EDUCAÇÃO DO CAMPO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Eixo: Marxismo, educação e luta de classes: desafios históricos e urgências contemporâneo

Maria Luzia dos Santos ¹
Neila da Silva Reis
Rodrigo Galdino

Resumo

O objetivo geral nesse artigo é desenvolver apontamentos acerca de políticas educacionais para escola do campo. A metodologia consiste em estudo bibliográfico e análise documental. Entende-se que as políticas educacionais, a partir da luta e concepção de educação, trazidas por esses movimentos possibilitaram a recriação de uma nova cultura política e visualizam inserir demandas provenientes dos povos rurais. Expressam esses movimentos sociais contribuir para outra noção de cidadania, para além da burguesa, uma cidadania possível nessa sociedade capitalista, a qual se encontra em processo de re-construção em trajetórias de tensões, embates e lutas sociais, ideológicas e de projetos diferentes para o campo; de um lado, o agronegócio, de outro, camponeses, indígenas e quilombolas contra o crescimento econômico. Neste sentido, se tem como resultado uma compreensão sobre a educação do campo como expressão relevante para o acesso ao conhecimento que é próximo às determinações da realidade, se contrapondo ao modelo de escola que nega esse conhecimento e ao contexto estrutural das políticas educacionais atuais, como forma de lutas sociais, que se desenvolvem nos espaços organizativos dos atores do campo pelo acesso e permanência para conquista de níveis mais elevados de ensino, enquanto política pública que se destaca nos últimos anos como nova modalidade educacional presente na realidade brasileira, seus impactos e suas potencialidades frente à construção de uma nova sociedade, mais humana, justa e democrática

Palavras-chave: Educação do Campo, movimentos sociais, políticas educacionais.

Um breve contexto histórico da educação do campo

Segundo Cláudia Passador (2006), a educação do campo no Brasil, é pensada, a partir de uma concepção metódica, constituída no modelo da pedagogia moderna, com organização curricular e conteúdos citadinos, denominada de educação rural. Os antecedentes de instrução pública antecedem a república, mas, marcos, consignam iniciativas anteriores a data desde

¹ UFAL – Membros dos Grupos de Estudos e Pesquisa Marxismo e Ontologia – EMO e UFPA – História, Educação e Sociedade.

1889, e simultaneamente a esta, com a tradicional conclamada Proclamação da República. Num primeiro momento, para atender os estudantes, a partir de uma pasta para agricultura, mas sem prioridade; de modo a ser extinta entre 1894 a 1906. Nos anos de 1909, ressurgiu para o curso de agronomia, só nos anos 30 que se constituiu enquanto educação pública. Até a década de 1990, as mudanças foram muito tímidas nas Escolas Agrotécnicas Federais, no que diz respeito ao projeto político/pedagógico e, no âmbito de sua forma estrutural, permanece a forma de “Escolas Fazenda”, com organização curricular centrada em conteúdos tradicionais.

Com a insatisfação de alguns intelectuais, cafeicultores, e das massas populares esses começaram a reivindicar por reformas educacionais. A educação era voltada para atender o setor industrial, uma vez que nos anos 30, o setor industrial estava se ampliando, logo a educação era garantida para transmitir a ideologia da classe burguesa. A educação rural, só é citada nos seguintes termos da Constituição, no seu Art. 156, parágrafo único, “Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual” (BRASIL, 1934). Tal percentual se constitui um relevante acontecimento, mas, omitem outras proposições para educação do campo.

Na Constituição Federal, de novembro 1937, a educação rural não é citada diretamente e existem elementos que indicam que a educação no Brasil não priorizaria o trabalhador do campo. A orientação político educacional para o mundo capitalista fica bem explícita, sugerindo a preparação de um maior contingente de mão de obra para as novas atividades abertas pelo mercado – a industrialização. O Artigo 129 assegurou ser “dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados” (BRASIL, 1937).

Na prática, a Constituição enfatizava o ensino pré-vocacional e profissional. A população da área rural, sem perceber, era “reprodutora de crianças”, disponibilizando mão de obra para o mercado em expansão no Brasil durante todo o século XX e o sistema educacional foi organizado para lapidar a mão de obra produzida e disponibilizada pelas famílias.

Nesse contexto, as políticas públicas de educação implementadas nas áreas rurais do Brasil, não tem dado conta de acompanhar o trabalho de produção do campo, com a formação profissional próprios para esta realidade e devidamente qualificada. Ocorre que, sucessivamente os governos brasileiros têm implantado uma educação que não atende e não respeita às especificidades de cada realidade regional e muito menos a diferenciação (geográfica, cultural, histórica, social, etc.) do campo.

A nova constituição de 1947 garantia a educação do campo, mas não como

responsabilidade do Estado, sim responsabilidade das empresas agrícolas privadas, no entanto o financiamento era do Estado. A constituição defendia em seu Capítulo II da educação e cultura, Artigo 166; inciso III: "as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalham mais de cem pessoas, são obrigadas a manter o ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes" (BALEIRO; SOBRIDINHO, 2001, p.108).

A partir da década de 1950, consolida-se, a gestação de um discurso urbanizador, que enfatiza a fusão, entre os dois espaços, cidade e campo, por acreditar que o desenvolvimento industrial, em curso no Brasil, faria desaparecer dentro de algumas décadas a sociedade rural, ou seja, "o campo é uma divisão sócio cultural a ser superada, e não mantida" (Moreira *apud* Abraão, 1989). Uma nova redefinição do pensamento educacional será trazida pelo Golpe das elites de 1964, o qual fecha canais de participação, expressão e representação e impõem limites e controle, oprime e reprime o pensamento social, e acentua projetos econômicos desfavoráveis a classe trabalhadora. Outro ponto de ataque do governo e à restrição de participação de indivíduos no campo da cultura, pelo que diretamente o acesso e veiculação aos segmentos populares são mais escassos, de modo que os bens educacionais, patrimoniais são altamente seletivos, desterritorializando culturas e outras formas sociais de organização societária, em espaços de campo, quilombo e aldeias. O Capital, com o projeto de 1964 se amplia em todas as dimensões do espaço brasileiro, com Leis e projetos que mediam formas para realizar a acumulação econômica.

Educadores (as) comprometidos (as) e lideranças são perseguidas, e, exiladas; as universidades sofrem intervenções e os movimentos populares e sindicais são desarticulados, contudo, o analfabetismo continuava a desafiar as elites dominantes que achavam que o Brasil tinha que se tornar uma potência no cenário internacional. Para tanto, organizaram durante esse período várias campanhas de alfabetização com o intuito de colocar o país no rumo do "desenvolvimento". Nesse sentido, é válido ressaltar que a educação para a população do meio rural, nunca tivera políticas específicas. O atendimento a educação se deu através de campanhas, projetos e ou políticas compensatórias, sem levar em conta as formas de viver e conviver dos povos do campo, que ao longo da história foram excluídos enquanto sujeitos do processo educativo escolar. Até o fim do governo militar e início da nova República (1985), o que foi detectado nos sistemas de ensino para escolas de localidades rurais, por diferentes governos, foram políticas de ensino. Enquanto referência de educação contextualizada, só é assegurada a partir da Constituição Federal de 1988. Embora a essa Constituição não cite diretamente a educação do campo, no Artigo 206 é pontuado que deve haver "[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" e que a "educação, é direito de todos e

dever do Estado e da família” (Artigo 205). Apesar dessa conquista, entende-se que nunca houve e não há igualdade de acesso e permanência à escola, com um diferencial às escolas no campo, visto a lógica de constituição das políticas estatais da sociedade capitalista. Embora se tenha avanços, a função é para mediar interesses econômicos, engessando as lutas sociais e promovendo dificuldades e carências às escolas durante o tempo passado e presente da história do campo brasileiro e continuam sofrendo com os governos autodenominados “democráticos”

Nos anos de 1990 esse quadro educacional começa a dar sinais de mudança, pois lideranças de movimentos sociais, como as do Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST e sindicalistas começam a pressionar, de forma mais articulada pela construção de políticas públicas, para a população do campo. Tais lutas e processos visavam garantir a universalização do ensino, bem como, a construção de propostas pedagógicas que respeitassem a realidade, as formas de produzir, de lidar com a terra, de conviver dos povos do campo.

Um importante aceno foi assegurado, no Artigo 28 da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394/96 o artigo prescreve que:

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 à fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (LDB, 1996)

Com isto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei nº9394/96, trouxe em si “avanços” e proporcionou conquistas voltadas às políticas educacionais para o campo, mesmo que nas entrelinhas da LDB estejam os interesses neoliberais. Santana (2006, p.24) discutindo tais interesses na LDB, diz que “não é possível negar o neoliberalismo presente no cotidiano escolar” e acrescenta “a subordinação da educação a valores de mercado [...]”

Apesar de a LDB mencionar a oferta da educação básica para a população rural, não é a mesma compreensão dos movimentos sociais e da academia científica em relação à educação do e no campo. Enquanto a LDB se volta à lapidação de mão de obra visando o mercado de trabalho, os movimentos sociais e academia vêem a educação do campo como mudança de sociedade e formação da cidadania. A LDB também se cala quanto à

continuidade dos estudos dos que se formam no ensino médio nas instituições de ensino existentes no campo e as pesquisas acadêmicas indicam que milhares dos que se formam no ensino médio nas escolas do campo, interrompem os estudos ao concluírem o ensino médio, sendo prejudicados pela ausência de políticas públicas de incentivo ao ensino superior.

Por outro lado, a LDB proporcionou alguns ganhos. Foram abertos precedentes legais, jurídicos e políticos para a possibilidade da implantação de uma educação que respeitasse a identidade do homem e da mulher do campo. Até a presente lei, o direito a uma educação de qualidade voltada às escolas do campo, havia sido negligenciada pelos governos anteriores. Ainda continuam as negligências, mas os embates organizativos e acadêmicos, com centenas de produções científicas, têm contribuído com as discussões políticas e abertura de diálogos junto aos setores burocráticos do Estado. Miguel Arroyo, em palestra proferida em Luziânia/GO, por ocasião da I Conferência Nacional por uma Educação do Campo, em julho de 1998, fez os seguintes questionamentos:

[...] como a escola vai trabalhar a memória, explorar a memória coletiva, recuperar o que há de mais identitário na memória coletiva?
Como a escola vai trabalhar a identidade do homem e da mulher do campo?
Ela vai reproduzir os estereótipos da cidade sobre a mulher e o homem rural?
Aquele visão de jeca, aquela visão que o livro didático e as escolas urbanas reproduzem quando celebram as festas juninas? É esta a visão? Ou a escola vai recuperar uma visão positiva, digna, realista, dar outra imagem do campo? (ARROYO, 2011, p.16).

As interrogações nos fazem observar os inúmeros problemas que precisam ser superados para que a educação do/no campo seja compreendida e respeitada pelo Estado enquanto direito universal visto ter sido e continuar sendo uma prática e uma realidade no Movimento Sem Terra (nos acampamentos e assentamentos).

Outra importante conquista recente para o conjunto das organizações de trabalhadores e trabalhadoras do campo, no âmbito da luta por políticas públicas, foi a aprovação das “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo” (Parecer no 36/2001 e Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação). Esse instrumento de luta, junto às ações de diversos movimentos sociais e sindicais do campo vem pressionando sua inclusão na agenda de alguns governos municipais, estaduais e também na esfera do governo federal; há mais de doze anos. A partir da Constituição de 1988, houve aprovação de legislação das Diretrizes Operacionais acima citada, referentes às políticas sociais, como resultado de uma luta pela educação pública e de qualidade social referenciada, a partir de um princípio a educação como direito de todos e dever do Estado.

Após a aprovação das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas escolas do campo, vem se desencadeando um processo de mobilização e envolvimento social, na busca de fortalecer a construção de políticas públicas que garantam o acesso e permanência a Educação de qualidade para os povos do campo.

Saviani (2008a) entende que, do ponto de vista pedagógico-didático, a partir da década de 1990 a uma retomada do lema “aprender a aprender” do movimento escolanovismo. Contudo, e no contexto de hegemonia das políticas neoliberais, ocorre uma ressignificação desse lema. Para o autor, a ressignificação do lema “aprender a aprender” é uma das estratégias do capital para reforçar, mais ainda, a concepção educacional neoprodutivista e o neotecnicismo pedagógico que mantém a escola atrelada aos interesses produtivo-capitalistas.

Na gestão de Fernando Henrique Cardoso foram elaboradas e implementadas reformas educacionais que desencadearam em alguns documentos fundamentais como: Nova Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, nº. 9394/96, o Plano Nacional da Educação de 2001, e os Parâmetros Curriculares Nacionais. Os quais têm orientação de organismos internacionais que a conduzem para o campo da educação como serviço e não como referência de apropriação do patrimônio histórico acumulado.

Sendo assim, é possível compreender o neotecnicismo pedagógico a partir de visão crítica, relacionando-o ao contexto e desenvolvimento do sistema capitalista, uma vez que é esse último quem impõe novas demandas e exigências à educação e à educação escolar. Neste sentido, o neotecnicismo pedagógico é considerado como uma das estratégias do capital para reconfigurar o sistema escolar ajustando-o aos seus novos interesses e necessidades.

A I Conferência Nacional de Educação do Campo ocorreu no ano de 1998 vem a se contrapor a esse estado de ordenação das políticas educacionais. A Conferência foi constituída para inter-relacionar a formação escolar próxima a vida social do campo, as unidades de produção, a economia camponesa, a diversificação de culturas, entre outras dimensões, como culturais e políticas em resistência a cultura hegemônica proposta pelo Banco Mundial, BIRD, OMC... Esse evento proporcionou um debate onde ficou conhecido como Movimento por uma educação Básica no Campo, o qual envolveu pesquisadores, movimentos sociais. Esses reivindicavam melhores condições de ensino pra as series iniciais do ensino fundamental. A partir da concepção crítica de (CALDART, 2004), este momento foi importante para a educação do campo, uma vez que a sociedade passa a pensar um novo modelo de educação do campo, voltado para reais necessidades do campo e no campo, com a perspectiva da

construção de um projeto popular em que a diversidade cultural e curricular e geracionalidade fosse um horizonte no planejamento escolar.

A II Conferência Nacional de Educação do Campo foi realizada em 2004, com ampliação dos grupos em relação a I Conferência, até mesmo o conceito de educação do campo foi ampliado a partir deste momento: a educação do campo deve tender não só ensino fundamental, mas desde a educação infantil, fundamental e médio, e cabe as universidades públicas oferecer graduação e pós graduação para qualificar os profissionais que atuam no campo.

Esta Conferência abriu um leque de debates com e para os movimentos sociais, uma vez que esses foram um dos sujeitos referenciais desse movimento; destaca-se o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra – MST. Este já vinha antes e desde 1997 discutindo a educação do campo, com a construção de o I Encontro dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – ENERA, o processo se afirmou e ampliou a natureza da luta, para além de espaços de acampamento e assentamentos, de forma a se dar visibilidade em todos os espaços do campo. Estiveram presentes mais de vinte universidades, organizações internacionais como; Fundo das Nações Unidas para a Infância -Unicef, Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura - Unesco e Conferência Nacional dos Bispos Brasileiros (CNBB).

Toda essa articulação deu suporte para o MST discutir a educação do campo, com fundamentos com princípios humanistas; com objetivo de desenvolver no educando uma perspectiva crítica e revolucionária. Para isso Caldart, expressa que é necessário:

Tornar consciente e reflexivo este processo é um dos grandes desafios pedagógicos do MST, e uma das razões de valorizar cada vez mais as atividades específicas de educação. Sem isto, os novos sujeitos sociais não conseguirão se tornar sujeitos políticos, capazes de efetivamente fazer diferença no desenrolar da luta de classes, e na reconstrução de nosso projeto de humanidade. Não há como ser um sujeito político sem saber-se um sujeito social, e não há como saber-se um sujeito social, coletivo, sem compreender-se no processo histórico da luta e da formação de seus sujeitos. CALDART (2001, p.215).

A Educação proposta pelos movimentos sociais tem como finalidade empreender uma formação humana para a emancipação, de forma que desenvolva capacidade para que o jovem, indivíduo tenha capacidades, e se posicione como sujeito, uma vez que são sujeitos de direitos, para além do direito burguês. Essa reflexão é feita na base do processo educativo; os resultados são oriundos de atividades construídas nos processos de mobilizações, que visam

articular reivindicação e contribuem para que transformações venham a ser melhoria da qualidade de vida do camponês. A cada mobilização é demonstrada a luta social em contraposição à exploração, à miséria, a fome, violência no campo e ao êxodo rural provocados pela reprodução capitalista, e as diversas formas em que esta se manifesta e se estende às áreas de fronteiras agrícolas, pecuária, mineração, entre outras. Os grandes projetos à base de uso extensivo e intensivo de recursos naturais são expressão no início do século XXI, os quais não têm aportes para garantir a sustentabilidade ambiental e negam à continuidade da diversidade florestal e uso racional dos recursos naturais não renováveis, destituindo subjetividades étnicas e expulsando populações da sua vida e organização social. Notabiliza-se a permanência de modelo concentrador de terra, de valor de troca e provendo relações mercantis na dimensão social, como é o caso da Educação. A escola do campo é distante dessa lógica? Até que ponto esse espaço escolar representa desinteresse do capital?

Mesmo diante do descaso governamental e aparente desinteresse do planejamento do capital, a educação do campo, sem políticas sociais, pois as existentes são estatais, mediadas por editais e, mesmo, as garantidas em Decretos têm enfrentado obstáculos políticos no parlamento, uma vez que a maioria da bancada do campo é ruralista, que entrava a operacionalidade, essas são circunstanciadas pelos limites impostos pela própria lógica do capital, tanto pelo reduzido alcance espacial, quanto pelo impedimento maior da estrutura de instituições burguesas, de políticas econômicas em curso, as quais subordinam as sociais, em dimensão micro macro realidade; nesse quadro que se constitui o Estado brasileiro. Assim, a educação do campo, para ser inserida no sistema educacional, com organização curricular diferenciada e conteúdo de arte e cultura, dificilmente será incorporada com legados em que se propõe. Trabalhadores têm conseguido realizar ilhas de diversidade de culturas nas pequenas áreas agricultáveis e para extração racional, o que constitui um **lócus e projeto de** campo. Lógica que é inclusiva, de forma a produzir alimentos com segurança para a saúde humana, se contrapõe aos impérios de latifúndios e visa que a redistribuição de terra se torne realidade, de maneira que descubra novas relações de produção e vivência no campo. Impossíveis tais realizações na sociabilidade capitalista, mas possível a educação que influencie consciências no horizonte de transformação dessa atual sociedade.

Políticas públicas ou estatais e educação do campo

A educação do campo nasce da prática coletiva dos movimentos sociais do campo, que, coletivamente, passam a lutar pela reforma agrária, por políticas públicas e pela expansão dos direitos humanos, comprometendo-se com a transformação das condições de vida da

população do campo. A compreensão de política pública está diretamente ligada à participação real dos povos do campo na luta pela garantia do espaço público. Este espaço deve problematizar a prática coletiva dos sujeitos do campo nas propostas das escolas públicas do campo. Considera-se que

A prática coletiva da Educação do Campo confronta a lógica da educação rural, que preconiza uma educação criada pela iniciativa governamental, pensada a partir das referências da cidade e do capital; sendo usada como meio de submissão dos povos do campo para que se submetam à lógica da produtividade e da exploração da força de trabalho. Para Mészáros em *A educação para além do capital 1930*, refletir sobre uma nova educação, mesmo que o sistema capitalista não esteja aberto a esta alternativa, é justamente o fato de a educação, tal como as concepções de mundo e a consciência dos homens, não ser determinada automaticamente pelos interesses dominantes em cada momento histórico. Se assim o fosse, “o domínio da educação institucional e estreita poderia reinar para sempre em favor do capital” (p. 50). Isso, portanto, confere à educação um caráter duplo: ao mesmo tempo constitui-se num dos momentos fundamentais da produção das condições objetivas de manutenção da ordem social do capital – pois é o meio pelo qual os indivíduos “internalizam” as perspectivas, os valores e a moral do sistema do capital, legitimando-a, mas, também é necessária para se pensar em uma estratégia de transição para outra forma de organização social, que esteja “*para além do capital*”. Nesse horizonte, a lógica do sistema capitalista remete a Educação ao estatus de mercadoria, que abraça a falsa idéia de que todos são iguais diante da lei, restabelecendo os vínculos entre Educação e trabalho.

A ideologia da educação rural é presente na maioria das escolas públicas do campo brasileiro, essa lógica impõe um modelo de educação baseado nos valores da cultura moderna que destaca valores e práticas urbanas, desvalorizando a cultura e a identidade da população do campo, de modo a depreciar outras formas de trabalho, como o manual, de vida, pensar e agir. Uma dos princípios da educação do campo é considerar a realidade social, cultura, formas de produção econômica, relação com a natureza, interesses de lazer, hábitos, e valorizar os diferentes grupos identitários e étnicos e a sua produção e reprodução da existência. Dentre esses grupos, cita-se, os ribeirinhos, indígenas, extrativistas, quilombolas, pescadores, assentados da reforma agrária, agricultores, e trabalhadores do campo, uma vez que “todos formam a categoria sujeito histórico. O que os particulariza é a prática social, cultural. O que os une são as relações de trabalho com a terra e a pertença à classe trabalhadora, em oposição à classe latifundiária” (SOUZA, 2010, p. 54).

A educação do campo une a luta por educação ao conjunto das lutas pela transformação das condições de vida do campo (CALDART, 2004), articulando com a ciência, a cultura, a experiência e o trabalho. Nesse sentido, Frigotto (2010, p. 36), afirma que a educação e a pedagogia do campo devem partir da particularidade e singularidade dos e pelos sujeitos que produzem suas vidas no campo. “Todavia, não se postula o localismo e nem o particularismo, mediante os quais se nega o acesso e a construção do conhecimento e de uma universalidade histórica”.

O pensamento de Caldart (2004) sinaliza um caminho para pensar na definição de escola pública do campo. Para a autora, a escola do campo não é diferente, mas um espaço que reconhece seus sujeitos sociais e os incorpora, valorizando seus saberes, suas crenças, seu trabalho e sua cultura. Admitindo que esses sujeitos possam intervir e modificar as relações sociais de seu grupo. Para construir a escola que a autora propõe é necessário que os sujeitos que dela necessitam lutem e se mobilizem, de forma que a escola se volte para os sujeitos sociais reais. Nessa perspectiva, a educação do campo tem “clareza de que sozinha a escola não provocará isto. Ao contrário, é o movimento social que precisa ocupar e ocupar-se da escola, construindo junto com os educadores que ali estão o seu novo projeto educativo” (CALDART, 2003, p. 72).

É nesse contexto que a educação do campo mostra para a sociedade um projeto social e educacional do campo e para o campo. Por meio de diversas mobilizações e enfrentamentos insere suas lutas e demandas dentro do espaço público, nas ações governamentais, principalmente, na construção de políticas públicas educacionais. As principais políticas educacionais conquistadas foram: a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, em 1998; o documento Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002 (BRASIL, 2002); Documento Referências para Educação do Campo, de 2003, a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, em 2004, com programas voltados à educação do campo; o estabelecimento das Diretrizes Complementares da Educação do Campo – BRASIL, 2008b; criação do PROCAMPO e das Licenciaturas em Educação do Campo; criação do PROJOVEM CAMPO; o Decreto do Presidente da República, em 4 de novembro de 2010, o qual estabelece a política da educação do campo, nessa, o PRONERA.

Essas são as principais referências da Legislação, entre Programas, Projetos para Formação Humana, decretos, Diretrizes e Cursos de Nível Superior, em âmbito do MEC, que constituem a política educacional do campo. Vale mencionar que as unidades federativas

possuem diversas outras frentes, a exemplo da criação dos comitês estaduais de educação do campo, fóruns, resoluções e diretrizes estaduais das escolas do campo; cursos de especialização e eventos de formação continuada de professores. Essas conquistas nas políticas educacionais dos povos do campo foram ocorrendo à medida que se estabeleciam diálogos com outros segmentos da sociedade vinculados à educação. Nos estados e municípios, espaço no qual se materializa a formação na educação básica, a inclusão de Políticas é mais difícil de ser constituída, de ocorrer mudanças substantivas na organização curricular, no calendário escolar e acontecer a formação com conteúdo diferenciado, com a História do Campo, Quilombo, da Aldeia Indígena. Os laboratórios quilombolas, indígenas, camponeses, de Vilas, assentamentos e acampamentos, com sua territorialidade, cultura, tecnologias, economia, organizações políticas não está na maioria da produção historiográfica, no material didático, nem como prioridade contínua na pesquisa das Universidades.

Ainda que o surgimento dessas políticas tenha trazido visibilidade e promovido algumas intervenções na escolarização de poucos povos do campo, a realidade das escolas públicas do campo ainda é marcada por carência de recursos financeiros, humanos, físicos, materiais digitais/documentários/filmes/, energia, pedagógicos, e de acesso, pelas dificuldades das estradas/vicinas e das condições/modalidades do transporte escolar. Além dessa condição atual de infraestrutura, as escolas enfrentam a precariedade nos processos de formação continuada, no que tange as modalidades e níveis de educação regular, educação especial e as classes multisseriadas.

As políticas educacionais avançam à medida que os movimentos sociais indagam, problematizam e propõem articulações para nova política educacional, para além da transitoriedade de cada tempo governamental; e à medida que as universidades encampam diferentes frentes de formação dos trabalhadores do campo, todavia todas as iniciativas á base de lutas, enfrentamentos e engessamentos sobre práticas educativas diferentes. Aos poucos, as experiências coletivas dos movimentos sociais interrogam as políticas estatais e, também, de modo coletivo articulam e participam da criação e efetivação de políticas públicas de educação. A inserção dessas políticas nas esferas públicas promoveu o debate em torno da educação do campo fosse se propagando em alguns Estados brasileiros, porém, com, diferentes intensidades, conforme a disposição e o interesse dos governos estaduais e municipais. Políticas que nas suas especificidades e no seu conjunto são limitadas pelas políticas econômicas e pela lógica formal que as regem, a lógica da sociabilidade capitalista, a qual não permite mudanças estruturais na educação e muito menos em outras dimensões, pois implica sua própria desestruturação.

Algumas considerações

Com base nas leituras referentes a Educação do Campo, é possível afirmar que educação “do” campo, a partir de aportes e fundamentos contextualizados na História, é uma referência fundamental. Todavia a inserção e permanência desta nos sistemas de ensino do Estado é desafiador uma vez que é um projeto que expressa valores, pressupostos princípios que se contrapõe a lógica do capital. Processo que se dá em movimento, na História, se constrói por sujeitos professores, camponeses, que disputa com o projeto hegemônico do capital, que busca a emancipação humana.

Pesquisar educação no campo é deparar-se com políticas repressivas e de regulação sobre os pobres, pelo que exige posicionamento crítico. Entende-se que o significado do redimensionamento das políticas sociais para a educação – em específico a educação do campo – altera o modelo de proteção social ou seja ocorre a implantação do padrão neoliberal de regulação social de atendimento focalizados a demanda crescente dos setores da população considerada considerados socialmente mais vulnerável.

O discurso das agencias internacionais que disseminam um caráter humanitário e solidário, principalmente, a partir da década de 1990, acabou por fazer com que as “políticas” sejam trocadas por políticas focalizadas e direcionadas as camadas mais pobres da população como forma de cotenção social. Apesar de existir um arcabouço legal que garanta a oferta da Educação do Campo, este, ainda, está longe de ser instaurado na escola das localidades rurais. Percebe-se que é indispensável discutir uma Educação do Campo publica no Brasil, considerar a História, cultura, saberes, experiências a dinâmica do cotidiano dos povos do campo, a fim de organizar a formação dos professores e a produções de materiais didáticos voltados aos sujeitos sociais do campo, a partir do pensamento social marxiano. Na prática o que se tem, é a adaptação dos recursos utilizados nas escolas da zona urbana para o campo, que, na maioria das vezes, não alcança demandas necessárias e/ou não condiz com a realidade camponesa.

Referências bibliográficas

ARROYO, Miguel Gonzalez e FERNANDES, Bernardo Mançano.
A educação básica eo movimento social do campo– por uma educação básica do campo.
Brasília: MST -Coordenação da Articulação Nacional Por uma Educação Básica do
Campo,2011.Disponível em:<<http://educampoparaense.eform.net.br/site/media/biblioteca/pdf/Colecao%20Vol.2.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2014

CALDART, Roseli Salete. **Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção.** In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). Por uma educação do campo. Petrópolis, RJ.: Vozes, 2004. p. 147-158.

CALDART, Roseli Salete. **A escola do campo em movimento.** Currículo sem Fronteiras, v. 3, n. 1, p. 60-81, jan./jun. 2003

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Panorama da Educação do Campo.** Brasília, DF: INEP, 2007. Disponível em: <<http://www.redler.org/panorama-educacao-campo.pdf>>. Acesso em: 11 de jul 2014-07

MÉSZÁROS, István . **A educação para além do capital.**1930; tradução de Isa Tavares – SP.: Boitempo, 2005

PASSADOR, Claudia Souza, A Educação Rural no Brasil Editora: Annablume ano; 2006

SANTANA, Djárcia. **A LDB e a educação do campo.** 2006. Disponível em:<<http://www.webartigos.com/articles/721/1/A-Ldb-E-A-Educacao-Do-Campo/pagina1.html>>.Acesso em: 16 maio 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil** Campinas: Autores Associados, 2008 a.

Fontes documentais

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27833. Disponível em:<<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75723>>. Acesso em: 13 jul 2014

Conselho Nacional de Educação – CNE. Projeto de Lei nº 8.035, de 20 de dezembro de 2010. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Brasília, DF, 15 dez. 2010. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/Prop_Detalhe.asp?id=490116>. Acesso em: 10 jul. 2014.

Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>>. Acesso em: 13 jul 2014.

Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo.

SANTOS; Maria Luzia dos; REIS, Neila da Silva. Relatório e Política Educacional em áreas Indígenas e Camponesas no Agreste de Alagoas. **Projeto de Pesquisa**. Arapiraca, Alagoas: UFAL, 2013 digitado