, montou a estratégia de produção de material de apoio ao debate da educação do campo, sendo o Caderno de Subsídios o documento referência para ampliação

---

<sup>56</sup> Durante o trabalho de pesquisa foi possível identificar Cartas de Compromisso de 21 estados, no entanto em documento do Ministério da Educação constam que foram realizados 25 Seminários Estaduais de Educação do Campo.

<sup>57</sup> Em uma síntese apresentada pelo MEC/SECAD/CGEC no tocante às propostas de políticas para educação do campo, construída a partir dos Seminários Estaduais, foram destacados oito (8) aspectos: (1) Financiamento específico para a educação do campo; (2) Investimento na formação inicial e continuada de professores (3) carência de material didático específico para as escolas do campo; (4) Investimento em infraestrutura: construção e reforma de escolas, aquisição de equipamentos básicos, laboratórios e bibliotecas; (5) Revisão da política de transporte escolar; (6) Reajuste do custeio da merenda escolas e incentivo às cooperativas de agricultores para o fornecimento da merenda com o objetivo de dinamizar a agricultura familiar; (7) Flexibilização curricular e metodologias adequadas às escolas do campo, com base nas experiências existentes (pedagogia da alternância e da terra) e (8) Capacitação dos professores para as Diretrizes. Cf. MEC/SECADI/CGEC (Memória das reuniões do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2006, p. 6).

do debate sobre as diretrizes, sobre a situação da educação do campo e divulgação de uma agenda de compromisso pela educação do campo.

Nesse documento, o MEC reconhece que historicamente o Brasil, embora fosse um país eminentemente agrário, não tratou da educação do campo, afirmando que até 1891 o tema sequer apareceu nos textos constitucionais. Nesse sentido, afirma, ainda, que não houve para a educação no meio rural nenhuma formulação de diretrizes políticas e pedagógicas específicas que regulassem como a escola deveria funcionar e se organizar, nem dotação financeira que possibilitasse a institucionalização e manutenção de escola em todos os níveis e qualidade (RAMOS; MOREIRA; SANTOS, 2004).

Em 2004, com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), o Grupo Permanente de Trabalho (GPT) passa a fazer parte de sua estrutura, dentro da Diretoria de Políticas para a Diversidade e, dentro desta, na Coordenação Geral de Educação do Campo (CGEC).

A Coordenação-Geral de Educação do Campo, quando foi criada, recebeu a seguinte avaliação do seu coordenador:

[...] as portas do Estado e do MEC em particular, que sempre estiveram com as maçanetas trancadas, ao se abrirem, continuam, em grande medida, com as dobradiças emperradas. São as amarras burocráticas, de normas e leis autoritárias e excludentes, de orçamento exíguo e não priorizados pelos setores que o controlam, de funcionários com pensamentos arraigados, de falta de profissionais em quantidade e formação adequada. Enfim, a criação de uma Coordenação-Geral de Educação do Campo na estrutura do MEC, que pode ser vista como um ponto de partida, tão somente como ponto de partida, num árduo e longo caminho de transformação da máquina estatal. Eis que essa máquina sempre esteve de costas para os interesses e aspirações das forças populares, sustentada e sustentando preconceitos e projetos políticos econômicos diversos dos defendidos por esses sujeitos sociais que ora se insurgem no campo da Educação do Campo (MUNARIM, 2006, p. 16).

Quatro ações da Coordenação-Geral da Educação do Campo no MEC podem ser destacadas como importantes para concretização da política de educação do campo: a elaboração das bases de referências da Licenciatura em Educação do campo (Proposta de um Plano Nacional de Formação dos Profissionais da Educação do Campo (2006), Programa Saberes da Terra, Proposta de Avaliação do Plano Nacional de Educação (2001/2010), com proposições para Educação do campo para o novo PNE e, por fim, proposta de ampliação e atuação do debate da educação do campo nos estados com a criação dos Comitês Estaduais de Educação do Campo.

O Grupo Permanente de Trabalho atuou nessa interlocução durante o período de 2003 a 2007, quando foi instituído em Comissão Nacional de Educação do Campo (BRASIL, 2007), como órgão colegiado de caráter consultivo, com a atribuição de assessorar o Ministério da Educação na formulação de políticas para a Educação do Campo, cabendo à SECAD e à CGEC:

[...] mediar um processo de construção de uma política pública de Educação do Campo, levando em conta contradições de, pelo menos, três ordens: as lutas de hegemonia inerentes às organizações populares e suas manifestações corporativistas; as barreiras internas e arraigadas da estrutura do MEC e, de resto, na estrutura de todo o aparato governamental estatal; e por fim, as reações de fundo mais classista, cuja manifestação, ainda que muito dissimulada, ao olhar crítico é percebida nos próprios paradigmas de educação nacional vigente e contra o que, por excelência, a ideia de Educação do Campo se insurge (MUNARIM, 2006, p. 18).

No parágrafo primeiro, a portaria dispõe que essa comissão será composta por representantes do governo federal:

§1 A Comissão Nacional de Educação do Campo será composta por representantes do Governo Federal, Ministério da Educação, por meio de suas Secretarias: SETEC, SEB, SESu, SECAD, SEED, SEESP, pelo FNDE e INEP e Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA; por representante da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME e do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação - CONSED e oito integrantes da sociedade civil de âmbito nacional, sendo os membros titulares e seus respectivos suplentes nomeados pelo Ministro de Estado da Educação. (BRASIL, 2007, art. 1º)

E por representantes de movimentos sociais de âmbito nacional:

§ 2 Os movimentos sociais de âmbito nacional representados na Comissão Nacional de Educação do Campo são: CEFFA Centros Familiares de Formação por Alternância; CONTAG - Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura; CPT- Comissão Pastoral da Terra; FETRAF - Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar; MAB - Movimento dos Atingidos por Barragens; MMC - Movimento das Mulheres Camponesas; MST- Movimento dos Trabalhadores sem Terra e RESAB - Rede Educacional do Semiárido Brasileiro. (BRASIL, 2007)

A CONEC vem se consolidando como espaço de interlocução permanente entre o Estado e a sociedade civil, para consolidação das políticas públicas. No entanto, o Fórum Nacional de Educação do Campo, em seus documentos, reafirma recorrentemente a importância de fortalecer este espaço, pois à medida que os anos se passaram, este ficou esvaziado e fragilizado, seja pela própria ausência das representações do Estado, seja pela

estratégia de condução, que o transforma, de um lugar de proposição e monitoramento em espaço de repasse de informação das ações que o Estado vem desenvolvendo.

Esta crítica foi realizada de forma contundente pelo FONEC em sua Carta de Criação (FONEC, 2010) ao afirmar que a fragilidade das políticas públicas em execução também passava pela fragilização dos espaços de proposição, interlocução e críticas das ações que estavam em andamento. A CONEC, desde a sua criação, em 2007, passou a ser o principal espaço de diálogo entre o Estado e a sociedade civil na proposição das políticas públicas de educação do campo.

#### **4.2.3.2 A Educação do Campo nas Conferências Nacionais de Educação: o reconhecimento na diversidade**

Entre as ações desempenhadas pela CONEC neste período, destacamos a participação social construída em torno do debate sobre a diversidade nas duas Conferências de Educação realizadas.

O debate sobre as políticas educacionais que considerem a diversidade começa a tornar-se mais presente a partir dos anos 2000, respaldado na luta pelo “avanço das lutas sociais em prol de uma educação para todos que respeite e reconheça a diversidade” (GOMES, 2011, p. 219). De forma mais consistente, essas demandas sociais vão possibilitando a construção, nos estados, de espaços de diálogo entre os movimentos sociais articuladores das demandas dos diversos sujeitos pela construção de políticas públicas que considerem as especificidades de reivindicações e lutas por direitos pautados por esses sujeitos.

Em 2004 foi criada no MEC a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)<sup>58</sup>, fruto das pressões dos movimentos sociais que denunciavam a forma marginal que as demandas de diversos sujeitos coletivos vinham sendo tratadas historicamente pelas políticas educacionais. Naquela Secretaria foram incorporadas diversas diretorias e coordenadores com atribuição de mediar a relação entre as demandas sociais e a construção das políticas públicas de educação.

Sua criação foi compreendida como forma de enfrentamento das injustiças existentes nos sistemas de educação do País, valorizando a diversidade da população brasileira,

---

<sup>58</sup> Em 2010, a SECAD foi reestruturada pela Presidenta da República Dilma Rousseff, nas suas ações foram incorporadas as ações que eram desenvolvidas pela Secretaria de Educação Especial (SEED) que passa a chamar-se SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão) (Brasil, 2013).

trabalhando para garantir a formulação de políticas públicas e sociais como instrumento de cidadania.

A SECAD tem o papel de atuar articuladamente com os sistemas de ensino na implementação de políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, quilombola e educação para as relações étnico-raciais. O objetivo é contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando a políticas públicas transversais e intersetoriais (MEC, 2012).

A criação da SECAD demonstra que a diversidade começa a fazer parte de forma mais sistemática dos programas e da política educacional brasileira, levando à sua discussão e conceituação nos espaços de debate nas conferências realizadas pelo governo para debater as políticas educacionais para Educação Básica e a Conferência Nacional de Educação (CONAE).

A Conferência Nacional de Educação Básica (CONEB), realizada em 2008, foi o primeiro espaço promovido pelo Estado de interlocução com a sociedade civil sobre a construção de políticas públicas para a Educação Básica<sup>59</sup>. Nela, a questão da diversidade foi apresentada de forma explícita, com debate de aprofundamento e deliberação. Nessa conferência, além de proposições de políticas públicas para o campo, houve participação de delegados que representavam os movimentos e as organizações sociais do campo.

A CONEB teve como objetivos promover a construção de um Sistema Nacional Articulado de Educação, como consequência de um regime de colaboração que garanta a institucionalização de trabalho permanente do Estado com a sociedade para garantir o direito à educação; indicar, para o conjunto das políticas educacionais, de forma articulada entre os sistemas de ensino, a garantia da democratização da gestão e da qualidade social da educação básica; definir parâmetros e diretrizes para contribuir com a qualificação do processo de ensino e aprendizagem e, ainda, apontar os requisitos básicos para a definição de políticas educacionais que promovam a inclusão social, de forma articulada, entre os sistemas de ensino (BRASIL, 2008).

---

<sup>59</sup> Na década de 1980 foram realizadas seis Conferências Brasileiras de Educação (CBE), organizadas pela entidades da sociedade civil, sendo: a I CBE, 1980, em São Paulo; a II CBE, 1982, em Belo Horizonte; a III CBE, 1984, em Niterói; a IV CBE, 1986, em Goiânia; a V CBE, 1988, em Brasília e a VI CBE, 1991, em São Paulo.



Entre os desafios propostos para aprofundamento na CONEB, ressalta-se a questão da diversidade como estratégia ao debate para “propiciar condições para que as políticas educacionais, concebidas e implementadas de forma articulada entre os sistemas de ensino, promovam: o direito do aluno à formação integral com qualidade; o respeito à diversidade [...]” (BRASIL, 2008, p. 14).

O texto final da CONEB aprova uma proposta de compreensão do sentido da diversidade (debatida no Eixo IV: Inclusão e Diversidade na Educação Básica) e a necessidade que tem a educação brasileira de reconhecer as especificidades presentes na diversidade, na perspectiva de construção de políticas e ações educacionais que respeitem os sujeitos.

A diversidade pode ser entendida como a construção histórica, cultural e social (inclusive econômica) das diferenças. Ela é construída no processo histórico-cultural, na adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder. Os aspectos tipicamente observáveis, que se aprende a ver como diferentes, só passaram a ser percebidos dessa forma porque os sujeitos históricos, na totalidade das relações sociais, no contexto da cultura e do trabalho, assim os nomearam e os identificaram. Não obstante a hierarquia que existe no sistema, os papéis devem ser definidos e trabalhados de forma colaborativa, para que ocorra efetivamente respeito à diversidade, aos princípios democráticos constituídos legalmente (BRASIL, 2008, p. 63).

Sobre o debate da inclusão, o texto final da CONEB, afirma que “assim como a diversidade, os processos e a luta pela inclusão na educação básica representam mais do que a incorporação total ou parcial das pessoas excluídas dos espaços e tempos escolares a eles negados historicamente” (BRASIL, 2008, p. 64). Esses sujeitos vêm exigindo posicionamento político; transporte acessível; reorganização do trabalho na escola, do tempo escolar e da formação de professores e funcionários; criação e ampliação de espaços dialógicos com as comunidades escolares e a sociedade civil: o convívio ético e democrático dos alunos e seus familiares; novas alternativas para a condição docente e postura democrática perante o diverso.

Com relação às demandas da educação do campo na educação básica, na plenária final da Conferência foram aprovadas as seguintes propostas:

[...] Ampliar o acesso de crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos, residentes nas zonas rurais à escola do campo, em todos os níveis da educação básica;  
 [...] Criar programas de formação e pesquisa para educadores atuantes nas escolas do campo, gestores e técnicos educacionais, desenvolvidos com a participação de pesquisadores nas áreas de antropologia, sociologia etc.;  
 [...] Viabilizar as modalidades, como educação de jovens e adultos (EJA), para o homem e a mulher do campo, nas localidades onde vivem e trabalham, respeitando suas especificidades quanto aos horários e calendário escolar;

[...] Criar e manter as escolas do campo de acordo com os padrões básicos de infraestrutura que contemplem: transporte intercampo, equipamentos tecnológicos de informação, comunicação e agrícolas, material didático, acervo bibliográfico, quadra esportiva, laboratórios, salas de aula equipadas com condições sanitárias satisfatórias;

[...] Implantar e implementar políticas públicas de educação do campo e dos centros familiares de formação por alternância (Ceffa), que respeitem e valorizem a agricultura, contemplando currículos específicos para os diversos níveis e modalidades, priorizando escolas de tempo integral;

[...] Implantar, gradativamente, a pedagogia da alternância nas escolas do campo;

[...] Garantir o cumprimento da legislação para a educação no campo (Art. 28 da LDB – calendário, metodologia, conteúdo, avaliação), voltada às práticas agroecológicas, à iniciação à pesquisa científica e atividades desportivas e socioculturais;

[...] Criar estruturas formais específicas da educação do campo nos órgãos setoriais das secretarias estaduais e municipais e conselhos de educação (municipais e estaduais), a fim de debater, controlar e implementar as diretrizes estaduais de educação do campo, com a participação efetiva das organizações sociais das populações do campo;

[...] Criar política de incentivo para os professores que atuam no campo, para evitar a rotatividade e, com isto, garantir uma educação melhor;

[...] Assegurar políticas de formação dos professores do campo, de forma a possibilitar o respeito à diversidade e identidade do campo em todos os níveis: médio, superior e na pós-graduação, conforme diretrizes operacionais nacionais de educação básica nas escolas do campo;

[...] Incluir, na composição dos conselhos de educação, no âmbito municipal, estadual e federal, a participação de representantes indicados por movimentos sociais do campo, que comprovem acúmulo de experiências relativas à educação do campo (BRASIL, 2008, p. 71-72).

As proposições defendidas pelos movimentos sociais do campo no âmbito da CONEC reafirmam as demandas que têm sido recorrentes em suas pautas, especialmente no que se refere à formação de professores para atuar nas escolas do campo, melhoria das condições físicas e de infraestrutura das escolas e garantia e ampliação do acesso aos sujeitos do campo à escola.

Assim como a CONEB, a Conferência Nacional de Educação (CONEC) foi realizada com o intuito de debater com a sociedade proposições de políticas educacionais para o Plano Nacional de Educação (Projeto de lei 8035/2010) e teve como tema central CONAE: Construindo o Sistema Nacional Articulado: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação (BRASIL, 2010b).

A participação da representação social do campo na organização da CONAE iniciou-se em novembro de 2008, quando a CONTAG e o MST foram representar a CONEC na Comissão Organizadora Nacional, por força, especialmente, da participação dos movimentos sociais do campo na CONEB. Desde a CONEB, manteve-se agenda progressiva de debate sobre seus desdobramentos e perspectivas de realização de uma Conferência Nacional de

Educação para aprofundar o debate das proposições para o Plano Nacional de Educação que deveria ser apresentado.

A primeira tarefa assumida na CONAE, conforme consta em ata da Reunião da CONEC (2010) foi contribuir para um processo de mobilização e representação do movimento social do campo nas comissões estaduais de organização das conferências municipais, intermunicipais e estaduais. No total foram constituídas de 27 coordenações estaduais, para as quais se contou com a representação de movimento social do campo em 21 delas, sendo 19 do Movimento Sindical, representado pela CONTAG, e 2 do MST, o que possibilitou assegurar o processo de mobilização das entidades do campo nos estados, bem como pautar o debate e as proposições que envolvem a educação do campo nos documentos.

Ainda segundo consta em memória de reunião da CONEC, um segundo aspecto a ser considerado nesse processo diz respeito às negociações referentes à representação nacional do campo na Conferência. A representação social do campo assegurou delegados por indicação nacional, o que remeteu aos estados a responsabilidade de assegurar a presença dos delegados indicados nas conferências municipais e estaduais. Embora os delegados do campo tenham sido indicados nacionalmente, o critério de participação nas etapas municipais e estaduais era uma exigência estatutária. Além dos delegados do campo indicados nacionalmente como segmento, participaram ainda outros delegados do campo, eleitos nos estados como representação de estudantes, pais, professores, gestores, etc. Participaram desta conferência mais de 70 delegados do campo.

O terceiro elemento de atuação do movimento social do campo diz respeito à participação intensa na elaboração e na sistematização das proposições da educação do campo ao documento referência da CONAE. Foram apresentadas pelos estados muitas propostas para educação do campo, no entanto, por critérios estatutários de organização, as mesmas propostas deveriam ter sido aprovadas em no mínimo cinco estados para compor o documento referência, o que na maioria das proposições não aconteceu.

Por proposição das entidades que compõem a CONEC, elaborou-se um texto orientador das propostas para educação do campo para ser debatidas nas conferências estaduais. Durante o processo de sistematização para o documento de referência que foi debatido na CONAE, identificou-se que, embora a educação do campo tenha apresentado muitas propostas, estas foram feitas de forma dispersa e pouco articulada entre os estados, ou no mínimo entre cinco estados necessários, o que provou lacunas e fragilidade na parte geral do documento do campo e nas propostas específicas.

Embora com essas fragilidades, a avaliação realizada é de que se avançou na CONAE na reafirmação da Educação do Campo como política pública (BRASIL, 2010a).

O resultado do processo de mobilização e debate sobre a educação brasileira está consolidado no Documento Final que apresenta diretrizes, metas e ações para a política nacional de educação, na perspectiva da inclusão, da igualdade e da diversidade, o que se constitui como marco histórico para a educação brasileira na contemporaneidade (BRASIL, 2010b).

No contexto de um sistema nacional de educação e no campo das políticas educacionais, as questões que envolvem a justiça social, a educação e o trabalho e que tenham como eixo a inclusão, a diversidade e a igualdade permeiam todo o processo. Além disso, na prática social, todas essas dimensões se realizam no contexto das relações de poder, das redefinições do capitalismo e das lutas sociais (BRASIL, 2010b).

E afirma ainda que:

[...] na construção de um sistema nacional de educação, é importante que consideremos os temas abordados nesse eixo em sua articulação e intermediação com os outros cinco eixos anteriormente apresentados, a saber: 1) Papel do Estado na Garantia do Direito à Educação de Qualidade: Organização e Regulação da Educação Nacional; 2) Qualidade da Educação, Gestão Democrática e Avaliação; 3) Democratização do Acesso, Permanência e Sucesso Escolar; 4) Formação e Valorização dos/das Trabalhadores/as em Educação; 5) Financiamento da Educação e Controle Social (BRASIL, 2010b, p. 124).

A educação do campo, assim como as demandas sociais dos diversos sujeitos que compõem o Eixo VI – Justiça social, educação e trabalho: inclusão, diversidade e igualdade –, reafirmam, assim, que a tarefa de construir um sistema articulado de educação não pode desconsiderar a necessidade de políticas específicas que assegurem o direito a educação por todos os povos, sejam estes do campo ou da cidade.

Entre as propostas aprovadas durante a CONAE sobre Educação do campo, destacam-se as seguintes:

O princípio do respeito à diversidade cultural, nos termos da Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, amplamente reproduzida no direito brasileiro, é aplicável ao campo e à educação do campo para reconhecer as diferenças e valorizar suas especificidades. Segundo a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, ela é um imperativo ético inseparável do respeito à dignidade humana. Ela implica o compromisso de respeitar os direitos humanos e as liberdades fundamentais, em particular os direitos das pessoas que pertencem às minorias e os dos povos autóctones. Ninguém pode invocar a diversidade cultural para violar os direitos humanos garantidos pelo Direito Internacional, nem para limitar seu alcance.

Assegurar uma política pública nacional de educação do campo e da floresta como direito humano, superando as desigualdades socioespaciais, étnico-raciais, de gênero, geracionais, de orientação sexual e de pessoas com deficiências.

Consolidar uma política nacional para a educação do campo e da floresta (de caboclos/as, indígenas, extrativistas, ribeirinhos/as, pescadores/as, quilombolas, migrantes de outras regiões brasileiras e estrangeiras, agricultores/as familiares, assentados/as, sem-terra, sem-teto, acampados/as e de segmentos populares dos mais diversos matizes), articulada com o fortalecimento do projeto alternativo de sustentabilidade socioambiental que assegure a formação humana, política, social e cultural dos sujeitos, a partir do documento Referências para uma Política Nacional da Educação do Campo do Ministério da Educação e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (MEC/SECAD), das propostas da Comissão Nacional de Educação do Campo e em diálogo com os movimentos sociais do campo.

Garantir a oferta e financiamento da educação do campo no País, levando em consideração a diversidade e as desigualdades regionais.

Garantir a oferta e permanência e ampliar o acesso à escola do campo, de crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos/as, de pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, entre outras, residentes nas zonas rurais, em todas as etapas da educação básica e na superior, observando-se que o atendimento infantil deve ser oportunizado na própria comunidade, e garantindo-se, para os demais casos, o transporte escolar intracampo.

Criar e manter as escolas do campo de acordo com os padrões básicos de infraestrutura que contemplem: transporte escolar intracampo, equipamentos tecnológicos de informação, comunicação e agrícolas, material didático, acervo bibliográfico, quadra esportiva, laboratórios científicos e de informática com acesso à internet com qualidade, a qualificação e formação continuada para o uso das tecnologias pelos/as educadores/as, custeada pelo poder público, salas de aula adequadas e equipadas;

Estimular e garantir a criação de estruturas formais específicas para a educação do campo nos órgãos setoriais das secretarias estaduais e municipais e conselhos de educação (municipais e estaduais), a fim de debater, acompanhar e implementar as diretrizes de educação do campo, com a participação efetiva das organizações sociais das populações do campo.

Criar política de incentivo para os/as professores/as que atuam no campo, para evitar a rotatividade e, com isso, garantir um processo educativo sem interrupções e de qualidade.

Desburocratizar o acesso a recursos públicos para Escolas Famílias Agrícolas (EFAS).

Criar mecanismos junto às Instituições de Ensino Superior no sentido de garantir a inclusão da educação do campo na matriz curricular dos cursos de pedagogia e licenciatura.

Garantir e ampliar a oferta do ensino médio, contemplando as demandas do campo, articulando-o ou integrando-o à formação técnico-profissional nas áreas agroflorestal, ecológica, de sociedade sustentável, visando à elaboração e gestão de projetos de fortalecimento comunitário nas reservas extrativistas.

Criar e/ou ampliar e consolidar parcerias com universidades e órgãos de fomento nos estados, para o financiamento de pesquisa nas diversas temáticas relacionadas à educação do campo, tais como currículo e práticas pedagógicas, sustentabilidade socioambiental, entre outras.

Assegurar o apoio da União, por meio do FNDE, para a construção de escolas do campo, próximas à residência do/da estudante, como estratégia para diminuir paulatinamente os altos custos com transporte escolar, que deve ser oferecido nos casos em que os/as estudantes precisem se deslocar para distâncias que excedam a 1 (um) km.

Assegurar a implementação pelo Estado, de creches no campo, levando-se em conta suas especificidades (BRASIL, 2010b, p. 135-141).

O propósito fundamental das deliberações apresentadas e aprovadas durante a CONAE<sup>60</sup> foi de subsidiar o Ministério da Educação na elaboração do projeto de Lei sobre o Plano Nacional de Educação. Nesse sentido, vale ainda questionar em que medida este PL 8035/2010, acena para ampliar a política nacional de educação do campo.

Conforme aponta Gomes (2011), o grande desafio para o PNE (2010-2020) com relação à diversidade é:

[...] reconhecê-la para além das modalidades de ensino, destinando-lhe um lugar central como meta e ao mesmo tempo, inseri-la de forma transversal e emancipatória nas estratégias e metas que se referem ao financiamento, a universalização da educação básica, a ampliação da educação superior, a formação e valorização dos profissionais da educação, da gestão democrática e a configuração do Sistema Nacional de Educação (GOMES, 2011, p. 247).

Vale ressaltar, porém que este conjunto de proposições foi debatido e apresentado ao Ministério da Educação para serem incorporado na proposta de Plano Nacional de Educação elaborado pelo poder executivo, no entanto, várias destas proposições não foram consideradas e às vezes, postas em contrário das deliberações. No entanto, não é objetivo deste trabalho analisar as formas de inserção da educação do campo no atual projeto de lei do PNE, tendo em vista que esta ainda está em debate no Congresso Nacional. Estudos posteriores serão necessários para continuidade desta avaliação. No entanto, já é visível o desrespeito no Projeto de Lei em debate no Congresso Nacional.

#### **4.2.4 Políticas para Educação do campo: avanços e desafios para sua consolidação**

Durante os quatro ciclos históricos da educação do campo, pode-se identificar que nos dois primeiros, não há no âmbito do governo federal a partir do MEC proposições de ações voltadas para a educação do campo<sup>61</sup>. A partir das Diretrizes Operacionais (BRASIL, 2001) o

<sup>60</sup> Nessa conferência, deliberou pela criação do Fórum Nacional de Educação, com representantes da sociedade política e representantes de entidades da sociedade civil com atuação direta e indireta na educação. O movimento da educação nesse âmbito tem sido reconhecido como movimento da diversidade e com tal tem representação no Fórum Nacional de Educação, O Movimento Social do Campo, representado pela CONTAG e pelo MST, entre outros movimentos sociais que também representam a diversidade, tais como o Movimento de Afirmação da Diversidade; Movimento Indígena e Movimento de Mulheres e Movimento de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros (LGBTT) (Portaria MEC 1.407, de 14 de dezembro de 2010, publicado no Diário Oficial da União nº 240, Seção 1, p. 24, de 16.12.2010, alterada pela Portaria 502, de 9 de maio de 2012, publicada no Diário Oficial da União nº 90, Seção 1, p. 23, em 10.5.2012).

<sup>61</sup> No âmbito do governo federal o Programa Escola Ativa foi implementado pelo MEC em 1996, no governo de Fernando Henrique Cardoso, para atendendo os estados do Nordeste por intermédio do FUNDESCOLA, com financiamento do Banco Mundial. Este programa foi desenvolvido para as escolas multisseriadas no campo. A experiência do Programa *Escuela Nueva*, desenvolvida na Colômbia nos anos de 1970 tem suas raízes no liberalismo e representou uma reação à Escola Tradicional. Muitas destas ideias pedagógicas já eram colocadas em prática no final do século XIX em plena ascensão do capitalismo. As ideias básicas são: centralidade da

que se assistiu nos três anos seguintes foi a busca por parte dos movimentos do campo de construção de espaços de interlocução entre o Estado e a sociedade civil com o propósito de constituir ações na perspectiva de constituir uma política nacional de educação do campo, conforme pode ser corroborado em informações e dados já tratados neste estudo.

No âmbito do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) está estruturado o PRONERA, no MDA/INCRA, que nasceu em 1998 e se mantém até os dias atuais, sem, contudo, desconsiderar as intempéries, avanços e retrocesso vividos pelo Programa nestes quase 15 anos de existência. O programa também sofreu os impactos das mudanças conjunturais, às vezes para avançar e, muitas vezes, quase sempre sendo questionado no seu papel e finalidade, pela mídia, por parte do Legislativo e do Judiciário<sup>62</sup>, conforme veremos a seguir.

Os dois ciclos seguintes são da busca pela materialidade das reivindicações das agendas políticas e das demandas do Movimento Nacional de Educação do Campo, na perspectiva de assegurar o acesso ao direito a educação para os povos do campo.

Desafiamo-nos a partir daqui compreender a trajetória das ações e programas propostos pelo governo federal para a educação do campo buscando identificar seus objetivos, alcance, avanços e limites na perspectiva de constituir-se numa política pública de educação do campo. Por uma questão de espaço e tempo vamos partir de dois programas voltados para educação do campo, sendo eles o PRONERA e o PROCAMPO, pois estes partem do mesmo princípio de origem: nascem da demanda, mobilização e articulação ativa dos movimentos sociais do campo no âmbito do governo federal (MDA e MEC).

Vale ressaltar que outras ações já estão sendo implementadas, conforme se pode identificar na Portaria n. 86, que institui o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), no entanto avalia-se nem todos os programas instituídos no âmbito do PRONACAMPO estão consolidadas a ponto de possibilitar uma análise mais aprofundada em seu conjunto.

---

criança nas relações de aprendizagem; respeito às normas higiênicas; disciplinarização do corpo e dos gestos; cientificidade da escolarização de saberes e fazeres sociais; exaltação do ato de observar e de intuir na construção do conhecimento. Tal ideário encontra ressonância no Manifesto dos Pioneiros, em 1932. Fonte: <<http://www.webartigos.com/articles/22754/1/Escolanovismo/paginal.html#ixzz1FwmbCZOc>>.

<sup>62</sup> Para citar apenas dois exemplos, podem-se destacar as ofensivas da Revista Veja publicada no dia 3 de outubro de 2007, intitulada “invasão da Universidade”, quando questiona o papel e as estratégias das Universidades no desenvolvimento de políticas que assegurem o acesso a educação as populações do campo e o relatório da *Comissão Parlamentar Mista de Inquérito (CPMI) da Terra* que aprovou com 12 votos um o relatório alternativo do deputado Abelardo Lupion (PFL-PR) como texto final, no qual o deputado pede o enquadramento de ocupação de terra como ato terrorista.

Avaliamos, contudo, que o PRONACAMPO deve ser objeto de estudo, em seu conjunto, pois amplia o raio de programas e ações em nome da educação do campo, o requer um olhar mais crítico sobre sua implementação e especialmente sobre a vinculação e respeito aos princípios da educação do campo. Aqui destacaremos sua organização por meio dos eixos e as ações articuladas em cada um deles:

Art. 4º - São eixos do PRONACAMPO:

- I - Gestão e Práticas Pedagógicas;
- II - Formação de Professores;
- III - Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica; e
- IV - Infraestrutura Física e Tecnológica.

Art. 5º - O eixo Gestão e Práticas Pedagógicas compreende as seguintes ações:

- I - disponibilização às escolas públicas do campo de materiais didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades formativas das populações do campo e quilombolas, no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, e de materiais complementares no âmbito do Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE;
- II - fomento à oferta da educação integral nas escolas do campo e quilombolas, promovendo a ampliação curricular; e
- III - apoio às escolas com turmas compostas por estudantes de variadas etapas dos anos iniciais do ensino fundamental e das escolas localizadas em comunidades quilombolas, por meio da Escola da Terra.

Art. 6º - O Eixo Formação de Professores compreende:

- I - a formação inicial dos professores em exercício na educação do campo e quilombola será desenvolvida no âmbito do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo PROCAMPO, da Universidade Aberta do Brasil - UAB e da RENAFOR, assegurando condições de acesso aos cursos de licenciatura destinados à atuação docente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio com a possibilidade de utilização da pedagogia da alternância; e
- II - a formação continuada dos professores em nível de aperfeiçoamento e especialização em educação do campo e quilombola, com propostas pedagógicas por áreas de conhecimento e projetos temáticos.

Art. 7º - O Eixo Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica envolve:

- I - apoio às redes de ensino para a ampliação da oferta de Educação de Jovens e Adultos com qualificação profissional, com a utilização da proposta pedagógica do Saberes da Terra; e
- II - o apoio à inclusão social dos jovens e trabalhadores do campo por meio da ampliação da rede federal de educação profissional e tecnológica, do fortalecimento das redes estaduais de educação profissional e tecnológica e de cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores de acordo com os arranjos produtivos locais.

Art. 8º - O Eixo Infraestrutura Física e Tecnológica inclui:

- I - apoio técnico e financeiro às redes de ensino para a construção de escolas de educação básica e educação infantil;
- II - a promoção da inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores e às tecnologias digitais;
- III - a disponibilização de recursos específicos para a melhoria das condições de funcionamento das escolas do campo e quilombola, da infraestrutura necessária para o acesso à água e saneamento e pequenas reformas; e



IV - a oferta de transporte escolar intracampo, respeitando as especificidades geográficas, culturais e sociais, bem como o critério de idade dos estudantes (BRASIL, 2013).

Ao questionarmos se as políticas públicas (capítulo 1) implementadas a partir do Estado são o caminho a ser percorrido para assegurar a busca pela igualdade de direito e como tais políticas sob o controle do capital não se transformam em mero instrumento de cooptação e enfraquecimento da ação política da sociedade estamos colocando em debate mais que a ação temporária para assegurar um acesso precário das populações do campo à educação. É preciso analisar ainda o sentido que tem tais políticas para a classe trabalhadora, como direito, resultado de suas lutas, mas também as resistências dentro do próprio Estado para instituí-las.

É preciso, porém, compreender que a construção da política pública acontece no embate entre as forças dentro do próprio Estado com a sociedade civil, pois a medida que a classe trabalhadora avança nos seus direitos, as forças hegemônicas dentro do Estado reafirmam e endurecem suas estratégias e inserções, utilizando inclusive da violência, do poder ideológico e das estruturas sociais, da mídia, dentre outros para barrar a ampliação destes direitos.

Entende-se que a política pública é responsabilidade do Estado de Direito, logo este está em disputa, faz-se necessário frear o avanço da classe trabalhadora na ocupação deste Estado. Ou seja, a ideia de Estado ampliado, proposta por Gramsci é um atentado às forças hegemônicas que disputam o Estado, seus recursos, seu aparelho para manutenção de sua condição, que pode ser ameaçada com a ocupação da classe trabalhadora. Assim, corroboramos com Souza (2006) ao afirmar que a construção de políticas públicas enquanto ação do Estado é fruto da luta e do embate entre as classes sociais. Porém a política pública, mesmo enquanto conquista da pressão social é uma estratégia de mediação do Estado, para manter-se dominante (POULANTZAS, 2000), logo, os sobressaltos e retrocessos a estas ações são elementos inerentes a este processo de disputa, que é contínuo, mesmo quando se conquista alguns avanços.

A mobilização social da educação campo tem uma força construída a partir da luta e da organização dos trabalhadores que, mediante suas organizações, impulsionam o debate da educação do campo. O desafio é de pensar a construção de política pública que é conflituosa e contraditória na relação com o Estado, que, ao materializar a política, também explicita as disputas de proposições e projetos de sociedade, disputam-se as propostas, as ideologias, uma disputa que permeia todo o processo de construção da política. Logo, a luta pela educação do

campo não é linear, mas sim dialética e contraditória, pois dialético e contraditório é o movimento da própria história e da humanidade.

#### **4.2.4.1 O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)**

Molina (2003) afirma que o PRONERA é um a Política pública institucionalizada por demanda coletiva e que carrega em si grande aprendizado, por meio de parceria. Para a autora esta é, sem dúvida, uma política pública construída de baixo para cima.

Enquanto política pública, o PRONERA fundamenta-se na gestão participativa e na descentralização das ações das instituições públicas envolvidas com a educação. Essas instituições criam por meio dos projetos a oportunidade de exercitar e realizar ações com a coparticipação dos movimentos sociais e sindicais de trabalhadores e trabalhadoras rurais, instituições de pesquisa, governos estaduais e municipais, em prol do desenvolvimento sustentável no campo, da construção da solidariedade e da justiça social (BRASIL, 2004).

Sua operacionalização acontece por meio de ações articuladas entre o INCRA, as Instituições de Ensino Superior e os movimentos sociais e sindicais representantes de trabalhadores e trabalhadoras rurais, que tem na Comissão Pedagógica Nacional (CPN) e nos espaços de gestão dos cursos e projetos ofertados o canal de participação e construção coletiva dos processos educativos e pedagógicos que envolvem o desenvolvimento do Programa, visando a “contribuir com a elevação das condições de vida e de cidadania de milhares de trabalhadores brasileiros que vivem no campo” (BRASIL, 2004).

Seu objetivo principal é fortalecer a educação nas áreas de reforma agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvimento e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltas às especificidades do campo, tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável (BRASIL, 2004).

Na I Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária (PNERA), realizada em 2004, com o intuito de caracterizar a situação socioeconômica dos assentados em todo o Brasil foi possível identificar os seguintes universos de pessoas envolvidas no programa:

**Tabela 4: Grandes Números da Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária  
Brasil e Regiões - 2004**

Variáveis	Brasil	Grandes Regiões				
		Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
<b>Assentamentos do Incra</b>	5.595	1.082	2.546	496	680	791
<b>Escolas</b>	8.679	2.414	4.230	510	622	903
<b>Famílias amostradas</b>	10.220	2.900	3.500	1.360	1.100	1.360
<b>Famílias Assentadas</b>	524.868	167.932	208.071	33.267	30.238	85.360
<b>População assentada</b>	2.548.907	842.303	1.067.226	154.627	136.122	348.629
<b>Estudantes assentados</b>	987.062	313.124	457.857	51.757	45.271	119.052

Fonte: MEC/INEP – Tabela elaborada pelo Inep/IPNERA

É do desafio de assegurar políticas públicas para estes sujeitos de trata o programa, conforme observa Molina (2003) ao analisar a história do PRONERA afirma que desde a sua constituição e definição de objetivos e pressupostos metodológicos foram construídos de maneira participativa com os sujeitos do campo:

Os objetivos, os princípios básicos e os pressupostos teórico-metodológicos foram debatidos em diversas reuniões que ocorreram na Universidade de Brasília, e que contaram com a participação dos representantes das universidades que compõem a Comissão Pedagógica, dos integrantes do Setor Nacional de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e de membros da Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais na Agricultura, Contag. A participação dos movimentos sociais na elaboração do Programa foi muito significativa e trouxe importantes contribuições para o Estado, que historicamente vinha menosprezando as demandas e as especificidades educacionais do campo (MOLINA, 2003, p. 55).

Desde 1998 o PRONERA vem sendo referência no desenvolvimento de ações de escolarização nos assentamentos da Reforma Agrária, especialmente voltadas à escolarização dos jovens e adultos e formação dos educadores que atuam nos cursos desenvolvidos. A ampliação do PRONERA foi uma crescente, tanto a partir da organização das demandas nos acampamentos e assentamos como no número de Instituições de Ensino envolvidas no desenvolvimento dos projetos.

O PRONERA tem gestão articulada e participativa em nível nacional e nos estados, com o envolvimento dos sujeitos, desde a representação dos movimentos sociais e sindicais aos representantes de instituições participantes, além do INCRA.

Ao analisar a trajetória do PRONERA e a importância que este vem desempenhado ao longo de sua história, Molina (2003) e Santos (2012) concordam em afirmar as contribuições

do programa para a educação do campo e, em especial, para assegurar o acesso dos trabalhadores, e afirmam ainda que tais contribuições desencadearam outros resultados. Ressaltam que, na difícil tarefa de construir a política pública de educação do campo, o acesso à escola é somente um dos desafios, além do de assegurar que esta formação escolar contribua para qualificar a ação dos sujeitos e a melhoria de sua vida e do campo.

Molina (2003) compreende o PRONERA como uma política, por identificar que construiu raízes na sociedade e especialmente nas reivindicações dos maiores interessados: os trabalhadores. Há uma apropriação identitária muito forte dos Movimentos de luta pela terra, especialmente o MST e a CONTAG com o PRONERA, sendo protagonistas de suas ações, mas também lutadores de manutenção e ampliação<sup>63</sup>. Segundo dados preliminares do INCRA/PRONERA, identificados na II Pesquisa do PRONERA, são mais de 300 cursos já realizados, desde a alfabetização até a educação superior.

No entanto, o Programa, embora reconhecido pela sua atuação e pleno envolvimento dos sujeitos que o construíram trava cotidianamente sua manutenção e expansão, pois por dentro do próprio Estado existe uma disputa em torno de sua consolidação. Há, por parte de alguns aparelhos do Estado iniciativas para destituí-lo como política pública, porém, há dentro e fora do Estado forças de resistência pela sua manutenção e ampliação, por reconhecer que a resistência dos envolvidos sempre o coloca no patamar de importância de política enraizada na defesa dos direitos. Quero dizer, busca-se destruir a imagem do PRONERA essa é uma estratégia da classe hegemônica, mas a classe trabalhadora reconstrói sua estratégia e reafirma sua luta para constituí-lo como política.

O PRONERA foi regulamentado mediante Portarias publicadas pelo Ministério do Desenvolvimento Agrária (MDA)<sup>64</sup>. Embora estas fossem de fundamental importância para a legitimidade e execução do programa (inclusive com orçamento do Plano Plurianual (PPA) e definição de seus princípios e diretrizes político-pedagógicas), também o deixou fragilizado do ponto das bases legais para o desenvolvimento de suas ações.

Em 2009 o Tribunal de Contas da União (TCU) vem a questionar diversas ações desenvolvidas pelo Programa, dentre elas referente à participação dos Movimentos sociais e

---

<sup>63</sup> Ao analisar as agendas políticas destes dois Movimentos, desde os anos de criação do Programa em 1998, em todas elas o PRONERA aparece como pauta de reivindicação, seja para ampliação de suas ações junto aos sujeitos do campo, seja também numa pressão política para que o Estado garanta as condições para o seu desenvolvimento dentro do próprio Estado, onde também enfrenta resistências de pessoas, grupos políticos ou secretárias.

<sup>64</sup> Em 16 de abril, pela Portaria n. 10/98, do então Ministério Extraordinário de Política Fundiária, é criado o Programa vinculado ao gabinete do Ministro. Em 2001 foi publicada nova portaria INCRA, n. 837, incorporando o PRONERA ao INCRA, e, em 2004, nova portaria, n. 282, de 16 de abril de 2004, que adequou o Programa às orientações do governo e ampliou sua ação para todos os níveis de ensino: da alfabetização à pós-graduação.

sindicais representantes dos trabalhadores, “recomendando” ao INCRA a retirada destes sujeitos do processo de participação do programa; a proibição de pagamentos de bolsas para os professores que atuavam no Programa e a realização de contratos e convênios com instituições de ensino privadas de caráter comunitário na execução das ações.

O Acórdão do TCU nº 2653/2008, de 8 de novembro de 2008, impactou consideravelmente as ações desenvolvidas pelo Programa, pois gerou instabilidade nas ações desenvolvidas porque os limites para a execução das ações do programa foram sentidas por todos os parceiros e ainda tentou provocar na sociedade desconfianças sobre a idoneidade das ações desenvolvidas. Além do acórdão do TCU construído a partir da análise de prestação de contas de um dos projetos do PRONERA, realizado com a Universidade Estadual de Mato Grosso para a realização do Curso de Agronomia para 60 alunos dos assentamentos da Reforma Agrária dos estados de Mato Grosso, Rondônia, Minas Gerais, Goiás, Mato Grosso do Sul, Distrito Federal e Paraná para o Curso de Agronomia com ênfase na Agroecologia e Socioeconomia Solidária<sup>65</sup>.

Desde então muitas lutas pela reafirmação da política visou reverter as “recomendações” do TCU, mas também em especial investir na construção de bases legais para orientasse a execução do Programa, o que daria mais segurança de sua execução enquanto uma política pública.

Com o objetivo de assegurar tais bases, foi proposto ao Congresso Nacional, em três momentos distintos, por meio de emendas parlamentares, alguns artigos em leis que regulamentassem os pontos questionados pelo TCU. Algumas propostas foram construídas neste sentido, visando a consolidar o PRONERA enquanto política de educação do campo e por sua definir as diretrizes para sua materialidade. Em quase todas tentativas as emendas foram sempre rejeitadas, muitas vezes com o argumento de que o Programa apenas servia para financiar a invasão de terra pelo MST.

Na Lei nº 11.947/2009 (BRASIL, 2009<sup>66</sup>), apresentaram-se emendas que visavam a reverter os pontos questionados anteriormente, especialmente no que se refere ao pagamento

---

<sup>65</sup> São deste mesmo período dois novos processos contra ações do PRONERA: Um deles do Ministério Público do Rio Grande do Sul, que buscou impedir o início do Curso de Veterinária para beneficiários da Reforma Agrária, depois, inclusive, dos cursos aprovado nas instâncias da Universidade de Pelotas e alunos selecionados (Processo n.º 2008.35.00.013973-0). Outro é a ação impetrada pelo MP do Estado de Goiás que questionou a constitucionalidade do Curso de Direito que estava em andamento pela Universidade Federal de Goiás que tinha como público assentados da reforma agrária e agricultores familiares (Decisão acerca do Processo n.º 2008.35.00.013973-0 – Ação Civil Pública).

<sup>66</sup> A Lei nº 11.947/2009, aprovada em 16 de junho de 2009, dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; (BRASIL, 2009. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/lei/111947.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/111947.htm)>. Acesso em 1º.mar.2013).

de bolsas para professores, no entanto, avançou apenas na instituição do Programa, cujo texto aprovado e sancionado apresentou o seguinte conteúdo:

Fica o Poder Executivo autorizado a instituir o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - Pronera, a ser implantado no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA e executado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - Incra.

Parágrafo único. Ato do Poder Executivo disporá sobre as normas de funcionamento, execução e gestão do Programa (BRASIL, 2009, Art. 33).

No entanto, mais que o reconhecimento do programa, que já era importante, necessitava-se resolver as questões das bolsas dos professores, o que acabou não acontecendo. É preciso reconhecer que houve avanços advindas do próprio Legislativo no reconhecimento do programa, porém a reprovação das emendas que propunham que, no âmbito do debate da reforma agrária (MDA/INCRA/PRONERA), fosse autorizado o pagamento de bolsas aos profissionais da educação nas Instituições de Ensino Superior para os docentes que davam aulas nestes cursos pode ser considerada um ato representativo da força da chamada bancada ruralista no Congresso Nacional.

Vale ressaltar que na mesma Lei, foram apresentadas emendas que autorizavam o Ministério da Educação a pagar bolsa para professores dos programas desenvolvidos por este Ministério<sup>67</sup>. A questão da aprovação das emendas articuladas pelo MEC demonstra que a reprovação do pagamento de bolsa para professores no PRONERA teve como justificativa que este violava o Art. 176 da Constituição Federal (mesmo argumento utilizado pelo TCU no Acórdão 2653/2008) referente à carga horária dos servidores públicos que regulamentam as condições para recebimento de bolsa, o mesmo argumento não serviu para reprovar a proposta de pagamento de bolsas pelo Ministério da Educação.

Compreendemos que a questão do PRONERA no debate no Congresso Nacional necessita ser analisada na sua dialética, vez que no mesmo período que estava em debate no Congresso Nacional este projeto de lei, estava também nesta mesma Casa uma grande articulação de um grupo de deputados para a criação da Comissão Parlamentar Mista de Inquérito (CPMI) para investigar repasses de recursos realizados mediante contratos com o

---

<sup>67</sup> Nesta mesma Lei foi aprovado o seguinte texto: “Art. 31. A Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, passa a vigorar com as seguintes alterações: “Art. 1º Ficam o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes autorizados a conceder bolsas de estudo e bolsas de pesquisa no âmbito dos programas de formação de professores para a educação básica desenvolvidos pelo Ministério da Educação, inclusive na modalidade a distância, que visem: [...] [...] ; **III** - à participação de professores em projetos de pesquisa e de desenvolvimento de metodologias educacionais na área de formação inicial e continuada de professores para a educação básica e para o sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB (BRASIL, 2009, art. 33).

Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, que ficou conhecida como CPI do MST. Os questionamentos postos por parte dos parlamentares no congresso Nacional têm, nesta análise, como pano de fundo não somente a questão da educação, mas também o significado de um Programa que visa a estimular a educação no espaço do conflito de luta entre o acesso a terra – todos os Movimentos sociais de luta pela educação presentes no PRONERA, fazem a luta pela Reforma Agrária – e a questão da propriedade privada<sup>68</sup>, é questão histórica da luta pela terra que permeia os interesses em não fazer avançar a luta pela educação nas áreas de reforma agrária.

É sentido, que é possível identificar os acontecimentos que se relacionam na luta pela educação e pela terra, como bens indissociáveis e que também estão em disputa no projeto de desenvolvimento do capitalismo no campo.

Um exemplo deste processo remete ao ano de 2005 em que já havia sido constituída no Congresso Nacional uma CPMI da Reforma Agrária e Urbana, conhecida como CPMI da Terra (Requerimento nº 13, de 2003) que tinha como objetivos:

[...] realizar amplo diagnóstico sobre a estrutura fundiária brasileira, os processos de reforma agrária e urbana, os movimentos sociais de trabalhadores (que têm promovido ocupações de terras, áreas e edifícios privados e públicos, por vezes com violência), assim como os movimentos de proprietários de terras (que, segundo se divulga, têm-se organizado para impedir as ocupações por vezes com violência). Cabe ao Congresso Nacional atuar no diagnóstico do problema e na identificação dos caminhos para sua solução (BRASIL, 2005).

As recomendações ao final de CPMI, merecem destaque, pois demonstram a forma como os aparelhos do Estado são instrumentados para questionar as ações dos movimentos do campo e assim restringir seu poder e ação.

Determinar que o TCU fiscalize, anualmente, os convênios com organizações não governamentais, especialmente aquelas ligadas à reforma agrária, e envie relatório consolidado à Comissão Mista de Orçamento e Finanças do Congresso Nacional.  
Determinar que o TCU fiscalize, anualmente, as despesas dos programas de reforma de agrária, especialmente os gastos com obtenção de terras e consolidação de assentamentos, e envie relatório consolidado à Comissão Mista de Orçamento e Finanças do Congresso Nacional (BRASIL, 2005, p. 379).

Recomendou-se ainda a criação de leis que definam ocupação de terra como um ato terrorista, criminalização as lutas dos movimentos sociais do campo, ou seja, as lutas sociais

<sup>68</sup> Em uma pesquisa realizada pelo jornalista Alceu Luís Castilho, é possível identificar o mapa dos políticos mais poderosos, que segundo o autor se confundem e maneira perturbadora com o latifúndio. Em seu livro o autor que realizou sua pesquisa de 3 anos analisando 13 declarações dos bens apresentados ao Tribunal superior Eleitoral, entre 2008 e 2010 identificou que no Congresso nacional mais de setenta e sete dos parlamentares detém mais de 5 mil hectares de terra cada um, são mais de 2,03 milhões de hectares declarados nas mãos de parlamentares. Cj. CASTILHO, Alceu Luíz. Partido da Terra: **Como os políticos conquistam o território Brasileiro**. São Paulo: Ed. Contexto, 2012.

perdem, por este entendimento, caráter de legítimas na luta pelo direito, conforme defendeu Roberto Lyra na tese *O Direito Achado na Rua, transforma-o em criminalidade*.

Esse tipo de terrorismo, próprio da realidade brasileira, não deve ser aceito e deve ser punido com o mesmo rigor que as outras formas de atos terroristas previstas em nossa Lei de Segurança Nacional (Lei nº 7.170, de 1983), pois, de forma equivalente, afeta a ordem constitucional estabelecida, a integridade territorial, o regime representativo e democrático e o Estado de Direito (art. 1º, I e II, da Lei de Segurança Nacional). Enfim, tais ações fragilizam o Estado (BRASIL, 2005, p. 385).

[...]

O terrorismo, que é, eminentemente, um movimento político, se adapta à realidade social, econômica e cultural do local onde se exterioriza. No Brasil, tem se manifestado na forma do inclusionismo sócio-econômico, **por meio do quais associações de trabalhadores rurais sem-terra**, por exemplo, reclamam a falta de participação social e econômica em razão de uma **suposta negação estatal de direitos garantidos constitucionalmente, e, por meio da violência**, buscam pressionar o governo a transformar tais direitos abstratos em realidade concreta (BRASIL, 2005, p. 385, grifo nosso)

No ano de 2010 o Decreto Presidencial nº 7.352/2010, conforme visto no capítulo anterior, reconhece o PRONERA como política pública e reafirma seu caráter e importância de política de educação para as áreas de Reforma Agrária.

Em 2012 com a Medida Provisória 592, sancionada como a Lei nº 12.695/2012 (BRASIL, 2012)<sup>69</sup> em seu artigo 33a autoriza o Programa a retomar o pagamento das bolsas para os docentes, retomando assim a mobilização que foi interrompida em muitas Instituições de Ensino Superior.

O Poder Executivo fica autorizado a conceder bolsas aos professores das redes públicas de educação e a estudantes beneficiários do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.

§ 1º Os professores das redes públicas de educação poderão perceber bolsas pela participação nas atividades do PRONERA, desde que não haja prejuízo à sua carga horária regular e ao atendimento do plano de metas de cada instituição com seu mantenedor, se for o caso.

§ 2º Os valores e os critérios para concessão e manutenção das bolsas serão fixados pelo Poder Executivo.

§ 3º As atividades exercidas no âmbito do PRONERA não caracterizam vínculo empregatício e os valores recebidos a título de bolsa não se incorporam, para qualquer efeito, ao vencimento, salário, remuneração ou proventos recebidos (BRASIL, 2012, arts. 33-A).

<sup>69</sup> A Lei nº 12.695/2012, Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas; altera a Lei nº-11.947, de 16 de junho de 2009, para incluir os polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil na assistência financeira do Programa Dinheiro Direto na Escola; altera a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, para contemplar com recursos do FUNDEB as instituições comunitárias que atuam na educação do campo; altera a Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, para dispor sobre a assistência financeira da União no âmbito do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos; altera a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e dá outras providências (BRASIL, Presidência da República, 2012. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Lei/L12695.htm#art14](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12695.htm#art14)>. Acesso em 1º.mar.2013).



A aprovação deste artigo, após quatro anos da ‘recomendação’ do TCU, coloca o PRONERA, na retomada de forma mais ampla o processo de mobilização e para a execução dos cursos. Evidente que as atividades (artimanhas) de sobrevivência de uma política tão importante para os sujeitos do campo não deixaram de ser realizadas, mas muitos cursos em muitas IES e outras Instituições de Ensino parceiras do programa deixaram de acontecer, o que impactou negativamente na garantia do acesso à educação para milhares de jovens que neste período deixaram de ir à escola.

Estes elementos demonstram também como o próprio Estado constitui-se na capacidade de avançar ou retroceder em políticas que são estratégias para a classe trabalhadora, mas que de forma direta ou indireta pode ameaçar a hegemonia do capital e deste na disputa do Estado. Pois a política pública está vinculada aos interesses sociais e econômicos presentes explicitados nos programas e ações governamentais, conforme observam Tafarel e Molina (2012).

Tais programas estão intimamente relacionados às opções de modelo de desenvolvimento adotado em cada período histórico. A cada momento, a depender das dinâmicas e opções conjunturais, a política educacional poderá avançar ou retroceder numa determinada direção e orientação política a partir do Estado e, a depender da correlação de forças que se estabelece na sociedade, poderá estar mais próxima ou mais distante dos anseios da classe trabalhadora ou da classe dominante.

Com estes elementos, é possível compreender porque o PRONERA incomoda tantos setores da sociedade, especialmente, aqueles ligados a defesa da propriedade privada, ou seja, aqueles que defendem seus próprios interesses. Por fim, vale ressaltar que o PRONERA constitui na educação do campo como um patrimônio imaterial de conhecimentos, experiências e possibilidades, inclusive de gerar e fundamentar novas políticas e novas ações, a exemplo da Licenciatura da Educação do campo. Muitos outros resultados e impactos podem já foram identificadas em estudos e análises, ver sobre isso especialmente Molina (2003) e Santos (2012).

#### **4.2.4.2 O Programa Nacional de Apoio a Formação de Professores que Atuam nas Escolas do Campo – PROCAMPO**

Segundo registro do Ministério da Educação (BRASIL, 2007; 2004) educação do campo é orientada por um conjunto de princípios: como uma política pública efetivada por meio da ação permanente do Estado; esta educação é organizadora e produtora da cultura de

um povo e produzida por uma cultura, a cultura do campo, baseada nos princípios da gestão participativa e democrática e, ainda, na construção dos projetos político-pedagógicos das escolas do campo vinculando as questões inerentes a sua realidade, temporalidade e a organização dos saberes próprios dos educandos.

O papel da SECAD aparece como sendo o espaço de interlocução e implementação de políticas públicas para a diversidade, visando a contribuir de forma efetiva para a melhoria da qualidade do ensino nas áreas rurais brasileiras. A política segundo consta nos documentos deve estar em consonância às necessidades culturais, aos direitos sociais e à formação integral de crianças, jovens e adultos do campo, bem como agricultores familiares, ribeirinhos, extrativistas, pescadores artesanais, assentados de reforma agrária, acampados, caiçaras, quilombolas, dentre outros (BRASIL, 2007).

São objetivos da ação da SECAD no que se refere à educação do campo: a) garantir oferta de vagas em todos os níveis da educação e a permanência da população do campo, mediante implantação de infraestrutura adequada a esse atendimento; b) implantar programa nacional de formação inicial e continuada dos profissionais da educação do campo; c) garantir o controle social da qualidade da educação escolar, mediante efetiva participação da comunidade do campo; d) estimular a autogestão como estratégia para uma abordagem solidária e coletiva dos problemas do campo. Para concretizar tais políticas, ampara-se no regime de colaboração entre estados e municípios, que são constitucionalmente responsáveis por organizar o atendimento da educação do campo considerando as resoluções do CNE.

No que se refere à formação dos educadores do campo, três propostas de política são orientadoras: a Licenciatura em Educação do Campo, que se constituiu, a partir da experiências de quatro propostas pilotos, no Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO), organizada por áreas do conhecimento; a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (PARFOR), instituída pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009; e os cursos da Universidade Aberta do Brasil (UAB), que desenvolve suas ações de formação inicial na modalidade a distância<sup>70</sup>.

Neste estudo, a nossa referência de análise é a Licenciatura em Educação do campo que passa a ser construída a partir das definições ocorridas no âmbito do GPT em 2004, quando, atendendo às demandas advindas dos espaços coletivos de debate político realizado até então, propunha a emergência da formação de educadores como elemento prioritário na

---

<sup>70</sup> Neste trabalho, pelos motivos já citados, vamos tomar o PROCAMPO como referência de análise da política de formação de professores para o campo.

ação governamental. Para dar conta do desafio, o GPT instituiu uma comissão que pudesse apresentar uma proposta de formação de educadores<sup>71</sup>.

O desafio proposto a esta Comissão em diálogo com o GPT foi construir uma política nacional de formação, que contempla um sistema nacional articulado e integrado, de formação inicial e continuada de profissionais de Educação do Campo, buscando possibilitar o atendimento efetivo dessas demandas e a diversidade de sujeitos e contextos presentes nas escolas do campo. A estratégia de implementação propunha estabelecer um processo institucional que aproxime as instituições de ensino, pesquisa e extensão, em especial as Universidades, das redes de ensino do campo e de suas reais necessidades (BRASIL, 2006).

#### **4.2.4.2.1 O Plano Nacional de Formação dos Profissionais da Educação do Campo**

A formulação de um Plano Nacional de Formação dos Profissionais da Educação do Campo é uma demanda histórica do Movimento Nacional de Educação do Campo, dos professores das escolas do campo e foi definida no âmbito do Grupo Permanente de Trabalho da Educação do Campo (GPT) como prioridade política.

A sustentação política para a construção do Plano estava embasada em dois elementos: o primeiro é que a demanda de formação de educadores do campo foi agenda de reivindicações de todos os Movimentos do Campo, reafirmada em todos os espaços de debate sobre educação, seja nas conferências, seja nos seminários estaduais e nacionais, além das pautas políticas dos próprios movimentos. O segundo elemento é o conhecimento da situação de formação dos educadores do campo, de quase total ausência de formação específica para os profissionais que atuam nas escolas do campo.

No campo, quando se iniciou o debate sobre a construção do Plano, a situação era a seguinte: existência de 354.316 professores atuando na Educação Básica em escolas localizadas na zona rural, eles representam 15% dos profissionais em exercício no país e são, em média, os que possuem menor grau de qualificação e também os que recebem os menores salários.

Segundo dados apresentados pelo INEP, as diferenças no grau de formação dos professores da zona rural em relação aos da zona urbana chamavam a atenção. De acordo com

---

<sup>71</sup> Fizeram parte desta Comissão a professora Roseli Caldart do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA/MST); professora Maria do Socorro Silva (à época professora da UnB/CONTAG); o professor Miguel Arroyo(UFMG); professora Leda Cheibe (/UFSC/ANFOP) e a professora Mônica Molina (UnB).

o Censo Escolar de 2005 (INEP, 2006, p. 24), no ensino fundamental anos iniciais (de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries), apenas 21,6% dos professores das escolas rurais têm formação superior, enquanto nas escolas urbanas esse contingente representa 56,4% dos docentes. Outro dado que chamava atenção refere-se às funções docentes, num total de 6.913 exercidas por professores com a apenas o ensino fundamental, sem habilitação mínima para o desempenho de suas atividades.

Em relação ao ensino médio, os níveis de formação dos professores também preocupavam, pois, segundo dados do Censo Escolar no campo, a rede física de atendimento a este nível de ensino era bastante reduzida. No total eram 14.822 docentes, que atuam em 1.377 estabelecimentos, destes, 11,3% possuíam somente a escolaridade de nível médio. Na zona urbana, esse índice era de apenas 4,2%. De acordo com a legislação em vigor, esses professores não estão habilitados para atuar no ensino médio.

De acordo com o Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica realizado pelo INEP em 2003, a remuneração dos professores das áreas rurais era bem inferior à dos que lecionavam em escolas urbanas. Nas séries iniciais do Ensino Fundamental, o salário médio era de R\$ 452,00 na área rural e de R\$ 766,10 na área urbana. Nas séries finais, os professores de escolas rurais recebiam, em média, R\$ 558,60, ao passo que os das escolas urbanas recebiam R\$ 907,00. A situação só se equiparava no ensino médio, em que os salários eram praticamente equivalentes: R\$ 1.077,40 na área rural e R\$ 1.059,40 na área urbana.

O desafio proposto à Comissão foi estabelecer as diretrizes para uma política nacional de formação permanente e específica dos profissionais da Educação do Campo na perspectiva de ampliar o atendimento efetivo das demandas e necessidades dos alunos, educadores, redes de ensino e comunidades do campo. E, ainda, promover e ainda assegurar o financiamento de ações de formação inicial e continuada de profissionais da Educação do Campo, estimular parcerias entre poder público, universidades e organizações sociais para a formação inicial e continuada de profissionais de Educação do Campo (BRASIL, 2006).

No que se refere ao respaldo legal para sustentação das propostas apresentadas pela Comissão, tem-se o art. 28 da LDB (BRASIL, 1996), que estabelece o direito da população rural a um sistema de ensino adequado às suas peculiaridades regionais e de vida. Assim, a defesa por uma política de atendimento escolar que não seja a mera adaptação, mas sim uma política construída no respeito à diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença, conforme preconizam as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002), em seu artigo 12, parágrafo único, que recomenda que os sistemas de ensino desenvolvam políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os

professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes. E, ainda, com fundamento na mesma Resolução, recomenda-se a observância do respeito à diversidade e ao protagonismo de estudantes, educadores e comunidades do campo, bem como o desenvolvimento de propostas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural, os processos de transformação do campo, a gestão democrática, o acesso aos avanços científicos e tecnológicos e os princípios éticos que norteiam a convivência solidária (BRASIL, 2002, art. 13).

Além disso, a Resolução nº 3/97, do Conselho Nacional de Educação (CNE), (BRASIL, 1997), que fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e Remuneração para o Magistério dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, recomenda que os sistemas de ensino implementem programas de desenvolvimento profissional dos docentes em exercício, inclusive a formação em nível superior. Ainda, o PNE (BRASIL, 2001) afirma a formação inicial e continuada dos professores e demais servidores da educação como condição necessária à melhoria da qualidade do ensino.

A orientação construída pela comissão para que se afirme como sujeitos prioritários de tais ações do Plano: a) professores, gestores e pedagogos em exercício na rede pública de ensino municipal e estadual, nas escolas comunitárias de Pedagogia da Alternância, nos programas governamentais nacionais e estaduais de Educação do Campo; b) técnicos em gestão escolar, em multimeios didáticos, em infraestrutura e ambiente escolar e em alimentação escolar; c) educadores e educadoras que atuam com educação não escolar em ONGs e movimentos do campo.

Para atender às demandas de formação destes sujeitos, no Plano foram propostas duas linhas de ações para a formação dos profissionais que atuam na educação do campo: 1) Construir uma política de formação inicial e continuada e 2) assegurar a produção de material didático-pedagógico e pesquisa.

A primeira linha contempla a formação em nível médio, bem como a formação superior em nível de graduação e pós-graduação. Para a formação em nível médio, será promovida a implementação de cursos normais e de cursos técnicos de acordo com as demandas locais. A formação superior em nível de graduação dar-se-á por meio da promoção de cursos de licenciatura plena em educação do campo. Para o apoio à pós-graduação, serão promovidas a implementação de cursos de especialização em educação do campo e a criação de linhas de pesquisa para estabelecimento de cursos de mestrado.

A formação continuada e o aperfeiçoamento profissional deverá ocorrer por meio do intercâmbio de experiências, com estabelecimento de redes de pesquisadores, realização de seminários, criação ou fortalecimento de fóruns virtuais, promoção de cursos para aperfeiçoamento técnico-pedagógico para os profissionais em exercício.

A segunda linha contempla a formulação e publicação de material didático-pedagógico específico, bem como a realização de pesquisas e o mapeamento de informações que subsidiem a implementação das políticas e a implementação de experiências pedagógicas alternativas (BRASIL, 2007, p. 37-38).

Dentre as ações propostas no Plano, a construção de uma proposta de curso de Licenciatura em Educação do Campo foi priorizada, por recomendação do GPT e da Comissão que elaborou a proposta, por entenderem que havia necessidade emergente de formação específica para os professores que atuam nas escolas do campo, bem como por compreender que esta iniciativa demandaria do Estado, mediante MEC/SECAD/CGEC, empenho maior, tanto na construção de uma proposta específica quanto na necessidade de articulação interna com as demais secretarias para fazê-la acontecer, pois se tratava, no âmbito do MEC, de proposta diferente das existentes, uma vez que vislumbrava formação específica, organizada por áreas do conhecimento e utilizando a pedagogia da alternância, pontos incomuns nos cursos de formação de professores em nível de graduação até então existentes no MEC. Os fundamentos para a construção da proposta tiveram como base cursos existentes em desenvolvimento pelos Movimentos sociais do campo e em especial as experiências do Curso de Pedagogia da Terra, realizadas pelo PRONERA<sup>72</sup>.

#### **4.2.4.2.2 A Licenciatura em Educação do Campo**

A partir das orientações e definições contidas no documento do Plano Nacional de Formação, elaborou-se a minuta para a criação da Licenciatura em Educação do campo, enquanto ação estratégica e prioritária para implantação no âmbito das instituições citadas com a articulação e participação dos Movimentos sociais do campo.

O que se pretende é desenvolver, desde a especificidade das questões da Educação do Campo, um projeto de formação que articule as diferentes etapas (e modalidades) da Educação básica, preparando educadores para uma atuação profissional que vá além da docência e de conta da gestão dos processos educativos que acontecem na escola e no seu entorno (MEC, 2011, p. 357).

A proposta do PROCAMPO tem com o objetivo apoiar programas de licenciaturas que proponham alternativas de organização do trabalho escolar e pedagógico que possibilitem a expansão da educação básica para o campo, com a qualidade exigida pela dinâmica social e

---

<sup>72</sup> Cf. SANTOS, Clarice, 2012.

pela necessidade de se reverter a histórica desigualdade que sofrem os povos do campo (BRASIL, 2007).

As características de funcionamento de tais cursos devem considerar os seguintes elementos:

Realização dos cursos através da organização de turmas específicas compostas a partir de demandas identificadas pela Instituição e ou pelas parcerias constituídas, de modo a favorecer uma formação identitária de turma e a gestão coletiva do processo pedagógico;

Seleção específica com critérios e instrumentos definidos em cada Instituição, tendo em vista o caráter de ação afirmativa desta proposição e a prioridade a ser dada aos professores em exercício;

Organização curricular por etapas presenciais (equivalente a semestres de cursos regulares) em regime de alternância entre Tempo/Espaço Curso e Tempo/Espaço Comunidade - Escola do Campo, para permitir o acesso e a permanência nesta Licenciatura dos professores em exercício e não condicionar o ingresso de jovens e adultos na educação superior à alternativa de deixar de viver no campo. Esta forma de organização curricular deverá institucionalizar atividades e processos que garantam/exijam sistematicamente a relação prática-teoria-prática vivenciada no próprio ambiente social e cultural de origem dos estudantes (BRASIL, 2011, p. 363).

Definiu-se inicialmente pelo apoio a experiências-piloto de formação em nível superior de professores para atuarem em escolas do campo, com a finalidade de promover a formação de educadores para atuar nas diferentes etapas e modalidades da educação básica. O apoio à criação de cursos de licenciatura foi um estímulo à criação, nas universidades públicas de todo o país, de cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo, habilitando-os para a docência multidisciplinar em escolas do campo, nas seguintes áreas do conhecimento: Linguagens, Artes e Literatura, Ciências Humanas e Sociais, Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Agrárias e ainda promover a construção de projetos de formação de educadores que sirvam de referência para políticas públicas e cursos regulares de formação, tendo em vista a expansão da educação básica de qualidade. A carga horária obrigatória é de no mínimo de 3.200 horas em 4 anos e turmas de no máximo de 60 alunos. O público a quem se destina prioritariamente é:

Professores em exercício nas escolas do campo da rede pública que tenham o ensino médio concluído e ainda não tenham formação de nível superior;

Outros profissionais da educação com atuação na rede pública que tenham o ensino médio concluído e ainda não tenham formação de nível superior;

Professores e outros profissionais da educação que atuam nos centros de alternância ou em experiências educacionais alternativas de Educação do Campo que tenham o ensino médio concluído e ainda não tenham formação de nível superior;

Professores e outros profissionais da educação com atuação em programas governamentais que visem a ampliação do acesso à educação básica da população

do campo, tais como: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), Saberes da Terra...

Jovens e adultos que desenvolvam atividades educativas não escolares nas comunidades do campo que tenham o ensino médio concluído e ainda não tenham formação de nível superior (BRASIL, 2011, p. 358-9).

Quanto a suas características de organização, os cursos seriam ofertados em regime de alternância (Tempo-Escola e Tempo-Comunidade). O Tempo-Escola é realizado nas Instituições de Ensino Superior, de modo a permitir o acesso e permanência dos estudantes na universidade e o Tempo-Comunidade é realizado nas comunidades dos professores, respeitando os princípios da pedagogia da alternância, ou seja, não seria uma mera alteração de espaço, mas sim a alternância como estratégia político pedagógica de interlocução, articulação e diálogo permanente entre reflexão teórica e vivência e prática nas comunidades, nas escolas, nos movimentos do campo em que os sujeitos estão envolvidos.

São objetivos da proposta de Licenciatura em Educação do Campo:

Formar educadores para atuação específica junto às populações que trabalham e vivem no campo, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, e da diversidade de ações pedagógicas necessárias para concretizá-la como direito humano e como ferramenta de desenvolvimento social;

Desenvolver estratégias de formação para a docência multidisciplinar em uma organização curricular por área do conhecimento nas escolas do campo;

Contribuir na construção de alternativas de organização do trabalho escolar e pedagógico que permitam a expansão da educação básica no e do campo, com a rapidez e a qualidade exigida pela dinâmica social em que seus sujeitos se inserem e pela histórica desigualdade que sofrem;

Estimular nas IES e demais parceiros da implementação desta Licenciatura ações articuladas de ensino, de pesquisa e de extensão voltadas às demandas da Educação do Campo (BRASIL, 2011, p. 358).

Para desenvolvimento da proposta foi articulado, além da própria SECADI, coordenadora do Programa, o apoio da SESu, do FNDE e da CAPES. As quatro experiências pilotos<sup>73</sup> foram desenvolvidas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) no ano de 2007. Esta proposta foi ampliada para 32 IES, além das

<sup>73</sup> Para nossa análise foram consideradas as experiências pilotos da Licenciatura desenvolvida pelas IES: UFMG, UnB, UFBA e UFS por compreender que tais propostas já têm grau maior de vivência com a proposta por ter suas atividades iniciadas a partir do ano de 2007, ou seja, já possuem mais de seis anos de prática e ainda porque tais IES construíram os cursos a partir das orientações e princípios contidos nos dois documentos referidos anteriormente elaborados e aprovados no âmbito GPT com a participação dos Movimentos sociais do campo. Isto não implica afirmar que as demais 27 IES não o fizeram, porém, como experiência piloto houve maior acompanhamento da implementação destas orientações, por considerar que as quatro primeiras tornaram-se referência para as demais. Outro elemento que nos levou a fazer a opção pelas quatro experiências pilotos foi o material já produzido a partir de tais vivências, por meio de livros, teses de doutorado, dissertações de mestrado e outros artigos científicos elaborado no âmbito do Observatório da Educação do Campo e, ainda, documentos do Fórum Nacional de Educação e/ou de aqueles elaborados de forma independente por Movimentos sociais do campo que trazem a Licenciatura da Educação do Campo como elemento de reflexão.



Instituições Federais, também para as estaduais e municipais. Em 2010 o atendimento estava previsto para 3.211 vagas (BRASIL, 2010).

Atualmente o quadro de atendimento do Programa, pode ser identificado a partir de dados a seguir:

**Tabela 5: Instituições de Ensino Superior – Federais - envolvidas no PROCAMPO**

INSTITUIÇÕES FEDERAIS	UF	Vagas ofertadas	Cursistas Procampo	Situação
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	BA	50	46	
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	MG	106	27	61 formados
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ	PA	60	59	
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	SC	100	49	
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA	RR	60	60	
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE	PB	50	42	
UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ	PR	60	35	
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	BR	180	89	40 formados
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DO MARANHÃO	MA	120	93	
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ	PI	120	115	
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE	SE	50	47	
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ	AP	120	106	
INST. FED. DE EDUC., CIÊNC. E TEC. DO MARANHÃO	MA	60	35	
INST.FED.DE EDUC., CIÊNCIA E TEC. DO PARÁ	PA	960	609	240 a iniciar
UNIVERSIDADE DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI	MG	60	38	
<b>TOTAL GERAL</b>		<b>2.156</b>	<b>1.450</b>	

Fonte: MEC/CGEC, dados disponibilizados em 18.12.2012.

**Tabela 6: Instituições de Ensino Superior – Estaduais e Municipais envolvidas no PROCAMPO**

INSTITUIÇÕES Estaduais e Municipais	UF	Vagas ofertadas	Cursistas Procampo	Situação
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS	AL	60	56	
UNIVERSIDADE ESTADUAL DA BAHIA	BA	50	50	
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ	CE	50	44	
UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI	CE	60	58	
UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO	PE	60	A INICIAR	
AUTARQUIA EDUCACIONAL DE ENSINO SUPERIOR DE BELEMITA	PE	60	51	
AUTARQUIA EDUCACIONAL DE ENSINO SUPERIOR DE ARCO VERDE	PE	60	53	
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO OESTE DO PARANÁ	PR	60	38	
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ	PR	60	50	
FUNDAÇÃO DE APOIO À ESCOLA TÉCNICA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	RJ	60	42	
UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ	SP	60	60	
<b>TOTAL GERAL</b>		<b>640</b>	<b>502</b>	

Fonte: MEC/CGEC, dados disponibilizados em 18.12.2012

A implantação e a execução do Curso de Licenciatura em Educação do Campo são de responsabilidade das Instituições de Ensino Superior. Alguns princípios são, porém, apontados como fundamentais e inovadores para a construção dos cursos a serem considerados pelas Instituições envolvidas, a exemplo da **determinação de sua matriz curricular com o desenvolvimento de estratégias multidisciplinares do trabalho docente, organizando os componentes curriculares em áreas do conhecimento. Outro princípio organizativo e formativo refere-se à articulação proposta entre o perfil profissional, que prioriza além da formação para docência por área do conhecimento, a formação que habilite os profissionais envolvidos para a gestão de processos educativos escolares e para a gestão de processos educativos comunitários** (grifo meu). Tais princípios estão fundamentados na proposta de construção da Licenciatura (plena) em educação do Campo, aprovada no âmbito do GPT como estratégia prioritária do Plano Nacional de Formação dos Profissionais da Educação do Campo.

Vale ressaltar que tais princípios podem ser identificados a partir dos resultados de sistematizações realizadas tendo as práticas educativas dos movimentos sociais do campo já andamento que contribuiram no âmbito do espaço de negociação e elaboração de políticas públicas para a construção da proposta de cursos de formação de professores.

Sobre os desafios postos na consolidação da Licenciatura a partir dos elementos propostos iniciais, teremos como ponto de partida os estudos já realizados sobre a Licenciatura como base, quais são os elementos presentes nesta proposta que afirmam que estas conduzem a consolidação ou não de uma política de educação do campo.

Vale ressaltar, porém, que, ao analisar a trajetória de cada uma dessas instituições no desenvolvimento da Licenciatura, é possível identificar que os avanços e resistências dentro do próprio espaço institucional aconteceram de forma diferenciada. Se em algumas delas, a exemplo da UnB e da UFMG, a turma piloto representou o início de um processo interno de debate, o que gerou como desdobramento a continuidade e ampliação de novas turmas, na UFS e na UFBA, apenas uma turma (a piloto) foi estabelecida, o que demonstra que a caminhada e a aproximação com os princípios da Educação do campo não são por si só suficientes para assegurar a continuidade das ações, na perspectiva de transformá-las em políticas. O efeito às vezes gera um movimento contrário, vez que a disputa interna no espaço acadêmico torna-se mais explícita à medida que essas propostas expõem as contradições presentes nas IES ante a lógica de produção do conhecimento, numa perspectiva mercadológica e de regulação.

Assim, experiências diferenciadas transformam-se em verdadeiros pontos de resistência, nos quais a manutenção do curso na sua proposta estratégica torna-se mais importante e necessária que a sua própria ampliação. Isto não implica afirmar, porém, que aquelas que ampliaram não sofrem pressão e que lutam para resistir internamente. É por isso que as expressões tramas e artimanhas são bem coerentes neste cenário, pois se compreende que não basta ser uma proposta aceita pelos movimentos sociais do campo, é preciso construir estratégias de institucionalidade e legitimidade dentro das próprias IES e Movimentos, nas comunidades, nas escolas...

Alguns elementos propostos na construção da política são fundamentais para compreender não somente a estruturação da proposta dos cursos nas IES, mas também buscar responder se tais ações desenvolvidas apontam uma perspectiva de política pública e, ainda, se ela condiz com a demanda do Movimento Nacional de Educação do Campo, que aglutina em sua pauta coletiva as demandas de formação, assim como o perfil da formação dos educadores para atuar nas escolas do campo. No entanto, não se pode perder de vista que as políticas de Estado e de governo determinam as condições de vida da sociedade e tais políticas são determinadas pelo desenvolvimento das forças produtivas e as relações de produção (TAFAREL; MOLINA, 2012). Esta correlação acontece na disputa por projetos de sociedade e de campo, em que o Estado é fundamental como elemento que permeia a contradição do seu papel na manutenção do modelo capitalista e na construção de um Estado democrático de direito. É na correlação de forças entre a sociedade civil e o Estado que o debate das políticas públicas se situa.

Conforme sistematizado por Santos (2012), a proposta de formação de educadores para atuar nas escolas do campo é pauta recorrente na luta dos movimentos do campo, seja esta reivindicação assumida nas lutas específicas de cada movimento ou ainda nas lutas coletivas, a exemplo das Conferências Nacionais de Educação do Campo realizadas respectivamente em 1998 e 2004. Foram afirmadas como compromisso público do Estado com a aprovação das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo ao apontar em seu 12 e 13:

O exercício da docência na Educação Básica, cumprindo o estabelecido nos artigos 12, 13, 61 e 62 da LDB e nas Resoluções 3/1997 e 2/1999, da Câmara da Educação Básica, assim como os Pareceres 9/2002, 27/2002 e 28/2002 e as Resoluções 1/2002 e 2/2002 do Pleno do Conselho Nacional de Educação, a respeito da formação de professores em nível superior para a Educação Básica, prevê a formação inicial em curso de licenciatura, estabelecendo como qualificação mínima, para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o curso de formação de professores em Nível Médio, na modalidade Normal.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino, de acordo com o artigo 67 da LDB desenvolverão políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes.

Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:

I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;

II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (BRASIL, 2002, Arts. 12 e 13).

No âmbito dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo em desenvolvimento pelas IES que assumiram o desafio de organizar a experiência piloto deste curso, é possível reconhecer após análise dos Projetos Políticos Pedagógicos uma preocupação central com a vinculação da formação na práxis dos educandos e ainda uma inovação no modo de fazer tanto na forma como no conteúdo. As matrizes curriculares dos cursos trazem o princípio da luta pela terra e pela Reforma agrária como elemento central da organização curricular, afirmando que esta compreensão é fundamental para os educadores das escolas do campo entendam a educação do campo muito mais que escola: ao apontar a importância da formação para a docência, a formação para a gestão dos processos pedagógicos e comunitários, construindo um perfil de educador do campo com ação docente mais inserido na realidade e no território.

Esta proposição, porém, confronta diretamente, conforme identificado em capítulos anteriores, com o atual modelo hegemônico de campo, que em sua primeira acepção defende uma educação dos camponeses sem vinculação com luta pela terra, pois esta está em disputa pelo grande capital e compreende a educação como preparação de mão de obra a serviço da reprodução deste modelo.

Na contramão do que propõe o modelo capitalista, estão as demandas dos movimentos do campo, por terra, produção e educação, ampliando a consciência da luta por direitos a partir de suas práticas educativas resultados das lutas e processos organizativos de um novo modo de vida.

Na formação da Licenciatura enquanto estratégia de uma política pública, este perfil constitui-se a partir da interação na matriz curricular que vincula o processo de aprendizagem nos Tempo Escola e Tempo Comunidade; na vinculação com os movimentos sociais do campo e na formação dos educandos como um “sujeito coletivo e como sujeitos envolvidos

com a família, o trabalho, o lazer e com a natureza em suas regiões de trabalho e/ou moradia” (ANTUNES-ROCHA; DINIZ; OLIVEIRA, 2011, p. 23).

É neste mesmo sentido que se apresenta o processo desenvolvido pela UnB ao trabalhar as dimensões-chave do processo formativo “uma matriz educativa multidimensional, que permita ampliar a função social da escola; o diálogo com as agências formadoras do meio; o trabalho e o desenvolvimento humano integral como base da aprendizagem, superando a ênfase estritamente cognitiva da escola capitalista” (MOLINA; SÁ, 2011, p. 41).

Nas experiências-piloto há uma preocupação da organização político pedagógica dos cursos com os princípios da educação do campo em que a organização do trabalho pedagógico tenha vinculação com as questões do campo e da realidade das escolas e comunidades em que os educandos estão envolvidos.

Molina e Sá (2011) ao analisar o curso na UnB afirmam que:

Trata-se de articular no dia a dia dos cursos ou das atividades formativas as práticas organizativas, o trabalho, a inserção nas lutas, o conhecimento que se articulem com as questões da vida dos sujeitos camponeses que estão inserido nesta Licenciatura. Desta forma, para que as grandes questões que fundamental a Educação do Campo (Reforma Agrária, Agroecologia e Soberania Alimentar) sejam eixos articuladores de todas as estratégias pedagógicas de formação dos educadores do campo, a organização do trabalho pedagógico deve garantir a articulação entre o movimento da realidade já produzida pela área específica (ou pelas disciplinas que a compõem) à realidade que ela ajuda a compreender/analisar (MOLINA; SÁ, 2011, p. 43).

O diferencial proposto por esta política reside em alguns aspectos dentre eles destaca-se a reivindicação e participação dos movimentos do campo, não somente enquanto sujeito demandante de políticas, mas também, por meio dos objetivos, dos conteúdos e das concepções campo que tais movimentos carregam. Sendo assim, tais movimentos trazem nas suas lutas o debate sobre a formação humana, o debate sobre o projeto de campo e da sociedade. Questionando sempre a quem serve a educação e o modelo de campo que está em curso? Que expulsa os trabalhadores da terra, os jovens do campo, fechando escolas, e direcionando o processo educativo a formação de mão de obra para atender as demandas do projeto capitalista. A defesa dos Movimentos do campo é que a educação não está separada de um projeto de sociedade.

É neste sentido que a crítica ao modelo de campo calcado na afirmação do território do agronegócio, aqui compreendido como modelo de desenvolvimento econômico que abrange um conjunto de sistemas que compreende agricultura, indústria, mercado, capital e trabalho e que é controlado por um conjunto de corporações transnacionais e que tem na produção da monocultura, como estratégia de produção matéria-prima (FERNANDES, B. 2007), apresenta como elemento central da luta dos Movimentos do Campo, pois se não há campo, na sua

diversidade cultural, produtiva, organizativa, a educação será uma mera estratégia de subordinação dos trabalhadores a este modelo. Conforme observa Arroyo (2005):

A visão dominante é que a vida no campo e a agricultura familiar é uma forma de produção a ser superada pelo agronegócio, conseqüentemente, para o cálculo racional moderno, econômico e político, os povos do campo são uma espécie em extinção. Logo, investir o mínimo em políticas públicas, na criação de uma rede de ensino e na formação de profissionais. A política de nucleação das escolas rurais nas cidades e a políticas de traslado de crianças e adolescentes do campo para as escolas nucleadas se inspira no pressuposto de que mais tarde ou mais cedo essas crianças e esses adolescentes terão de abandonar formas de produção que estão em extinção. Repensar políticas públicas do campo exigira repensar essas visões do campo (p. 7)

Neste processo, fica explícito que há um vínculo entre da Educação do Campo com a construção de projeto popular de desenvolvimento para o campo ou, melhor dizendo, a Educação do Campo faz uma crítica aos modelos de desenvolvimento implantados no país em diversos períodos, cuja centralidade esta na produção e reprodução das relações de poder, de subordinação e subjugação dos sujeitos a este modelo. Propõe-se, com isto, a construção do território camponês, conforme defende Fernandes (2007), com a diversidade dos elementos que compõem a paisagem do território camponês, caracterizado pela grande presença de pessoas no seu território, porque é neste e deste espaço que constroem suas existências, produzindo alimentos.

O projeto popular para o Brasil, que inclui necessariamente um novo projeto de desenvolvimento para o campo e garantia de que todo o povo tenha acesso à educação, conforme propuseram os Movimentos do campo ao final de I Conferência Nacional de Educação Básica do Campo. Na Licenciatura, esta reflexão tem como ponto de partida do debate sobre a questão agrária e conhecimento sobre a história de organização do campo brasileiro, o que provoca os educandos para um olhar mais crítico sobre o seu espaço de vida, a escola, a comunidade, o assentamento, especialmente nas atividades do Tempo Comunidade, nas quais são desafiados a pesquisar sobre elementos que fazem parte deste debate e do projeto de campo que visa a construir novas formas de organização produtivas, baseados na cooperação e na solidariedade, no conhecimento das questões e dos problemas ambientais.

A questão da terra se põe como questão fundamental neste projeto, visto que é a partir dela que a reprodução da vida e das relações acontecem, dos valores, da cultura, da produção de alimentos, que contribui para construção de um projeto de sociedade. Neste sentido, destacam Molina e Sá (2011), ao analisar o papel da Licenciatura na formação dos

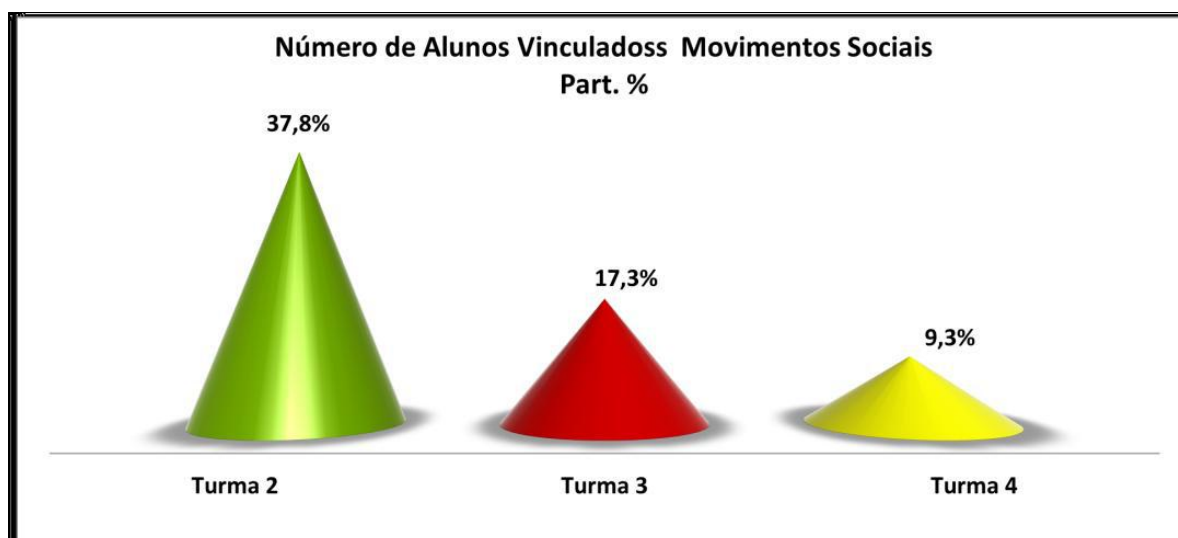
educadores, que “um dos princípios cultivados com mais força refere-se à construção de habilidades necessárias para que futuros educadores possam internalizar as condições de compreensão das relações da escola com a vida” (p. 39).

Assim como a questão do campo, e dos conflitos que os processos de disputa pela hegemonia e contra-hegemonia carregam, é o protagonismo dos Movimentos do Campo pela construção e execução de políticas públicas e o acesso à educação do campo enquanto sujeito coletivo de direito, que se apresenta como princípio fundamental. Para a educação do campo “continuar sendo contra-hegemônica precisa manter o vínculo e o protagonismo dos sujeitos coletivos organizados, ser parte da luta da classe trabalhadora do campo por um projeto de campo, de sociedade e educação” (MOLINA, 2010, p. 139).

No entanto, mesmo com a criação da Licenciatura e de seu pleno desenvolvimento dentro das IES, algumas inclusive já na sua 4ª turma em andamento, traz o desafio de pensar o fortalecimento desta enquanto política pública, “pois as políticas públicas são definidas e implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade e do Estado em que tem lugar” (AZEVEDO, 2004, p. 6). Neste sentido, a luta e do protagonismo dos Movimentos do Campo vai além que conquistar uma política, mas sim também de fazê-la dinâmica e presente nas suas lutas pela ampliação dos direitos de forma cotidiana, para que o enfrentamento que acontece dentro das IES tem apoio e ressonância na vida daqueles que acessam tais políticas.

Ainda no quesito vinculação aos Movimentos sociais e sindicais do campo, Barbosa (2012, p. 121) aponta o perfil sequencial nas turmas 2, 3 e 4 implementadas pela UnB, de um total de 180 alunos matriculados, aproximadamente 60 alunos por turma, afirmando a necessidade de manter e ampliar o protagonismo dos Movimentos do Campo que vão a cada turma diminuindo.

**Quadro 1: Número de alunos vinculados aos movimentos Sociais na Licenciatura em educação do campo da UnB**



**Fonte:** Tese de Doutorado Anna Isabel Barbosa (2012)

Isto implica afirmar que este protagonismo precisa se manter não somente na constituição das políticas, mas especialmente na capacidade de ocupar tais espaços, ou mesmo, conforme defende Azevedo (2004), manter sua relação estreita com as representações sociais. Esta talvez seja a maior artimanha necessária aos Movimentos do campo manter em permanente articulação e atuação diante das políticas conquistadas, especialmente aqueles cuja concepção, conteúdo e forma, busca assegurar os princípios educacionais que tais Movimentos defendem e lutam.

Caldart (2008) ao analisar a possibilidade de desarticulação da ação dos Movimentos do campo, afirma que esta representa o risco de um recuo efetivo da pressão realizada por estes na construção das políticas públicas. “Este processo e resultado do refluxo geral das lutas de massa e conseqüentemente, o enfraquecimento dos Movimentos Sociais acuados pela necessidade de garantir sua sobrevivência” (p. 16).

É neste sentido também que as IES são também desafiadas nos seu papel de organização e reconhecimento deste protagonismo, pois, conforme observa Molina (2010), este processo é marcado por conflitos e tensões que envolvem a disputa pela terra e pelo projeto de desenvolvimento do campo e do país. E à medida que a classe trabalhadora avança na conquista de seus direitos, também avança a disputa pelo imaginário social do que representam as lutas pela terra e o papel que os Movimentos desempenham.



Para citar apenas um exemplo de como este processo acontece dentro da IES, destacamos os embates para efetivação dos processos seletivos para entrada dos estudantes e reconhecimento dos cursos.

A tese de Doutorado de Anna Isabel Barbosa retrata bem a situação interna dentro da UnB no quesito referente ao processo seletivo dos estudantes. Neste trabalho, Barbosa (2012), destaca as mudanças ocorridas no processo de seleção pelos órgãos internos da Instituição no processo de organização do Curso.

Como um curso regular da UnB, o ingresso no curso se dá por meio de vestibular, realizado pelo Centro de Seleção e Promoção de Eventos – CESPE, responsável pelos vestibulares da Universidade. Entretanto, é preciso um vestibular específico que atenda ao perfil de ingresso e a formação identitária da turma. Decidiu-se com o CESPE que seria elaborada uma prova específica, abarcando todos os conteúdos obrigatórios do vestibular e a redação, mas com questões e temas de redação formulados a partir da realidade do campo. Esta decisão, tomada no primeiro vestibular, manteve-se até o 4º, realizado em 2011.

Outra decisão tomada em 2007 e que permaneceu nos vestibulares seguintes foi a gratuidade da inscrição, de modo a atender ao caráter de ação afirmativa definido pelo MEC, garantindo que o custo de uma inscrição não seja impedimento à participação.

O procedimento do CESPE é de inscrições apenas pela internet, diretamente no site da UnB, o que significou obstáculo aos candidatos pela dificuldade de acesso à internet e pelo desconhecimento de seu uso, visto que a inclusão digital é inexistente ou precária no campo.

Contudo, a principal questão colocada no processo seletivo diz respeito às estratégias para garantir que os futuros estudantes atendam ao perfil definido no Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo e sejam, realmente, sujeitos do campo, moradores de assentamentos da reforma agrária e de comunidades do campo. O debate renova-se a cada ano quando do planejamento do vestibular, em busca de melhores estratégias que atendam à demanda da Educação do Campo e, ao mesmo tempo, **a exigência da Universidade de que o ingresso se dê por meio do vestibular**. A criação de estratégias foi constante tema de debates entre a equipe docente e entre os estudantes e de negociação da coordenação do curso com o Decanato de Graduação e com o CESPE.

Em 2011, para a formação da 5ª turma, novas alterações. Desta vez a carta de intenções foi questionada pelo Decanato de Graduação com o argumento que imprimia muita subjetividade à seleção. Por orientação do Decanato, o CESPE, a revelia da coordenação da LEdoC, alterou os documentos para homologação, exigindo a autodeclaração, comprovante de residência e comprovante de conclusão do Ensino Médio. O efeito foi devastador. Não ocorreu aos nossos gestores da universidade que a maioria dos assentados da reforma agrária e moradores de comunidades rurais, em especial os quilombolas, não têm comprovante de residência que se faz geralmente via conta de luz, água ou telefone.

A alteração criou uma situação de desigualdade de acesso, além de causar inúmeros problemas nas comunidades. Inscrições foram indeferidas porque os candidatos, sem conta de telefone, luz, água ou título da terra, enviaram comprovantes de parentes que moram na cidade e o CESPE considerou que não eram do campo; porque os que se enquadravam no perfil de jovem com nível médio ou cursando não enviaram declaração de conclusão do Ensino Médio (documento não exigido nos vestibulares anteriores); alguns buscaram declaração de endereço nas associações, que cobraram por isso.

As frequentes alterações no processo de seleção mostram como a universidade, em nome do direito universal de acesso ou impondo sua burocracia, vai negando o direito objetivo de acesso à universidade aos sujeitos do campo (BARBOSA, 2012 p. 115-119 grifo nosso).

A forma de acesso ao curso de Licenciatura também tem enfrentado críticas dentro das próprias IES, pois, conforme afirmam Jesus e Santos (2011), tais cursos continuam existindo na contramão de um acesso que não tem como se manter, as universidades não atuaram para alterar o modelo histórico de acesso, fazendo-se necessário construir um processo político pedagógico que atenda os diferentes. Para as autoras, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o vestibular geral acabam por criar um risco de que tais processos, no caso da Licenciatura em Educação do Campo, selecionem pessoas sem qualquer vínculo com o campo, que jamais o conheceram ou, ainda, que jamais lá atuarão.

A entrada por esses mecanismos desafia a mobilização dos sujeitos coletivos, pois, em vez de uma prioridade na relação com o campo e na vinculação dos sujeitos com os movimentos do campo e as lutas pela educação, a referência para sua entrada passa a ser prioritariamente o vestibular ou o ENEM, sem desconsiderar, contudo, que há, por parte dos professores dessas instituições envolvidas com a Licenciatura, esforço em assegurar tais especificidades, conforme exemplos citados anteriormente, o que demonstra que, à medida que a Licenciatura se enraíza como política, desafia a organização dos sujeitos coletivos e, ainda, os próprios envolvidos dentro das instituições, de modo a não perder as especificidades, inclusive do acesso.

Por fim, no âmbito das instituições que desenvolvem essa política, construiu-se uma rede de relação com outras políticas, de sorte a possibilitar uma série de interações dos educandos com o trabalho da extensão e da pesquisa. Dentre essas ações, podemos citar os projetos aprovados pelo Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), que visam a valorizar o magistério e a apoiar estudantes de licenciatura plena, das instituições públicas (federais, estaduais e municipais) e comunitárias, sem fins econômicos, de educação superior (MEC, 2010). Nessas instituições, o PIBID foi a estratégia que consolidou um processo de intervenção nas escolas, a partir da atuação dos educandos com o objetivo de possibilitar a estes o desenvolvimento de atividades educativas nas suas próprias comunidades e escolas do campo. É neste sentido que as tarefas desenvolvidas no Tempo-Comunidade promovem o retorno à realidade para buscar compreendê-la, articulando os conhecimentos adquiridos no Tempo-Escola. O impacto dessa articulação pode ser identificado nas observações trazidas por Jesus e Santos (2011):

Os estudantes têm adquirido bons conhecimentos durante a realização do curso. As monografias que estão sendo elaboradas serão o primeiro resultado direto dessa formação a ser divulgada no final do curso de Licenciatura. No entanto, observa-se também, nas diferentes composições dos trabalhos, que esse conhecimento coletivo extrapola os muros da Universidade. O Conselho estadual de Educação já elaborou a

lei que estimula o desenvolvimento de políticas públicas e os conselhos municipais de educação também, em alguns casos, já dão os primeiros passos em defesa dos direitos à Educação do Campo, organizando seus documentos referências e decretos que a fortaleçam. Os monitores dos cursos têm produzido monografias de mestrado e teses de doutorados, iniciadas para refletir tal formação (p. 90).

As interações com outras políticas são necessárias para assegurar também a estratégia político-pedagógica dos espaços formativos entre o Tempo-Escola e o Tempo-Comunidade. No que se refere à sustentabilidade institucional por dentro das IES, identifica-se que cada IES tem buscando assegurar seus mecanismos de estruturação. No caso da UnB:

A coordenação do Curso tem buscado construir o espaço institucional da Licenciatura na UnB a partir das necessidades específicas que a caracterizam. Com a transformação do curso em permanente, após a experiência da oferta da primeira turma como piloto, conquistamos 13 vagas para a realização de concursos de docentes para a Licenciatura em Educação do Campo, como o compromisso de ofertar 60 vagas anuais de ingresso, para seleção do vestibular. Outra estratégia tem sido a participação de professores voluntários dos cursos de Pós-Graduação em Educação; em Ensino e Ciências; em Letras e Literatura, com seus alunos mestrands e doutorands, os quais atuam como pesquisadores e integram as equipes de acompanhamento do Tempo Comunidade (MOLINA; SÁ. 2011, p. 38).

Neste sentido, é importante não perder de vista que as Instituições de Ensino Superior se constituem como espaço em disputa, pelo conhecimento produzido, pelo modelo de pesquisa, de ensino e de extensão, pela ação político-social que podem ou não desenvolver. Porém faz-se necessário compreender como essas lutas contribuem para disputar estes espaços e como estes podem ser mais bem ocupados pelas classes trabalhadoras, na construção do conhecimento, na ocupação do espaço político ali desenvolvido.

É da trajetória das práticas educativas, destacada no capítulo 3 deste trabalho, fundamentada na luta pela terra, que os Movimentos do Campo constroem seu protagonismo na luta pela política pública de educação do campo. Esse protagonismo vem se dando tanto nas ações específicas de cada Movimento, como também na articulação, enquanto sujeito coletivo de direito no Movimento Nacional pela Educação do Campo, cujo fundamento é assegurar políticas de educação do campo que respeitem sua concepção e o papel social que os sujeitos coletivos de direitos têm nesta construção.

Nesse sentido, Santos (2012) afirma que as iniciativas dos movimentos sociais, em parceria com o Estado e as Universidades, apontam para uma possibilidade geradora de novas políticas públicas de caráter universal desde essas iniciativas, e tais iniciativas foram

geradoras da própria Licenciatura desde a sua construção no GPT até sua implementação pelas IES<sup>74</sup>.

---

<sup>74</sup> No PRONERA diversos trabalhos têm buscando afirmar este elemento, a exemplo de Molina (2004); Fernandes (2009); Souza (2006). Sobre a Licenciatura os trabalhos de pesquisa desenvolvidos por Santos (2012), Maria Osanette de Medeiros (2012); Barbosa (2012) e Trindade (2011) dão a real dimensão do que significa a construção deste protagonismo também por dentro do processo educativos, e não somente enquanto elemento de reivindicação e aprendizagem a partir de suas práticas educativas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória da educação do campo até aqui estudada aponta que a construção de políticas públicas a partir de uma pressão social dos sujeitos sociais campo tem sua principal barreira no modelo predominante capitalista. No Estado capitalista, grande parte das políticas públicas assume caráter de política compensatória ou ainda de reforço ao modelo capitalista de produção. As políticas públicas, a exemplo do PRONERA e do PROCAMPO, que despontam e se afirmam como política contra-hegemônica na educação do campo e que possibilitam ação mais estruturante por dentro de muitos aparelhos, são desafiadas a se manter vivas, com o desafio de assegurar acesso aos direitos de fato. Avaliamos, a partir deste estudo, que políticas como o PRONERA e o PROCAMPO vêm se consolidando numa perspectiva de contra-hegemonia, colocando o Estado em ação, numa articulação permanente com os movimentos e organizações sociais do campo e que, exatamente por este motivo, são sempre questionadas sobre o seu papel e importância, como forma de pressionar e enfraquecer o acesso ao direito à educação pelos camponeses.

É inegável, porém, que, nesta construção, duas linhas forças se reafirmam: a primeira é a da pressão exercida pela ação dos movimentos sociais do campo com o intuito de pressionar o Estado na construção de tais políticas (são estratégias de luta para forçar o Estado a assumir a educação do campo como direito da população rural, que teve seus direitos historicamente negados). A segunda é que, dentro do mesmo Estado, existem forças que se afirmam no compromisso de construção e consolidação de tais políticas, mas também que pressionam para destituí-las de seu papel primordial ou enfraquecê-las. Neste sentido, a construção das políticas públicas soma um conjunto de tramas e artimanhas – entre Estado e sociedade civil, do Estado e da sociedade civil – para a construção de políticas públicas de educação do campo. São estas ações que este estudo buscou resgatar e analisar.

Na perspectiva de compreender a educação do campo a partir da tríade campo, políticas públicas e educação – por isso o objetivo proposto foi estudar as categorias campo, políticas públicas e desenvolvimento na sua relação com as práticas educativas dos movimentos sociais do campo, identificando as contribuições para a construção da política pública de educação do campo e sua implementação pelo Estado –, é que foi estruturado este trabalho, compreendendo que as dimensões postas a estas três categorias são amplas, e suas especificidades são recheadas de minúcias teórico-práticas que desafiam sua observação como categorias analíticas, bem como categorias que se entrelaçam no debate da educação do campo.

Assim, as bases deste estudo buscaram analisar as categorias articuladas entre si, compreendendo que, para a educação do campo, o campo, as políticas públicas e a educação só serão mais bem compreendidas se analisadas na sua trajetória histórica e na sua inter-relação com os modelos de desenvolvimento, de sociedade.

O ponto de partida para este estudo pressupõe a existência de um movimento pedagógico gerado pela mobilização e pela ação os movimentos sociais do campo que, na sua diversidade, têm contribuindo para a construção de uma concepção de educação como dimensão humana, que compreende a educação para além da escola, que se constitui a partir das especificidades das ações desses movimentos. São práticas educativas dos movimentos sociais do campo, ou seja, a ação política de mobilização e participação social na luta pela educação do campo, que se constituem como elemento da formação e da organização dos sujeitos do campo.

Conforme explicitado no primeiro capítulo deste trabalho e retomado no terceiro, compreende-se por práticas educativas a materialidade do protagonismo dos movimentos e organizações sociais e sindicais do campo na construção da sua ação enquanto sujeito político de direito e na busca pela construção de políticas públicas que atendam às demandas da população do campo, no que se refere ao direito à educação. Assim, prática educativa, como a educação, conforme propunha Paulo Freire, não se insere apenas no mundo da pedagogia. Práticas educativas são mais que práticas pedagógicas, mas são também práticas pedagógicas.

Práticas educativas são todas as experiências e movimentos de articulação e, neste caso da luta por direito, que contribuem para a organização e formação social dos sujeitos do campo. Neste sentido, foi identificada neste trabalho uma diversidade de práticas educativas, que contribuem para a formação dos sujeitos sociais na construção do direito à educação do campo.

Compreendemos que os movimentos e organizações sociais e sindicais do campo transformam em práticas educativas as lutas pela resistência, pela sua organização, pela sua formação. Constroem práticas educativas quando articulam a luta pela educação com a luta pela terra, pois exige não somente pensar o acesso à terra, mas, em especial, exige pensar os sujeitos nas suas diversas dimensões, necessidades e direitos. Identificamos também que a prática educativa contribui para que os sujeitos tomem consciência de sua condição social, de sem-terra, de camponês, de trabalhador rural, de jovem, de mulher, pois esta consciência é resultado da compreensão de seu papel no mundo, na sociedade. Ou seja, tomar consciência

de si mesmo, como sujeito, para si e uma consciência revolucionária, visando a alterar a estrutura social em que se encontra.

Assim, as práticas educativas desenvolvidas pelos movimentos sociais do campo associam a luta por educação articulada a um projeto popular de desenvolvimento do campo, questionando, assim, o modelo capitalista de organização da vida.

Identificamos que essas práticas educativas também acontecem no âmbito dos processos pedagógicos, e estes possibilitaram identificar as ferramentas que se materializam em alguns programas e políticas propostos pelo Estado, à medida que inserem a dimensão e as estratégias de formação, seja dos professores e professoras das escolas do campo, seja dos próprios trabalhadores rurais envolvidos nos diversos movimentos e redes da educação do campo. São práticas pedagógicas as estratégias que concretizam a formação por alternância, a proposta de inserção entre comunidade e escola, a realidade como ponto de partida, a escola como construtora de cultura e de identidade.

O resultado deste trabalho explicita, conforme aponta Scherer-Warren (1996), que há um celeiro de experiências e de vida na luta dos movimentos sociais do campo, nas formas de luta, de organização, na produção de processos pedagógicos que contribuem para pensar a escola, a formação, a escolarização. É neste sentido que se afirma a educação do campo como mais que a educação escolar, educação como formação humana, de sujeitos que lutam por seus direitos.

A hipótese apresentada, que afirma que os Movimentos sociais do campo se constituem como sujeito coletivo que atua perante o Estado, que constrói ações e propostas de políticas públicas a partir dessa proposta, é confirmada nas informações levantadas especialmente no capítulo 3, em que é possível identificar a trajetória de luta dos movimentos sociais do campo que contribuíram para a consolidação de um sujeito coletivo, antes denominado de Articulação Nacional por uma Educação do Campo e posteriormente com a criação do Fórum Nacional de Educação do Campo, que constituem os espaços de atuação coletiva do Movimento Nacional de educação do campo que se afirma perante o Estado, pela construção das políticas públicas. Um elemento importante neste aspecto refere-se à capacidade deste sujeito coletivo de construir pautas comuns e articuladas, mesmo na diversidade das ações desenvolvidas pelos movimentos sociais do campo. Este Movimento tem sido capaz de construir uma unidade na diversidade de lutas, que tem reafirmado políticas importantes para o campo, a exemplo da defesa pela construção e consolidação de políticas de formação de educadores para atuar nas escolas do campo.

Afirmamos, ainda, a hipótese de que o poder público apresenta e divulga ações para a educação do campo, na perspectiva das políticas públicas. Ao mesmo tempo, por dentro do próprio Estado, constituem-se os limites para consolidar ações como políticas de Estado, mediante os embates e disputas internos nos espaços de execução de tais políticas. Tais proposições vêm se incorporando na agenda política do Estado, especialmente no cenário nacional nas duas últimas décadas, na perspectiva de responder à pressão social advinda destes movimentos. Tais práticas educativas são materializadas publicamente por meio de diversos processos de mobilização e pressão social, mediante marchas, gritos e jornadas de luta com o intuito de apresentar proposições de políticas adequadas realidade dos povos do campo. Sendo assim, entramos na seara das políticas públicas como materialidade da ação do Estado.

Neste estudo foi identificada uma diversidade de programas e ações, e algumas ações que consideramos como políticas, que foram constituídas a partir das lutas dos movimentos sociais do campo pelo Estado.

Identificamos neste trabalho que há uma diversidade de proposições de ações para o campo. Algumas delas situam-se no campo da infraestrutura e da organização tecnológica das escolas, são ações importantes e necessárias às escolas. Outras ações são de caráter estruturante da concepção de educação, que tratam da formação dos jovens, dos professores, ou seja, tratam da concepção de educação, da concepção de campo, de desenvolvimento.

Destacamos que, neste conjunto, duas políticas se sobressaem como fundamentais, resultado de uma articulação entre Estado e Sociedade civil: o PRONERA e o PROCAMPO. O primeiro, no âmbito da luta pela Reforma Agrária, dentro do Ministério do Desenvolvimento Agrário e o outro, no âmbito das políticas mais amplas de formação de professores com especificidade na educação do campo, não somente voltado para as áreas de reforma agrária, mas para as escolas do campo. Ambos se consolidam com articulação com as Instituições de Ensino Superior, além de outras, assim como buscam uma inter-relação com as lutas dos Movimentos Sociais do campo.

No entanto, a consolidação, especialmente dessas duas políticas, é marcada pela correlação de forças típicas do modelo capitalista. E essa correlação apresenta-se em diversos níveis, tanto na atuação e organização do Estado com seus poderes compartilhados entre o Executivo, o Legislativo e o Judiciário, que se comportam, em determinados momentos, para avançar na luta pelo direito, mas também contribuem, em outros, para deslegitimar lutas e reivindicações, negando direitos, pela manutenção do modelo capitalista e sua forma de



reprodução social e produtiva. Por outro lado, o nível de interlocução entre a sociedade civil desafia os espaços de interlocução, pois a execução das políticas voltadas de fato para a educação é uma materialidade em exercício, não existe modelo ou fórmula. É no exercício do fazer que as contradições se explicitam de forma mais veemente.

Porém, neste mesmo Estado, há políticas, apresentadas como educação do campo que servem aos interesses do capital, reproduzem na prática as mesmas relações de subordinação que historicamente se impuseram aos povos do campo. São denominadas como políticas de educação do campo, mas na sua centralidade não são mais que a reprodução de um modo de educação para os sujeitos, e não seu serviço, mas subordinam tais sujeitos aos interesses do modelo capitalista de produção. É uma nova roupagem para velhas práticas, logo, não podemos dizer que essas práticas reafirmam a concepção da educação do campo, mas, sim, reproduzem o modelo de educação rural historicamente conhecido.

Podemos afirmar que temos ações pela educação do campo que não se consolidaram como políticas, algumas delas não passaram a ser nem mesmo políticas de governo, são políticas de mandato de um governo, que se reorganizam e reestruturam a cada mandato, a depender da conjuntura posta. Outras são anunciadas como política de Estado, no entanto, não se propõem ao diálogo e à participação efetiva da sociedade civil. São propostas produzidas no âmbito do próprio Estado, sem diálogo profundo com os sujeitos que as reivindicam. Algumas poucas, a nosso ver, se estabelecem como política de direito, efetivamente.

No entanto, o que se percebe é que, mesmo no meio das disputas de projetos, mantêm-se como propostas alternativas de política pública que atendam, ao menos no nível específico da formação dos educadores, jovens e sujeitos coletivos do campo, as concepções da educação do campo, construídas e afirmadas pelos Movimentos do Campo, a partir de suas práticas educativas e dos avanços conquistados na correlação de forças com os interesses do capital no campo, em que a educação para a emancipação dos sujeitos não é estratégia a ser potencializada.

Em relação à hipótese, qual seja, há na sociedade brasileira e na Espanha uma articulação coletiva estruturante na luta pela educação nas áreas rurais, pela defesa do direito à educação para a população do campo, identificamos de forma breve alguns exemplos da ampliação do debate sobre a necessidade de construção de políticas que envolvam os sujeitos campos. Esses exemplos sugerem um movimento internacional de luta pela educação do campo, no entanto, os limites deste estudo não nos possibilitam afirmar tal proposição. Outros estudos são necessários para investigar a hipótese da luta pela educação como pauta coletiva

também no nível internacional. Neste estudo, identificamos uma perspectiva muito forte do debate da educação do campo no Brasil ou educação rural na Espanha/Catalunha, a partir movimentos de luta, sejam eles de luta pela terra, como é o caso do Brasil, sejam eles movimento educativos de docentes, como é o caso da Espanha/Catalunha.

Os estudos realizados, especialmente nos capítulos 2 e 3, identificaram as formas de organização e de luta pela educação do campo (Brasil) ou da educação rural (na Espanha/Catalunha). Em ambos os casos, percebe-se a existência de um processo organizativo que nasce no seio dos Movimentos sociais e sindicais do campo e dos movimentos educativos e, a partir de suas práticas, vão contribuindo para a construção de parâmetros para a luta pela direito a educação. As práticas educativas são diversas e ricas, em alguns momentos até contraditórias, no entanto, o que realmente sobressai neste processo é a capacidade de articulação como sujeitos coletivos que constroem agendas políticas unitárias para reafirmar a luta pela educação e o direito à escola para as crianças e adolescentes no campo.

É possível afirmar que a partir das diferentes formas de organização e mobilização há um movimento nacional e internacional de luta pela escola rural/do campo, não somente para sua manutenção, mas também pela sua vinculação com o mundo rural a partir de propostas educativas que fortaleçam a identidade de sujeito do campo. No entanto, é preciso ainda reconhecer que tais propostas não são uniformes, são diversas e heterogêneas, às vezes contraditórias entre si, e nem sempre trazem a dimensão da crítica ao projeto de desenvolvimento cujo princípio capitalista está no seu cerne. As contradições do modelo capitalista não se reproduzem apenas na ação do Estado, mas também na ação e na atuação da sociedade civil, no âmbito das lutas, das concepções e das práticas dos movimentos sociais do campo.

O debate sobre os projetos de desenvolvimento é um bom exemplo identificado neste trabalho, pois permeia todas as propostas e em todos os movimentos, inclusive do próprio Estado, ao afirmar a necessidade de construção de um novo projeto de desenvolvimento. Às vezes, o “novo” proposto nasce sem questionar, reproduzindo discursos dos “velhos” projetos. O que nos leva à seguinte reflexão: se todos os movimentos e propostas afirmam a necessidade de construção de um novo projeto de desenvolvimento, por que muitos deles reproduzem práticas que historicamente fortaleceram o modelo excludente de desenvolvimento?

A resposta a essa questão pode apontar para duas questões para reflexão, pelo menos, a partir das análises realizadas até aqui. A primeira diz respeito aos consensos possíveis

dentro dos próprios movimentos e do Estado que estão permeados das contradições (de práticas, de interesse, dos discursos), e estas são resultado do embate de forças existentes dentro do próprio processo em que estes estão envolvidos. A segunda questão posta é se não existe uma reprodução de conceito sem uma capacidade profunda de análise de sua gênese, explico, muitas vezes repetidamente, a palavra desenvolvimento sustentável apresenta-se com sentido e conotações diversas daqueles a que o conceito de fato foi originário, esquecendo às vezes sua conotação e intencionalidade de manutenção do projeto capitalista. A palavra desenvolvimento, nas suas diversas acepções, desenvolvimento rural, sustentável, solidário, soa como um modismo que se reproduz tanto no discurso dos movimentos sociais, sindicais, redes, escolas, do Estado, assim como das grandes empresas capitalistas. Estes são desafios que permanecem na continuidade do debate da educação do campo, que vem se consolidando como materialidade, mas também que busca afirmar sua concepção na perspectiva de constituir numa educação contra-hegemônica, conforme proponha Mészáros (2005), que de fato se contraponha ao capital.

Por fim, alguns resultados podem ser apontados a partir das investigações realizadas:

Sobre as práticas educativas dos sujeitos sociais do campo para as políticas públicas, podemos agrupar os resultados em três dimensões:

A primeira dimensão está na constituição de espaços dentro da própria sociedade civil, enquanto sujeito coletivo que luta por direitos; a realização das duas Conferências Nacionais de Educação do Campo, realizadas respectivamente em 1998 e 2004 são marcos fundamentais para colocar a educação do campo na agenda política brasileira. O segundo ponto, ainda nesta dimensão, é a contribuição que a ação dos Movimentos sociais do campo foi capaz de construir, mesmo na sua diversidade: a materialidade de um sujeito coletivo, representado pelo Movimento Nacional de Educação do campo que, nos diversos cantos do Brasil, tem pautado a educação, seja nas ações específicas da sociedade civil, seja na ação do Estado, reafirmando o papel e a importância das políticas públicas. Esse Movimento Nacional materializou-se na ação da Articulação Nacional pela Educação do campo, responsável pela coordenação das duas Conferências citadas acima e, na atualidade, representado pelo espaço do Fórum Nacional de Educação do campo, que se institui como coordenador e articulador político das ações de educação do campo, de envolvimento dos movimentos sociais do campo e das instituições de ensino superior, como espaço de diálogo, crítica e proposição de políticas para educação do campo.

Na segunda dimensão, que se refere à institucionalização de espaços de diálogo e proposição, com o objetivo de construir políticas públicas por dentro do Estado, com a participação dos movimentos sociais do campo, podemos destacar dois elementos fundamentais. Primeiro, a pressão social para avançar na proposição de marcos legais que reconhecessem a educação do campo a partir dos elementos históricos que lhe deram origem. Neste trabalho, identificamos que há, sem dúvida, avanço significativo no reconhecimento legal dos direitos dos povos do campo à educação. Segundo Sousa Jr. (2011), é o direito que nasce na rua e que se materializa nas leis, mas que exige seu retorno às ruas para sua efetivação. Este impacto positivo foi possível pela abertura dos espaços de diálogo com os órgãos jurídicos e normativos, a exemplo do Congresso Nacional e do Conselho Nacional de Educação. O segundo resultado nesta dimensão é a criação de espaços instituídos para a construção de políticas públicas, quais sejam, a Conec, a CPN do PRONERA, o Fórum Nacional de Educação, a partir dos quais as agendas políticas da educação do campo foram se enraizando e se ampliando, para ser vistas como parte da educação brasileira.

A terceira dimensão está voltada para a construção de políticas, programas e ações dirigidos para a educação do campo que se propõem como frente de resistência a uma educação hegemônica. Nos últimos quinze, anos assistiu-se a um processo dinâmico da construção de propostas de políticas públicas para a educação do campo. O PRONERA desponta como a primeira política pública de educação do campo assumida pelo Estado em diálogo com os Movimentos Sociais do campo e as instituições de ensino envolvidas. Resistente às intempéries de governos e da conjuntura, o PRONERA se mantém como política de referência importante para a educação do campo, e, a partir dela, muitas outras políticas são espelhadas. Entre elas, no âmbito do Ministério da Educação, as primeiras propostas nasceram a partir do Grupo de Trabalho de Educação do Campo, que depois se transformou em Comissão (CONEC) permanente. Desse espaço, nasceram o Saberes da Terra e o PROCAMPO, que vem sendo ampliado para mais de 30 instituições de ensino superior. O Programa Saberes da Terra foi esvaziado pelo próprio Estado, perde força e hoje quase não se fala, por dentro do Estado, de uma política de formação de jovens e adultos no campo, em que pese a pressão social dos movimentos. Outras ações ainda estão sendo desenvolvidas, tais como a proposta de construção e de reforma de escolas, no entanto, o impacto na consolidação como política pública estruturante ainda é pequeno. Eis os desafios que se mantêm para continuar a caminhada...

Por fim, gostaria de ressaltar que a experiência vivenciada pela Bolsa da CAPES e da Fundação Carolina para conhecer as formas de organização da escola rural na Comunidade Autônoma da Catalunha, na Espanha, possibilitou ampliar o olhar sobre os movimentos educativos para além do Brasil, qualificando esta experiência. As contribuições e resultados identificados neste processo de aproximação entre Brasil e Espanha permitiram identificar a resistência da luta pela educação dos povos que vivem no campo, visando a garantir o direito à escola e à educação, mas demonstrando, especialmente, que temos muito a aprender e a ensinar sobre as práticas pedagógicas e organizativas na educação do campo.

Para finalizar este trabalho, gostaria de ressaltar dois elementos desafiadores para este estudo: o primeiro diz respeito a esta condição de trabalhadora/estudante, que nos possibilita olhar os processos por dentro, onde eles acontecem de fato, mas que também nos limita para identificar outros aspectos que o nosso olhar, às vezes viciado do cotidiano, não nos permite ver. Esse foi um grande desafio, além da questão tempo para maturar as ideias, os dados e as reflexões.

O segundo desafio foi a articulação de tantas informações coletadas neste trabalho, o que às vezes me deu a sensação de estar perdida na minha elaboração, e talvez eu ainda esteja buscando encontrar o ponto que une tantas experiências e vivências, estudos e pesquisas.

A intencionalidade, pois, foi de construir um estudo que colocasse a educação do campo no âmbito das inter-relações que esta exige, nos limites da interlocução do Estado e da sociedade, do conservadorismo de muitas perspectivas e políticas de educação, mas também na amplitude das interlocuções em que está inserida, no debate de campo, de projetos de nação, de possibilidade e, especialmente, na capacidade que tem de gerar direitos, de transformar pessoas, de transformar culturas. Espero que tenha conseguido contribuir um pouco com estes desafios.

## Referências

ABRAÃO, José Carlos. **O Educador a caminho da roça**: notas introdutórias para uma conceituação da educação rural. Campo Grande-MS: UFMS/Imprensa Universitária 1989.

ABRAMOVAY, Ricardo. **Bases para a formulação da política brasileira de desenvolvimento rural**: agricultura familiar e desenvolvimento territorial. Relatório de Pesquisa. Brasília: Ipea. 1998.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; DINIZ, Luciane de Souza; OLIVEIRA, Ariane Martins. Percurso formativo da turma Dom José Mauro: segunda turma do curso de Licenciatura em Educação do Campo da FAE-UFMG. In: MOLINA, Monica e SÁ, Laís Mourão (orgs.). **Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências pilotos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p. 19-34.

ARROYO, Miguel G. Movimentos sociais e o conhecimento: uma relação tensa. In Seminário Nacional do MST e Pesquisa. **Cadernos do Iterra**. Veranópolis – RS, ano VII, n. 14, p. 35-43, nov. 2007.

\_\_\_\_\_. **Formação de educadores e educadoras do campo**. Brasília: MEC/GPT, 2005. (mimeo). Texto base para discussão em reunião ampliada do GPT/MEC.

\_\_\_\_\_. Pedagogias em Movimento – o que temos para aprender com os movimentos sociais? In: **Currículo sem fronteiras**, v. 3, n. 1. Minas Gerais, 2003. Disponível em <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/arroyo.pdf>>. Acesso em 20 de fevereiro de 2013.

\_\_\_\_\_. Trabalho educação e teoria pedagógica. In: FRIGOTTO, G. (Org). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: KOLLING, Edgar J.; NERY, Ir.; MOLINA, Mônica C. (Orgs.) **Por uma educação básica do campo** (memória). Brasília: UnB, 1999.

\_\_\_\_\_; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. **Por uma Educação do Campo**. São Paulo: Editora Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_; FERNANDES, Bernardo M. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. (Por uma educação básica do campo, n. 2).

ARTICULAÇÃO NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO. Documento Final do Seminário de Educação do campo. Brasília, 2002. (mimeo)

AZEVEDO, Janete M. L. **A educação como política pública**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Polêmicas do nosso tempo: v. 56)

BALARÍN, Ricardo G. En recuerdo a las escuelas rurales suprimidas. In: **Diário de Alto Aragon**, publicado em 18 de novembro de 2007. Disponível em: <<http://www.diariodelaltoaragon.com/NoticiasImprimir.aspx?Id=551480>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2013.

BARAJAS, Mario; BOIX, Roser; SILVESTRE, Sara. **Proyecto NEMED: una red transnacional para la escuela rural**. Revista Aula: de innovación educativa, Núm.149. Barcelona: Grao. Febrero de 2006 [versão eletrônica] Disponível em: <<http://aula.grao.com/revistas/aula/149-adolescentes-y-nuevas-formas-de-familia--la-escuela-rural-en-una-sociedad-plural/proyecto-nemed-una-red-transnacional-para-la-escuela-rural>>. Acesso em: 10 de abril de 2012.

BARBOSA, Anna Izabel Costa. **A organização do trabalho pedagógico na Licenciatura em Educação do Campo/UnB: do projeto às emergências e tramas do caminhar**. Tese (Doutorado em Educação). Brasília, UnB/Faculdade de Educação. 2012.

BARAN, Paul. **A economia política do desenvolvimento**. São Paulo: Nova Cultural, 1964.

BAPTISTA Naidison Q. e BAPTISTA Francisca M. C. (orgs.). **Baú de leitura: lendo histórias, construindo cidadania**. João Pessoa/PB, 2008.

\_\_\_\_\_. (orgs.). **Educação Rural: Sustentabilidade do Campo**. Feira de Santana: MOC/UEFS/SERTA, 2003.

BAPTISTA, Francisca M. C. **Educação Rural: das Experiências à Política Pública**. Brasília, Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural – NEAD, 2003.

BEEVOR, Anthony. **A batalha pela Espanha**. Rio de Janeiro: Record, 2007.

BEGNAMI, Marinalva J. Os CEFFAs e a Educação do Campo. In: **Revista da formação por alternância**. Brasília: UNEFAB, 2011.

BEGNAMI, Marinalva Jardim. **Os CEFFAs e a Educação do Campo**. In: Revista da Formação por Alternância. Brasília: UNEFAB, 2011.

BOBBIO, Norberto. **Teoria do ordenamento jurídico**. Ed. Universidade de Brasília, Brasília, 1999.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Dicionário de política**. v. 2. Brasília: UnB, 1997.

\_\_\_\_\_. **Estado, governo, sociedade: por uma teoria geral da política**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Tradução de Marco Aurélio Nogueira.

BOF, Alvana Maria (Org.). **A educação no Brasil rural**. Brasília: INEP, 2006.

BOISIER, Sérgio. **El desarrollo em su lugar: el territorio en la sociedad del conocimiento**. Santiago do Chile: Instituto de Geografía da Pontificia Universidad Católica de Chile, 2003.

BOIX, Roser (Org.). **La escuela rural: experiencias**. 1 ed. Colección compromisso com La educación. Barcelona: Cisspraxis, 2004.

\_\_\_\_\_. **Escuela rural y territorio:** entre la desruralización y la cultural local. Revista Erural. Educación, Cultura y Desarrollo, año 1, n. 1, julio 2003, Universidad de Playa Ancha, Chile, p. 6. Revista digital. Disponível em: <Educación.upa.cl/revistaerural/erural.htm>. Acesso em: 20.dez.2012.

\_\_\_\_\_. **Estratégias y recursos didácticos in la escuela rural.** Universidad de Barcelona: GRAO de Serviços Pedagógicos, 1995.

BOSCHETTI, Ivanete. **Avaliação de políticas, programas e projetos sociais.** Disponível em: <http://freemind.blogspot.com.br/2010/02/avaliacao-de-politicas-programas-e.html>. Acesso em: 11 nov. 2012.

BRANDÃO, Carlos R. **Casa de escola:** cultura camponesa e educação rural. 2. ed. Campinas: Papirus, 1984.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. Constituição Federal Brasileira. 16 de julho de 1934. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil\_03/constituicao/constituicao34..htm>. Acesso em 10 de fevereiro de 2013.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. Comissão Parlamentar Mista de Inquérito da Terra. Relatório Final. Brasília, 2005. Disponível em: [www.senado.gov.br/comissoes/CPI/RefAgraria/CPMITerra.pdf](http://www.senado.gov.br/comissoes/CPI/RefAgraria/CPMITerra.pdf). Acesso em 20 de agosto de 2009.

BRASIL. CONSELHO DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL. As desigualdades na Escolarização no Brasil. 2 ed. Relatório de Observação nº 4. Brasília: CDES, 2011.

\_\_\_\_\_. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 27.833, de 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **MENSAGEM Nº 9**, de 9 de janeiro de 2001. Vetos parciais ao Projeto de Lei que institui o Plano Nacional de Educação. In: BRASIL. Lei n.º10.117, de 9 de janeiro de 2001. PNE. Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial [da] República Federativa o Brasil**. DF, 10 de jan. 2001.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução 04 de 2010. Institui Diretrizes curriculares para a educação básica. Brasília: CNE, 2010.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB), Resolução CNE/CEB, 2008, nº 2, de 28 de abril de 2008. Institui diretrizes complementares para a educação básica nas escolas do campo. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, Seção 1, p. 81, 29 abr. 2008.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB Nº 1, de 2 de fevereiro de 2006. Define dias letivos para aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de



Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) **Educação do campo**: Marcos legais. Brasília: SECADI, 2012.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação (CNE), 2010. Resolução nº 4 de 2010. Institui Diretrizes Curriculares para a Educação Básica. Disponível em <[portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task)>. Acesso em 15 de janeiro de 2013.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação básica (CEB). **Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002**. Estabelece Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo. Brasília, DF: Diário Oficial da União, Seção I, p. 32, 9 abr. 2002.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 36, 2001**. Parecer das Diretrizes Operacionais para a Educação nas Escolas do campo. Brasília, DF: CNE/CEB, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid**. Brasília: MEC/CAPES, 2010. Disponível em <[http://gestao2010.mec.gov.br/o\\_que\\_foifeito/program\\_55.php](http://gestao2010.mec.gov.br/o_que_foifeito/program_55.php)>. Acesso em 30 de janeiro de 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Minuta Original: Licenciatura (Plena) em Educação do Campo. In: MOLINA, Monica e SÁ, Laís Mourão (Orgs.). **Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências pilotos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. 5ª Reunião ordinária da Comissão Nacional de Educação do Campo (Conec), 11 e 12 de março de 2010a. **Memória**.(mimeo)..

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Documento final da CONAE, 2010. BRASIL/MEC/SECADI. **Documento contendo o diagnóstico do funcionamento dos comitês e/ou fóruns estaduais de educação do campo**, 2010b (mimeo).

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Relatório da pesquisa: ônibus rural escolar do Brasil**. Brasília: FNDE/MEC e CEFTRU/UnB, setembro de 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Conferência nacional da educação básica**. 2008. Brasília, DF: MEC, SEA, Comissão Organizadora da CONEB.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Educação do campo: diferenças mudando paradigmas**. Brasília: MEC/SECAD, 2007. Caderno SECAD 2.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria Executiva Adjunta. **Conae 2010 – Construindo o sistema nacional articulado de educação: o plano nacional de educação, diretrizes, estratégias de ação** (Documento Final). Brasília: MEC, [2010].

\_\_\_\_\_. Proposta de um Plano Nacional de Formação dos Profissionais da Educação do Campo. Brasília: MEC/CGEC, 2006 (versão preliminar, mimeo).

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (SECAD/CGEC). Relatório de Avaliação da Gestão do Governo Lula para as demandas de educação do campo. Documento apresentado à CONEC, dezembro de 2010 (mimeo).

\_\_\_\_\_/MEC/SECADI. Documento contendo o diagnóstico do funcionamento dos Comitês e/ou Fóruns Estaduais de Educação do Campo, Brasília: MEC, 2010 (mimeo).

BRASIL, MEC/SECAD/CGEC. Relatório de Avaliação da Gestão do Governo Lula para as demandas de educação do campo. Documento apresentado à CONEC, dezembro de 2010 (mimeo).

\_\_\_\_\_/MEC/SECADI/CGEC. Memória das reuniões do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. Brasília: MEC, julho de 2006. (mimeo).

\_\_\_\_\_. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Manual de Operações do PRONERA. Brasília: MDA/INCRA, 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria 1.277, de 19 de novembro de 2007). Cria a Comissão Nacional de Educação do Campo (CONEC). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 nov. 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria 2.895, de 16 de setembro de 2004). Altera Portaria 1.374/2033 que Instituiu O Grupo Permanente de Trabalho em Educação do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 set. 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria 1.374, de 3 de junho de 2003. Institui O Grupo Permanente de Trabalho em Educação do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 jun. 2003.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/.../emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/.../emc59.htm). Acesso em: 30 de agosto de 2012.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. Presidência da República. Decreto 7.352, de 04 de novembro de 2010. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação do campo e sobre o Programa Nacional de educação na Reforma Agrária. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 nov. 2010. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm). Acesso em 15 de dezembro de 2012.

BUNKER, Stephen. Os fatores espaciais e materiais da produção e os mercados globais. In: **Novos Cadernos NAEA**, v. 7, n. 2, dez, 1999.

BUSTOS, Antônio. La escuela rural española ante um contexto **em transformación**. Revista de Educación, 350. p. 449-461. Disponível em: <[http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350\\_19.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_19.pdf)>. Acesso em: 5 jan. 2013.

CALAZANS, Maria Julieta C. Para compreender a educação do estado no meio rural: traços de uma trajetória. In: THERRIER, J; DAMASCENO, M. N. (Coord.) **Educação e escola no campo**. Campinas: Papyrus, 1993, p. 15-40. (Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).

CALDART, Roseli S. **Sobre Educação do Campo**. In SANTOS, Clarice (Org). **Educação do campo**: políticas públicas - educação. Brasília: INCRA; MDA, 2008.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Movimento sem Terra**. 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

\_\_\_\_\_. **Articulação nacional por uma educação do campo**: resumo das ações principais. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, dezembro de 2003 (mimeo).

\_\_\_\_\_. **Por uma educação do campo**: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar, CERIOLI, Paulo Ricardo e CALDART, Roseli S. (Orgs.). **Educação do campo**: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do campo, 2002. (Por uma Educação do Campo, n. 4).

\_\_\_\_\_. **Articulação nacional por uma educação básica do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2000 (mimeo).

CARNEIRO, Vera Maria. **Educação do campo: construindo saberes e transformação social no território do sisal**. Dissertação (Mestrado em Memória, Cultura e Desenvolvimento Regional). Santo Antônio de Jesus- BA: UNEB, 2012.

CARTA de Goiânia. In: **Conferência Brasileira de Educação**, 4, 1986, Goiânia. Anais...São Paulo: Cortez, 1988, p. 1239-1244.

CARVALHO, Alba. M. P. A luta por direitos e a afirmação das políticas sociais no Brasil contemporâneo. **Revista de Ciências Sociais**, v. 39, p.16-26, 2008.

CARVALHO, Raquel. A construção da identidade e da cultura dos povos do campo, entre o preconceito e a resistência: o papel da educação. Tese (Doutorado em Educação). Piracicaba - SP: UNIMEP, 2011. CAMINI, Isabela. **Escola Itinerante**: na fronteira de uma nova escola. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

CASTELLS, Manoel. **A sociedade em rede**: a era da informação: economia, sociedade e cultura. Tradução: Majer Roseneide Venâncio. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

\_\_\_\_\_. **O poder da identidade**. São Paulo: Editora Paz e terra, 2006.

CASTILHO, Alceu Luíz. Partido da Terra: **Como os Políticos Conquistam o Território Brasileiro**. São Paulo: Ed. Contexto, 2012.

CASTRO, Josué. Estratégias de Desenvolvimento. In: CASTRO, Ana Maria (Org). **Fome**: o tema proibido – últimos escritos de Josué de Castro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003a, p. 103-121.

\_\_\_\_\_. A ciência a serviço do desenvolvimento econômico. In: CASTRO, Ana Maria (Org). **Fome: o tema proibido – últimos escritos de Josué de Castro**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003b, p. 125-132.

\_\_\_\_\_. Subdesenvolvimento: como causa primeira da poluição. In: CASTRO, Ana Maria (Org). **Fome: o tema proibido – últimos escritos de Josué de Castro**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003c, p. 133-144.

CAVALCANTE, Ludmila O. H. **A escola família agrícola do sertão: entre os percursos sociais, trajetórias pessoais e implicações ambientais**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação/Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2007.

CAVALCANTI, Cacilda, COUTINHO, Adelaide; DINIZ, Diana. **Financiamento da educação básica: implicações do FUNDEF e FUNDEB para educação do campo no Maranhão**. Texto apresentado na Jornada Internacional de Políticas Públicas, de 23 a 26 de agosto de 2011, em São Luis do Maranhão.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. 13 ed. São Paulo: Ed. Ática, 2005.

\_\_\_\_\_. A sociedade democrática. In: MOLINA, M. C.; SOUSA JUNIOR, J. G.; TOURINHO, F. **Introdução crítica ao direito agrário**. v. III. Brasília: Editora UnB, DF, 2002. (O Direito Achado na Rua).

\_\_\_\_\_. **Filosofia**. Ed. Ática: São Paulo, 2000.

COMISSÃO MUNDIAL SOBRE O MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO (CMMAD). **Nosso futuro comum**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1988.

COMPARATO, Fábio K. **Direitos e deveres fundamentais em matéria de propriedade**. Brasília: Revista CJF, n. 3, dez. 1997.

CONFERÊNCIA Nacional de Educação do Campo. II. **Declaração Final**. Luziânia, GO, 2004

CONTAG. **Revista dos 40 anos**. Brasília: Dupligráfica Editora, 2003.

\_\_\_\_\_. **Propostas de diretrizes operacionais para a educação rural no Brasil, 2001**. Documento apresentado ao CNE> Audiência Pública sobre as Diretrizes Operacionais para educação básica nas escolas do campo, em 2 out. 2001.

\_\_\_\_\_. **Anais do IV Fórum CONTAG de Cooperação Técnica: Educação para o Desenvolvimento Sustentável**. Recife, 2000.

\_\_\_\_\_. **Anais do III Fórum CONTAG de Cooperação Técnica: Gestão Participativa para o Desenvolvimento Sustentável**. Porto Alegre: CONTAG, 2000.

\_\_\_\_\_. **Anais do I Fórum CONTAG de Cooperação Técnica: Desenvolvimento Rural Sustentável**. Brasília: CONTAG, 1999.

\_\_\_\_\_. **Anais do II Fórum CONTAG de Cooperação Técnica:** A gestão do capital social para o Desenvolvimento Sustentável. São Luís: CONTAG, 1999.

\_\_\_\_\_. **Projeto alternativo de desenvolvimento rural sustentável:** através de uma ampla e massiva reforma agrária e da valorização e fortalecimento da agricultura familiar. Brasília: CONTAG, 1999.

\_\_\_\_\_. **Jornal da CONTAG.** Edição Especial – Marcha das Margaridas. Brasília: CONTAG. Ano VII, n. 8 ago./set., 2001.

CORDEIRO, Georgina; REIS, Neila; HAJE, Salomão. Pedagogia da alternância e seus desafios para assegurar a formação humana dos sujeitos e a sustentabilidade do campo. In: FREITAS, Helana; MOLINA, Monica. **Educação do campo.** Revista Em Aberto, Brasília: INEP, v. 24, n. 85, p. 115-125, 2011.

COUTINHO, Carlos N. **Marxismo e política:** a dualidade de poderes e outros ensaios. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CURY, Carlos Roberto J. Leis nacionais de Educação: uma conversa antiga. In: CURY, C. R. J. **Medo à liberdade e compromisso democrático:** LBD e Plano Nacional de Educação. São Paulo: Editora do Brasil, 1997, p. 7-27.

\_\_\_\_\_. **A educação e a nova ordem constitucional.** Revista da Associação Nacional de Educação, n. 14. São Paulo: ANED, 1989.

DAGNINO, Evelina (Org.). **Sociedade civil e espaços públicos no Brasil.** São Paulo: Paz e Terra, 2002.

DAMASCENO, Maria N. **Pedagogia do engajamento:** trabalho, prática educativa e consciência do campesinato. Fortaleza: Edições UFC/Stylus Comunicações, 1990.

\_\_\_\_\_. A Construção do Saber Social pelo Camponês na sua prática produtiva política. In: THERRIEN, Jaques; DAMASCENO, Maria N. (Coord.). **Educação e escola no campo.** Campinas: Papyrus: 1993. (Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico), p.65-90. .

DAVIES, Nicholas. Plano Nacional de Educação: muito discurso, nenhum recurso. **Universidade e sociedade,** n. 25, dez. 2002.

DELGADO, Guilherme. Capital. In: CALDART, Roseli, PEREIRA, Isabel, ALENTEJANO, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da educação do campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 121-125.

DELGADO, Nelson G. O papel do rural no desenvolvimento nacional: da modernização conservadora dos anos 1970 ao governo Lula. In: BRASIL/CONDRAF. **Brasil rural em debate.** Brasília: CONDRAF/MDA, 2010, p. 28-77.

DOURADO, Luiz Fernandes (Org.) **Plano nacional de educação (2011-2020):** avaliação e perspectivas. 2 ed. Goiânia: Editora da UFG e Brasília: Autêntica Editora, 2011.

DUARTE, Clarice Seixas. A constitucionalidade do direito à Educação dos Povos do Campo. In: SANTOS, Clarice (Org.). **Educação do campo**: políticas públicas - educação. Brasília: INCRA; MDA, 2008. p. 33-38.

ENGLES, Friedrich. **A origem da família da propriedade privada e do estado**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

ENRÍQUEZ, Maria Amélia. **Trajetórias do desenvolvimento**: da ilusão do crescimento ao imperativo da sustentabilidade. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

ESPAÑA. Comunidade Autônoma da Catalunha. Decreto 102/2010, de 3 de agosto de 2010. Regulamenta a Autonomia dos Centros Educativos. Disponível em: <[http://noticias.juridicas.com/base\\_datos/CCAA/ca-d102-2010.t4.html](http://noticias.juridicas.com/base_datos/CCAA/ca-d102-2010.t4.html)>. Acesso em: 20 jan. 2013.

ESPAÑA. Constitución española de 27 de diciembre de 1978. Boletín Oficial del Estado, Madrid, num. 311.1, 29 dic. 1978. p. 29313-29424. Disponível em: <<http://www.boe.es/boe/dias/1978/12/29/pdfs/A29313-29424.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2012.

FALCÃO, Emmanuel Fernandes; PIMENTA, Sônia de Almeida. **SERTA**: uma certa universidade popular – a proposta educacional de apoio ao desenvolvimento sustentável (PEADS). João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.

FAVARETO, Arilson. Agricultores, Trabalhadores – os trinta anos do novo sindicalismo rural no Brasil. **Revista brasileira de Ciências Sociais**. v. 21, n. 62, out. 2006. p. 27-43.

\_\_\_\_\_. **Agricultores, trabalhadores**: estudo sobre a representação política dos agricultores familiares brasileiros organizados na CUT. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Campinas: IFCH/UNICAMP, 2001.

FERNANDES, Bernardo M. **Brasil**: 500 anos de luta pela terra. Revista Cultura Vozes, 2007b. Disponível em: <<http://www.culturavozes.com.br/revistas/0293.html>>. Acesso em: 15 jun. 2012.

\_\_\_\_\_. Educação do Campo e Território Camponês no Brasil. In: SANTOS, Clarice (Org.). **Educação do campo**: políticas públicas - educação. Brasília: INCRA; MDA, 2008.

\_\_\_\_\_. Entrando nos territórios do Território. In: PAULINO, Eliane T.; FABRINI, João A. (Org.). **Campe sinato e territórios em disputa**. São Paulo: Expressão Popular: UNESP – Programa de Pós-Graduação em geografia, 2007.

\_\_\_\_\_. **Vinte anos do MST e a perspectiva da reforma agrária no governo Lula**. In: OLIVEIRA, Ariovaldo; MARQUES, Marta Inez M. (Org.). **O campo no Século XXI**: território de vida, de luta e construção da justiça social. São Paulo: Editora Casa Amarela; Editora Paz e Terra, 2004.

\_\_\_\_\_. **Questão agrária, pesquisa e MST**. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **MST**: Movimento dos trabalhadores sem Terra formação e territorialização no interior de São Paulo. 2 ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

FERNANDES, Flávia A. **Um estudo de caso do curso de Pedagogia da Terra da Universidade Federal do Rio Grande do Norte**. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília, DF. 2009.

FERNANDES, Florestan. **Em busca do socialismo**. São Paulo: Xamã, 1995.

\_\_\_\_\_. **Nova República?. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1986,**

FEU, Jordi. **La escuela rural en España**: apuntes sobre las potencialidades pedagógicas, relacionales y humanas de la misma. Revista Digital e Rural, Educación, cultura y desarrollo rural. Año 2 N° 3 Junio 2004, ISSN 0717-9898. Disponível em: <<http://educación.upa.cl/revistaerural/erural.htm>>. Acesso em: 13 fev. 2012.

\_\_\_\_\_. Palestra proferida na disciplina: Educação e Desenvolvimento Rural. Universidade de Barcelona – UB, em 17 de outubro de 2011 para estudantes do Mestrado em Formação de Professores de Escolas Rurais.

\_\_\_\_\_. **Política i legislació educativa a l'entorn de l'escola unitària i cíclica**. Tesis doctoral depositada en el Departamento de Pedagogía de la Universitat de Girona, 1999.

FONEC. **Notas para análise da educação do campo atual**. Documento Final do Seminário Nacional da Educação do Campo, realizada em Brasília nos dias 15 a 17 de agosto de 2012, coordenado pelo Fórum Nacional de Educação do Campo.

FONEC. **Manifesto à Sociedade Brasileira**. Brasília: FONEC, agosto de 2012.

\_\_\_\_\_. **Nota técnica sobre o Programa “PROJOVEM CAMPO : Saberes da terra”**. Marabá: FONEC, 2012.

\_\_\_\_\_. **Nota Técnica sobre o Programa Escola Ativa: Uma análise crítica**. Salvador e Florianópolis: FONEC, 2011.

FONEC. **Carta de Criação do Fórum Nacional de Educação do Campo**. Brasília: FONEC, agosto de 2010.

FRAGO, Antonio V. **Inovación pedagógica y racionalidade científica**. La escuela graduada pública em España (1898-1936). Madrid: Ed. Akal, 1990.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 25 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI**. Conferência de Abertura da 33ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Caxambu-MG, 17 out. 2010. Revista Brasileira de Educação, v. 16, n. 46, jan./abr. 2011.

FRISCHEISEN, Luiza C. **A construção da igualdade e o sistema de justiça no Brasil**. Rio de Janeiro: Lúmen Juris, 2007.

BUIXADÉ, I. (ed.) **Atles de la Nova Ruralitat**. Barcelona: Fundación del mon rural Fundação Mundo Rural, 2009. Disponível em: <<http://www.fmr.cat/documentacio/ACTIVITATS/ATLES%20pdf%20web.pdf>>. Acesso em 23.mar.2013.

FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS/CENTRO DE PESQUISAS SOCIAIS (FGVCPS). **Motivos da evasão escolar**. Rio de Janeiro: FGV/IBRE/CPS, 2009. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cps/tpemotivos/>>. Acesso em 10 de dezembro de 2012.

FURTADO, Celso. **Brasil a construção interrompida**. 3 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Formação econômica do Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pequena introdução ao desenvolvimento: enfoque interdisciplinar**. Rio de Janeiro, Cia. Editora Nacional, 1980.

\_\_\_\_\_. **Teoria e política do desenvolvimento econômico**. 7 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **O mito do desenvolvimento econômico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

\_\_\_\_\_. **Desenvolvimento e subdesenvolvimento**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961.

GALINDO, Eryka D. S. **Jovens do campo: reflexões sobre as trajetórias e sentidos da participação no movimento sindical**. Monografia (Especialização em Democracia Participativa, Republica e Movimentos Sociais). Belo Horizonte: UFMG, 2012.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição da reforma educacional do neoliberalismo**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomás T. (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 111-176.

GIER. **Proposta als departaments universitaris sobre la presència de l'escola rural em els plans d'estudi de la diplomatura de Mestre**: document de Treball. Barcelona, novembre de 1997 (mimeo).

\_\_\_\_\_. **Document de constitució**. Barcelona: dezembro de 1995 (mimeo).

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOHN, Maria da Glória. **O protagonismo da sociedade civil: movimentos sociais, Ongs e redes solidárias**. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Movimentos sociais no início do século XXI: antigos e novos atores sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. **Mídia, Terceiro setor e MST**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.



\_\_\_\_\_. **Movimentos sociais e educação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. **Os Sem terra e os desafios da participação popular no meio rural brasileiro:** ação política e imagem neste final de milênio. **Cadernos do CRH.** Salvador, n. 28. jan/jun. 1998.

\_\_\_\_\_. **Teoria dos Movimentos sociais:** paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Loyola, 1997.

GOMES, Nilda L. O plano nacional de educação e a diversidade: dilemas, desafios e perspectivas. In: DOURADO, Luiz F. (Org.) **Plano nacional de educação (2011-2020):** avaliação e perspectivas. 2. ed. Goiânia: Editora da UFG; Brasília: Autêntica Editora, 2011.

GONÇALVES, W. O Brasil no novo sistema internacional. In: VIZENTINI, Paulo (Org.) **A grande crise.** Petrópolis: Vozes, 1992.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o Estado moderno.** 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

GRAZIANO DA SILVA, José. **A nova dinâmica da agricultura brasileira.** Campinas, SP: *Unicamp-Instituto de Economia*, 1996. 217 p.

\_\_\_\_\_. **Modernização dolorosa.** Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

GRZYBOWSKI, Cândido. **Caminhos e descaminhos dos movimentos sociais no campo.** Petrópolis – Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1987, em Coedição com FASE – Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional.

HADDAD, Sergio. Direito à Educação. In: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel; ALENTEJANO, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da educação do campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

HASBAERT, Rogério. Concepções de território para entender a desterritorialização. In: SANTOS, Milton [et al]. **Território, territórios:** ensaios sobre o ordenamento territorial. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HIRSCHMAN, Alberto O. **A generalized linkage approach to development, with special reference to staples.** Economic Development & Cultural Change. USA: University of Chicago Press, n. 25 (suplen), 1977.

HOBBS, Thomas. **De cive.** Ed. Ática, São Paulo, 2006. (Coleção Os Clássicos da Política, v. 1).

\_\_\_\_\_. **Leviatã ou Matéria, Forma e Poder de um Estado Eclesiástico e Civil.** Tradução de J. P. Silva. São Paulo: Ed. Nova Cultural, 1999.

\_\_\_\_\_. Das causas, geração e definição de um estado. In: HOBBS, Thomas. **Leviatã ou matéria, forma e poder de Estado eclesiástico e civil.** São Paulo: Editora Nova Cultural, 1997, p. 141-144 (cap. XVII).

\_\_\_\_\_. Das coisas que enfraquecem ou levam à dissolução de um Estado. In: HOBBS, Thomas. **Leviatã ou matéria, forma e poder de Estado eclesiástico e civil**. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1997, p. 243-250 (cap. XXIX).

\_\_\_\_\_. **Elementos do direito natural e político**. Tradução por Fernando Couto. Porto: Rés-Editora (Coleção Resjuridica), s/d.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

HOFLING, Eloisa de M. **Estado e políticas (públicas) sociais**. Cadernos Cedes, ano XXI, n. 55, nov. 2001.

HORTA, J. B. S. Plano Nacional de Educação: da tecnocracia à participação democrática. In: CURY, C. R. J. **Medo à liberdade e compromisso democrático: LBD e Plano Nacional de Educação**. São Paulo: Editora do Brasil, 1997, p. 137-206.

IANNI, Octavio. **O declínio do Brasil-Nação**. Revista Estudos Avançados, set./dez., 2000, p. 51-58. Disponível em: <<http://resistir.info>>. Acesso em: 20 de outubro de 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP/MEC). **Censo escolar 2008**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/>>. Acesso em: 12 de dezembro de 2012.

JESUS, Sonia M. S. A.; SANTOS, Jaqueline Gomes. Formação de professores para a educação do campo na Universidade Federal de Sergipe. . In: MOLINA, M; SÁ, Laís Mourão. (Orgs.) **Licenciaturas em Educação do Campo: Registros e reflexões a partir das experiências piloto**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

JESUS, Sonia M. S. A. As múltiplas inteligibilidades na produção dos conhecimentos, práticas sociais e estratégias de inclusão e participação dos movimentos sociais e sindicais do campo. In: MOLINA, M. C. (Org.). Brasil. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

\_\_\_\_\_. Questões paradigmáticas da construção de um projeto político da Educação do campo. In: MOLINA, M. C.; AZEVEDO DE JESUS, S. M. S. (Org.). **Por uma educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2004, p. 24-90.

LEFEBVRE, H. **La production de l'espace**. Paris: Anthropos. 1986.

LEHER, Roberto; MOTTA, Vania C. Intelectuais Coletivos de classe. In: CALDART, Roseli, PEREIRA, Isabel, ALENTEJANO, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

\_\_\_\_\_. Para silenciar os *campi*. In: **Educação e sociedade**. S. Paulo: Cortez, Campinas, CEDES, v. 25, n. 88, p. 867-891, Especial – out. 2004.

LEITE, Sérgio P.; MEDEIROS, Leonilde S. Agronegócio. Verbete do **Dicionário da educação do campo**. EPSJV/Expressão Popular, 2012, p. 79-85.

LEITE, C. S. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. 2. ed., São Paulo: Cortez, 2002.

LOCKE, John. **Em defesa da liberdade, do parlamento e da religião protestante**. (Os Clássicos da Política, vol. 1). Ed. Ática, São Paulo, 2006.

\_\_\_\_\_. **Dois tratados sobre o governo**. Tradução Julio Fischer. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

\_\_\_\_\_. **Segundo tratado sobre o governo civil e outros escritos**: ensaio sobre a origem, os limites e os fins verdadeiros do governo civil. Petrópolis: Vozes, 1994.

LOPES, Elisângela P. **Modelo organizacional para o transporte escolar rural nos estados e municípios brasileiros**. Dissertação (Mestrado em Transportes). Departamento de Engenharia Civil e Ambiental. Universidade de Brasília, 2009.

MANFREDI, Sílvia M. **Formação sindical no Brasil**: história de uma prática cultural. São Paulo: Escrituras Editora, 1996.

\_\_\_\_\_. A formação profissional na ótica dos trabalhadores. In: LEITE, Márcia P.; NEVES, Magda A. (Org.). **Trabalho, qualificação e formação profissional**. São Paulo: Rio de Janeiro: ALAST, 1998; 99. 215-224.

MANZANO, Raul. **Educarse en el mundo rural hoy en Cataluña**. Apresentação em Primer Congresso Estatal: La educación en el médio rural. Gijón, 11,12 y 13 de abril de 2011.

\_\_\_\_\_. **L'escola rural avui a Catalunya**. Fer de mestra, fer de mestre. XV Jornades d'Escola em Formació inicial dels mestres de Catalunya: L'escola rural avui. Prados, 15 i 16 d'abril de 2010.

MARTINS, A. P. A. **Análise dos impactos das condições de transporte escolar rural no rendimento escolar dos alunos**. Dissertação (Mestrado em Transportes). Departamento de Engenharia Civil e Ambiental. Universidade de Brasília, 2010.

MARTINS, Josemar. **RESAB**: uma filiação teórica. Juazeiro: RESAB, s/d. (mimeo).

MARX, K. **Crítica da Filosofia do direito em Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2005.

\_\_\_\_\_. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2001.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia Alemã: Feuerbach**: a oposição entre as concepções materialistas e idealistas. 3. ed. São Paulo: Martin Claret Editora, 2005. (A obra-prima de cada autor).

\_\_\_\_\_. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Cortez, 1998.

\_\_\_\_\_. **Crítica da economia política**. São Paulo: Ed. Abril, 2009. (Os Pensadores).

MEDEIROS, L. Sindicalismo rural. In: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Verbetes do Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 704-711.

\_\_\_\_\_. **História dos movimentos sociais no campo**. Rio de Janeiro: FASE, 1989. 216 p.

MEKSENAS, Paulo. **Pesquisa social e ação pedagógica: conceitos, métodos e práticas**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

MELLO, João M. C.; NOVAIS, Fernando A. **Capitalismo tardio e sociabilidade moderna: história da vida privada no Brasil**. v. 4. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

MELUCCI, Alberto. **A invenção do presente**. Movimentos sociais nas sociedades complexas. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Challenging Codes: collective action in the information age**. Cambridge University Press, 1996.

MENDONÇA, Sonia R. **A questão agrária no Brasil: a classe dominante agrária- natureza e comportamento – 1964-1990**. STÉDILE, João Pedro (Org.) 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

\_\_\_\_\_. Estado. In: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Verbetes do Dicionário da Educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOLINA, Mônica C. **Políticas públicas**. Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: EPSJV/Expressão Popular, 2012, p. 585-594.

MOLINA, M; SÁ, Laís Mourão. **Educação do campo e Educação superior: contribuições à formação crítica dos profissionais das ciências sociais**. Brasília: UnB, 2012 (prelo).

\_\_\_\_\_. O caminho aberto pelas experiências piloto: limites e possibilidades das Licenciaturas em Educação do campo. In: MOLINA, M; SÁ, Laís Mourão. (Orgs.) **Licenciaturas em Educação do Campo: Registros e reflexões a partir das experiências piloto**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

\_\_\_\_\_. Reflexões sobre o significado do protagonismo dos movimentos sociais da construção de políticas públicas de educação do campo. In: MOLINA, M. C. (org.) **Educação do campo e pesquisa II: questões para reflexão**. Brasília:MDA/MEC, 2010 (Série NEAD Debate; 20).

\_\_\_\_\_. A contribuição do PRONERA na construção de Políticas Públicas de Educação do campo e desenvolvimento sustentável. Brasília: 2004. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável). Centro de Desenvolvimento Sustentável (CDS). Universidade de Brasília.

\_\_\_\_\_.; SOUSA JUNIOR, J. G.; TOURINHA F. (Org.). **O Direito achado na rua - Introdução Crítica ao Direito Agrário**, v. 3, Brasília: Cead/UnB, 2003.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social**. São Paulo: Cortez, 2002.

MORIN, Edgard. **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro**. Paidós Studio, Barcelona, Buenos Aires, México; MORIN, E. *Introducción al conocimiento complejo*, Gedisa Editorial, Barcelona, 2001.

\_\_\_\_\_. **Ciência com consciência**. Publicações. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

MORIN, Edgard et alli. **Ética, cultura e educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MOURA, Abdalaziz de. **Fundamentos teórico-metodológicos das Experiências da Peads (PE) e do CAT (BA)**. In: BAPTISTA Naidison Q. e BAPTISTA Francisca M. C. (orgs.). **Educação Rural: Sustentabilidade do Campo**. Feira de Santana: MOC/UEFS/SERTA, 2003.

\_\_\_\_\_. **Princípios e fundamentos da proposta educacional de apoio ao Desenvolvimento sustentável (PEADS): uma proposta que revoluciona o papel da escola diante das pessoas, da sociedade e do mundo**. Glória do Goitá/PE: SERTA, 2003. \_\_\_\_\_. **Proposta Educacional das Duas Instituições MOC e SERTA**. Recife: MOC/SERTA, 2001.

MUNARIM, A.; TAMARINI, E.; HARDT, L.; BITTENCOURT, N; CONDE, S.; PEIXER, Z. *Política Pública de educação do campo: a articulação entre o Estado e a sociedade*. In: AUED, Bernadete W.; VENDRAMINI, Célia. (Org). **Educação do campo: desafios teóricos e práticos**. Florianópolis: Insular, 2009.

MUNARIM, Antônio. **Movimento nacional de educação do campo: uma trajetória em construção**. 17 f. Trabalho apresentado no GT 3: Movimentos sociais e educação, 31ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, MG, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 8 out. 2012.

\_\_\_\_\_. **Elementos para uma política de educação do campo**. In: MOLINA, Monica. **Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006

MUÑOZ PÉREZ, Adriano. **La construcción de una universidad diferente es posible... además es necesario**. Disponível em: <<http://ialapaulofreire.blogspot.com.br/investigacioncientificaiala>>. Publicada em 18.mar. 2012. Acesso em: 1º de novembro de 2012.

NASCIMENTO, C. G. **Pedagogia da resistência: alternativa de educação para o meio rural**. Guarapari/ES: Exlibris, 2007.

NERY, Ir. Ismael José. Apresentação. In: KOLLING, Edgar; CERIOLI, Paulo R.; CALDART, Roseli S. (Org.). **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do campo, 2002. (Por uma Educação do campo, n. 4).

OFFE, C. Dominação de classe e sistema político: sobre a seletividade das Instituições Públicas. In: OFFE, C. **Problemas estruturais do Estado capitalista**. Rio de Janeiro. Tempo Brasileiro, 1984.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. A longa marcha do campesinato brasileiro: movimentos sociais, conflitos e Reforma agrária. In: **Estudos avançados**. v. 15, n. 43. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, 2001. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142001000300015&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142001000300015&script=sci_arttext)>. Acesso em: 30 de janeiro de 2013.

\_\_\_\_\_. **A geografia das lutas no campo: conflitos e violências sociais e resistência, os sem-terra e o neoliberalismo**, 11 ed., São Paulo: Contexto, 2002. (Repensando a Geografia).

OLIVEIRA, Ariovaldo; MARQUES, Maria Inez. **O campo no século XXI: território de vida, de luta e de construção da justiça social**. São Paulo: Editora Casa Amarela / Editora Paz e Terra, 2004.

OLIVEIRA, Francisco de. **Revista reportagem**, n. 41, fev. 2003. Entrevista concedida a Fernando Haddad e Leda Paulani.

\_\_\_\_\_. Hegemonia às avessas. In: OLIVEIRA, Francisco de; RUY E RIZEK, Sibebe. **Hegemonia às avessas**. São Paulo: Boitempo, 2010.

PALUDO, Conceição. Educação, escola e desenvolvimento. In: FIOREZE, Cristina; MARCON, Telmo. (Org.). **O popular e a educação: movimentos sociais, políticas públicas e desenvolvimento**. Ijuí: Unijuí, 2009, p. 65-83.

PAULANI, Leda. **A inserção da economia brasileira no cenário mundial: uma reflexão sobre o papel do Estado e sobre a situação atual à luz da história**. Artigo escrito a partir da apresentação feita pela autora no colóquio *Logros e Retos del Brasil Contemporáneo*, ocorrido nas dependências da UNAM, na Cidade do México, de 24 a 26 de agosto de 2011.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

PRZEWORSKI, A. **Capitalismo e social-democracia**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

POLANYI, K. **A grande transformação: as origens da nossa época**. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

\_\_\_\_\_. **Poder político e Classes sociais**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1986.

PREBISCH, Raúl. **Dinâmica do desenvolvimento latino-americano**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1964.

\_\_\_\_\_. Crecimiento, desequilibrio y disparidades: interpretación del proceso de desarrollo económico (1950). In: GURRIERI, A. **La obra de Prebisch en la CEPAL**. México: Fondo de Cultura Económica, 1982 (1950).

PISTRAK. **Fundamentos da escola do trabalho**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

PUELLES, M. de B. **Política, legislación e instrucciones el la educación secundaria**. Barcelona: Horsoni, 1996.

QUEIROZ, João B. **Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil: ensino médio e educação profissional**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, 2004.

RAMOS, Carolina. **CONTAG: Distantes abordagens e base social**. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH. São Paulo, julho 2011

RAMOS, Marise N.; MOREIRA, Telma M., SANTOS, Clarice A.dos. **Referências para uma política de educação do campo: caderno de subsídios**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.

RAMOS, Pedro. Propriedade, Estrutura Fundiária e Desenvolvimento (Rural). In: **Dossiê desenvolvimento rural, estudos avançados**. USP, n. 43, set/dez. 2001, 141-156.

REIS, Edmerson dos S. **Educação do campo e desenvolvimento rural sustentável: avaliação de uma prática educativa**. Bahia/Juazeiro: Editora e Gráfica Franciscana, 2004.

RESAB. **Múltiplos espaços para o exercício da contextualização**. Caderno Multidisciplinar. Ano 04, n. 04, 2009.

\_\_\_\_\_. **Currículo, contextualização e complexidade: elementos para se pensar a escola no semi-árido**. Caderno Multidisciplinar. Ano 2, n. 4, 2007.

\_\_\_\_\_. **Refletindo a Educação no Semiárido Brasileiro... ousando e fazendo a diferença**. Caderno Multidisciplinar. Ano 01. N 01, 2006.

\_\_\_\_\_. **Educação para a convivência com o semiárido: reflexões teórico-práticas**. Juazeiro: Secretaria Executiva da RESAB, 2004.

\_\_\_\_\_. **Protocolo de compromissos**. Juazeiro; RESAB, 2000. (mimeo).

Revista de Formação por Alternância. **Educação do Campo**. v. 6, n. 11(julho). Brasília: UNEFAB, 2011.

\_\_\_\_\_. **Meio Ambiente e Agroecologia**. v.5, n.09 (dezembro). Brasília: UNEFAB, 2009.

\_\_\_\_\_. **Reforma Agrária**. v.4, n.8 (julho). Brasília: UNEFAB, 2009.

\_\_\_\_\_. **Juventudes Rurais**. v.4, n.07 (dezembro). Brasília: UNEFAB, 2008

REVISTA DELS MOVIMENTS DE RENOVACIÓ PEDAGÒGICA – FEDERACIÓ DE MPR DE Catalunya. **Autonomia curriculum i renovació pedagògica.** n. 13, gener 1994. Barcelona: FMRP, 1994.

\_\_\_\_\_. **Actes d' obertura del Primer Congrés de la Renovació Pedagògica** n. 14, 15, març 1994.

\_\_\_\_\_. **Debats per la renovació pedagògica.** n.4 corresponent maig de 1993 – Edició, nov. Barcelona: FMRP, 1993.

\_\_\_\_\_. **Posició dels moviments de renovació pedagògica. Documento n.2.** n.11, jul. Barcelona: FMRP, 1993.

\_\_\_\_\_. **VIII Jornades d' Escola Rural.** n. 10, maig. Barcelona: FMRP, 1993.

\_\_\_\_\_. **IV Jornades de MPR.** Conclusions. n. 9, gener. Barcelona: FMRP, 1993.

\_\_\_\_\_. **Temes de renovació pedagògica.** Projecte 100 mesures. n. 8, oct. Barcelona: FMRP, 1992.

\_\_\_\_\_. **Movimentos territoriais.** Disponível em: <[http://www.mrp.cat/index.php?option=com\\_content&view=article&id=11&Itemid=10](http://www.mrp.cat/index.php?option=com_content&view=article&id=11&Itemid=10)>. Acesso em: 19 dez. 2012.

RIBEIRO, Alex B. **Reflexões sobre a ideia de coletivização na região da Catalunha durante a Guerra Civil Espanhola, entre 1936 e 1939.** Anais do XXVI Simpósio Nacional de História. São Paulo, julho 2011.

RIBEIRO, Darcy. **UnB: invenção e descaminho.** Rio de Janeiro: Editora Avenir Ltda., 1978.

ROCHA, Eliene; LUNAS, Alessandra (orgs.). **Práticas pedagógicas e formação de educadores(as) do campo.** Caderno Pedagógico da Educação do Campo. Brasília: Dupligráfica, 2009.

ROCHA, Eliene Novaes. **Práticas educativas de formação dos movimentos sociais: O papel socioeducativo do MOC na mobilização social da Região sisaleira.** Dissertação de Mestrado. Salvador: UNEB, 2006.

ROCHA, Eliene N.; MACHADO, José C. P. Formação de educadores rurais: construindo uma política de educação contextualizada. In: KUSTER, Angela; MATTOS, Beatriz (Orgs). **Educação no contexto do semiárido.** Fortaleza: Fundação Konrad Adenauer, 2004, p. 185-198.

ROSSI, Wlademar; GERAB, William. **Para entender os sindicatos no Brasil: uma visão classista** 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social: ensaio sobre a origem das línguas.** São Paulo: Ed. Nova Cultural, 1997. Livro Primeiro: p. 51-81.

\_\_\_\_\_. **Discurso sobre a origem e os fundamentos das desigualdades entre os homens.** São Paulo: Ed. Abril Cultural, 1978.



RUA, M. G. **Avaliação de políticas, programas e projetos**: Notas Introdutórias. 2000, Mimeo.

\_\_\_\_\_. **Monitoramento e avaliação de políticas, programas e projetos governamentais**. Brasília: ENAP, 2007. Disponível em: <<http://www.foxitsoftware.com>>. Acesso em: 10 nov.2012.

RUIZ, Antônio I. **As políticas de Educação Básica na Espanha democrática**. Brasília: Embaixada da Espanha, 2007.

SÁ, L. M. B. M. Universidade Pública e relações solidárias de produção de conhecimento. In: LAUDEMIR, Luis Zart (et all) (Orgs). **Educação e socioeconomia solidária**. Série Sociedade Solidária, v. 3. Cáceres/MT: Editora Unemat, 2009, p. 36-44.

SABOURIN, ERIC. Reforma Agrária no Brasil: considerações sobre os debates atuais. In: **Estudos, sociedade e agricultura**. v. 16, n. 2. Rio de Janeiro: CPDA, 2008.

SACHS, Ignacy. **Caminhos para o desenvolvimento sustentável**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

\_\_\_\_\_. **Desenvolvimento** - incluyente, sustentável, sustentado. Rio de Janeiro: Garamond, 2004a.

\_\_\_\_\_. Brasil Rural: da redescoberta à invenção. In: OLIVEIRA, Ariovaldo e MARQUES, Marta I. M. (Orgs). **O campo no século XXI**: território de vida, de luta e construção da justiça social. São Paulo: Editora Casa amarela e Editora Paz e Terra, 2004b.

SADER, Eder. **Quando novos personagens entraram em cena**: experiências e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo – 1970-1980. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SADER, Emir. **GRAMSCI**: poder, política e partido. 1. ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2005.

\_\_\_\_\_; JINKINGS, Ivana (Orgs.) **Latino americana**: enciclopédia contemporânea da América Latina e Caribe. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Laboratório de Políticas Públicas da UERJ, 2006.

SANT'ANNA, Sílvio L. Introdução: livro do século. In: WEBER, MAX. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Martin Claret, 2001.

SANTANA, Marco A. Trabalhadores em movimento: o sindicalismo brasileiro nos anos 1980- 1990. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília A. N., (Orgs.). **O Brasil republicano**. v. 4. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANS IPUJOL, Victòria. **L'escola rural**: un model d'escola inclusiva: Recull de materials, organitzatius, metodològics i curriculars. Universidade de Barcelona: 2009.

SANTOS, Boaventura S. Um mapa de alternativas de produção. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Produzir para viver**: os caminhos da produção não capitalista. Reinventando a Emancipação social: para novos manifestos. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SANTOS, Milton. **O país distorcido: o Brasil, a globalização e a cidadania.** São Paulo: Publifolha, 2002.

\_\_\_\_\_. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal.** 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SANTOS, Tatiana M. **Transporte escolar na perspectiva dos gestores, planejadores/operadores: subsídios para as políticas públicas.** Dissertação (Mestrado em Ciência Política. Instituto de Ciência Política. Universidade de Brasília, 2010.

SAUER, Sérgio. **Terra e modernidade: a reinvenção do campo brasileiro.** São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma política educacional.** Campinas: Autores Associados, 1998.

SCHERER-WARREN, Ilse. **Das mobilizações às redes de movimentos sociais, sociedade e Estado.** Brasília, v. 21, n. 1, p. 109-130, jan./abr. 2006/2007. NPMS - [www.scielo.br/pdf/se/v21n1/v21n1a07.pdf](http://www.scielo.br/pdf/se/v21n1/v21n1a07.pdf). Acesso em: 6 mar. 2012.

\_\_\_\_\_. Para uma metodologia de pesquisa dos movimentos sociais e educação do campo. In: MOLINA, Mônica C. (org). Brasil. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão.** Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

\_\_\_\_\_. **Cidadania sem fronteiras: ações coletivas na era da globalização.** São Paulo: Hacitec, 1999.

\_\_\_\_\_. **Rede de movimentos sociais.** São Paulo: Loyola, 1996.

\_\_\_\_\_. **Movimentos sociais: um ensaio de interpretação sociológica.** Florianópolis, UFSC, 1987.

Secretariat d' Escola Rural de Catalunya i Grup Interuniversitari d' Escola Rural. **Educació al món rural de Catalunya: Document inicial per a la constitució de l'Observatori.** 14es Jornades d'Escola Rural "Xarxes educatives als pobles". Les Garrigues, 19 i 20 d'octubre 2007.

SEN, Amartya K. **Desenvolvimento como liberdade.** São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SEVERINO, Antonio J. **Metodologia do trabalho científico.** 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Carlos E. M. Desenvolvimento sustentável. In: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 204-209.

SILVA, Maria do Socorro. **As práticas pedagógicas das escolas do campo: a escola na vida e a vida como escola**. Recife, 2009. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco.

\_\_\_\_\_. Da raiz à flor: produção pedagógica dos Movimentos Sociais e a escola do campo. In: MOLINA, Mônica C. (Org.) Brasil. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

SINGER, André. **Raízes sociais e históricas do Lulismo**. Estudos Cebrap. São Paulo, nov. 2009.

SINGER, Paul. **O capitalismo: sua evolução, sua lógica e sua dinâmica**. São Paulo: Ed. Moderna, 1987.

\_\_\_\_\_. **Capital e trabalho no campo**. São Paulo: HUCITEC, 1977.

SOLOW, Robert. On the intergenerational allocation of natural resources. In: **Scandinavian journal of economics**, UK, Elsevier, v. 88, 1986.

SOUSA JÚNIOR, José G. **Direito como liberdade: o direito achado na rua, experiências populares emancipatórias de criação do Direito**. Tese (Doutorado em Direito). Brasília: UnB, 2008. Banco de Teses da UnB: Disponível em: <http://repositorio.bce.unb.br/handle/10482/1401>>. Acesso em: 10 dez. 2011.

\_\_\_\_\_. Movimentos sociais - emergência de novos sujeitos: o sujeito coletivo de Direito. In **Sociologia jurídica crítica: condições sociais e possibilidades teóricas**. Rio Grande do Sul: Ed. Sergio Antonio Fabris, 2002.

SOUSA, Reginaldo S. Direitos humanos através da história recente em uma perspectiva antropológica. In: NOVAES, Regina R.; LIMA, Roberto K. (Orgs.): **Antropologia e direitos humanos**. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2001.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão de literatura. **Revista Sociológica**. Porto Alegre: v. 8, n. 16, jul./dez. 2006, p. 20-45.

SOUZA, João F. **Atualidade de Paulo Freire: contribuição ao debate sobre a educação na diversidade cultural**. Recife: Bagaço; Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos e em Educação Popular da UFPE (NUPEP), 2001.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do Campo: propostas e práticas pedagógicas do MST**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

\_\_\_\_\_. **Formas cooperativas de produção em assentamentos rurais do MST: dimensões educativas**. Revista online Biblioteca Prof. Joel Martins, v. 1, n. 2, fev. 2000.

SOUZA, Maria A.; BELTRAME, Sonia A. B. Educação do campo. Movimentos sociais e políticas públicas. In: MOLINA, Monica C. (Org.). **Educação do campo e pesquisa II: questões para reflexão**. Brasília: MDA/MEC, 2010.

SPOSITO, Maria E. B.; WHITACKER, Arthur M. **Cidade e campo** – relações e contradições entre urbano e rural. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

STÉDILE, João P. (Org.). **A questão agrária no Brasil: história e natureza das Ligas Camponesas – 1954-1964**. 2. ed., v. 4. São Paulo: Expressão Popular, 2012a.

\_\_\_\_\_. (Org.) **A questão agrária no Brasil: o debate na esquerda – 1960-1980**. 2. ed., v. 4. São Paulo: Expressão Popular, 2012b.

\_\_\_\_\_. (Org.). **A questão agrária no Brasil: o debate tradicional – 1500-1960**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011a.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Questão agrária no Brasil**. 11. ed. São Paulo: Atual, 2011b. (Série espaço e debate).

\_\_\_\_\_. (Org.). **A questão agrária no Brasil: programas de reforma agrária – 1940-2033**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

\_\_\_\_\_. (Coord.); GORENDER, Jacob (et. al.). **A questão agrária na década de 90**. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

TAFAREL, Celi Z.; MOLINA, Mônica C. **Política educacional e educação do campo**. Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: EPSJV/Expressão Popular, 2012, p. 569-576

TERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria N. (Coords.). **Educação e escola no campo**. Campinas: Papyrus, 1993. (Coleção Magistério. Formação e Trabalho Pedagógico).

TOURAINÉ, Alain. **Um novo paradigma para compreender o mundo hoje**. Petrópolis: Vozes, 2006.

\_\_\_\_\_. **Crítica da modernidade**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

TRAGTENBERG, Maurício. **Burocracia e ideologia**. São Paulo: Ática, 1977.

TRINDADE, Domingos Rodrigues. **O potencial da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília para a produção de ações contra-hegemônicas: Um estudo de caso no Assentamento Itaúna em Planaltina de Goiás**. Brasília: UnB, 2011 Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília/Faculdade de Educação.

VELHO, Otávio G. **Capitalismo autoritário e campesinato: um estudo comparativo a partir da fronteira em movimento**. São Paulo, Rio de Janeiro: DIFEL, 1976.

WANDERLEI, Maria N. B. **A ruralidade no Brasil moderno: por um pacto social pelo desenvolvimento rural**. Buenos Aires: CLACSO, 2003, p. 31-44.

WEBER, Max. O espírito do capitalismo. In: \_\_\_\_\_. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Martin Claret, 2001, p. 43-63.

\_\_\_\_\_. O nascimento do Estado racional: o Estado racional como grupo de dominação institucional com o monopólio da violência legítima; Parlamentarismo e democracia. In. \_\_\_\_\_. **Economia e sociedade:** fundamentos da sociologia compreensiva. v. 2. Brasília: Editora da UnB, 1999, p. 517-529.

\_\_\_\_\_. Três tipos de dominação. In. \_\_\_\_\_. **Economia e sociedade:** fundamentos da sociologia compreensiva. v 1. Brasília: Editora da UnB, 1991, p. 139-167.

WELCH, Clifford A. **A semente foi plantada:** as raízes paulistas do movimento sindical camponês no Brasil – 1924-1964. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

ZAOUAL, Hassan. **Globalização e diversidade cultural.** Tradução de Michel Thiollent. São Paulo, SP: Ed. Cortez, 120 p., 2003.

## APÊNDICES

### Apêndice A: Lista de documentos e Bases Legais da Educação do Campo

Documento	Elaboração/ano
Relatório contendo parecer 36/2001, que Institui e recomenda a construção das Diretrizes Operacionais para educação Básica nas Escolas do campo.	CNE/CEB. Conselheira Edla de Araújo Lira Soares, 2001.
Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do campo que Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.	Resolução CNE/CEB nº 01 de 03 de abril de 2002.
Parecer (01/2006) sobre o reconhecimento da Pedagogia da Alternância que Reconhece como dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância.	CNE/CEB - Conselheiro Murilo de Avellar Hingel, 2006
Resolução Nº 2, de 28 de abril de 2008 que Estabelece diretrizes complementares, Normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.	MEC/CNE/CEB, 2008
Decreto Presidencial nº 7.352 de 04 de novembro de 2010 que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.	Presidente Luis Inácio Lula da Silva, 2010.
Portaria nº 1.374, de 3 de junho de 2003 de criação do Grupo de Trabalho Permanente em Educação Campo (GPT) constituído com a atribuição de articular as ações do MEC pertinentes à Educação do Campo, divulgar e debater a implementação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.	Ministério da Educação, 2003.
Portaria nº 2.895, de 16 de setembro de 2004, publicado no DOU de 20 de setembro de 2004 que altera a portaria de criação do Grupo de Trabalho Permanente em Educação Campo – GPT.	Ministério da Educação, 2004.
Portaria de criação da Comissão Nacional de Educação do Campo – CONEC	Ministério da Educação, 2008.
Política Nacional de Financiamento da Educação - <u>Lei 11.494/2007</u> Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.	Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, 2007.

**Apêndice B:** Lista de documentos orientadores da Construção dos Programas e Políticas de Educação Do Campo

<b>Documento/Resumo</b>	<b>Quem elaborou/ano</b>
Caderno SECAD nº 02. Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas	MEC/SECAD, 2007
Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo - Campo Caderno de Subsídios	MEC/GPT, 2003
Licenciatura em Educação do Campo - Projeto Político-Pedagógico	UnB/Itterra, 2007
Licenciatura em Educação do Campo - Projeto Político Pedagógico	UFMG, 2007
Licenciatura em Educação do Campo - Projeto Político Pedagógico	UFBA, 2007
Licenciatura em Educação do Campo - Projeto pedagógico do curso Licenciatura em Educação do campo – PROLEC	UFS, 2007
Relatório e Proposta de Resolução do CNE referente à Consulta da Coordenação GEC para o atendimento da Educação do Campo Conselho. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2007, que trata da consulta referente às Orientações para o atendimento da Educação do Campo.	MEC/ CNE /CEB, 2007.
Proposta de um Plano Nacional de Formação dos Profissionais da Educação do Campo. (versão preliminar)	Coordenação Geral de Educação do Campo/ 2006.
Projeto Base ProJovem Campo: Saberes da Terra Edição 2009 - Estabelece as orientações para políticas pedagógicas do programa nacional de educação de jovens agricultores(as) familiares integrada à qualificação social e profissional.	MEC/SECAD/SETEC, 2009.
Resolução/CD/FNDE Nº 66 de 28 de dezembro de 2009. Altera a Resolução CD/FNDE nº 46, de 24 de agosto de 2009, que estabelece os critérios e procedimentos para a transferência de recursos financeiros do Programa ProJovem Campo – Saberes da Terra às IES Públicas.	MEC/FNDE, 2009
Resolução /CD/FNDE Nº 46 de 24 de agosto de 2009. Estabelece os critérios e procedimentos para a transferência de recursos financeiros do Programa ProJovem Campo – Saberes da Terra às Instituições de Ensino Superior Públicas a partir de 2009	MEC/FNDE, 2009.
Decisão acerca do Processo nº 2008.35.00.013973-0 – Ação Civil Pública	Justiça Federal – Seção/ Judiciária do Estado de/ Goiás – Nona Vara 100, 2008.
Processo n.º 2008.35.00.013973-0.	Ministério Público Federal /Ação Civil Pública, 2007.
Acórdão do TCU 025.081/2006-8	Tribunal de Contas da União, 2006
Manual do PRONERA Portaria Nº 282. Manual de Orientações do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária	MDA/INCRA, 2004.

**Apêndice C:** Lista de documentos elaborados em Conferências Nacionais e Seminários que abordam a questão da Educação do Campo

<b>Evento/ Documento</b>	<b>Organização/ano</b>
I Conferencia Nacional de Educação do Campo. Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (Documento Base) - Por uma educação do campo – Declaração	CNBB – MST – UNICEF – UNESCO – UNB, 1998
II Conferencia Nacional de Educação do Campo - Por uma política pública de educação do campo (Texto Base) e DECLARAÇÃO FINAL: Por Uma Política Pública de Educação do Campo	CNBB - MST - UNICEF - UNESCO - UnB - CONTAG - UNEFAB - UNDIME - MPA - MAB – MMC, 2004
Seminários Estaduais de Educação do Campo/ Coletânea com as Cartas Compromisso pela Educação do Campo	MEC/Estados, 2004-2005
Conferência Nacional da Educação Básica – CONEB. Documento Final com orientações para as políticas de educação básica	MEC, 2008.
Conferência Nacional de Educação – CONAE/ DOCUMENTO FINAL	MEC, 2010
I Seminário Nacional de Pesquisa em Educação do Campo/ Documento final - Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão	MDA/MEC, 2006
II Seminário Nacional de Pesquisadores/ Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão	MDA/MEC, 2010
III Seminário Nacional de Pesquisadores em Educação do Campo	2010



**Apêndice D:** Lista de documentos sobre Pesquisas e dados Nacionais: campo e a educação do campo.

<b>Documento</b>	<b>Quem elaborou/ano</b>
<b>Comunicado do IPEA N° 66 PNAD 2009.</b> Primeiras análises: Situação da educação brasileira: avanços e problemas	IPEA/PNAD, 2009
<b>1.º Ciclo de Observação - Relatório N.º 1.</b> As Desigualdades na Escolarização no Brasil	Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social – CDES/Observatório da Equidade, 2007.
<b>Relatório de Observação nº 3.</b> As Desigualdades na Escolarização no Brasil	Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social – CDES/ Observatório da Equidade, 2009.
<b>Estatísticas do Meio Rural.</b> Documento com mapeamento da situação do meio rural	DIEESE/NEAD/MDA, 2008
<b>Comunicado da Presidência nº 12, Primeiras Análises: Educação, Juventude, Raça, Cor.</b> sobre educação, juventude e raça/cor.	IPEA/ Pnad – 2007
<b>Panorama da Educação do Campo</b>	MEC/ INEP, 2007
<b>PESQUISA SOBRE O PRONERA (I PNERA)</b>	INEP/INCRA, 2004

**Apêndice E:** Movimentos e Organizações Sociais e Sindicais do Campo: Lista de documentos de referência para a pesquisa bibliográfica.

Movimentos/organizações	Documentos de referência
<p>MOC – Movimento de Organização Comunitária: A experiência de formação de educadores do campo na região sisaleira da Bahia.</p>	<p>BAPTISTA Naidison Q. e BAPTISTA Francisca M. C. (orgs). <b>Baú de leitura: lendo histórias, construindo cidadania.</b> João Pessoa/PB, 2008.</p> <p>BAPTISTA Naidison Q. e BAPTISTA Francisca M. C. (orgs). <b>Educação Rural: Sustentabilidade do Campo.</b> Feira de Santana: MOC/UEFS/SERTA, 2003.</p> <p>BAPTISTA, Francisca M. C. <b>Educação Rural: das Experiências à Política Pública.</b> Brasília, Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural - NEAD 2003.</p> <p>CARNEIRO, Vera Maria. <b>Educação do campo: construindo saberes e transformação social no território do sisal.</b> Dissertação de Mestrado. Santo Antônio de Jesus: UNEB, 2012.</p> <p>ROCHA, Eliene Novaes. <b>Práticas educativas de formação dos movimentos sociais: O papel socioeducativo do MOC na mobilização social da Região sisaleira.</b> Dissertação de Mestrado. Salvador: UNEB, 2006.</p>
<p>SERTA – Serviço de Tecnologia Alternativa: A experiência da PEADS: Princípios e Fundamentos da Proposta Educacional de Apoio a Educação do Campo</p>	<p>FALCÃO, Emmanuel Fernandes; PIMENTA, Sônia de Almeida. <b>SERTA: uma certa universidade popular – a proposta educacional de apoio ao desenvolvimento sustentável (PEADS).</b> João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.</p> <p>MOURA, Abdalaziz de. <b>Fundamentos teórico-metodológicos das Experiências da Peads (PE) e do CAT (BA.).</b> In: BAPTISTA Naidison Q. e BAPTISTA Francisca M. C. (orgs). <b>Educação Rural: Sustentabilidade do Campo.</b> Feira de Santana: MOC/UEFS/SERTA, 2003.</p> <p>MOURA, Abdalaziz de. <b>Princípios e fundamentos da proposta educacional de apoio ao Desenvolvimento sustentável (PEADS):</b> uma proposta que revoluciona o papel da escola diante das pessoas, da sociedade e do mundo. Glória do Goitá/PE: SERTA, 2003.</p> <p>MOURA, Abdalaziz de. <b>Proposta Educacional das Duas Instituições MOC e SERTA.</b> 2001</p>

<p>MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra: A formação de educadores e militantes no movimento de trabalhadores rurais sem terra</p>	<p>CALDART, Roseli S. <b>Pedagogia do Movimento Sem Terra</b>. 3ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004;</p> <p>CAMINI, Isabela. <b>Escola Itinerante: na fronteira de uma nova escola</b>. São Paulo: Expressão Popular, 2009.</p> <p>MST. DOSSIÊ MST Escola: Documentos e estudos de 1990-2001. Caderno de Educação nº 13. Edição Especial.</p> <p>FERNANDES, Bernardo Mançano. <b>M.S.T: Movimento dos trabalhadores rurais sem terra: formação e territorialização</b>. 2 ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1999.</p>
<p>CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura: A experiência de formação de lideranças sindicais e educadores desenvolvimento pelo MSTTR</p>	<p>CONTAG. <b>Revista dos 40 anos</b>. Brasília: Dupligráfica Editora, 2003.</p> <p>CONTAG. <b>Propostas de Diretrizes Operacionais para a educação rural no Brasil</b>. Documento apresentado ao CNE. Audiência Pública sobre as Diretrizes Operacionais para educação básicas nas escolas do campo, em 02 de outubro de 2001.</p> <p>CONTAG. <b>Anais do IV Fórum CONTAG de Cooperação Técnica: Educação para o Desenvolvimento Sustentável</b>. Recife, 2000.</p> <p>CONTAG. <b>Anais do III Fórum CONTAG de Cooperação Técnica: Gestão Participativa para o Desenvolvimento Sustentável</b>. Porto Alegre: CONTAG, 2000.</p> <p>CONTAG. <b>Anais do I Fórum CONTAG de Cooperação Técnica: Desenvolvimento Rural Sustentável</b>. Brasília: CONTAG, 1999.</p> <p>CONTAG. <b>Anais do II Fórum CONTAG de Cooperação Técnica: A gestão do capital social para o Desenvolvimento Sustentável</b>. São Luís: CONTAG, 1999.</p> <p>CONTAG. <b>Projeto Alternativo de Desenvolvimento Rural Sustentável: através de uma ampla e massiva reforma agrária e da valorização e fortalecimento da agricultura familiar</b>. Brasília: CONTAG, 1999.</p> <p>FAVARETO, A. <b>Agricultores, trabalhadores: estudo sobre a representação política dos agricultores familiares brasileiros organizados na</b></p>

	CUT. Dissertação de Mestrado. Campinas: IFCH/UNICAMP, 2001.
<p>RESAB – Rede de Educação no Semiárido Brasileiro: A experiência da Rede de Educação do semiárido brasileiro: articulação entre sociedade civil e poder público na construção da escola do campo</p>	<p>RESAB. <b>Múltiplos espaços para o exercício da contextualização.</b> Caderno Multidisciplinar. Ano 04, n. 04, 2009.</p> <p>RESAB. <b>Currículo, contextualização e complexidade:</b> elementos para se pensar a escola no semiárido. Caderno Multidisciplinar. Ano 02. N 04, 2007.</p> <p>RESAB. <b>Refletindo a Educação no Semiárido Brasileiro...</b> ousando e fazendo a diferença. Caderno Multidisciplinar. Ano 01. N 01, 2006.</p> <p>RESAB. <b>Educação para a convivência com o semiárido: reflexões teórico-práticas.</b> Juazeiro: Secretaria Executiva da RESAB, 2004.</p> <p>REIS, Edmerson dos Santos. <b>Educação do campo e desenvolvimento rural sustentável:</b> avaliação de uma prática educativa. Bahia/Juazeiro: Editora e Gráfica Franciscana, 2004.</p> <p>RESAB. <b>Protocolo de Compromissos.</b> Juazeiro; RESAB, 2000. (mimeo).</p>
<p>Rede dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), composto pela União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNFAB) e da Associação das Casas Familiares Rurais (ARCAFAR Sul e Norte/Nordeste).</p>	<p>BEGNAMI, Marinalva Jardim. <b>Os CEFFAs e a Educação do Campo.</b> In: Revista da Formação por Alternância. Brasília: UNEFAB, 2011.</p> <p>QUEIROZ, João Batista de. <b>Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil:</b> ensino médio e educação profissional. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, 2004.</p> <p>Revista de Formação por Alternância. <b>Educação do Campo.</b> v.6, n.11(julho). Brasília: UNEFAB, 2011.</p> <p>Revista de Formação por Alternância. <b>Meio Ambiente e Agroecologia.</b> v.5, n.09 (dezembro). Brasília: UNEFAB, 2009.</p> <p>Revista de Formação por Alternância. <b>Reforma Agrária.</b> v.4, n.8 (julho). Brasília: UNEFAB, 2009.</p> <p>Revista de Formação por Alternância. <b>Juventudes Rurais.</b> v.4, n.07 (dezembro). Brasília: UNEFAB, 2008.</p>

**Apêndice F:** Lista de documento elaborados no âmbito do debate do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC).

Movimentos/organizações	Documentos de referência
Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC)	<p>FONEC. <b>Carta de Criação do Fórum Nacional de Educação do Campo.</b> Brasília, agosto de 2010.</p> <p>FONEC. <b>Nota Técnica sobre o Programa Escola Ativa: Uma análise crítica.</b> Salvador e Florianópolis, 2011.</p> <p>FONEC. <b>Nota técnica sobre o Programa “PROJOVEM CAMPO : Saberes da terra”.</b> Marabá, 2012.</p> <p>FONEC. <b>Manifesto À Sociedade Brasileira.</b> Brasília, agosto de 2012.</p> <p>FONEC. <b>Notas para análise do momento atual da Educação do Campo.</b> Documento Final do Seminário Nacional de Educação do campo. Brasília, agosto de 2012.</p>

**Apêndice G:** Plano de Trabalho realizados durante Doutorado Sanduiche na Universidade de Barcelona – BOLSA CAPES/FUNDAÇÃO CAROLINA

Ações	Atividades	Data
Actividades de Educación en La Universidad de Barcelona	Master en Educação Rural : <a href="http://www.ub.edu/masteroficial/educacionrural">www.ub.edu/masteroficial/educacionrural</a> <b>coordenacion: Roser Bóix Tomas</b>	
	Signatura 01: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Transformacions socio-culturals, político-econòmiques i històriques del territori rural. Prof. Jordi Feu. Universidade de Girona</li> </ul>	17 a 21/10/2011
	Signatura 02: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cultura rural, espai rural i comunitat local com a educador. Prof. Eduard Trepal. Fundación Mundo Rural</li> </ul>	24 a 28/10/2011
	Signatura 03: <ul style="list-style-type: none"> <li>• L’escola rural i el procés d’ensenyament-aprenentatge. Prof. Roser Boix i Laura Domingo</li> </ul>	07 a 11/11/2011

Realizar estudio exploratorio de cómo ese proceso organizacional de pensar la escuela rural en el país viene desarrollándose: marco legal, participación de la sociedad, etc	a) Visita a Fundación Mundo Rural: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pesquisa em site</li> <li>• Entrevista com Eduard Trepap</li> </ul>	18/11/2011
	b) Red Española de Desarrollo Rural (REDR) (Madri) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevista com <a href="mailto:jtortosa@redr.es">jtortosa@redr.es</a> Josep Tortosa, Gerente de la REDR (E-mail: <a href="mailto:jtortosa@redr.es">jtortosa@redr.es</a>)</li> </ul>	01 de marzo de 2012
	c) Cátedra Tierra Ciudadana en Universidad Politécnica de Valencia <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ciclos de debate sobre desarrollo rural</li> </ul>	27 a 29 de febrero de 2012
	d) Secretaria Educação Rural em Catalunha <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevista com Rosa Vall (e-mail: <a href="mailto:rvall75@gmail.com">rvall75@gmail.com</a>)</li> </ul>	16 de dezembro de 2011.
	e) Grupo interuniversitário de educação rural: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Visita e entrevista a Conxa Torres – responsable por Grupo e-mail: <a href="mailto:responsable.peps@vrv.cat">responsable.peps@vrv.cat</a></li> </ul>	15 de dezembro de 2011.
	f) Observatório da educação rural em Catalunha; <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevista com o Raul Manzano</li> <li>• E-mail: <a href="mailto:manzan1@xtec.cat">manzan1@xtec.cat</a></li> <li>• Site: <a href="http://oberc.fmr.cat">HTTP://oberc.fmr.cat</a></li> </ul>	19 de enero de 2012
	g) Estudos e leitura de textos	Realizado
Visitar las experiencias/escuelas rurales para conocer la propuesta, las formas de organización, tiempos y espacios de las escuelas rurales	a) Jornada de Educação Rural em Lleida;	18 e 19/11/2011
	b) Visita a escuelas rurales: <ol style="list-style-type: none"> <li>1) ZER (Zona de Escuelas Rurales) Barida – Bahlia – Escuela Prats de Cudanja – nos Pirineos Catalan (Escola Unitária) Entrevista com Prof. Miguel Moya (<a href="mailto:mmoya@xtec.cat">mmoya@xtec.cat</a>)</li> <li>2) Escola em Barcelona Entrevista com Prof. Josep Rius (<a href="mailto:joseprius12@gmail.com">joseprius12@gmail.com</a>)</li> </ol>	Dia 21 de dezembro de 2011 17 de enero de 2012
Producir Artículos científicos con profundización teórica sobre los resultados y conocimientos vividos durante el período de intercambio. E Escribir la tese, especialmente capítulos teóricos		
Realizar reuniones de	a) Apresentação inicial e orientações	17/10/2011

orientación, debate e la profundización teórica a partir das lecturas e observaciones. realizadas.	gerais;	
	b) Monitoramento e debate teórico;	15.11/2011
	c) Monitoramento e debate teórico	24.02.2012
	d) Monitoramento e debate teórico	22.03.2012

## **Apêndice H:** Roteiro de entrevista semi estruturada

Foram realizadas dois tipos de entrevistas: a primeira com as organizações que atuam na educação rural na Catalunha e outra realizada com os professores que atuam diretamente nas escolas rurais. A seguir, apresentamos os dois roteiros (semi-estruturados) que orientaram as entrevistas realizadas:

### **Roteiro 1:**

#### **Questões:**

- 1) Qual o papel e objetivos da Instituição/Movimento na sua ação nas áreas rurais da Catalunha?
- 2) O que pensa sua organização sobre a importância da educação e sua relação com o desenvolvimento das áreas rurais?
- 3) Qual a relação entre a ação desenvolvimento pela sua organização coma formação dos professores que atuam nas escolas rurais da Catalunha - Espanha? Qual a contribuição que sua organização tem neste processo de formação?
- 4) Qual a relação que existe entre sua organização com outras organizações que desenvolvem ações nas escolas rurais ou no debate sobre o mundo rural?

### **Roteiro 2:**

- 1). Qual a sua trajetória de atuação que fez chegar ao trabalho numa escola rural?
- 2). Qual foi a sua trajetória de formação? Onde aprendeu a realizar o sue trabalho com as escolas multigrados (multisseriadas rurais)?
- 3) Como é a relação da escola com a comunidade, com o povo, com organizações sociais? Quando e como participam da vida da escola?
- 4) Qual a importância de uma escola rural para o desenvolvimento do mundo rural, da educação como um todo e da escola especificamente?
- 5) O que você acha de trabalhar em uma escola multigrada?



## **Apêndice I: Roteiro de análise Documental**

A análise documento foi realizada a partir do seguinte roteiro:

1. Aprofundamento teórico das categorias definidas como base de Estudo

- a) Articulação entre as categorias educação, o campo, as políticas públicas (triade estruturante do trabalho de pesquisa);
- b) A partir das categorias desdobraram-se em outras categorias: Estado, Desenvolvimento e Sujeito Coletivo que foram analisadas á luz dos clássicos e autores de referências nas categorias propostas;

2. Mapeamentos em Documentos dos Movimentos e organizações sociais dos elementos para entender as práticas educativas desenvolvidas por estes que fundamentam a concepção de educação do campo. O que são práticas educativas e quais são estas práticas?

3. Análise de Documentos oficiais

- a) Identificando elementos de subsídio para o trabalho realizado, especialmente sobre os documentos que fundamentam a construção das políticas públicas para educação do campo.