

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ADALBERTO PENHA DE PAULA

**EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESAFIOS PARA IMPLEMENTAÇÃO DE UMA
POLÍTICA EDUCACIONAL DAS ESCOLAS DO CAMPO**

**PONTA GROSSA
2013**

ADALBERTO PENHA DE PAULA

**EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESAFIOS PARA IMPLEMENTAÇÃO DE UMA
POLÍTICA EDUCACIONAL DAS ESCOLAS DO CAMPO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa História e Políticas Educacionais, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Esméria de Lourdes Saveli

**PONTA GROSSA
2013**

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação BICEN/UEPG

P324 Paula, Adalberto Penha de
Educação do campo: desafios para
implementação de uma política educacional
das escolas do campo/ Adalberto Penha de
Paula. Ponta Grossa, 2013.
129f.

Dissertação (Mestrado em Educação -
Área de Concentração: Educação),
Universidade Estadual de Ponta Grossa.
Orientadora: Prof^a Dr^a Esméria de
Lourdes Saveli.

1. Política Educacional. 2. Educação do
campo. 3. Escola do Campo. I. Saveli,
Esméria de Lourdes. II. Universidade
Estadual de Ponta Grossa. Mestrado em
Educação. III. T.

CDD: 370.193.46

TERMO DE APROVAÇÃO

ADALBERTO PENHA DE PAULA

EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESAFIOS PARA IMPLEMENTAÇÃO DE UMA POLÍTICA EDUCACIONAL DAS ESCOLAS DO CAMPO

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora


Profª Drª Esméria de Lourdes Saveli
UEPG


Prof. Dr. Geyso Dongley Germinari
UTP


Profª Drª Maria Antônia de Souza
UEPG

Ponta Grossa, 19 de agosto de 2013.

AGRADECIMENTOS

A Nina minha eterna namorada e esposa.

Aos meus familiares e amigos, em especial aos meus pais Carlos e Neuza, mesmo que distantes e/ou próximos de mim geograficamente, pelo apoio e incentivo em todos os momentos da minha formação acadêmica.

A Prof. Dr^a. Esméria de Lourdes Saveli, por acreditar no meu potencial, pelas orientações e paciência durante o processo de desenvolvimento desta pesquisa, pelo seu exemplo de professora e pesquisadora, que se tornaram referência para mim.

A Prof. Dr^a. Maria Antonia Souza, Prof. Dr. Nevio de Campos, Prof. Dr. Geysong Dongley Germinari, pelas importantes e necessárias contribuições, indagações, provocações e indicações, apresentadas nos diferentes momentos da realização desta pesquisa.

A Universidade Estadual de Ponta Grossa, especialmente a todos os professores e colegas do Programa de Pós Graduação em Educação, comprometidos com a formação acadêmica de novos trabalhadores da educação.

Aos professores e alunos da Escola Estadual Brasilio Antunes da Silva.

A todos que de alguma forma contribuíram nesta pesquisa e em minha formação.

Enfim, ao Deus mãe e pai.

Conhecer a caneta e a enxada, afinando estudo e trabalho. Aprendendo
teoria e prática, nova forma de aprendizado. Avançar nossa pedagogia,
construir é bem mais que querer. Educando para a sociedade, que
implantaremos ao amanhecer.
(Zé Pinto é mineiro, cantador e poeta das lutas populares e militante do MST)

PAULA, Adalberto Penha de. **Educação do Campo**: desafios para implementação de uma política educacional das escolas do campo. 2013. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2013.

RESUMO

A presente pesquisa teve como objeto de pesquisa a educação do campo, mais especificamente a escola do campo. Investigar as condições objetivas que possibilitam e/ou dificultam a implementação da política educacional, explicitada nos marcos legais que orientam a educação do campo foi o principal objetivo que norteou a pesquisa. Especificamente as discussões tratadas nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002) e as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Estado do Paraná (2010). A investigação se insere nos estudos de natureza qualitativa, exploratória e documental. As categorias de análise emergiram dos principais documentos que fundamentam as políticas da educação do campo. Foi aplicado um questionário junto aos professores, coordenação pedagógica e direção de uma escola localizada no campo, com a finalidade de coletar dados sobre o conhecimento dos professores referente aos documentos produzidos pelo Estado que fundamentam a educação do campo, formação inicial e continuada dos professores, transporte e infraestrutura escolar. A dissertação está organizada em três capítulos. O primeiro capítulo discute as características estruturais da sociedade brasileira e as lutas históricas pela terra no Brasil, destacando as lutas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, pautado nos seguintes referências: Ribeiro (1995), Morissawa (2001), Caldart (2004), Stedile e Fernandes (2005) e Souza (2006). O segundo capítulo aborda o papel do Estado na construção de políticas educacionais do campo, o conceito de Estado e o impacto dos programas e projetos governamentais voltados para a educação dos povos do campo, utilizamos dos seguintes autores: Calazans (1993), Leite (1999), Caldart (2004), Munarim (2008), Souza (2010), Montañó e Duriguetto (2011), Gramsci (2011). O terceiro capítulo contextualiza a pesquisa, organiza e discute dados empíricos. Teve como aporte os estudos de Freitas (2005), Duarte (2006), Melo; Moro e Guimarães (2007), Severino (2007), Souza (2011), Gandin (2011). A pesquisa evidenciou que há ainda um longo caminho a percorrer para que se possa, de fato, construir um projeto educativo do campo que considere as singularidades e a realidade dos sujeitos do campo. Necessário, se faz, ainda que toda comunidade escolar, pais, alunos, professores, coordenadores pedagógicos, diretores, conheçam melhor as políticas educacionais como um todo para que as mesmas possam ser implementadas ou reivindicadas pela sociedade civil, junto ao Estado. O estudo em suas considerações finais reconhece a importância dos sujeitos que vivem no campo de se responsabilizarem e se comprometerem com a educação do campo, buscando não relativizar ou fragmentar a luta pela educação, enquanto meio para a transformação social.

Palavras-chave: Política Educacional. Educação do campo. Escola do Campo

PAULA, Adalberto Penha de. **Field Education:** challenges for implementation of an educational policy of rural schools. 2013. 129 f. Dissertation (Masters in Education) - Ponta Grossa State University, Ponta Grossa, 2013.

ABSTRACT

This study focused on the Field education, more specifically the rural school. To investigate the objective conditions that enhance or hamper the implementation of educational policies, which are in the documents that guide field education, was the main aim of this research. The discussions addressed in the Operational Guidelines for the Rural Schools Basic Education (2002) and the Field Education Curriculum Guidelines in Paraná State (2010) were taken into account. The investigation consisted of a qualitative, exploratory and documental study. The categories of analysis originated in the main documents that base the field education policies. A questionnaire was applied to teachers, pedagogical coordinator and principal in a school located in the rural area, aiming to collect data on teachers' knowledge regarding the documents produced by the State which guide field education, teachers qualification and continuous development, transport and school infrastructure. The dissertation is divided into three chapters. The first chapter discusses the structural characteristics of the Brazilian society and the historical fight for land in Brazil, emphasizing the Landless Rural Workers Movement, based on the following authors: Ribeiro (1995), Morissawa (2001), Caldart (2004), Stedile and Fernandes (2005) and Souza (2006). The second chapter approaches the role of the State in the construction of field educational policies, the concept of State and the impact of government programs and projects linked to the rural people education, the theoretical background comprises: Calazans (1993), Leite (1999), Caldart (2004), Munarim (2008), Souza (2010), Montañó and Duriguetto (2011), and Gramsci (2011). The third chapter contextualizes the research, organizes and discusses empirical data. It is based on Freitas (2005), Duarte (2006), Melo; Moro and Guimarães (2007), Severino (2007), Souza (2011), Gandin (2011). The study revealed that there is still a long way to go before a real field education project is built, one which considers the singularities and the reality of the rural people. It is necessary also that the whole school community, parents, students, teachers, pedagogical coordinators, directors become more aware of the educational policies as a whole, so that these can be implemented or demanded by the civil society from the State. The final considerations acknowledge the importance of the individuals who live in the field to take responsibility and commit themselves with field education, trying not to treat it as a relative matter or fragment the fight for education as a means of social transformation.

Key-words: Educational policy. Field Education. Rural School.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 01	- Princípios filosóficos e pedagógicos do MST.....	38
GRÁFICO 01	- Percentual de alunos do ensino fundamental atendidos em estabelecimentos de ensino segundo a inexistência de serviços básicos.....	66
GRÁFICO 02	- Percentual de alunos do ensino fundamental atendidos em escolas segundo dependências físicas disponíveis.....	67
FIGURA 01	- Os Campos Gerais no Estado do Paraná.....	71
FIGURA 02	- O Estado do Paraná e os Municípios Pertencentes à Região dos Campos Gerais.....	73
FIGURA 03	- Municípios pertencentes ao Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa-PR.....	74
FIGURA 04	- Localização e distância entre o centro do município de Ponta Grossa e a escola investigada na localidade do Biscaia/Itaiacoca.....	75
FIGURA 05	- Comunidades pertencentes ao Distrito de Itaiacoca.....	79

LISTA DE TABELAS

TABELA 01	- Número de matrículas e de estabelecimentos do Ensino Fundamental por localização segundo a infraestrutura disponível no Brasil em 2007.....	66
TABELA 02	- Conhecimento das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.....	83
TABELA 03	- Conhecimento das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Estado do Paraná.....	83
TABELA 04	- Utilização das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Estado do Paraná.....	84
TABELA 05	- Conhecimento dos Cadernos Temáticos da Educação do Campo do Estado do Paraná.....	84
TABELA 06	- Formação dos professores e a localidade onde residem.....	85
TABELA 07	- Local de trabalho.....	86
TABELA 08	- Transporte de alunos.....	88
TABELA 09	- Formação Continuada de Professores.....	89
TABELA 10	- Infraestrutura para os alunos.....	89
TABELA 11	- Infraestrutura para os professores.....	89
TABELA 12	- Laboratório na escola.....	90
TABELA 13	- Biblioteca na escola.....	90
TABELA 14	- Biblioteca na escola II.....	91

LISTA DE SIGLAS

APMF	Associação de Pais, Mestres e Funcionários
CBAR	Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais
CEB	Câmara de Educação Básica
CEBS	Comunidades Eclesiais de Base
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPT	Comissão Pastoral da Terra
DCEB-PR	Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná
DCEC-PR	Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Paraná
ENERA	Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
FAEP	Fundação da Agricultura do Estado do Paraná
FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
IBRA	Instituto Brasileiro de Reforma Agrária
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INDA	Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MASTER	Movimento dos Agricultores Sem Terra
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NRE-PG	Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PCI	Partido Comunista Italiano
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PSS	Professores Temporários
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
QPM	Quadro Próprio do Magistério
SEED-PR	Secretaria de Estado da Educação do Paraná
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SUPRA	Superintendência da Política de Reforma Agrária
UDR	União Democrática Ruralista
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
ULTRAB	União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas Brasileiros
UNB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO DO CAMPO: ASPECTOS CONJUNTURAIS E ESTRUTURAIS.....	20
1.1 Características estruturais da sociedade brasileira: das contradições e lutas emerge o movimento da educação do campo	20
1.2 O MST e as lutas por educação e escola	33
CAPÍTULO 2 - POLÍTICA EDUCACIONAL E AS ESCOLAS PÚBLICAS LOCALIZADA NO CAMPO.....	48
2.1 Educação do Campo e os projetos educacionais dos povos do campo.....	48
2.2 Educação do campo e as Diretrizes Educacionais do Estado do Paraná.....	60
CAPÍTULO 3 – ESCOLAS LOCALIZADAS NO CAMPO: A REGIÃO DOS CAMPOS GERAIS.....	70
3.1 Os Campos Gerais e os sujeitos da pesquisa: quem são?	70
3.1.1 Os Campos Gerais	70
3.2 O Projeto Político Pedagógico (PPP) – movimento de construção da escola do campo	75
3.2.1 O Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Brasílio Antunes da Silva.....	76
3.3 Os sujeitos da pesquisa	80
3.3.1 A voz dos sujeitos da pesquisa: que dizem os professores?	81
3.3.2 Análise e discussão dos dados	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERÊNCIAS	98
ANEXO A - Resolução CNE/CEB 1, de 3 de Abril de 2002. - Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.....	105
ANEXO B - Resolução nº2, de 28 de Abril de 2008. - Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.....	109
ANEXO C - Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. - Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA	113
ANEXO D – Relatório do Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC 2013 – 2014.....	120

INTRODUÇÃO

Na realização de uma pesquisa, temos diferentes anseios e motivações para sua efetivação. Porém, durante o processo a ser desenvolvido, se faz necessário entender conceitos fundamentais para podermos desvelar o problema a ser investigado, bem como constituir-se como pesquisador crítico e que compreenda a função social da pesquisa, esta que muitas vezes é financiada pela população. Conforme Duarte (2006) é preciso que se formem intelectuais críticos, na perspectiva gramsciana, uma teoria crítica deve sustentar suas pesquisas, as quais tenham impacto e relevância social.

Nesta perspectiva de investigação crítica que nos situamos, buscando realizar uma pesquisa que pudesse contribuir com a melhoria da educação, apontando limites e possibilidades sustentados por pressupostos teórico-metodológicos críticos.

A trajetória iniciada no campo educacional traz muitos desafios, sonhos e anseios, antes mesmo da conquista do acesso ao ensino superior, estive fortemente vinculado com os processos educativos. Iniciei meu percurso realizando trabalhos voluntários junto a Pastoral da Juventude do Brasil, organização da Igreja Católica que objetiva trabalhar com a formação da juventude, numa perspectiva crítica atuando de diferentes maneiras no contexto sócio eclesial.

Destaco que este meu envolvimento com trabalho social é resultado de um desejo inesgotável de lutar por uma sociedade melhor, que passa pelo processo de emancipação dos sujeitos, preferencialmente os pobres e excluídos. Síntese das experiências vivenciadas junto a minha família com momentos de resistência e luta, principalmente por parte dos meus pais, para que nossa família pudesse ter melhores condições de vida. Assim, tenho o compromisso de sempre estar junto aqueles que estão a margem, nas periferias do campo e da cidade, nas periferias do mundo.

A identificação com o campo, com a roça é de uma história de vida vinculada a esta realidade, oriundo de um município pequeno com fortes características do Brasil camponês e de família pobre e trabalhadora, aprendi a valorizar as pessoas e as coisas simples da vida.

Com meu ingresso em uma instituição religiosa, vinculada ao campo da educação pude desenvolver trabalhos em projetos sociais voltados para as populações moradoras da periferia. Ao mesmo tempo foi-me possibilitado conhecer o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), para mim este momento foi um espaço de muitos desafios e de fortalecimento das minhas convicções. De que através da educação é possível construir um outro mundo, um mundo melhor, rompendo com o projeto societário da elite brasileira.

Frente aos trabalhos desenvolvidos junto a comunidades assentadas e acampadas, pude vivenciar muitas experiências que me conduziram a cada vez mais, uma grande identificação com os sujeitos do campo, povo simples e lutador do cotidiano, buscando superar os desafios para ter dias melhores. É assim que desde a ocupação de um espaço para ter acesso aos conhecimentos estudados no ambiente da universidade, ou seja, ingresso no curso de pedagogia, que venho aprofundamento meus estudos referente à educação do campo.

Na graduação realizei estudos de iniciação científica voluntário, conciliando a vida de trabalhador da educação à vida acadêmica universitária, tendo como objeto de pesquisa o MST e a escola do campo. E com muita dedicação, força de vontade e apoio familiar consegui ocupar mais um espaço que a cada vez é mais restrito a classe trabalhadora. O acesso à pós-graduação, outro desafio superado para a realização de um sonho, ser mestre em educação, apropriar e produzir conhecimentos capazes de contribuir no processo de transformação social.

Diante desta breve apresentação da minha trajetória acadêmica e relação com o objeto de pesquisa, pretendido neste projeto de investigação no mestrado em educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, que sistematizamos o percurso teórico metodológico que sustentou nossa pesquisa.

Apontamos como conceitos a serem apreendidos e aprofundados para um percurso investigativo coerente: a concepção de ciência, de epistemologia, de método e metodologia.

Ciência como nos indica, Severino (2007, p.100), “se faz quando o pesquisador aborda os fenômenos aplicando recursos técnicos, seguindo um método e apoiando-se em fundamentos epistemológicos”. Nesta perspectiva, fica claro que não basta métodos e técnicas de pesquisa, para realizar ciência é preciso entender a lógica epistemológica que fundamenta tais posturas de investigação. O autor supracitado (2007, p.100) enfatiza que, “a ciência é sempre o enlace de uma

malha teórica com dados empíricos, é sempre uma articulação do lógico com o real, do teórico com o empírico, do ideal como o real”.

O conceito de epistemologia, segundo Gamboa (2007, p.27):

[...] Não é uma teoria geral do saber ou teoria do conhecimento que seria objeto da gnosiologia, mas é parte da filosofia que se ocupa especialmente do estudo crítico da ciência em seu detalhamento prático, isto é, da ciência como produto e como processo; nesse sentido, é um estudo fundamentalmente *a posteriori*.

Ao apresentar as concepções de ciência e epistemologia é evidente a necessidade de indicar o que entendemos por método, o qual necessita ser questionado, buscando apontar seus limites e possibilidades. Pois, os métodos adotados em uma pesquisa, estão intimamente ligados aos pressupostos teóricos adotados pelo pesquisador. O qual traz consigo uma responsabilidade ética e social, visto que, muitas pesquisas estão desvinculadas da realidade, distanciando da sua responsabilidade social junto à comunidade. No caso da pesquisa em educação onde este trabalho está inserido, buscamos estar comprometidos eticamente e socialmente com o mundo da educação e da escola, conseqüentemente a pesquisa está comprometida com os sujeitos da comunidade educativa.

Garcia (2001, p.21), nos faz refletir sobre o papel do pesquisador, quando questiona, “se pesquisamos para a academia e para as agências de fomento ou para as escolas onde a complexidade da realidade desafia a cada dia a competência docente?”. Vai mais além, ao realizar tal provocar os pesquisadores, quando questiona:

[...] quem, afinal, se beneficia com nossas pesquisas e os nossos escritos? Com que projeto de sociedade nossas pesquisas estão comprometidas e a que projeto de sociedade nossas pesquisas se opõem, ou, simplesmente, nos pretendemos neutros? (GARCIA, 2001, p.21).

Todos estes questionamentos levam a refletir sobre qual o papel que o pesquisador, deve assumir principalmente, o pesquisador em educação, que também é um intelectual.

Vale ressaltar que o conceito de intelectual é mais amplo, pois conforme Gramsci, toda atividade do ser humano, pressupõe uma ação intelectual, não podendo fragmentar o pensar do fazer. Sendo assim

[...] todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um “filósofo”, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para suscitar novas maneiras de pensar. O problema da criação de uma nova camada intelectual, portanto, consiste em elaborar criticamente a atividade intelectual que cada um possui em determinado grau de desenvolvimento[...]. (GRAMSCI, 2006, p.53).

Portanto deve-se compreender esta reflexão sobre o papel do pesquisador enquanto intelectual, frente a crise da educação e da escola. Pois, entende-se o pesquisador enquanto produtor e reproduzidor de cultura, a qual é permeada por uma filosofia, por concepções de mundo e educação.

Estas posturas também pressupõem adesões a métodos e metodologias de pesquisa, as quais são necessárias à ciência. Severino (2007, p.102) nos esclarece que:

A ciência utiliza-se de um método que lhe é próprio, o método científico, elemento fundamental do processo do conhecimento realizado pela ciência para diferenciá-la não só do senso comum, mas também das demais modalidades de expressões da subjetividade humana[...].

Gamboa (2007, p.54) contribui com o aspecto metodológico da pesquisa quando “[...] faz alusão aos passos, procedimentos e maneiras de abordar e tratar o objeto investigado”.

Enquanto o método é entendido pelo autor citado “[...] como os caminhos e os instrumentos de fazer ciência”. (GAMBOA, 2007, p.24).

Neste trabalho temos como problema de pesquisa investigar quais são condições objetivas que possibilitam e/ou dificultam a implementação da política educacional, explicitada nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução nº1, de 03 de abril de 2002/CNE/MEC) e na Política Nacional de Educação do Campo (Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010), na região dos Campos Gerais no Estado do Paraná, mais especificamente nas instituições escolares localizadas na zona rural do município de Ponta Grossa-Pr.

Para a discussão em torno do problema que este trabalho se propõe, selecionamos uma escola localizada no campo, onde se pretende confrontar os dados levantados juntos aos sujeitos desta pesquisa com os documentos oficiais produzidos pelo Estado em especial a Resolução nº1, de 03 de abril de 2002/CNE/MEC e as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Estado do

Paraná. A pesquisa pretende contribuir com as demais pesquisas desenvolvidas neste campo de investigação, que ainda é pouco explorado.

Nesta perspectiva que a educação do campo é uma temática fértil de investigações que devem ser desenvolvidas, em programas de pós-graduação, em nível *stricto sensu*, para Souza (2010), contribuindo com o avanço do conhecimento e na efetivação das políticas que estão explicitadas nos documentos oficiais, no espaço das instituições escolares.

Diante desta problemática emergem algumas questões relevantes para o processo de pesquisa desenvolvido, que nos orientaram no percurso investigativo. Os questionamentos apontados buscam indicar possíveis realidades que as escolas do campo vivenciam. Realidade permeada por condições muitas vezes insuficiente para o desenvolvimento de um trabalho educativo capaz de superar as desigualdades educacionais e sociais vividas pelos povos do campo (e porque não, também das cidades?). a) As propostas pedagógicas das escolas do campo, elaborados no âmbito da autonomia das instituições, estão atendendo as Diretrizes Curriculares Nacionais e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo?; b) O sistema de ensino (SEED/PR) permite adaptação curricular, calendário escolar diferenciado, salvaguardando os diversos espaços pedagógicos aos alunos com dificuldades, visando efetivar uma política de igualdade, conforme o que prescreve o art. 28 da LDB 9394/96?; c) O projeto institucional (PPP) das escolas do campo, considerado o estabelecido no art. 14 da LDB 9394/96, garantem 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?; d) Os sistemas de ensino, de acordo com o art. 67 da LDB 9394/96, desenvolvem políticas de formação continuada, capacitando todos os professores, promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes, buscando formar para maior compreensão da realidade dos sujeitos e escolas do campo?

Para dar conta do nosso problema de pesquisa, adotamos como procedimento metodológico, os que estão relacionados com a pesquisa de natureza qualitativa, exploratória e documental.

Referente ao conceito de pesquisa qualitativa, Denzin e Lincoln (2005 apud FLICK, 2009, p.16) definem que:

[...] é uma atividade situada que posiciona o observador no mundo. Ela consiste em um conjunto de práticas interpretativas e materiais que tornam o mundo visível. Essas práticas transformam o mundo, fazendo dele uma série de representações, incluindo notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, gravações e anotações pessoais. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma postura interpretativa e naturalística diante do mundo. Isso significa que os pesquisadores desse campo estudam as coisas em seus contextos naturais, tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos sentidos que as pessoas lhes atribuem.

Entende-se que tal natureza de pesquisa, possibilita perceber a realidade a ser investigada. E que as práticas para compreender tal objeto, permitem modificar a compreensão da realidade estudada. De acordo com, Chizzotti (2006, p.28) “o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”.

Gil (1994, p. 44-45) define a “pesquisa exploratória como a que tem principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, com vistas a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”. Moreira e Caleffe (2006, p.70) apontam que “ são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fenômeno”.

A pesquisa documental, de acordo com os apontamentos de Severino (2007, p.122), é definida como:

[...] tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos, tais com jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. Nesses casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir do qual o pesquisado vai desenvolver sua investigação e análise.

Moreira e Caleffe (2006, p.74-75), contribuem neste entendimento ao afirmar que:

[...] a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não.
[...] Não se deve confundir pesquisa documental com análise documental. A primeira é um tipo de pesquisa e a segunda é um tipo de análise que poderá ser utilizada em qualquer revisão de literatura.

Para o levantamento dos dados, utilizamos da análise dos principais documentos que fundamentam ou que deveriam fundamentar as práticas escolares

realizadas pelos professores que trabalham nas escolas localizadas na zona rural do município de Ponta Grossa-Pr, de modo especial a escola selecionada para esta pesquisa. A saber, o Projeto Político Pedagógico da Escola, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução nº1, de 03 de abril de 2002/CNE/MEC), as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Estado do Paraná (2010) e a Política Nacional de Educação do Campo (Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010). Bem como de questionários aplicados junto aos professores, coordenação pedagógica e direção da escola selecionada para este estudo.

Referente ao nosso objeto de pesquisa, a educação do campo, mais especificamente a escola do campo, Souza (2011) nos auxilia na compreensão do olhar do pesquisador frente à escola e o que estes sujeitos necessitam e desejam.

O que se espera da escola é muito mais do que a menção à realidade do aluno. É preciso tirar o véu, a nuvem que encobre o discurso sobre a realidade e enfatizar o conhecimento da prática social daqueles que a produzem coletivamente. Da aula, espera-se que as provocações e os textos estudados pelos professores e alunos possam gerar inquietações e relações entre o que se vive no (cotidiano) e o que se desconhece, que se busca conhecer (outros lugares, outras relações sociais). Esse é o maior desafio da escola. E, observa-se que riscos estão presentes nesse contexto. (SOUZA, 2011, p.27).

A realidade das escolas rurais, como podemos perceber nos resultados de muitas pesquisas, nem sempre estão de acordo com as políticas educacionais vigentes, demonstrando a postura do Estado diante desta modalidade da educação básica como aponta Calazans (1993, p.16):

É essencial destacar que as classes dominantes brasileiras, especialmente as que vivem no campo, sempre demonstraram desconhecer o papel fundamental da educação para a classe trabalhadora. As revoluções agroindustriais e suas consequências no contexto brasileiro, principalmente a industrialização, provocaram alterações que obrigaram os detentores do poder no campo a concordar com algumas mudanças, como por exemplo a presença da escola em seus domínios. Assim, a escola surge no meio rural brasileiro tardia e descontinua.

Ressaltamos que na recente história da educação do campo, podemos perceber a presença da sociedade civil na construção das políticas educacionais que orientam as escolas do campo. Porém ao analisarmos historicamente as políticas voltadas para os povos do campo, percebemos que a legislação esteve

pautada em princípios de um país totalmente urbano, sem respeito às peculiaridades das populações rurais. O que reflete nas práticas educativas realizadas pelos professores no âmbito escolar, desde concepções a práticas pedagógicas junto aos alunos. Ao observarmos a legislação educacional brasileira identificamos as seguintes políticas públicas: Constituição Federal de 1934; Constituição Federal de 1937; Constituição Federal de 1946; Lei de Diretrizes e Bases da Educação 4024 /1961; Constituição Federal de 1967; Lei de Diretrizes para o Ensino de 1º e 2º Graus 5692 / 1971; Constituição Federal de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394 / 1996; Resolução nº1, de 03 de abril de 2002/CNE/MEC; Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008 e Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.

Lembramos que a educação no Brasil, enquanto processo pedagógico escolar tem seu início historicamente antes nas conhecidas constituições brasileira e das leis e diretrizes educacionais. Mas sim, com os Jesuítas, grupo religioso que teve a missão de educar os nativos brasileiros, os chamados pelos portugueses de gentios. Convertê-los e orientá-los segundo a vertente religiosa católica fundamentada em uma pedagogia tradicional. Assim a história da educação brasileira tem seu início em 1549 conforme afirma Saviani (2008, p.25-26):

O primeiro governador geral do Brasil chegou em 1549 trazendo consigo os primeiros jesuítas, cujo grupo era constituído por quatro padres e dois irmãos chefiados por Manuel da Nóbrega. Eles vieram com a missão conferida pelo rei de converter os gentios: “Por que a principal coisa que me moveu a mandar povoar as ditas terras do Brasil foi para que a gente delas se convertesse a nossa santa fé católica” de modo que os gentios “possam ser doutrinados e ensinados nas coisas de nossa santa fé” (Dom João III,1992, pp.145-148). Para atender a esse mandato, os jesuítas criaram escolas e instituíram colégios e seminários que foram espalhando-se pelas diversas regiões do território. Por essa razão considera-se que a história da educação brasileira se inicia em 1549 com a chegada desse primeiro grupo jesuíta.

Frente a estes marcos legais compreende-se que a educação do campo, em especial à escola do campo, cabe a tarefa de ser espaço de luta pelos direitos dos sujeitos do campo, sempre agregando novas pessoas, grupos interessados em construir uma educação do campo pautada em outro projeto de sociedade.

Para atingir os objetivos desta pesquisa, este trabalho está organizado em três capítulos. No primeiro capítulo discutimos as características estruturais da sociedade brasileira, apresentando as lutas históricas pela terra. Elucidamos o papel do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), enquanto um dos

maiores movimentos sociais reconhecidos pela sociedade brasileira e internacional, visto que o mesmo também é precursor da luta por um projeto de educação do campo que contraponha o projeto educativo da sociedade capitalista. Neste capítulo nos apoiamos principalmente nas seguintes referências: Ribeiro, D. (1995), Morissawa (2001), Caldart (2004), Stedile e Fernandes (2005) e Souza (2006).

O segundo capítulo aborda o papel do Estado na construção de políticas educacionais do campo. Assim, discutimos o conceito de Estado e o impacto dos programas e projetos governamentais voltados para a educação dos povos do campo, por fim tratamos das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Estado do Paraná. Para a sistematização deste capítulo utilizamos, sobretudo das seguintes autores: Calazans (1993), Leite (1999), Caldart (2004), Munarim (2008), Montaño e Duriguetto (2011), Gramsci (2011).

No terceiro capítulo contextualizamos a pesquisa, definindo alguns termos importantes para situar nosso objeto de pesquisa. Também apresentamos o levantamento, a organização e a análise dos dados, juntamente com a análise do Projeto Político Pedagógico da escola investigada. Para tal temos como suporte das discussões Melo; Moro e Guimarães (2007), Gandin (2011), Freitas (2005), Severino (2007), Duarte (2006).

E, por fim, trazemos as considerações finais que busca articular o problema desta pesquisa, seus objetivos e resultados. Na esperança de contribuir com a produção do conhecimento junto ao objeto desta investigação, que é a educação do campo. Mais que estimular estudantes e pesquisadores a investigar novos problemas frente a este objeto de pesquisa, que este trabalho possa realmente contribuir nas reflexões acerca das políticas educacionais do campo e com as práticas educativas realizadas com os sujeitos do campo, ou seja, com os povos do campo.

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO DO CAMPO: ASPECTOS CONJUNTURAIS E ESTRUTURAIS

Neste capítulo apresentamos as características estruturais da sociedade brasileira, suas contradições e a presença dos movimentos sociais do campo ao longo da história de luta por terras no Brasil. Buscamos evidenciar o papel do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), na luta em defesa dos direitos dos sujeitos do campo, que tem como uma de suas frentes a construção de uma educação e escola do campo capazes de contribuir no processo de emancipação dos povos do campo.

1.1 Características estruturais da sociedade brasileira: das contradições e lutas emerge o movimento da educação do campo

A formação do povo brasileiro, apresentada pela história na sua narração clássica é controversa e contraditória. Visto que, o que conhecemos e acreditamos, é fruto, muitas vezes, da versão do dominador. Ainda há necessidade de ouvir, escrever o outro lado da história, a voz dos excluídos, dos explorados e condenados à história defendida pela classe dominante. Como nos afirma Ribeiro, D. (1995, p.26):

Ao contrario do que alega a historiografia oficial, nunca faltou aqui, até excedeu, o apelo à violência pela classe dominante como arma fundamental da construção da história. O que faltou sempre, foi espaço para os movimentos sociais capazes de promover sua reversão. Faltou sempre, e falta ainda, clamorosamente, uma clara compreensão da história vivida, como necessária nas circunstâncias em que ocorreu, e um claro projeto alternativo de ordenação social, lucidamente formulado, que seja apoiado e adotado como seu pelas grandes maiorias.

No final do século XV, segundo alguns estudiosos, datou-se o “descobrimento” do Brasil. Imagine chegar em uma terra onde já existiam seres humanos, organizados, com seu modo de viver, produzindo na terra e vivendo da mesma, com seus rituais sagrados, cultura etc. Isso seria descoberta ou invasão? Ribeiro, D. (1995). Todo esse processo de “descoberta”, ensinado e passado de geração em geração, ao longo da história, é conhecido pela grande maioria da

população brasileira, sem grandes questionamentos. O atual e convencionalmente conhecido Brasil é um país emergente, que vem ocupando seu espaço no ordenamento capitalista e que às vezes, tem um posicionamento de colonizador, ao lado das economicamente grandes nações mundiais. Bem antes da chegada dos portugueses, já havia nesta terra habitantes, com sua história, sua cultura e sua organização social. Assim, nos apresenta Ribeiro, D. (1995, p.29):

A costa atlântica, ao longo dos milênios, foi percorrida e ocupada por inumeráveis povos indígenas. Disputando os melhores nichos ecológicos, eles se alojavam, desalojavam e realojavam, incessantemente. Nos últimos séculos, porém, índios de fala tupi, bons guerreiros, se instalaram, dominadores, na imensidade da área, tanto à beira mar, ao longo de toda costa atlântica e pelo Amazonas acima, como subindo pelos rios principais, como Paraguai, o Guaporé, o Tapajós, até suas nascentes.

Neste contexto necessitamos fazer uma análise crítica dessa versão da história do “descobrimento do Brasil”. Para tal destacamos o processo de luta pela terra no Brasil, que será o viés de tal análise, a qual se pode afirmar que quando os colonizadores ancoraram suas caravelas e posteriormente pisaram em terras brasileiras, esta luta estava prestes a iniciar. Como afirma Morissawa (2001, p.57):

Podemos dizer que a luta pela terra no Brasil nasceu naquele instante em que os portugueses perceberam que estavam em uma terra sem cercas, onde encontravam tudo muito disponível. Os habitantes do local, então, diante de armas e intenções nunca imaginadas, teriam muito que lutar contra esse verdadeiro caso de invasão. A apropriação do território brasileiro pelos portugueses, há quinhentos anos, se deu pela colonização de exploração, cujo objetivo era arrancar da Colônia tudo que ela pudesse oferecer.

Dentro deste contexto, pode-se compreender que as terras brasileiras foram saqueadas, pois, a colonização realizada foi a de exploração, que teve como objetivo retirar as riquezas do lugar a ser colonizado. Faoro (2001) explica que todo o reino de Portugal estava embarcado na exploração do mundo: as caravelas voltavam carregadas de especiarias, escravos, açúcar, para contentamento da Europa.

As “necessidades” dos portugueses e sua ambição fizeram com que tentassem retirar todas as riquezas naturais e culturais do Brasil. Porém, frente a essa situação os grupos indígenas tiveram diferentes reações, alguns índios foram resistentes, até serem dominados à força, tornando-se escravos da Coroa

Portugueses e outros aderiram a proposta dos jesuítas. No entanto, muitos encorajaram-se em desbravar outras partes das terras brasileiras, fugindo dos opressores portugueses. Como destaca Ribeiro, D. (1995, p.49):

Frente à invasão europeia, os índios defenderam até o limite possível seu modo de ser e de viver. Sobretudo depois de perderem as ilusões dos primeiros contatos pacíficos, quando perceberam que a submissão do invasor representava sua desumanização como bestas de carga. Nesse conflito de vida ou morte, os índios de uma lado e os colonizadores do outro punham todas as suas energias, armas e astúcias. Entretanto, cada tribo, lutando por si, desajudada pelas demais – exceto em umas poucas ocasiões em que se confederaram, ajudadas pelos europeus que viviam entre elas – pôde ser vencida por um inimigo pouco numeroso mas superiormente organizado, tecnologicamente mais avançado e, em consequência, mais bem armado.

Aos poucos, os indígenas são expulsos de suas terras ou capturados pelos colonizadores, que foram invadindo toda costa do atlântico brasileiro, dizimando estes povos e aumentando, em decorrência disso, suas terras. Outro aspecto relevante neste processo de colonização foi o processo de aculturação desenvolvido pela Companhia de Jesus, os conhecidos jesuítas, de 1549 a 1759, isto é, mais de 200 anos de predominância junto à formação das populações que viviam no território brasileiro. Segundo Mattos (1958, p.31 apud RIBEIRO, Maria, 1989, p.20):

[...] somente pela aculturação sistemática e intensiva do elemento indígena aos valores espirituais e morais da civilização ocidental e cristão é que a colonização portuguesa poderia lançar raízes definitivas [...].

Os jesuítas contribuíram significativamente com todo o processo de colonização do povo brasileiro, principalmente com a implantação das chamadas missões jesuíticas (reduções), isto é, deslocavam-se para as diferentes regiões do país com o objetivo de organizar os indígenas, civilizando-os e evangelizando-os conforme a tradição européia, Faria (1995, p.121) considera que:

A Companhia de Jesus teve atuação destacada no estabelecimento de missões religiosas, especialmente no planalto vicentino e na região sul da colônia. Também na região amazônica os jesuítas, assim como outras ordens [...] As missões tornaram-se grandes núcleos populacionais, centro de produção sob controle da Igreja. “Protegido” (e trabalhando) nas missões, catequizando, o indígena perdeu tudo aquilo que o individualizava culturalmente. Era obrigado a se batizar numa religião totalmente estranha às suas crenças primitivas. Devia vestir-se em modelos europeus e era obrigado a usar uma língua que não a sua para se comunicar com os dominadores. Tudo isso quebrava a identidade cultural dos indígenas e, ao

mesmo tempo eram mantido isolados nas reduções, se tornaram alvos prediletos dos colonos que os queriam como escravos.

Com o passar do tempo em meados do século XVI, o Brasil foi dividido entre seus invasores, para ser explorado ao máximo pelos detentores das terras, que tinham compromisso de pagar impostos à Coroa, processo conhecido por capitânicas hereditárias. Criadas com o objetivo de povoar as terras brasileiras, contudo não tiveram o êxito esperado pelos seus idealizadores.

O Brasil foi logo dividido em fatias bem gordas, chamadas de capitânicas hereditárias, e cada uma delas foi entregue como concessão a nobres portugueses, os donatários, com a condição de que a explorassem e pagassem impostos à Coroa. Vamos bater nesta tecla: as terras do nosso país não foram dadas a esses nobres. Elas continuaram pertencendo à Coroa portuguesa até 1822 e depois ao Império brasileiro até 1850. (MORISSAWA, 2001, p.57).

Evidenciamos nesta apresentação histórica sobre as terras brasileiras, a Lei de Terras de 1850, que contribuiu para a organização da estrutura agrária do país. A elaboração desta lei conforme Morissawa (2001) foi motivada pela pressão de diferentes interessados com a libertação dos escravos, pois em muitos países já estava extinta. Diante deste cenário nacional e internacional pelo fim da escravidão a Coroa brasileira, percebeu a necessidade de tomar alguma atitude frente a esta situação, que poderia trazer muitos prejuízos à própria Coroa. Então, cria-se uma lei que dá acesso a terra somente aqueles que tivessem condições de comprar e legalizar a mesma, mediante pagamento à Coroa, excluído os ex-escravos, posseiros, imigrantes, enfim os pobres. Assim, a autora supracitada afirma:

Portanto a Lei de Terras significou o casamento do capital com a propriedade da terra. Com isso a terra foi transformada em mercadoria à qual somente os ricos poderiam ter acesso. [...] Com a Lei de Terras, nem uns nem outros teriam acesso à terra, que permaneceria concentrada nas mãos dos latifundiários de sempre e de seus herdeiros. Tudo como queriam os poderosos da terra. Foi a contrapartida para a abolição. Na verdade, ela garantiria a propriedade àqueles que já dispunham dela e de capital. A própria Lei armou esse arame farpado. (MORISSAWA, 2001, p.71).

Resgatamos esse processo de invasão e distribuição de terras aos grupos envolvidos com o processo de colonização e exploração das terras brasileiras, para demonstrar que o Brasil apresenta vários problemas, os quais nascem com a própria história, de seu suposto “descobrimento”. Neste sentido Boff (2000, p.31), enfatiza:

Índios foram subjugados ou mortos, escravos foram trazidos da África como carvão para a máquina produtiva. Paralisou-se um processo civilizatório autônomo pela imposição da cultura dos invasores europeus. Inaugurou-se uma mentalidade subjacente aos governantes, ao patriarcado e às instituições oficiais: usar o poder como violência dura sobre os insubordinados ou a violência doce do assistencialismo e do paternalismo aos subordinados, produzindo sempre dependência e o caráter não sustentado de qualquer iniciativa popular.

Além dos problemas causados à população brasileira (constituída por indígenas naquele período histórico), ora apresentados na citação acima, destacamos a concentração de terras, que se denomina latifúndio. O qual Morissawa (2001, p.13) aponta:

A palavra latifúndio já era utilizada na Roma Antiga para designar “ uma grande área de terra sob a posse de um único proprietário”. Tomando em âmbito mundial, a aplicação do adjetivo “grande” varia de acordo com a realidade de cada país ou de uma região de um mesmo país.[...] No caso do brasileiro, o nome foi classificado em lei pelo Estatuto da Terra, de 30 de novembro de 1964, para designar as grandes propriedades improdutivas.

Apresentamos abaixo alguns artigos importantes do Estatuto da Terra, também conhecido com Lei nº 4.504 de 30 de novembro de 1964, para compreendermos o posicionamento do Estado frente a luta de terras no Brasil.

Art. 1º Esta Lei regula os direitos e obrigações concernentes aos bens imóveis rurais, para os fins de execução da Reforma Agrária e promoção da Política Agrícola.

Art. 2º É assegurada a todos a oportunidade de acesso à propriedade da terra, condicionada pela sua função social, na forma prevista nesta Lei.

§ 1º A propriedade da terra desempenha integralmente a sua função social quando, simultaneamente:

- a) favorece o bem-estar dos proprietários e dos trabalhadores que nela labutam, assim como de suas famílias;
- b) mantém níveis satisfatórios de produtividade;
- c) assegura a conservação dos recursos naturais;
- d) observa as disposições legais que regulam as justas relações de trabalho entre os que a possuem e a cultivam.

Art. 4º Para os efeitos desta Lei definem-se:

V - "Latifúndio", o imóvel rural que:

- a) exceda a dimensão máxima fixada na forma do artigo 46, § 1º, alínea b, desta Lei, tendo-se em vista as condições ecológicas, sistemas agrícolas regionais e o fim a que se destine; (artigo 46, § 1º, alínea b: “dos limites máximos permitidos de áreas dos imóveis rurais, os quais não excederão a seiscentas vezes o módulo médio da propriedade rural nem a seiscentas vezes a área média dos imóveis rurais, na respectiva zona;)

- b) não excedendo o limite referido na alínea anterior, e tendo área igual ou superior à dimensão do módulo de propriedade rural, seja mantido inexplorado em relação às possibilidades físicas, econômicas e sociais do

meio, com fins especulativos, ou seja deficiente ou inadequadamente explorado, de modo a vedar-lhe a inclusão no conceito de empresa rural;

A partir dos documentos legais, percebemos que o Estado apresenta posicionamentos frente à questão da concentração de terras. Porém, tal lei não garante a efetivação da mesma. A qual é desrespeitada pelos ditos grandes proprietários de terras, os conhecidos latifundiários, elite ruralista.

Neste cenário, problematizamos o processo de luta pela terra, no qual iremos apresentar os principais momentos e movimentos de resistência e organização das classes populares camponesas, frente a história do Brasil. Utilizaremos das contribuições de Morissawa (2001), Ribeiro, Marlene. (2010), Souza (2006) e Stedile e Fernandes (2005).

Na trajetória de disputas e conquistas de terras, apresenta-se uma característica muito marcante. A esperança de uma sociedade igualitária, na qual todos possam ser sujeitos de direitos, os quais estão preconizados na Constituição Federal de 1988. Pois, a luta pela terra deve ser meio de garantia e efetivação de tais direitos. Apontamos abaixo, alguns artigos que indicam os direitos fundamentais ao povo brasileiro.

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

- I - a soberania;
- II - a cidadania;
- III - a dignidade da pessoa humana;
- IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa;
- V - o pluralismo político

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...].

Art. 6º São direitos sociais a educação, 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, na forma desta Constituição. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 64, de 2010).

Mesmo assegurando em lei é evidente que vivemos, a não efetivação de tais direitos. Frente a morosidade do Estado, é que as classes populares sempre estão, em constante movimento de luta, pela garantia dos seus direitos. Assim, com as contradições existentes surgem os movimentos sociais do campo, como nos afirma Souza (2006a, p.62):

Nas raízes da organização da sociedade brasileira se encontram os fatores determinantes da emergência dos movimentos sociais, a saber: concentração da propriedade, exploração da mão de obra, relação patrão e trabalhador/escravo, Estado clientelista e patrimonialista, políticas populistas e dependência em relação ao capital externo.

Apontamos como início do movimento social organizado do campo, conforme Souza (2006a, p.62), o Movimento Cabanagem (1835-1840) que:

[...] eclodiu na província de Grã-Pará, formada na época pelos atuais estados do Pará, Amazonas e Maranhão. [...] "o movimento cabanagem tem início quando a elite nacional de organiza a fim de deslocar a elite portuguesa das principais posições de poder econômico e político" Os cabanos reivindicavam "autonomia política para os nacionais e direitos de cidadão no lugar da relação de submissão que os monarquistas portugueses ainda impunham e a libertação dos escravos"

Morissawa (2001) contribui para este entendimento histórico de lutas pelas conquista de terras, quando descreve estes movimentos no Brasil, divididos em três períodos: a) as lutas messiânicas¹, entre 1888 e a década de 1930; b) as lutas radicais, de 1930 a 1954 e c) as lutas organizadas entre 1954 a 1964.

A ideia de messiânico é uma das características marcantes destes primeiros movimentos. Ter um líder messiânico, onde o aspecto religioso, de fé, era o elo entre o grupo. Morissawa (2001) aponta que o líder colocava-se como um intermediário na comunicação de Deus com o povo.

Evidenciamos dois importantes movimentos do período messiânico, um liderado por Antonino Conselheiro, no sertão baiano conhecido como Canudos (1893-1897), e Guerra de Contestado (1912-1916), o qual tinha como referência o líder Monge José Maria, luta travada em uma região disputada pelos estados do Paraná e Santa Catarina. Já o período de lutas radicais, Morissawa (2001, p. 88), aponta:

[...] as terras da região de Governador Valadares, em Minas Gerais, ficaram muito valorizadas desde o início da década de 1940, devido à perspectiva da construção da rodovia Rio-Bahia, que só iria realizar-se em 1957. Ali viviam muitos posseiros já antes do anúncio da construção. [...] Sem perda de tempo os supostos donos das terras começaram a aparecer de todos os lados e impuseram aos posseiros a condição de derrubar a mata para

¹ Termo utilizado por historiadores, sociólogos e outros estudiosos para designar a crença de um grupo em um líder político-religioso. Na história do Brasil, o termo messianismo é usado para denominar os movimentos sociais nos quais milhares de sertanejos, de áreas rurais pobres, fundaram comunidades comandadas por um líder religioso. Ver Cotrim (2005, p.470).

formação de pastos. Estes só podiam plantar para a subsistência. Assim formavam as fazendas, eles eram expulsos da terra.

Também existiram segundo Morissawa (2001), lutas no noroeste do estado do Espírito Santo, entre os vales dos rios Mucuri e Doce, onde ocorreram muitos conflitos entre camponeses² e fazendeiros³. Em meados de 1948, as terras da região de Uruaçu, no norte de Goiás, foram espaços de lutas entre trabalhadores rurais, oriundos do Maranhão e Piauí e fazendeiros que grilaram⁴ estas terras, diante da sua valorização, em virtude de construção de rodovias.

No norte e sudoeste do Paraná durante as décadas de 1940 e 1950, ocorreram conflitos de terra, envolvendo camponeses, policias e fazendeiros. As terras em disputa eram terras devolutas do estado, que tinham sido ocupadas por posseiros⁵, porém as mesmas foram cedidas pelo governo estadual aos fazendeiros. Assim, iniciou a guerra entre posseiros e fazendeiros. (MORISSAWA, 2001).

Destaca-se outro movimento de resistência que aconteceu no Sudoeste do Maranhão, por volta da década de 1950, na região de Pindaré- Mirim. Já, em terras fluminense, no estado do Rio de Janeiro, a disputa por terras eram entre grileiros, que colocaram os posseiros em guerra com os policias e jagunços⁶. (MORISSAWA, 2001).

Dentro deste período radical, ainda apontamos os conflitos e greves durante as décadas de 1950 e 1960 em São Paulo, no Pontal do Paranapanema e Santa Fé do Sul.

Por fim, evidenciamos as lutas organizadas como: as Ligas Camponesas, a União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas Brasileiros (ULTRAB) e o Movimento dos Agricultores Sem Terra (MASTER).

Segundo Ribeiro, Marlene (2010, p.30-31), as Ligas Camponesas têm seu início na década de 1950 e seu foco de atuação foi o nordeste brasileiro.

² Pequenos produtores se organizam na perspectiva da agricultura familiar, àqueles que têm suas terras são proprietários de pequenas áreas.

³ Proprietários de grandes áreas de terra, também denominados de latifundiários.

⁴ Grileiros são aqueles que falsificam documentos para se apossar e legalizar extensões de terras públicas. O nome tem origem na prática de colocar os papéis falsificados em gavetas com grilos, para que eles “envelheçam” os documentos. Ver Stedile e Fernandes (2005, p.27).

⁵ Agricultores que trabalha com sua família numa determinada área, como se fosse sua, mas não possui título de propriedade de terra. Na maioria das vezes a terra é do Estado ou, também, sem que ele saiba, de um proprietário qualquer. A maior parte dessa categoria encontra-se na região Norte do país, nas áreas de fronteiras agrícolas. Ver Morissawa (2001, p.250).

⁶ Capanga de fazendeiro, senhor de engenho ou chefe político. Dicionário da Academia Brasileira de Letras. (2008, p.754).

No ano de 1955 trabalhadores rurais revoltados contra as quebras dos acordos por parte dos fazendeiros para quem trabalhavam, fundaram a Liga Camponesa da Galileia, em Pernambuco, que ira servir de exemplo para que novas ligas camponesas se organizassem em outros Estados.

Outro importante movimento social do campo foi o MASTER, que de acordo com Stedile e Fernandes (2005, p.17), foi um

Movimento fundado no Rio Grande do Sul, em 1958, sob influência de líderes políticos do PTB, como Leonel Brizola, Paulo Schilling, Jair Calixto e João Sem Terra. O movimento pressionava o governo estadual a realizar assentamentos. Funcionou de 1958 a 1964, quando foi colocado na ilegalidade e perseguido.

Finalizando este período dentre os movimentos organizados, apresentamos a União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas Brasileiros (ULTRAB), que teve grande representatividade em todo território brasileiro. Conforme aponta Morissawa (2001. p.94):

Criada pelo PCB, em 1954 a Ultrab (União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas) tinha por finalidade coordenar as associações camponesas e criar as condições para uma aliança política entre os operários e os trabalhadores rurais. Essa organização foi criada aos poucos em todos os estados, com exceção do Rio Grande do Sul, onde havia o Master, e em Pernambuco, onde havia as Ligas Camponesas.

Frente ao processo de disputa pela terra, que seria a efetivação de uma política de reforma agrária e aos movimentos sociais de trabalhadores rurais organizados que foram colocados na ilegalidade, até serem banidos. As lutas dos camponeses tomam novos rumos, após o início do período histórico conhecido, no Brasil, de ditadura militar (1964-1984). Conforme Morissawa (2001, p.99):

Já em 1964, o presidente marechal Castelo Branco decretou a primeira Lei de Reforma Agrária no Brasil, em quase quinhentos anos foi denominada Estatuto da Terra. Ela vinha em resposta a uma necessidade de distribuição de terras como forma de evitar novas revoluções sociais, como a que acabara de acontecer em Cuba, em 1959.

Nesse momento da história (1964-1985), o Brasil estava sob um regime que tinha como princípios o autoritarismo⁷ e o totalitarismo⁸, que prevaleceram

⁷ Na tipologia dos sistemas políticos, são chamados de autoritários os regimes que privilegiam a autoridade governamental e diminuem de forma mais ou menos radical o consenso, concentrando o

legalmente como fundamentos na administração do Estado, sob a direção das forças armadas. Ao longo deste período, o Brasil esteve sob a presidência dos seguintes generais: Castelo Branco (1964-1967), Costa e Silva (1967-1969), Médici (1969-1974), Geisel (1974-1979) e Figueiredo (1979-1985). Segundo Cotrim (2005, p.566-567):

As grandes conquistas modernizadoras desses 20 anos situaram-se principalmente nos setores de infraestrutura (energia, transportes, telecomunicações), enquanto os problemas na área social(educação, saúde, alimentação, desemprego) permaneceram ou se agravaram. [...] Em 1960, a metade mais pobre da população tinha 17,4% da renda brasileira, passando em 1983 a ter ainda menos:12,7%. Enquanto isso, os 20% mais ricos, que tinham 54,82% da renda em 1960, aumentaram sua participação: em 1983, controlavam 64,6% da renda.

O processo de desenvolvimento do sistema capitalista no Brasil iniciou-se mais fortemente a partir da década de 1930. Neste período, houve uma grande abertura do país ao capital estrangeiro e a implantação intensiva das indústrias. Segundo Ribeiro, D. (1995, p.201):

A moderna industrialização brasileira teve o seu impulso inicial através de dois atos de guerra. Getúlio Vargas impôs aos aliados, como condição de dar seu apoio em tropas e matérias primas, a construção da Companhia Siderúrgica Nacional em Volta Redonda e a devolução das jazidas de ferro de Minas Gerais.

Estas situações, estabelecidas pelo governo de Vargas, provocaram um momento de grande desenvolvimento econômico, que foi privilegiado em detrimento do desenvolvimento social, dando origem a um processo de mudança social. De acordo com Ianni (2004, p.250):

Lembre-mos de que a vinda da família real, em 1808, da abertura dos portos e da independência, à abolição, em 1888, à proclamação da República e à “revolução liberal”, em 1930, decorrem 122 anos, um processo de longa duração, que atesta claramente como as coisas se passaram. Esse quadro sugere, desde logo, a resposta à pergunta: a quem beneficia a mudança social?

poder político nas mãos de uma só pessoa ou de um só órgão e colocando em posição secundária as instituições representativas. Bobbio; Matteucci e Pasquino (1998,p.94).

⁸ Segundo H. Arendt, o Totalitarismo é uma forma de domínio radicalmente nova porque não se limita a destruir as capacidades políticas do homem, isolando-o em relação à vida pública, como faziam as velhas tiranias e os velhos despotismos, mas tende a destruir os próprios grupos e instituições que formam o tecido das relações privadas do homem, tornando-o estranho assim ao mundo e privando-o até de seu próprio eu. Bobbio; Matteucci e Pasquino (1998, p.1248).

Entende-se, diante dos apontamentos acima um reduzido compromisso com a classe trabalhadora, sempre recebendo “política de migalhas” da classe política dominante, onde os seus padrões de vida eram mantidos através da opressão e exploração do trabalho da classe detentora da força de trabalho. Ianni (2004), nos ajuda a compreender, tal herança histórica do povo brasileiro, de dependência e submissão àqueles que estão no poder.

O Brasil conheceu, em sua história colonial e independente, várias formas de escravidão, as quais se associaram à escravidão de raças diferentes, com características étnicas e culturais distintas, e a formação socioeconômicas escravistas diversas. Em quase quatro séculos, em que a escravidão se constituiu e se refez em conexão com as determinações diretas e indiretas dos vários “ciclos econômicos”, não foi só a história que se alterou. Com ela alteraram as relações de produção, a estratificação da sociedade e a articulação das “raças” contidas nos vários polos de dominação escravista. (IANNI, 2004, p.359).

Mesmo diante da conjuntura de uma “política de migalhas”, após o período de 1945, houve significativas mobilizações e atividades por parte dos movimentos sociais do campo. Sobre esta questão Souza (2006a, p.63) afirma:

A partir da década de 1950 foram organizados vários encontros estaduais e o I Encontro Nacional de Trabalhadores Agrícolas (1953), promovidos e mediados pelo PCB⁹. Com sustentação da Teologia da Libertação¹⁰, o apoio da Igreja foi essencial à organização dos movimentos sociais do campo.

Posteriormente em outro momento histórico, na década de 1970¹¹ o Brasil intensifica este movimento de industrialização e abertura ao capital externo, ou seja, abertura para a instalação de empresas multinacionais, o que sinalizariam a classe trabalhadora que era momento de mudança. A agroindústria crescia e o trabalhador do campo era expulso de suas terras. As multinacionais começaram a chegar de forma mais intensa e avassaladora em terras brasileiras, entre outros acontecimentos que favoreceram o chamado “milagre” econômico. Esse “milagre”

⁹ Partido Comunista Brasileiro fundado em 1922.

¹⁰ Tendência teológica com forte dimensão profética e missionária defende a causa dos empobrecidos, luta pelos direitos humanos, denuncia a violência do sistema capitalista, busca libertar o ser humano de tudo aquilo que oprime. Ver Gutiérrez (1976), Boff (1980; 1981; 1977).

¹¹ Na década de 1930 e 1950 a industrialização brasileira também se intensificou. Em 1930, com Getúlio Vargas na presidência do Brasil, foram criadas as primeiras empresas estatais, para poder utilizar-se da grande mão-de-obra nacional, visto a crise do café e o aumento do êxodo rural. Ver Morissawa (2001, p.79). Já na década de 1950, retorna ao poder Vargas, porém Juscelino Kubitschek assume em 1955, criou o Plano de Metas, que foi marcado pela abertura ao capital internacional, motor da industrialização neste período. Ver Morissawa (2001, p.83).

produziu seu reverso: dívidas econômicas com os grandes bancos e organismos internacionais, descaso com políticas de inclusão social. Segundo Montañó e Duriguetto (2011, p.268),

Os anos do chamado “milagre econômico” (1968-1973) marcaram um período de enorme expansão do capitalismo brasileiro. [...] A crise do “milagre econômico” - expressão particular de um movimento mais geral de recessão do capitalismo internacional -, nos primeiros anos da década de 1970, significou, para a classe trabalhadora, o aprofundamento do arrocho salarial, do desemprego e do agravamento das suas condições de vida e de trabalho. Somou-se à insatisfação econômica a indignação política com o sistema ditatorial instaurado no país.

Como em vários setores da sociedade, a agricultura também sofreu fortes impactos nesse período. As transformações do modelo de produção agrícola provocaram uma transição para a industrialização do campo, uma modernização baseada na lógica do capital. Do braçal, artesanal para a modernização, utilização de máquinas, otimizando o tempo, assim aumentando o custo benefício da produção.

Com essa ruptura de paradigmas, os pequenos agricultores sentiram esse impacto de maneira que alguns não resistiram. Conforme nos aponta Montañó e Duriguetto (2011, p.269):

O maior impacto das transformações operadas no campo foi a aceleração das migrações para as grandes indústrias, provocadas pela tecnificação do trabalho agrícola e pela criação da agroindústria. Isso levou à concentração da propriedade de terras nas mãos de poucos e atraiu investimentos estrangeiros. As agroindústrias precisavam cada vez mais de terras e, para isso, milhões de camponeses vinham sendo expulsos da terra e migravam para as periferias das grandes capitais.

Contudo, os trabalhadores rurais se organizaram para viver no meio urbano, imaginando uma possibilidade de uma vida melhor, buscando trabalho nas indústrias que se constituíam nas cidades. Este fenômeno conhecido por êxodo rural contribuiu para o aumento do número de moradores nos centros urbanos, de tal maneira que não havia infraestrutura para todos, saneamento básico, moradia, lazer, saúde, educação, etc. De acordo com Montañó e Duriguetto (2011, p.269):

O processo de urbanização foi, assim, exponenciado pela aceleração do fenômeno migratório provocado pelas alterações na estrutura produtiva rural. Embora o processo de urbanização tenha se acelerado desde a década 1950, foi na década de 1970 que o Brasil tornou-se um país

efetivamente urbano: a população urbana brasileira, como percentagem da população global, passou de 31,2% em 1940, a 67,6%, em 1980.

A população começou a ocupar as periferias dos centros urbanos, ampliando o contingente de moradores nas favelas, nos guetos, centros de miséria e pobreza, uma vez que para a terra, para o campo, não tinham condições de voltar. Porém, ressaltamos que este movimento de ocupação dos centros urbanos, buscando uma espécie de reforma urbana, que traz grandes impactos na organização das cidades aconteceram em muitos períodos da história do Brasil. Citamos como exemplo a Revolta da Vacina no Rio de Janeiro (1902-1906), movimento que lutou contra a opressão da burguesia da época, que queria violar os poucos direitos que tinham, como o direito à moradia.

Outra consequência dessa modernização econômica do campo, foi a implantação de projetos governamentais de colonização, com apoio de empresas privadas. A esse respeito aponta Morissawa (2001, p.102):

Como manter o controle sobre a questão agrária? A resposta do governo militar a essa pergunta, que era crucial para ele, foi a criação de vários projetos de colonização, a partir de 1970, no governo do presidente general Médici. As regiões escolhidas foram principalmente a Amazônia e o Centro-Oeste. Para essa empreitada, reuniu empresas privadas e órgãos públicos.

Por conseguinte, grupos de pequenos trabalhadores rurais indignados com a situação, neste momento histórico, começaram a se organizar, principalmente, nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Mato Grosso do Sul e São Paulo, resistindo a esse processo de expulsão da terra e fortalecendo a luta pela mesma.

Nesta apresentação histórica da luta pela terra no Brasil, revela-se de fato a estrutura agrária estabelecida ao longo desta trajetória, que atualmente tem suas bases vigorando na opção de uma política agrária capitalista, visando o lucro e a exploração exacerbada dos recursos naturais. Onde o tripé: escravidão, monocultura e latifúndio são as bases fundamentais deste modelo agrário capitalista, ou seja, o *plantation* deste século, que explora a mão de obra, isto é, a classe trabalhadora. Faz do agronegócio a bandeira de um país desenvolvido, porém que se sustenta da destruição da natureza e da produção da miséria junto à população e por fim um Estado que condena o acesso do trabalhador rural ao seu pedaço de chão, a sua terra, com meio de subsistência.

Podemos perceber este movimento de privação da terra aos trabalhadores do campo via Estatuto da Terra de 1964, criação da ditadura militar, que apenas nas letras do papel parecia favorável à causa dos trabalhadores. Tentando com uma lei conter a população de reivindicar de modo mais intenso seus direitos, pois se necessário usariam da violência armada, como foi com muitos movimentos da sociedade civil neste período de ditadura. Na prática os únicos beneficiados com o estatuto (Lei nº4.504 de 30 novembro de 1964), foram os mesmos de sempre, os detentores do capital, grandes proprietários de terra, a elite conservadora do país.

1.2 O MST e as lutas por educação e escola

A formação de movimentos sociais é resultado de grupos que se organizam para defender pautas de interesses coletivos. Vale destacar que nem sempre os movimentos sociais buscam lutar por projetos que visam transformar a sociedade. Como afirma Ribeiro, Marlene (2010, p.28):

Uma contradição está presente e, ao mesmo tempo, oculta na expressão movimentos sociais. Tendo por sujeitos políticos coletivos os movimentos sociais, estes tanto podem significar a ação de transformar a sociedade e a educação quanto a reação, ou a retroação para defender o *status quo*, ou manter a ordem vigente das relações sociais de produção, que são relações de exploração do trabalho alheio.

No caso da luta pela terra, conforme apresentado anteriormente, com o Movimento Cabanagem (1835-1840), Guerra Canudos (1893-1897), Guerra do Contestado (1912-1916) entre outros está o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Iremos discutir sua origem e a intervenção no campo educacional, visto que é um movimento contemporâneo com raízes na história da luta pelo direito a terra. Este é um dos meios que este trabalho se apropria para destacar as lutas travadas no âmbito das políticas públicas da educação do campo.

Na luta pelo direito a terra, que implica a luta pelos demais direitos do cidadão, destacam-se dois movimentos com princípios e objetivos antagônicos, que tem gerado os conhecidos conflitos agrários, resultado de lutas por terras, entre trabalhadores rurais e fazendeiros. Como Souza (2006a, p.17) enfatiza:

Os acontecimentos econômicos e políticos das últimas décadas do século XX fortaleceram o acirramento dos conflitos agrários no campo brasileiro.

[...] No campo político, um jogo de forças se estabeleceu entre representantes do governo e a organização dos trabalhadores rurais sem terra, mediado por alas da Igreja, sindicatos e partidos políticos. Neste embate, a União Democrática Ruralista (UDR) aparece como força de oposição aos sem-terra. No Brasil, o século XX é todo marcado por movimentos sociais do campo[...].

Singularmente no campo da educação, Souza (2010), indica que os movimentos sociais inseriram esta pauta de luta na primeira metade do século XX, conforme conferimos:

A visibilidade da educação no contexto dos movimentos sociais ocorreu na primeira metade do século XX, quando a população das cidades se organizou para demandar a construção de escolas ginasiais, a construção de creches e, mais tarde, a exposição de críticas quando aos conteúdos escolares distantes da realidade vivida. A população foi às ruas reivindicar os equipamentos e serviços urbanos necessários à sobrevivência e reprodução social. (SOUZA, 2010, p.35).

Já especificamente os movimentos sociais do campo, como todo movimento social, nem sempre tem sua origem na cabeça dos seus sujeitos, mas sim das contradições da conjuntura. Apontamos que muitos grupos sociais de matrizes diferentes, que tenham alguns pontos em comum na luta se organizam coletivamente para juntos serem mais combativos e resistentes na conquista dos seus objetivos, muitas vezes ligada a garantia de direitos.

Como em muitos movimentos sociais, os movimentos sociais do campo que visam uma transformação social, ele tem um grande apoio de partidos políticos de esquerda, sindicatos e alas mais críticas de algumas Igrejas, para se manter forte e atuante em vários setores de inserção da agenda de lutas. Conforme, Stedile e Fernandes (2005), na gênese do MST o trabalho das Igrejas Católicas e Luteranas, com seu trabalho pastoral junto aos camponeses teve papel fundamental. Morissawa (2001) destaca que com a criação das Comunidades Eclesiais de Base (CEB's), na década de 1960 pela Igreja Católica e a Comissão Pastoral da Terra (CPT) em 1975, ambas baseadas nos princípios da Teologia da Libertação, seriam espaços para a classe trabalhadora do campo e da cidade se organizar e lutar por seus direitos¹². Souza (2006) destaca que:

O MST emergiu em um cenário de influências religiosas em cuja prática social se destacaram as reuniões de base, a leitura e análise de conteúdos

¹² Ver Fernandes (1996) e Tarellho (1988).

bíblicos à luz da situação concreta da vida pelos trabalhadores da terra, a presença de símbolos com a cruz e a realização de experiências coletivas como a mística. (SOUZA, 2006a, p.65).

Destacamos também que dentre os vários fatores que contribuíram na constituição do MST, enquanto movimento social do campo, a contribuição das Ligas Camponesas foi primordial neste processo, a qual foi um movimento camponês que teve seu início por volta de 1954. Pois segundo Morissawa (2001), o MST como um dos movimentos historicamente mais resistentes e reconhecidos nacionalmente e internacionalmente pela sua luta junto aos trabalhadores rurais, como as Ligas Camponesas tem como referência a luta constante pela Reforma Agrária. Como aponta Stedile e Fernandes (2005, p.18):

O MST nasceu no Sul em função de um conjunto de fatores, que têm suas raízes nas condições objetivas do desenvolvimento da agricultura. Mesmo assim, nós do MST nos consideramos herdeiros e seguidores das Ligas Camponesas, porque aprendemos com sua experiência histórica e ressurgimos com outras formas.

Assim segundo os autores supracitados, foram diferentes fatos que contribuíram para o seu surgimento, como as transformações que a agricultura brasileira sofreu na década de 1970, isto é a mecanização da agricultura, acelerado processo de industrialização, êxodo rural para as cidades e para as fronteiras agrícolas etc.

Neste sentido vários grupos organizados de camponeses resistentes às políticas de colonização do Norte e Centro-Oeste, bem como de modernização do país situados na região Sul do Brasil, em meados da década de 1970, lutaram incansavelmente pela conquista da terra. Mesmo não tendo conhecimento um do outro a coerência diante dos objetivos destes movimentos os inseriam na mesma luta. Segundo Morissawa (2001, p.135):

[...] o MST foi surgindo em vários estados ao mesmo tempo, tornando-se um movimento coeso em torno de seus propósitos, a partir dos diversos eventos que reuniram suas lideranças e apoios.

Este conhecimento dos diferentes grupos que lutam por terra, ocorreu somente após alguns eventos que, tinham o intuito de organizar os trabalhadores. Em 1984, foi realizado o I Encontro Nacional dos Sem Terra, em Cascavel, estado

do Paraná, foi aí que surgiu o MST “estava assim, fundado e organizado um movimento de camponeses sem terra de alcance nacional voltado à luta por terra e pela reforma agrária” (MORISSAWA, 2001, p. 138).

Apontamos outra característica fundante, que estimulou a criação do MST, foram as condições sociais e econômicas, que segundo Stedile e Fernandes (2005, p.17):

[...] os camponeses expulsos pela modernização da agricultura tiveram fechadas essas duas portas de saída: o êxodo para as cidades e para as fronteiras agrícolas. Isso obrigou-os a tomar duas decisões: tentar resistir no campo e buscar outras formas de luta pela terra nas próprias regiões onde viviam. É essa a base social que gerou o MST. Uma base social disposta a lutar, que não aceita nem a colonização nem a ida para a cidade como solução para os seus problemas. Quer permanecer no campo e, sobretudo, na região onde vive.

Depois desse momento de fundação, o MST articula-se, organizando congressos, encontros nacionais e regionais para fazer novas frentes em vários estados do país. Assim, fortalecendo a disputa pela terra, pela reforma agrária e pela transformação da sociedade, lutando por um modelo alternativo ao modelo capitalista vigente. Conforme Martins (2004, p.55):

A consolidação do movimento corresponde à busca da afirmação como movimento nacional. Na tentativa de atingir seus objetivos, houve atitudes organizativas, em que se procurou efetuar muitos encontros, com o princípio de articular o movimento. [...] É necessário saber que não é só a ocupação que caracteriza o MST, mas sim todo o conjunto de lutas pela terra e cidadania, que contempla este momento místico: a ocupação, o acampamento, os despejos, o assentamento e a produção.

Estas questões indicam que o movimento, sempre buscou ir muito além da luta pela terra, e que o caráter educativo para com seus militantes está presente no seu cotidiano. É com esta característica de formação do sujeito, que o MST, vai se constituindo e ampliando os espaços de luta. Avançando na busca de garantias dos direitos sociais, políticos e culturais. Pois, segundo Martins (2004, p.56), “os movimentos sociais possuem um caráter educativo inerente à sua existência, à sua dinâmica interna”.

Ao pensar a educação no MST, é importante entender que o seu sentido não se restringe a escola. Define-se com um sentido abrangente e articula uma formação

que visa contribuir no desenvolvimento integral do ser humano. Como aponta Caldart (2004, p.30):

Para compreender como historicamente se constitui uma questão da educação no MST, e dentro dela uma determinada concepção de escola, é preciso apreender qual o sentido educativo do MST, enquanto movimento social com características muito próprias, definidas dentro de um contexto da luta principal, que é a luta pela terra e pela Reforma Agrária no Brasil.

Para compreender melhor, historicamente a construção do sentido da educação do MST, apresentaremos aspectos da trajetória deste processo, que resultou na construção de um conceito de educação, que está essencialmente ligado ao sujeito sem terra e com a luta pela terra. Assim, Caldart (2004, p.221), afirma que: “ não é possível compreender o sentido da experiência de educação no e do MST, se o foco de nosso olhar permanecer fixo na escola”.

Na constituição deste movimento social do campo, fica evidente desde sua gênese a preocupação com a educação, conforme aponta Martins (2004, p.56), “a própria estrutura interna do movimento demonstra tal fato, e prova disto é um setor específico para cuidar dessa questão, o Setor de Educação¹³”, o qual tem o papel de articular cursos de formação, produção de materiais, a fim de contribuir com os educadores e educadoras do MST.

Ressaltamos que a ideia de educação, defendida por este movimento social do campo, busca fortalecer o aspecto identitário do sujeito sem terra. Segundo Caldart (2004, p.30):

O sentido educativo do MST pode ser entendido como parte ou como expressão do que vou chamar aqui de sentido sociocultural do MST, que é uma das dimensões desde as quais é possível interpretar sua atuação social hoje[...].

É este sentido educativo de formação, para além das estruturas da escola, que preconiza outro sentido ao sujeito sem-terra. Essa concepção exige novos princípios e fundamentos para que as práticas educativas possam de fato contribuir no projeto societário defendido pelo MST. Assim, foram definidos os princípios filosóficos e pedagógicos balizadores deste ideário educativo, conforme o quadro abaixo:

¹³ Passou a ser organizado nos Estados a partir de 1988, sua principal função é articular e potencializar lutas e experiência educacionais. Ver Caldart (2004, p.250).

QUADRO 1: Princípios filosóficos e pedagógicos do MST

Filosóficos
1. Educação para a transformação social.
2. Educação para o trabalho e a cooperação.
3. Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana.
4. Educação com/para valores humanistas e socialistas.
5. Educação como processo permanente de formação/transformação humana.
Pedagógicos
1. Relação entre prática e teoria.
2. Combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação.
3. A realidade como base da produção do conhecimento.
4. Conteúdos formativos socialmente úteis.
5. Educação para o trabalho e pelo trabalho.
6. Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos.
7. Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos.
8. Vínculo orgânico entre educação e cultura.
9. Gestão democrática.
10. Auto-organização dos/das estudantes.
11. Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores / das educadoras.
12. Atitude e habilidade de pesquisa.
13. Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais.

Fonte: Adaptado do Caderno de Educação nº 8, 1996.

Frente aos princípios fundamentais da luta pela educação e consequentemente pela ocupação da escola, ressaltamos este movimento social do campo como expoente e sistematizador das lutas pela terra no Brasil. Ao longo da história tiveram importantes grupos organizados por esta causa, muitos puderam ensinar aos recentes movimentos que vem se constituindo na atualidade, destacando dentre eles o próprio MST constituído em 1984.

Outro ponto que merece ser destacado neste trabalho é o sentido gramsciano de intelectual, especificamente o intelectual orgânico que identificamos

entre os sujeitos inseridos no MST, constituído por diferentes militantes¹⁴ que na sua totalidade de inserção e organização do movimento, estabelece o sentido de intelectual coletivo, enquanto grupo capaz de construir alternativas contra hegemônicas. Isto é, propor novas formas de atuar e viver no modelo societário vigente, buscando transformar a sociedade.

Visto o papel organizador do MST, indicamos alguns fatores que motivaram inserir o direito à escola entre as suas prioridades de luta, ao longo da história de constituição deste movimento. O qual conforme Caldart (2004) tem pelo menos três significados,

Primeiro: as famílias sem-terra mobilizaram-se (e mobilizam-se) pelo direito a escola e pela possibilidade de uma escola que fizesse a diferença ou tivesse realmente o sentido em sua vida presente e futura (preocupação com os filhos). [...] Segundo: o MST, como organização social de massas, decidiu, pressionado pela mobilização das famílias e professoras, tomar para si ou assumir a tarefa de organizar e articular por dentro de sua organicidade essa mobilização, produzir uma proposta pedagógica específica para as escolas conquistadas, e formar educadoras e educadores capazes de trabalhar nessa perspectiva. [...] Terceiro: através desse processo a que se referem as duas afirmações anteriores, o MST incorporou a escola em sua dinâmica [...].(CALDART, 2004, p.224).

Os pontos apresentados acima expressam que este movimento de mobilização dos militantes inseridos no MST, ou seja, as famílias sem-terra provocaram na organização interna do movimento outra postura frente à educação e o direito a escola, que vai além dos processos educativos efetivados no coletivo dos movimentos sociais. Conforme Gohn (1992, p.51), preconiza:

A educação é auto construída no processo e o educativo surge de várias fontes: “[...] da aprendizagem gerada com a experiência de contato com fontes de exercício do poder; da aprendizagem gerada pelo exercício repetido das ações rotineiras que a burocracia estatal impõe; da aprendizagem das diferenças existentes na realidade social [...]; da aprendizagem gerada no contato com assessorias[...]; da aprendizagem da desmistificação da autoridade como sinônimo de competência.

Contudo estabelecida a relação de totalidade na formação do sujeito, é essencial a articulação entre os processos educativos no interior dos movimentos sociais e os processos educativos efetivados no âmbito escolar. É com estes

¹⁴ [...] um indivíduo que alcançou suficiente desenvolvimento político para poder interpretar as grandes diretivas emanadas do poder central, incorporá-las e transmiti-las como orientação para as massas, percebendo, além disso, as manifestações que estas façam de seus desejos e suas motivações mais íntimas. Ver Guevarra (1986, p.45).

elementos que o MST compreende a luta pela educação pública, sendo assim necessário intensificar o debate e a luta para garantir uma educação pública para os assentamentos e acampamentos. Como Souza (2006a, p.81) apresenta:

O MST tem insistentemente reivindicado educação pública para os assentamentos e acampamentos. No início dos anos 1980 a preocupação do movimento social era com a escola para as crianças. Nos anos de 1990, com a ampliação do número de assentamentos e acampamentos, o MST continua reivindicando escola e professores com formação adequada para trabalhar nelas. Além disso, com a constatação de um número expressivo de analfabetos nos assentamentos da reforma agrária, o MST passa a reivindicar e propor parcerias relacionadas à oferta de educação de jovens e adultos. Na mesma década, reivindica-se educação superior, que passa a ser ofertada a partir de parcerias efetivadas com universidades.

Com uma nova postura do MST em relação à educação e a escola, é evidente que se perceba a escola enquanto outro lugar possível de formação crítica, que seja capaz de questionar a realidade e estimular a participação social. Queremos apontar que o projeto educativo do MST está sempre em construção, buscando superar suas fragilidades e identificar as potencialidades. Como podemos perceber em um fragmento da “Cartilha de Estudo: A organicidade e o planejamento, construindo coletivamente”(2005, p.19) produzida pelo MST, “A Coordenação Nacional reafirmou o compromisso de retomar a luta por escolas e pela ampliação dos níveis e modalidades de ensino, bem como pela melhoria das condições de infraestrutura e dos recursos didáticos[...]

Conforme Munarim (2008), na década 1990 iniciou o chamado pelo autor de Movimento de Educação do Campo no Brasil, que tem no MST sua origem. Com o surgimento deste movimento, percebe-se a participação de diferentes organizações que vem somar forças pela efetivação de políticas públicas na educação do campo.

Antes de tudo, é bom afirmar que a luta pela reforma agrária constitui a materialidade histórica maior de seu berço nascedouro, uma espécie de pano de fundo, de maternidade. A experiência acumulada pelo Movimento Sem Terra (MST) com as escolas de assentamentos e dos acampamentos, bem como a própria existência do MST como movimento pela terra e por direitos correlatos, pode ser entendida como um processo histórico mais amplo de onde deriva o nascente Movimento de Educação do Campo. Neste sentido, é oportuno afirmar que a própria realização do Iº ENERA, na medida que pode ser apontado como ponto de partida, também pode ser visto como um ponto de chegada de importante processo antes já trilhado. As experiências do MST com educação nas escolas de assentamentos da Reforma Agrária e acampamentos de sem terra já se constituía prática reconhecida por instituições importantes, como o UNICEF, por exemplo. Prova disso é que essa instituição, acrescida da UnB (Universidade de

Brasília), esteve na base de apoio à realização daquele evento; assim como, pouco mais de um ano antes, em dezembro de 1995, concedera ao MST o prêmio de “Educação e Participação, do Itaú e UNICEF, por uma Escola de Qualidade no Meio Rural”. (MUNARIM, 2008, p.3).

O Movimento de Educação do Campo vai aos poucos agregando diferentes organizações, que tem um grande ponto em comum que é a questão do campo, que assumem a luta por uma educação própria aos povos do campo.

[...] o MST, sem dúvida, pode ser considerado o movimento social de importância vital para o início do Movimento de Educação do Campo. Ao par de sua permanência, entretanto, convém assinalar que outros sujeitos coletivos forjados em torno da questão do campo, com entrada mais tarde, constituem, hoje, a dinâmica desse Movimento. Destaque-se as organizações de âmbito nacional ou regional, a saber: o Movimento dos Atingidos pelas Barragens (MAB), o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), sindicatos de trabalhadores rurais e federações estaduais desses sindicatos vinculados à Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), o Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais – vinculado à CONTAG e que têm sustentado, p.e., a campanha chamada “Marcha das Margaridas” –, a Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro (RESAB) e, por fim, a Comissão Pastoral da Terra (CPT), além de uma série de organizações de âmbito local. (MUNARIM, 2008, p.5).

Salientamos a necessidade de compreender alguns conceitos fundamentais, para entender o que seria a educação do campo dos povos do campo, que é objetivo central da luta do Movimento de Educação do Campo: que são educação rural e educação do campo.

Para esclarecer estes conceitos, nos apoiaremos em Caldart (2008), Souza (2010), Frigotto (2010), Dicionário da Educação do Campo, (2012) e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2001).

A discussão dos conceitos de educação rural e educação do campo trazem em sua trajetória e construção muitas controvérsias e posicionamentos diversos.

Segundo o Dicionário de Educação do Campo (2012), conforme a conceituação pesquisada por Marlene Ribeiro:

Para definir educação rural é preciso começar pela identificação do sujeito a que ela se destina. [...] Trata-se dos camponeses, ou seja, daqueles que residem e trabalham nas zonas rurais e recebem os menores rendimentos por seu trabalho. Para estes sujeitos, quando existe uma escola na área onde vivem, é oferecida uma educação na mesma modalidade da que é oferecida às populações que residem e trabalham nas áreas urbanas, não havendo, de acordo com os autores, nenhuma tentativa de adequar a escola rural às características dos camponeses ou dos seus filhos, quando estes frequentam. (RIBEIRO, Marlene, 2010, p.293).

Educação rural segundo Caldart (2008, p.78), está revestida de uma visão liberal de educação.

A chamada “educação rural” já foi isso: uma visão pragmática e instrumentalizadora da educação, colocada a serviço das demandas de um determinado modelo de desenvolvimento de campo. Isso não tem nada de emancipatório: e ainda menos quando se trata de uma visão setorial de desenvolvimento ou da lógica dominante de pensar a produção apenas na dimensão do negócio.

Caldart (2008) considera que o conceito de educação do campo, é um conceito novo, que está em construção na última década, um conceito próprio do nosso tempo histórico.

O conceito de Educação do Campo é novo, mas já está em disputa, exatamente porque o movimento da realidade que ele busca expressar é marcado por contradições sociais muito fortes. [...] Pelo nosso referencial teórico, o conceito de Educação do Campo tem raiz na sua materialidade de origem e no movimento histórico da realidade a que se refere. (CALDART, 2008, p. 70).

Para contribuir no entendimento deste conceito, Souza (2010, p.44), aponta: “a educação do campo como um novo paradigma, que valoriza o trabalho do campo e os sujeitos trabalhadores, suas particularidades, contradições e cultura como práxis”.

Frigotto (2010), em suas reflexões em torno deste debate, contribui no aprofundamento do conceito de educação do campo, questionando de qual educação do campo, os movimentos sociais do campo, estão lutando. Ele agrega na discussão a ideia de educação para o campo, educação no campo e educação do campo. Tais preposições (para, no, do) assumem um sentido que muitas vezes pode passar despercebido pela sociedade.

Educação *para o* campo e *no* campo expressam as concepções e políticas do Estado, ao longo de nossa história, que se alinham à perspectiva da educação como extensão ou na perspectiva do ruralismo pedagógico¹⁵ [...] Por outro lado, educação no campo mantém o sentido extensionista e cresce-lhe a dimensão do localismo e particularismo. [...] A denominação de educação do campo engendra um sentido que busca confrontar, há um tempo, a perspectiva colonizadora extensionista, localista e particularista com as concepções e métodos pedagógicos de natureza fragmentária e positivista. [...] Na educação e pedagogia do campo, parte-se da

¹⁵ Ver Terrien e Damasceno (1993); Leite (1999).

particularidade e singularidade dadas pela realidade de homens e mulheres que produzem suas vidas no campo. (FRIGOTTO, 2010a, p.35).

Segundo as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002):

A educação do campo, que tem sido tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana.

A diversidade de entendimento da educação articulada aos povos do campo, muitas vezes, reproduzem os mesmos equívocos, que a história da educação nos indica, de descaso e de não valorização da cultura do sujeito campestre, não respeitando suas singularidades.

A elaboração do conceito de educação do campo contribuiu, significativamente, para a constituição do que os movimentos sociais entendem por educação dos povos do campo. O processo de debates entre diferentes sujeitos foi se fortalecendo, enquanto movimento contra hegemônico, fortalecido como grupo, e se movimentando no sentido, de uma compreensão mais aprofundada e integral deste conceito. Assim, foi se ampliando a compreensão das contradições e desafios existentes dentro da sociedade burguesa, que luta com a finalidade de manter a ordem vigente, buscando fortalecer uma cultura única para a educação e a organização escolar.

Com o objetivo de estabelecer novas possibilidades para a educação do campo, começam a se organizar junto aos trabalhadores rurais sem terra, espaços mais amplos de reflexão e problematização da educação. Esses espaços possibilitaram a produção de sentidos comuns, para a luta por uma educação emancipadora.

O marco histórico dos debates sobre a educação do campo, que agregou diferentes organizações sociais, aconteceu em 1997 com a realização do I Encontro de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), organizado pelo MST, em parceria com a Universidade de Brasília (UNB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e

Cultura (UNESCO) e Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e demais entidades. Neste encontro foi elaborado o “Manifesto das educadoras e dos educadores da Reforma Agrária ao povo Brasileiro”, que defendeu a necessidade de um novo projeto para o país.

No Brasil, chegamos a uma encruzilhada histórica. De um lado está o projeto neoliberal, que destrói a Nação e aumenta a exclusão social. De outro lado, há possibilidade de uma rebeldia organizada e da construção de um novo projeto. Como parte da classe trabalhadora de nosso país, precisamos tomar uma posição. Por essa razão, nos manifestamos. (Manifesto das educadoras e dos educadores da Reforma Agrária ao povo Brasileiro, Brasília, 1997).

A partir deste momento, a preocupação com a educação do campo, começa a agregar mais pessoas interessadas e engajadas na luta pela igualdade social e educacional. Com o objetivo de articular todos estes sujeitos, de certo modo preocupados, com a organização da educação do campo, é realizada em 1998, fortalecendo a mobilização por uma educação que oportunizasse acesso, permanência e qualidade a todos educandos e educandas do campo. A conclusão desta conferência apontou alguns desafios e propostas de ação, que indicaram um desejo coletivo de estabelecer novas possibilidades de efetivação de uma educação básica do campo. Sendo assim, com o compromisso dos participantes desta conferência, os mesmo continuaram a trabalhar pela superação dos desafios e implantação das seguintes propostas:

- a) Vincular as práticas de educação básica do campo com o processo de construção de um projeto popular de desenvolvimento nacional;
- b) Propor e viver novos valores culturais;
- c) Valorizar as culturas do campo;
- d) Fazer mobilizações em vista da conquista de políticas públicas pelo direito à educação básica do campo;
- e) Lutar para que todo o povo tenha acesso à alfabetização;
- f) Formar educadoras e educadores do campo;
- g) Produzir uma proposta de educação básica do campo;
- h) Envolver as comunidades nesse processo;
- i) Acreditar na nossa capacidade de construir o novo;
- j) Implementar as propostas de ação dessa conferência.

Com estas proposições de continuidade da construção de um movimento permanente de luta pela educação do campo, que este momento de encontro torna-se um marco para a constituição de políticas públicas do campo.

Conforme, Kolling; Nery e Molina (1999, p.13): “A I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo foi um processo de reflexão e de mobilização do povo em favor de uma educação que levasse em conta, nos seus conteúdos e na metodologia, o específico do campo”.

Com a ampliação do debate em torno da educação do campo, por parte da sociedade civil, os seus ecos apresentam a princípio duas intencionalidades estratégicas. Uma que o Estado comece a perceber a importância de políticas públicas coerentes com a realidade do campo, não só políticas educacionais. Outro objetivo destas discussões é que a sociedade em geral, possa se sensibilizar e conhecer a necessidade de valorização dos povos do campo, mediante a elaboração e efetivação de políticas públicas. Lembramos que no ano de 2004, realizou-se a II Conferência Nacional de Educação do Campo, onde mais movimentos e organizações participaram deste importantíssimo evento que apontava maior fortalecimento na rede de luta por melhorias na educação do campo.

Paulatinamente resultados deste movimento começam a surgir através da instituição de algumas políticas públicas para a educação do campo, como o PRONERA (1998), Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo (2002), Decreto nº 7352/2010 sobre a política nacional de educação do campo e PRONERA e o PRONACAMPO (2013).

O PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, que objetiva a “educação formal de jovens e adultos assentados da Reforma Agrária e do crédito fundiário e para a formação de educadores que trabalham nas escolas dos assentamentos ou do seu entorno e atendam a população assentada” (DICIONÁRIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2012, p.629).

Percebe-se que o Estado inicia um trabalho de escuta das demandas reivindicadas pelos movimentos sociais do campo a partir da criação do PRONERA que é “[...] constituído no movimento social por educação dos povos do campo. A sua particularidade é ter, na gênese, a participação dos trabalhadores rurais como protagonistas da história da Educação do Campo [...]” (SOUZA, 2010, p.131). Destaca-se, pois que com o PRONERA, foi possível o desenvolvimento de diferentes projetos junto a população assentada.

Em 2002, a educação do campo conquista mais espaço dentro das políticas educacionais brasileira, com as “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo”, que visa contribuir na construção dos projetos institucionais das escolas do campo em sintonia com as demais diretrizes curriculares educacionais.

Referindo-se ao Estado do Paraná, segundo Souza (2011) no ano de 2006 é divulgado o texto das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, lançada somente em 2010, ano que como em outros Estados do Brasil, foi instituído o Comitê Estadual da Educação do Campo. O comitê que é composto por representantes governamentais e da sociedade civil, dos movimentos sociais, professores da educação básica e do ensino superior, ong, associações etc. Entende-se que existe um esforço de efetivar uma política de educação do campo no Estado, buscando garantir a sua manutenção além das conjunturas políticas.

No ano de 2010, é anunciado o Decreto nº 7352, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Conforme a Portaria nº86, de 1º de fevereiro de 2013, fica instituído o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO – que define as diretrizes gerais da educação do campo:

Art. 1º Fica instituído o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, que consiste em um conjunto articulado de ações de apoio aos sistemas de ensino para a implementação da política de educação do campo, conforme disposto no Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Parágrafo único. 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, os municípios e o Distrito Federal, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação.

Ao apresentar as ações governamentais e da sociedade civil no recorte de 1998 até 2013, é possível compreender que devido a articulação dos povos do campo e seus defensores e um pouco que seja de vontade política é possível elaborar, implementar, acompanhar e avaliar políticas públicas de educação do campo.

Para articular as discussões apresentadas até aqui, pretendemos no capítulo seguinte, evidenciar e aprofundar o debate em torno da construção das políticas educacionais do campo. Utilizando como fonte, os documentos legais

produzidos pelo Estado, bem como discussões sistematizadas por diferentes autores que pesquisam e lutam a favor da educação do campo.

CAPÍTULO 2

POLÍTICA EDUCACIONAL E AS ESCOLAS PÚBLICAS LOCALIZADA NO CAMPO

Este capítulo tem por objetivo discutir o papel do Estado frente à trajetória de construção de políticas educacionais do campo. Para tal, discute o conceito de Estado, programas e projetos governamentais e por fim as Diretrizes Curriculares de Educação do Campo do Estado do Paraná, buscamos evidenciar a importância da participação da sociedade civil na construção de políticas públicas da educação do campo.

2.1 Educação do Campo e os projetos educacionais para os povos do campo

Antes mesmo do “I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária”, (1997) e da “I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo”, (1998), onde a sociedade civil assumiu o debate por uma educação do campo, o Estado demonstrou através de algumas políticas educacionais, programas e projetos “preocupação”, com a educação do campo, no entanto, esta preocupação estava vinculada ao entendimento da educação como rural e sem compromisso com o acesso, permanência e qualidade das práticas pedagógicas articuladas com as vivências culturais dos povos do campo.

Conforme Calazans (1993) a educação nas áreas rurais, sempre esteve à mercê da vontade política, da classe dominante, que sempre menosprezou a escola do meio rural.

O ensino regular em áreas rurais teve seu surgimento no fim do 2º Império e implantou-se amplamente na primeira metade deste século. O seu desenvolvimento através da história, reflete, de certo modo, as necessidades que foram surgindo em decorrência da própria evolução das estruturas socioagrárias do país. (CALAZANS, 1993, p.15).

Para construirmos uma discussão da trajetória da educação pensada pela classe dominante para os povos do campo, teremos como suporte os estudos de Calazans (1993), Leite (1999), Rodrigues (1999), Caldart (2004), Munarim (2008).

Esses autores nos orientam na discussão da educação do campo, enquanto aquela que foi negada pelo Estado aos povos que vivem no e do campo, isto por muito tempo ao longo da história da educação brasileira. Esses autores também trazem uma contribuição significativa a respeito do papel dos movimentos sociais do campo para a construção de uma educação dos povos do campo. Os seus estudos nos levam a compreender a educação como contraditória, ao considerarmos que a educação após sua institucionalização e legitimação por parte do Estado, tem a função de fortalecer a lógica das classes dominantes, mantendo o consenso, a “ordem e o progresso” a favor do capital, como aponta Mészáros (2005, p.35):

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu - no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade [...].

Nesta perspectiva da institucionalização da educação, corremos o risco de não reconhecer os diferentes processos educativos que as sociedades ao longo da história viveram e vivem, a citar a formação dos povos indígenas. A qual tem suas ações educativas pautadas na vida da comunidade, buscando estabelecer uma formação fundamentada na tradição, na cultura da tribo.

Sendo assim, ao conhecer a história da educação do campo, fica evidente a demora do reconhecimento por parte do Estado desta modalidade de educação. Conforme Souza (2006), antes do surgimento de movimentos sociais reivindicatórios por uma educação que reconheça a identidade e a cultura do povo do campo, a educação do campo era (ou é?) visto na perspectiva do rural, enquanto ideário de local do atrasado, pessoas inocentes ou ingênuas, construindo uma representação equivocada do camponês, pautando um projeto educativo com ideários da classe dominante.

Munarim (2008) aponta que desde meados da década de 1990, vem se estabelecendo o Movimento Nacional de educação do campo, o qual é constituído por diferentes organizações, movimentos sociais do campo e demais instituições. Neste tensionamento entre a postura do Estado e as demandas da sociedade civil que as políticas de educação do campo, vão aos pouco sendo elaboradas, mesmo

que fragmentadas em alguns pontos, porém são resultado desta intensa agenda de reivindicações por parte dos defensores da educação do campo.

Ao estudar o percurso da educação do campo, frente à história da educação brasileira, percebemos em diferentes momentos o descaso do Estado, com esta modalidade de oferta da educação básica. Segundo a Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, Cap. II, Art. 27, a educação do campo é compreendida como modalidade da educação básica:

Art. 27. A cada etapa da Educação Básica pode corresponder uma ou mais das modalidades de ensino: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação à Distância.

Sendo assim, é dever do Estado qualificar esta modalidade e as demais diante da realidade a qual é ofertada. Porém, a história nos confirma o posicionamento de morosidade, mesmo o Brasil sendo um país agrário, Leite (1999, p.28), nos auxilia para entender este processo de ausência de políticas educacionais junto aos povos do campo, aqui apresentada pelo autor como educação rural, que garantam a efetivação de direitos ao trabalhado do campo.

[...] a sociedade brasileira somente despertou para a educação rural por ocasião do forte movimento migratório interno dos anos de 1910/20, quando um grande número de rurícolas deixou o campo em busca de áreas onde se iniciava um processo de industrialização amplo. (LEITE, 1999, p.28).

Com o processo de industrialização, instala-se outra lógica para o trabalho, diferente da concepção daquele que vive e trabalha no campo.

Neste contexto migratório, no campo educacional é inaugurado o ruralismo pedagógico, movimento que trouxe pela primeira vez para a discussão os problemas concretos da educação rural no país, mas, ao mesmo tempo, imprimiu a esta discussão uma postura política conservadora que passa a acompanhar os movimentos oficiais de Educação Rural. [...] Acreditava-se que a escola rural poderia responsabilizar-se pela fixação do homem no campo. (RODRIGUES, 1999, p.104).

Calazans (1993) aponta que foi a partir de 1930, que surgiram propostas que podemos considerar relevantes para as populações do campo. Porém, antes deste período, houve algumas ocorrências, conforme a autora enfatiza.

- a) O Plano de Educação de 1812 (governo de Dom João VI) incluiu como um dos dispositivos “que no 1º grau da instrução pública de se ensinariam aqueles conhecimentos que a todos são necessários, qualquer que seja seu estado, e, no 2º grau todos os conhecimentos, que são essenciais aos agricultores, aos artistas e comerciantes”.
- b) Na reforma de 1826 – Plano Nacional de Educação – “inscreve-se que no 1º ano do 2º grau se dará uma ideia dos três reinos da natureza, insistindo-se, particularmente, no conhecimento dos terrenos e dos produtos naturais da maior utilidade nos usos da vida”.
- c) Na reforma de 1879 (decreto nº 7247) estabeleceu-se que “ o ensino nas escolas primárias do 2º grau constaria da continuação e desenvolvimento das disciplinas ensinadas no 1º grau e mais, entre outras disciplinas, noções de lavoura e horticultura. (CALAZANS, 1993, p.18).

Para entender este percurso da história da educação do campo é preciso compreender o momento histórico que se insere a educação pensada para os povos do campo. Assim, se faz necessário entender os diferentes momentos políticos que o país passou:

- a) 1930/1964, que podemos compreender dois momentos:
 - I- Era Vargas (1930/1945)
 - II- Governos populistas (1945/1964)
- b) 1964/1985 – governos militares assumem o poder (Ditadura Militar).
- c) 1985/2010, momento de abertura política.

Balizados nos pressupostos gramscianos de Estado, destacaremos dentro da referida historicidade da educação do campo, as diferentes concepções de Estado que também permearam a história dos povos do campo.

De acordo com o Dicionário do pensamento social do século XX (1996), editado por Bottomore e Outhwaite (1996), há uma grande concordância entre os cientistas sociais quanto a como o Estado deve ser definido:

[...] Primeiro, um estado é um conjunto de instituições; estas são definidas pelos próprios agentes do estado. A instituição mais importante do estado é a dos meios de violência e coerção. Segundo, essas instituições encontram-se no centro de um território geograficamente limitado a que geralmente nos referimos de sociedade. [...] Terceiro, o estado monopoliza a criação das regras dentro do seu território. Isso tende a criação de uma cultura política comum, partilhada por todos os cidadãos. É preciso enfatizar que a condição de estado é em geral mais uma aspiração do que uma realização efetiva. (BOTTOMORE; OUTHWAITE, 1996, p. 257).

A noção de Estado permeia diferentes concepções e abordagens, que desde a antiga Grécia vem sendo objeto de estudo. Montaño e Duriguetto (2011), explicam que o Estado, e as análises sobre ele, não tem origem na era moderna.

Efetivamente, desde a antiga Grécia existem preocupações e estudos sobre o Estado e os governos, e suas relações entre si e com o povo.

Contribuindo para o entendimento da concepção de Estado, apresentamos uma definição que tem como base, a tradição crítica de origem marxista, “o Estado é pensado como uma instituição que faz parte de um sistema social mais amplo, que estão presentes o interesse de classes, a partir das correlações de força”. (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p.140). Com esta concepção de Estado é evidente o rompimento com a concepção liberal de Estado.

O italiano Antonio Gramsci (1891-1937), um dos fundadores do Partido Comunista Italiano (PCI) e lutador contra as ditaduras sofridas pelos povos em torno dos diferentes países, em especial o regime fascista na Itália governada por Benito Mussolini, estabelece um novo entendimento do que seria o Estado e como se organizaria, conseqüentemente propõe uma nova postura para a classe trabalhadora.

O conceito gramsciano de Estado, na sua elaboração, avança em relação ao conceito de Karl Marx. Segundo Montaña e Duriguetto (2011, p.42-43):

Se Marx tratou da realidade do capitalismo concorrencial, no século XIX, no elo mais desenvolvido industrialmente (a Inglaterra), tendo como objeto central as relações de produção, Gramsci se debruça sobre o capitalismo na sua fase monopolista, do século XX, e num país da periferia europeia (a Itália), a partir de uma significativa socialização da política, constituindo esta sua preocupação central. As distinções na produção de Gramsci em relação a Marx estão longe de significar uma ruptura com seu mestre, mas justamente o contrário, há a manutenção da “ortodoxia” (que não se confunde com “dogmatismo”) marxista que, conforme Lukács, radica na fidelidade com o método, de captar da realidade as (novas) determinações.

Para Gramsci, segundo Montaña e Duriguetto (2011, p.43)

[...]com a socialização da política, o Estado se amplia, incorporando novas funções, e incluindo no seu seio as lutas de classes; o Estado ampliado de seu tempo e contexto, preservando a função de coerção (sociedade política) tal como descoberta por Marx e Engels, também incorpora a esfera da sociedade civil (cuja função é o consenso).

Liguori (2007) contribui para o entendimento do sentido da categoria gramsciana de Estado Ampliado

“Ela indica dois fatos: por um lado, apreende o nexo dialético (unidade-distinção) de Estado e sociedade civil, sem “suprimir” nenhum dos dois

termos; por outro, e ao mesmo tempo, indica que tal unidade ocorre sob a hegemonia do Estado. Em outras palavras, sem prejuízos do fato de que não existe uma fagocitose intelectual de um termo por parte do outro, existe, no entanto – na realidade do século XX sobre a qual Gramsci reflete e que é refletido por sua teoria -, um protagonismo do Estado, que ele apreende, assim como outros pensadores marxistas e não-marxistas. (LIGUORI, 2007, p.13).

Diante dos apontamentos de Liguori, podemos compreender uma nova definição de Estado em Gramsci, que está em uma de suas cartas a Tania¹⁶, (7-9-1931; *Cartas*, vol.2):

[...] Eu amplio muito a noção de intelectual e não me limito à noção corrente, que se refere aos grandes intelectuais. Este estudo também leva a certas determinações do conceito de Estado, que habitualmente, é entendido como sociedade política (ou ditadura, ou aparelho coercitivo, para moldar a massa popular segundo o tipo de produção e a economia de um dado momento), e não como um equilíbrio da sociedade política com a sociedade civil (ou hegemonia de um grupo social sobre toda a sociedade nacional, exercida através das organizações ditas privadas, como a igreja, os sindicatos, as escolas etc.) e é especialmente na sociedade civil que operam os intelectuais. (GRAMSCI, 2005, p.84).

No momento em que Gramsci, estabelece outra concepção de Estado, ele preconiza uma maior participação da classe trabalhadora, que deve disputar os espaços de construção de políticas voltadas à própria classe trabalhadora. Assim, definindo que “na noção geral de Estado entram elementos que devem ser remetidos à noção de sociedade civil (no sentido, seria possível dizer, de que Estado=sociedade política + sociedade civil, isto é hegemonia couraçada de coerção)”. Gramsci (2011, p.244).

Isto posto, apresentamos os contextos históricos que a educação pensada para os povos do campo foram se apresentado.

Entre 1930 e 1964, que subdividimos em: a) Era Vargas (1930/1945) e b) Populismo (1945/1964), com destaque para Juscelino Kubistchek e João Goulart. O Brasil viveu intensas mudanças, reflexo da conhecida “Crise 1929”, que atingiu fortemente a sociedade capitalista. Como observa Mocellin (2005, p.450):

A crise de 1929, uma crise norte-americana que atingiu todo o mundo capitalista, devido ao papel hegemônico dos Estados Unidos na economia mundial, teve reflexos graves no Brasil, pois os preços do café no mercado

¹⁶ Cunhada de Antonio Gramsci serviu como elo, no momento que estava preso, entre ele, sua família e o Partido Comunista Italiano, também cuidou da produção intelectual realizada na prisão, ou seja, os cadernos e cartas do cárcere.

internacional caíram, bem como as exportações. Os estoques se acumulavam. Vendendo pouco, a receita caía, impedindo que o governo pagasse suas dívidas e investisse nos mais diversos setores.

Com esta crise mundial do capitalismo os países tiveram que se reorganizar em vários sentidos, principalmente na questão econômica. No caso brasileiro, a crise afeta os grandes produtores de café, muitos fazendeiros vão à ruína, gerando um grande índice de desemprego. Com este contexto soma-se um momento tenso no campo da política, pois as elites brasileiras lideradas principalmente pelos cafeicultores estavam em desacordo, o que originou uma desestabilização das bases políticas do Brasil. Assim, neste contexto surge Getúlio Vargas, enquanto oposição política para ser presidente, porém nas eleições o mesmo perde. Mas o grupo que apoiava Vargas retira o presidente em exercício Washington Luís com o apoio das forças militares, passando o poder a Vargas que viera a governar o país por quinze anos. (BOULUS JÚNIOR, 2011).

Com este contexto que se dá a denominada convencionalmente por alguns pesquisadores “Revolução de 30”, mais coerentemente o conhecido Golpe de 30, tendo referência Getúlio Vargas com ideais liberais e nada revolucionários¹⁷. Movimento de mudanças no direcionamento político brasileiro que também influenciou significativamente a formação do Brasil naquele momento histórico. Assim, Leite (1999, p.29) considera:

As proposições e o movimento revolucionário de 1930 – fortemente centrados na visão liberal – trouxeram à sociedade brasileira uma nova forma interpretativa do processo produtivo e econômico que desembocava em situações concretas de bem-estar, direitos, participação etc. Confirmadas na Constituição de 1934, tais prerrogativas viriam a ser substituídas pela interpretação nacionalista de Vargas, cuja prioridade maior estava na instalação de um processo industrial de base (bens de produção), possibilitando as condições de equilíbrio social e ao mesmo tempo de manutenção do ideário do Estado Novo.

É neste cenário que a educação do rural está inserida, o país totalmente agrário e dependente da produção do setor agrícola, porém vivendo o início de um movimento migratório fortíssimo. Era preciso que os governos articulassem uma estratégia para conter a população e estimular o amor à pátria, defendendo os

¹⁷ Entende-se por revolucionário uma práxis, como transformação consciente e radical da sociedade burguesa pelo proletariado. Transformar as estruturas de organização de uma sociedade, a fim de acabar com as desigualdades, com a miséria, melhor distribuição da riqueza. Ver Vázquez, (2011).

interesses da nação, construindo um sentimento de nacionalismo, junto às populações rurais, Maia (1982, p.28) citada por LEITE observa que:

[...] em 1937, cria-se a Sociedade Brasileira de Educação Rural com o objetivo de expansão do ensino e preservação da arte e folclore rurais. O sentido de contenção que orienta as iniciativas no ensino rural se mantém, mas, agora, coloca-se explicitamente o papel da educação como canal de difusão ideológica. Era preciso alfabetizar mas sem descuidar dos princípios de disciplina e civismo. (LEITE, 1999, p.30-31)

Neste período, segundo Montañó e Duriguetto (2011), o papel do Estado é influenciado por um debate internacional entre os possuidores dos meios de produção, ou seja, os detentores do capital, que tinham como matriz comum o liberalismo na elaboração de uma postura de Estado frente à situação que a sociedade vivia.

Face desta conjuntura, o Estado brasileiro, postulado por uma política de governo, populista liderado pelo movimento getulista, com características paternalistas e antidemocráticas vai estabelecendo medidas de apadrinhamento e controle ao povo brasileiro nos diversos setores da sociedade, o que denominamos de impacto e relevância das políticas públicas, em dado momento histórico.

Como característica fundante da concepção de Estado adotada pelos governos brasileiros é a ideia de “estado do bem-estar social”, como define Montañó e Duriguetto (2011, p.139-140):

[...] é concebido como um momento do desenvolvimento (endógeno) dessa instituição. Assim, o Estado é automatizado dos fundamentos econômicos do modo de produção capitalista e separado dos determinantes políticos das lutas de classe a partir dos interesses sociais e das correlações de forças. É visto como uma instituição autônoma, e seu desenvolvimento é compreendido como natural.

Nos anos de 1945 e 1964, que antecedem o período onde o país foi governado por militares, que instituíram no Brasil a Ditadura Militar, a educação rural passou por diferentes momentos, motivada pela criação de programas educacionais, muitas vezes orientados pelos Estados Unidos estabelecendo leis para a educação básica brasileira.

Conforme Calazans (1993, p.21), “a ‘educação rural’ sob o patrocínio de programas norte-americanos tomou um grande impulso a partir do funcionamento da

Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR)¹⁸. Com esta parceria foram criados os seguintes programas de educação rural que merecem atenção: a) Centro de Treinamento; b) Semanas Ruralistas; c) Clubes Agrícolas. Calazans (1993), ainda indica outras iniciativas: Projeto Aldeia Rural (1945); Campanha Nacional de Educação Rural (1952); Serviço Social Rural (1955). Ambas criadas no governo de Juscelino Kubitschek, dentro do chamado período desenvolvimentista no Brasil.

Neste mesmo período, foi fundada a Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (1956), que buscava coordenar programas e projetos que envolviam recursos financeiros.

Em meados de 1960, o governo fez esforços, prioritariamente, em programas e projetos a serem desenvolvidos nas regiões norte e nordeste brasileiro.

Ao final da década de 60, o “agravamento das disparidades regionais entre o Nordeste e o Centro-Sul e de um regime semifeudal da propriedade e do uso da terra” foram, entre outros os pontos de partida para a criação do primeiro órgão do planejamento e desenvolvimento regional brasileiro. (CALAZANS, 1993, p.29).

Em âmbito nacional, de acordo com Calazans (1993) as décadas de 1960 e 1970 foram de proliferação assustadora de programas para o meio rural, devido a alguns fatores, dentre eles destacamos, a necessidade de desenvolvimento do país conforme cada região e pelos acordos de ajuda financeira e assistência técnica com os Estados Unidos.

Além dos programas citados conforme Calazans (1993), ainda temos a criação da SUPRA – Superintendência da Política de Reforma Agrária (1962); IBRA – Instituto Brasileiro de Reforma Agrária (1964); INDA – Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário (1964), com a extinção da Supra. Por fim a criação do INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, que surge no fim da década de 1960, resultado da fusão do IBRA e INDA.

¹⁸ Criada a CBAR em virtude do acordo entre os governos do Brasil (Ministério da Agricultura) e dos Estados Unidos da América (*Inter-American Education Foundation Incorporation*), posteriormente *Education Division do Institute of Inter-America Affairs*, em 20 de outubro de 1945, pelo Ministério da Relações Exteriores e Embaixada Americana no Rio de Janeiro. Entre os objetivos do acordo, inclui-se “possibilitar que, no setor da educação rural, sejam programadas outras atividades que possam interessar a ambas as partes contratantes”. Ver Calazans (1993, p.21).

Leite (1999), explica que, dentro do contexto da ditadura militar e com a crise do modelo desenvolvimentista, a educação rural, passa novamente por mudanças, mas sempre, buscando fixar os ideários do capital de corrente liberal.

Nesse contexto constatamos a penetração incisiva da Extensão Rural e sua ideologia no campo, substituindo a professora do ensino formal pelo técnico e pela extensionista, cujos vencimentos eram subsidiados por entidades como a Inter-American foundation ou a Fundação Rockfeller. [...] para o período de 1967/76, no qual o processo educativo, tanto urbano quanto rural, aparece como instrumento de capacitação mínima do cidadão para sua futura inserção no mercado de trabalho e consequentemente elevação da sua qualidade de vida. (LEITE, 1999, p.42-43).

Dentro deste contexto de transformações entre os períodos de 1930 e 1984, foram estabelecidas as leis de diretrizes e base da educação brasileira, a saber: primeira lei nº 4024/61, segunda lei nº5692/71, que pouco contribuiu para o avanço da educação dos povos do campo.

A lei nº 4024/61, em relação à educação das populações rurais, apontava a responsabilidade dos poderes públicos junto às escolas e centros de educação localizados na zona rural. Conforme abaixo:

Art. 105. Os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades, que mantenham na zona rural escolas ou centros de educação, capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações e atividades profissionais.

Neste artigo, fica evidente o caráter de um poder público meramente assistencialista, que não garante em nenhum momento as condições de estudo aos alunos e de trabalho aos professores, para que seja concretizada uma educação, que respeite as singularidades dos sujeitos do campo. Com a lei nº 5692/71, ou seja, a reformulação da lei nº4024/61, não percebemos mudanças significativas para a educação do campo. A reforma de ensino que ocorreu com a lei nº5692/71 estabelece no art. 11, parágrafo 2º, que:

Art. 11. O ano e o semestre letivos, independentemente do ano civil, terão, no mínimo, 180 e 90 dias de trabalho escolar efetivo, respectivamente, excluído o tempo reservado às provas finais, caso estas sejam adotadas.

2º Na zona rural, o estabelecimento poderá organizar os períodos letivos, com prescrição de férias nas épocas do plantio e colheita de safras, conforme plano aprovado pela competente autoridade de ensino.

Mais uma vez a educação dos povos do campo é atendida com mínima atenção por parte do Estado, visto que o texto lei nº5692/71 somente apresentou a possibilidade de adaptação na organização da escola, o que não garante respeito a identidade e a cultura do sujeito do campo. Nem mesmo aos seus direitos, de uma educação pautada nas demandas da realidade campestre, que não se limita ao período de plantio e colheita de safras. Porém, neste período é quase que impossível perceber grupos da sociedade civil, organizados em prol da educação dos sujeitos do campo. Esta postura pode estar relacionada com o momento político que o Brasil vivia, isto é, a ditadura militar.

Com o período de passagem do regime militar para a abertura política, de redemocratização, foi elaborado a Constituição Federal de 1988. Esta carta magna conferiu um olhar mais atencioso à educação, conforme podemos observar no capítulo II, seção I, dos artigos 205 ao 214, bem como outros transversais à educação.

A constituição de 1988 ampliou os direitos dos cidadãos brasileiros. Isto exigiu que a educação brasileira elaborasse uma nova diretriz educacional. Com a finalidade de atender aos direitos constitucionais foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96 que está vigente até hoje.

No entanto, a nova lei educacional deixou lacunas em relação a educação, aos movimentos sociais do campo e da realidade do campo. A referida lei apresenta nos artigos 23,26 e 28, pontos referentes à educação do campo, e no artigo 28, trata diretamente da organização da escola. A LDBEN 9394/96 estabelece que:

Art.28 -Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I - conteúdos curriculares e metodologia apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996).

Neste artigo acima o texto assemelha-se ao Art.11 da lei nº5692/71, o qual nos faz refletir sobre o compromisso com a educação dos povos do campo.

Se relacionarmos os artigos que se referem à educação destinada as populações do campo, apresentadas nas leis que regulamentam a educação no país de 1961, 1971 e 1996, percebemos um avanço meramente retórico, pois

confrontando a realidade das escolas localizadas no meio rural é evidente a imposição de práticas e organização das escolas localizadas no meio urbano, que de maneira alguma leva em consideração a identidade campesina.

Ao reconhecer a especificidade do campo, com respeito à diversidade sociocultural, o artigo 28 traz uma inovação ao acolher as diferenças sem transformá-las em desigualdades, o que implica que os sistemas de ensino deverão fazer adaptações na sua forma de organização, funcionamento e atendimento para se adequar ao que é peculiar à realidade do campo, sem perder de vista a dimensão universal do conhecimento e da educação. (PARANÁ, 2010, p.18-19).

Ainda que timidamente, porém de maneira mais objetiva e direcionada o Art.28 da LDB 9394/96, traz uma maior possibilidade de adaptação da educação ao meio específico no qual ela está inserida, nesse caso no campo, visando organizar-se a partir da realidade do sujeito do campo. Esta perspectiva aparece nas Diretrizes Curriculares da Educação do Campo, do estado do Paraná:

Com a aprovação no ano de 2002, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, que também é conquista da luta dos movimentos sociais do campo e demais segmentos da sociedade pela educação do campo, definiram novas políticas educacionais para o campo.

Art.2º - Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal.

Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação à questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios do 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 pessoas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

Com este passo dado em 2002, percebemos uma maior atenção, pelo menos no aspecto formal da lei, com a finalidade de garantir a efetivação de políticas públicas para a educação do campo.

Sendo assim, percebe-se também mais duas ações governamentais que são complementares as ações anteriores anunciadas no século XXI, frente a educação dos povos do campo. Uma são as Diretrizes complementares, normas e princípios

para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo (2008), que tem como objetivo “estabelecer diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo”. Outro é a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA (2010), que visa qualificar o atendimento das populações do campo, como podemos perceber no artigo nº1 desta política.

Art. 1º 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.

Para estabelecer novas relações referentes às discussões que fizemos até o momento, apresentaremos as políticas instituídas no Estado do Paraná, que visam contemplar a educação do campo: Diretrizes Curriculares da Educação do Campo no Estado do Paraná (2010) e a Resolução nº 4783/210 que Institui a Educação do Campo como Política Pública Educacional (2010)

2.2 Educação do Campo e as Diretrizes Educacionais do Estado do Paraná

Para contextualizar a pesquisa trouxemos informações sobre as ações desenvolvidas pelo Estado brasileiro, referente à educação do campo no período de 1960 a 2010 de forma mais ampla, a qual em alguns períodos da história da educação brasileira era entendida como educação rural.

Pensando o Estado do Paraná, a discussão a seguir parte das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Estado do Paraná – DCEC-PR, texto divulgado no ano de 2006 como política governamental (SOUZA, 2010). Porém, foi lançado pela Secretaria Estadual de Educação somente em 2010, a qual encaminhou tais cadernos das diretrizes às escolas.

As DCEC-PR é um documento, segundo a sua apresentação elaborado de forma coletiva, que foi pensado em sua horizontalidade, buscando envolver diferentes sujeitos da comunidade escolar. Este processo de construção deste documento aproxima-se do conceito gramsciano de Estado, que provoca um novo

movimento da sociedade frente à política, ou seja, maior participação da sociedade civil nas decisões do Estado. Conforme as discussões de Gramsci (2011) sobre o Estado, tal movimento de elaboração das DCEC-PR poderia ser denominado de socialização da política,

As DCEC-PR, enquanto discursos oficiais explicitam o processo de construção deste documento que

[...] expressam o conjunto de esforços de professores, pedagogos, equipes pedagógicas dos Núcleos Regionais de Educação e técnico-pedagógicos da SEED, na construção de um documento orientador do currículo para toda a Rede Pública Estadual de Ensino. Durante o período de sua construção realizamos seminários, simpósios, reuniões técnicas e encontros descentralizados, com o objetivo de favorecer a participação dos educadores nas discussões que aconteceram ao longo de três anos, com intensos debates. (PARANÁ, 2010, p.7).

O referido documento compõe uma proposta de governo estadual mais ampla, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná – DCEB-PR, é apresentado às escolas e aos professores como documento oficial e norteador das práticas educativas realizadas e a serem efetivadas no cotidiano escolar.

Como desdobramento desta iniciativa foram criados os cadernos temáticos e as diretrizes específicas de acordo com as modalidades de ensino ofertado no Estado: educação profissional, educação especial, educação de jovens e adultos e educação do campo.

É importante destacar que tais diretrizes são apontamentos para a prática pedagógica, porém a mesma poderá se efetivar a partir dos esforços de diferentes sujeitos da comunidade escolar, como é apontado nas DCEC-PR:

[...] a sua implantação e a sua efetiva implementação dependem de todos os que vivem a escola e de uma série de variáveis: a continuidade do processo de formação continuada, a produção de material didático-pedagógico e de apoio e a participação dos professores como autores, entre outras. Todavia, acreditamos que os primeiros passos desta caminhada, consolidados nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica, já marcam um novo tempo na história da educação paranaense. (PARANÁ, 2010, p.7).

As Diretrizes Curriculares da Educação do Campo se caracteriza, como um elemento que pode favorecer a concretização da educação - a qual é direito universal – em um espaço, onde por muito tempo historicamente, foi negado um olhar mais atento por parte do Estado e até mesmo da sociedade civil. Tal

proposição busca estabelecer diretrizes no sentido de efetivação de políticas de melhorias, que favoreçam a prática educativa docente, bem como o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, contribuindo para a formação crítica do cidadão.

Desta maneira, a Educação do Campo é considerada no Estado como uma política pública, como afirma as DCEC-PR (2010):

A Educação do Campo é uma política pública que nos últimos anos vem se concretizando no estado do Paraná, assim como no Brasil. Uma política pública pensada, mediante a ação conjunta de governo e sociedade civil organizada. Caracterizada como o resgate de uma dívida histórica do Estado aos sujeitos do campo, que tiveram negado o direito a uma educação de qualidade, uma vez que os modelos pedagógicos ora marginalizavam os sujeitos do campo, ora vinculavam-se ao mundo urbano, ignorando a diversidade sociocultural do povo brasileiro, especialmente aquela expressa na prática social dos diversos sujeitos do campo. (PARANÁ, 2010, p.9).

No Estado do Paraná, assim como em nível nacional, tais políticas educacionais para a educação do campo começaram a ser pensadas, elaboradas e aprovadas a partir da ascensão, da pressão dos movimentos sociais que Ribeiro, Marlene (2010, p.28), define ser:

Uma contradição está presente e, ao mesmo tempo, oculta na expressão movimentos sociais. Tendo por sujeitos políticos coletivos os movimentos sociais, este tanto podem significar a ação de transformar a sociedade e a educação quanto a reação, ou a retroação para defender o status quo, ou manter a ordem vigente das relações sociais de produção, que são as relações de exploração do trabalho alheio

Como percebemos nas Diretrizes Curriculares da Educação do Campo que afirma a força dos movimentos sociais, “num momento político, final dos anos de 1990, em que os movimentos sociais conquistaram espaço na agenda política[...] faz-se necessário apontar algumas diretrizes, com o caráter de contribuições, para a educação do campo. (PARANÁ, 2010, p.15).

De modo que desde o fim da ditadura militar e com o surgimento dos movimentos sociais, que diferentes grupos se organizam em assembleias, simpósios, conferências, afim de promover espaços de debate tornado cada vez mais presente a discussão sobre a educação do campo frente ao Estado e a sociedade civil.

Além disso, os movimentos sociais buscam despertar o Estado da urgência de políticas públicas cada vez mais viáveis e efetivas para a educação do campo.

Como resultado deste período intenso de participação política dos movimentos sociais é que, após a 1ª Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo (1998), é formada logo na sequência a Articulação Por Uma Educação Básica do Campo, com o objetivo de dar continuidade aos trabalhos realizados na Conferência, bem como fortalecer o grupo de entidades que lutam a favor da educação do campo. No Estado do Paraná foi no ano de 2000, a criação da Articulação Paranaense de Educação do Campo, com o objetivo de agregar entidades em todo o Estado para continuar o debate de construção de política públicas da educação do campo, cada vez mais próximas da realidade do sujeito do campo.

Tais sujeitos coletivos caracterizam “[...] um espaço público de encontro entre sujeitos que possuem interesses no campo, na dimensão educativa e de desenvolvimento rural”. (SOUZA, 2006b, p.61).

Evidenciamos, que enquanto conquista da sociedade as DCEC-PR, se configuram como “importante instrumento para a construção de uma educação pública e gratuita de qualidade, presente e que respeite e valorize a diversidade humana, contribuindo assim com a construção de uma sociedade cada vez mais justa e solidária”. (PARANÁ, 2010, p. 9).

As DCEC-PR também apresentam as concepções que o Estado do Paraná tem de “campo” e de “educação do campo”. Entendem como campo “um modo de vida social que contribui para auto afirmar a identidade dos povos do campo, para valorizar o seu trabalho, a sua história, o seu jeito de ser, os seus conhecimentos, a sua relação com a natureza e como ser da natureza”. (PARANÁ, 2010, p.26).

O documento traz eixos temáticos, os quais devem contribuir para a reflexão das necessidades que a educação do campo apresenta, bem como problemáticas que questionem as práticas realizadas e apontem novas práticas.

Ao pensar em práticas educativas é natural articularmos processos de aprendizagem, norteador por um currículo da educação do campo, o qual de fato deve primeiramente reconhecer os sujeitos das práticas educativas e dos processos escolares. Para tal é preciso uma política de currículo voltada ao direito e as peculiaridades do território, conforme a concepção de currículo considerada por Arroyo (2011, p. 38) enquanto espaço privilegiado de disputas do conhecimento.

[...] o campo do conhecimento sempre foi tenso, dinâmico, aberto á dúvida, à revisão e superação de concepções e teorias contestadas por novas indagações que vêm do real. Quando os currículos se fecham a essa dinâmica do próprio conhecimento terminam presos a conhecimentos superados, passados de data, da validade. Quando se abrem à indagações, vivências postas na dinâmica social, se enriquecem, revitalizam. Há tantos conhecimentos vivos pressionados, disputando o território dos currículos.

Por sua vez, os eixos temáticos apresentados no documento são: “Trabalho: divisão social e territorial”, “Cultura e identidade”, “Interdependência campo-cidade, questão agrária e desenvolvimento sustentável”, “Organização política, movimentos sociais e cidadania”. Estes eixos têm ou deveriam ter um papel fundamental na organização das escolas do campo, sendo coerente com a vida, com a cultura e com a história das populações do campo. A qual conforme denomina o Decreto nº7352/2010 é formada pelos’ 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.

São também apresentadas alternativas metodológicas, na qual são relatadas experiências pedagógicas de diversas realidades da educação do campo, como por exemplo, as experiências do MST e das Casas Familiares Rurais (metodologias do tempo-escola e tempo-comunidade).

Na avaliação de Benjamin e Caldart (2000, p.60):

O tempo escola, onde os educandos tem aulas teóricas e práticas, participam de inúmeros aprendizados, se auto- organizam para realizar tarefas que garantam o funcionamento da escola, avaliam o processo e participam do planejamento das atividades, vivenciam e aprofundam valores [...] O tempo comunidade que é o momento onde os educandos realizam atividades de pesquisa da sua realidade, de registro desta experiência, de práticas que permitem a troca de conhecimentos, nos vários aspectos, Este tempo precisa ser assumido e acompanhado pela comunidade [...]”.

Por fim, DCEC-PR faz um apelo à necessidade de todos estarem unidos pela luta por uma educação do campo de qualidade, buscando compreender e desatar os “nós” da escola pública. As mudanças expressas nos documentos oficiais são reforçadas pela presença efetiva do Estado.

Deste modo o sentido que a influência do Estado tem na construção na DCE-PR, tem sua gênese com a reforma do Estado na década de 1990, a qual

determinou de maneira significativa os rumos da educação e de outros setores na sociedade. Como nos aponta a autora:

Na década de 1990, assistimos a um movimento nacional articulado pelo governo, visando a promover reformas estruturais no ensino, mudanças que, na essência buscavam atender as medidas de ajuste fiscal e às exigências das agências multilaterais de fomento e financiamento. Os alicerces destas políticas têm como princípios: a universalização, a descentralização, a municipalização, a participação das comunidades na gestão da escolas, um maior controle social do gasto público e dos resultados educacionais, além de definição de critérios justos e objetivos para distribuição e o repasse de verbas. (CAMINI, 2006, p.71).

Cabe ao Estado além de instituir políticas públicas, possibilitar condições de efetivação das mesmas. Ao discutir políticas educacionais, especialmente políticas para as escolas do campo, compete também à sociedade civil questionar se de fato tais políticas estão sendo efetivadas e se são de fato coerentes com a realidade campesina. Para tal, a sociedade civil deve problematizar a realidade que as escolas estão inseridas: quais as condições materiais das escolas do campo (transporte escolar, organização do currículo, formação dos professores, condições de trabalho docente, infraestrutura escolar). Somente após análise da situação das condições materiais das escolas, poderemos tentar compreender a efetivação ou não destas políticas, assim pode ser possível avançar na garantia dos direitos dos sujeitos do campo.

Segundo estudos de Molina; Montenegro e Oliveira (2009, p.32-33) apontados no diagnóstico da educação do campo no Brasil, produzido pelo Observatório da Equidade do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social

Nas escolas de Ensino Fundamental no meio rural, as condições de funcionamento são extremamente precárias (Tabela 14 e Gráfico 25): 75% dos alunos são atendidos em escolas que não dispõem de biblioteca; 98% em escolas que não possuem laboratório de ciências; 92% em escolas que não possuem acesso à internet; 90% em escolas que não possuem laboratório de informática; incompreensíveis 23% das escolas rurais ainda não possuem energia elétrica.

Percebemos que o Estado ainda não respeita os povos do campo, mesmo que apontadas as necessidades de inserção e investimento a efetividade de políticas públicas do campo, ainda são meramente uma ilusão na realidade campesina. Abaixo dados que revelam quantitativamente o descaso com a classe trabalhadora do campo em relação às condições de estudo e trabalho nos processos

educativos realizados nos estabelecimentos de ensino fundamental localizados na cidade.

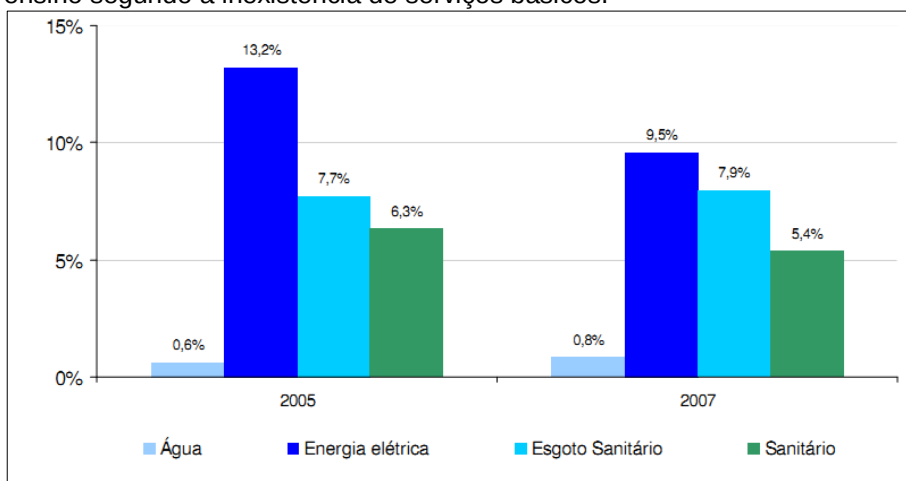
TABELA 01 - Número de matrículas e de estabelecimentos do Ensino Fundamental por localização segundo a infraestrutura disponível no Brasil em 2007.

Infra-estrutura disponível na escola	Matrículas			Estabelecimentos		
	Total	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural
Biblioteca	21.316.999	20.006.709	1.310.290	54.827	47.232	7.595
Laboratório de informática	15.545.008	15.012.397	532.611	34.898	32.463	2.435
Laboratório de ciências	6.100.248	5.968.988	131.260	13.247	12.631	616
Quadra de esportes	18.185.464	17.259.171	926.293	43.057	37.781	5.276
TV/Video/Parabólica	12.182.428	11.247.749	934.679	30.208	24.701	5.507
Microcomputadores	26.058.439	24.234.027	1.824.412	70.424	60.097	10.327
Acesso à internet	17.804.333	17.380.853	423.480	42.419	40.538	1.881
Água	31.962.202	26.756.617	5.205.585	153.189	71.447	81.742
Energia elétrica	31.618.426	26.870.341	4.748.085	135.612	71.633	63.979
Esgoto Sanitário	31.464.766	26.631.437	4.833.329	140.764	71.146	69.618
Sanitário	31.465.502	26.497.645	4.967.857	143.691	70.909	72.782
Total	32.122.273	26.873.169	5.249.104	154.321	71.658	82.663

Fonte: MEC/Inep – Censo Escolar 2005 e EducaCenso 2007

No gráfico abaixo conforme Censo Escolar de 2005 e EducaCenso de 2007, indica-nos o percentual de alunos que não tem a disposição serviços básicos nos estabelecimentos de ensino onde estão matriculados, ou seja, água, energia elétrica, esgoto sanitário e sanitário.

GRÁFICO 01 - Percentual de alunos do ensino fundamental atendidos em estabelecimentos de ensino segundo a inexistência de serviços básicos.

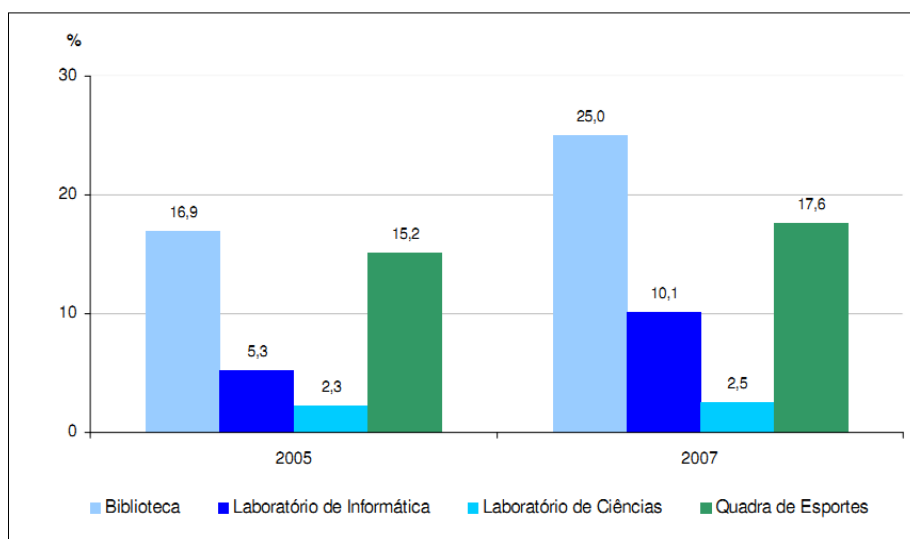


Fonte: MEC/Inep – Censo Escolar 2005 e EducaCenso 2007

Por fim, apresentamos dados que evidenciam dados de espaços que as escolas do campo, oferecem aos alunos para estudar e aos professores para desenvolverem seu trabalho, ou seja, uma educação pública do campo de qualidade. Os dados nos indica a enorme desigualdade que existe no contexto

educacional brasileiro, a qual é reflexo de uma sociedade pautada na exploração e na política de migalhas aos pobres.

GRÁFICO 02 – Percentual de alunos do ensino fundamental atendidos em escolas segundo dependências físicas disponíveis



Fonte: MEC/Inep – Censo Escolar 2005 e EducaCenso 2007

Segundo Molina; Montenegro e Oliveira (2009, p.33):

As dependências físicas de biblioteca, laboratório de informática, laboratório de ciências e quadra de esportes apresentam uma melhora na cobertura do alunado das escolas do meio rural, no período de 2005 a 2007. A existência de bibliotecas, que em 2005 beneficiava 16,9% do alunado das escolas do meio rural, passou a atender, em 2007, 25,0%, revelando uma melhora de 8,1 pp. No entanto, com relação ao meio urbano, essa condição é mais um elemento para reforçar a desigualdade urbano-rural, na medida em que a cobertura de bibliotecas na área urbana atinge, em 2007, a 74,4% do seu alunado. As demais facilidades apresentaram discreta variação positiva mas conservam a perversa desigualdade das condições de oferta entre o meio urbano e rural (Gráfico 02).

Frente a esta breve conjuntura educacional, a análise das condições materiais da realidade dos alunos e professores das escolas do campo, pressupõe um maior empenho das secretarias municipais, governos estadual e federal. Muitas os governos das diferentes esferas estão efetivamente na contramão das reivindicações da sociedade civil, como ainda é no Estado Paraná conforme Souza (2011, p.29) destaca:

No estado do Paraná, embora experiências de educação do campo e iniciativas governamentais na área tenham expressividade, a realidade escolar é marcada por influências ideológica, tanto da educação rural

quando da educação do campo. [...] do lado do paradigma da educação rural existem os cadernos, folhetos e projetos que chegam às escolas, a exemplo do projeto Agrinho¹⁹, que não têm relação com o projeto de campo e de sociedade assentados nas necessidades dos povos do campo.

O papel da sociedade civil é estar sempre na luta por uma educação do campo, onde os sujeitos tenham garantido o acesso, permanência e qualidade de ensino. Como podemos perceber com o Decreto nº 7352, de 04 de novembro de 2010, que instituiu a Política Nacional da Educação do Campo, é mais um avanço no que se refere da educação das populações do campo tanto em nível da educação básica, quanto superior, com percebemos no artigo primeiro.

Art. 1º 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.

Outro recente documento que merece destaque organizado por diferentes entidades e representatividades da sociedade civil é o relatório síntese de conclusões e proposições 2013-2014, elaborado pelo Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC. Este importante documento para os povos do campo, expressa o diálogo entre Estado – Governos – Sociedade. A sistematização do documento traz uma agenda de ações a serem desenvolvidas em parcerias com o Estado/Governos nos seguintes eixos: a) Formação de Educadores; b) Formação de Jovens e Adultos – EJA; c) Educação Profissional; d) Construção de Escolas do Campo; e) Produção de Material Didático- Pedagógico para as Escolas do Campo. Por fim algumas questões gerais que devem compor a pauta de lutas da Educação do Campo.

Os diferentes movimentos de luta pela educação do campo vêm ocupando seu espaço no cenário do debate educacional. Levando ao Estado as demandas dos povos do campo, via seminários, congressos, fórum, comitês, grupos de trabalho. O qual estabelece outro processo na construção das políticas públicas, rompendo o paradigma de políticas públicas para o campo e sim construindo políticas com as

¹⁹ Programa iniciado em 1995 é efetivado mediante parcerias com a Fundação da Agricultura do Estado do Paraná (FAEP), o Serviço Nacional de Assistência Rural (SENAR) e o Sindicato Rural. O objetivo é discutir temas que integram os Parâmetros Curriculares Nacionais, não se menciona a respeito da participação popular para definição de políticas públicas para o campo e para a escola do campo. Ver Souza (2011, p.30).

populações do campo. O que resulta em políticas efetivamente coerentes com a realidade da educação e das escolas do campo.

CAPÍTULO 3

ESCOLAS LOCALIZADAS NO CAMPO: A REGIÃO DOS CAMPOS GERAIS

Objetivamos neste capítulo situar e contextualizar nossa pesquisa, mediante definição da região dos Campos Gerais do Paraná, posteriormente indicaremos o recorte que realizamos para o levantamento dos dados da pesquisa. Apresentaremos uma discussão do Projeto Político Pedagógico da escola investigada. Já os dados são oriundos de questionário aplicados ao corpo docente, direção e coordenação pedagógica da escola investigada, que foi elaborado com questões que permeiam desde a compreensão dos documentos produzidos pelo Estado ao entendimento da Educação do Campo, enquanto modalidade singular de ensino, dentro o sistema educacional brasileiro até as condições de infraestrutura como os espaços físico das escolas.

3.1 Os Campos Gerais e os sujeitos da pesquisa: quem são?

Com o objetivo de situar nossa pesquisa, iremos partir do aspecto geográfico e político para apresentar a realidade que investigamos, bem como os sujeitos da pesquisa. Tomamos a definição de Campos Gerais, elaborada por Maack (1948), do ponto de vista fitogeográficos e geomorfológicos e posteriormente para tal recorte adotamos a divisão política das cidades que compõe o Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa- – NRE-PG, Estado do Paraná.

3.1.1 Os Campos Gerais

Nossa investigação foi desenvolvida com professores de uma escola localizada no campo pertencente ao NRE-PR, no município de Ponta Grossa, na Região dos Campos Gerais, no sul do Brasil, por fim no Estado do Paraná.

O termo região dos Campos Gerais do Paraná, não apresenta uma definição singular e inalterável, visto que as definições são adotadas em virtude de objetivos e interesses diversos, o que resulta em definições diversas, segundo Melo; Moro e Guimarães (2007, p.18):

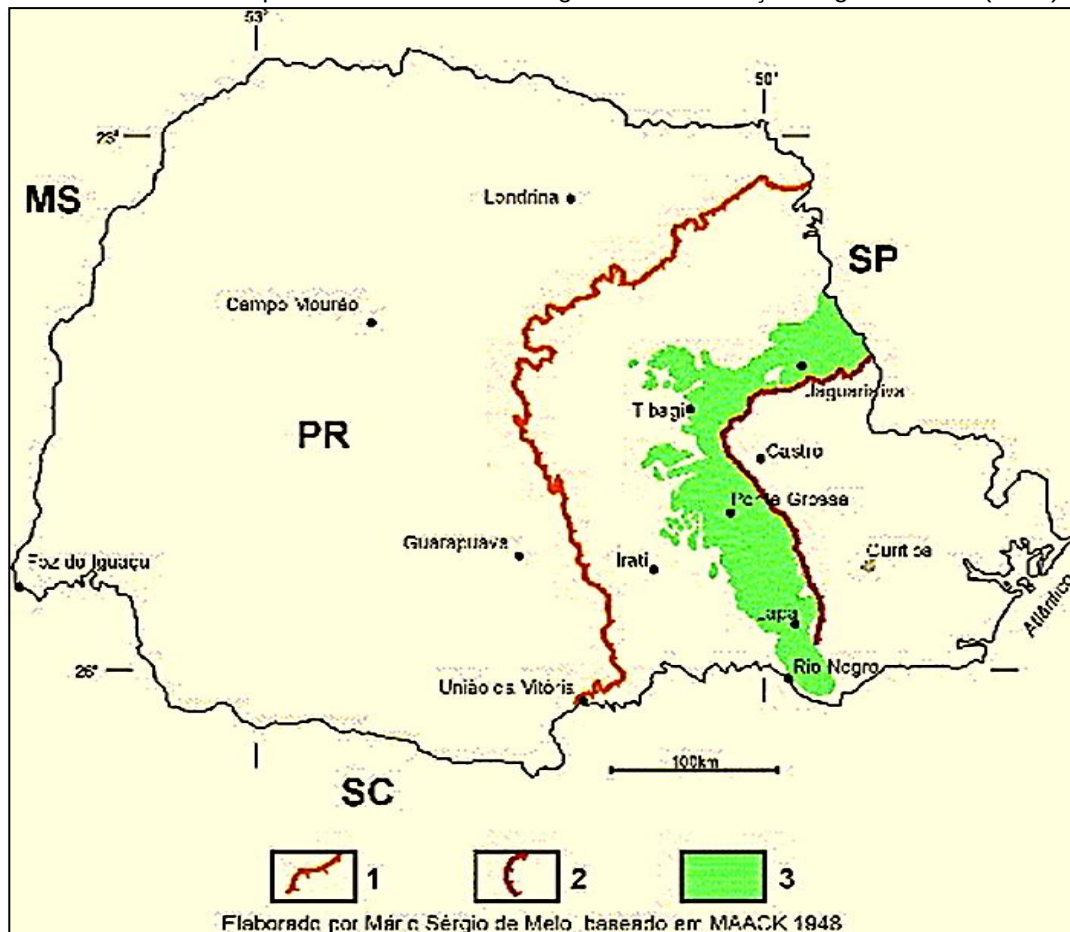
A região denominada Campos Gerais do Paraná não tem uma definição única e permanente, visto que esta tem sido modificada, atendendo a necessidades e conveniências de uma identificação regional dentro de um Estado com marcante dinâmica territorial nas últimas décadas.

Ressaltamos a criação do termo “Campos Gerais do Paraná”, que segundo o “Dicionário Histórico e Geográfico dos Campos Gerais”:

A expressão "Campos Gerais do Paraná" foi consagrada por MAACK (1948), que a definiu como uma zona fitogeográfica natural, com campos limpos e matas galerias ou capões isolados de floresta ombrófila mista, onde aparece o pinheiro araucária. Nessa definição, a região é ainda limitada à área de ocorrência desta vegetação que a caracteriza situada sobre o **Segundo Planalto Paranaense**, no reverso da Escarpa Devoniana, a qual o separa do Primeiro Planalto, situado a leste.

Conforme podemos observar na FIGURA 1:

FIGURA 1 - Os Campos Gerais do Paraná segundo sua definição original Maack (1948)



Fonte: http://www.uepg.br/dicion/campos_gerais.htm

Legenda: 1- Escarpa da Serra Geral; 2- Escarpa Devoniana;
3- Extensão original dos campos naturais no Segundo Planalto Paranaense.

Porém, esta definição adota somente os critérios fitogeográficos e geomorfológicos, que traduzem apenas o caráter geológico e natureza das rochas, que contribuem no desenvolvimento de uma vegetação de campo. Destacamos que existem outras definições, a Associação dos Municípios dos Campos Gerais – AMCG adota critérios econômicos e políticos. A Universidade Estadual de Ponta Grossa-UEPG, tem utilizado critérios de identidade histórica e geográfica, além das áreas de influência da universidade. Por fim para os consórcios de gestão ambiental adota-se a área da bacia hidrográfica do Rio Tibagi com fator de definição da extensão dos Campos Gerais. Melo; Moro e Guimarães (2007).

Como já foi dito anteriormente, neste trabalho utilizar-se-á delimitação dos Campos Gerais do Paraná, conforme o Dicionário Histórico Geográfico dos Campos Gerais/UEPG e a delimitação dos municípios que compõe o NRE-PG, preconizado pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná. Pois somente a demarcação utilizada por Maack (1948), não seria suficiente para a seleção dos sujeitos participantes desta pesquisa, pois a mesma engloba outros municípios que não estão incluídos na composição do NRE-PG, pois segundo Melo; Moro e Guimarães (2007, p.19):

Na concepção de Maack, por exemplo a cidade de Castro não se encontraria dentro dos Campos Gerais, pois se situa no Primeiro Planalto Paranaense. Entretanto, cultural e historicamente Castro está intimamente ligada aos Campos Gerais. Os fazendeiros homens notáveis outorgados sesmeiros pela coroa portuguesa, exploravam os pastos naturais situados no Segundo Planalto, mas tinham as sedes de suas fazendas em Castro, núcleo urbano mais antigo e então mais próspero da região.

Destacamos que a definição preconizada pelos organizadores do Dicionário Histórico Geográfico dos Campos Gerais é pautada nos seguintes critérios: Fitogeografia, Tropeirismo, Associativismo, área de atuação da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Com estes critérios os Campos Gerais do Paraná são constituídos pelos seguintes municípios. Ver FIGURA 2.

- | | |
|--------------------|---------------|
| • Arapoti | • Balsa Nova |
| • Campo do Tenente | • Campo Largo |
| • Cândido de Abreu | • Carambeí |
| • Castro | • Imbaú |
| • Ipiranga | • Ivaí |

- São João do Triunfo
- Ponta Grossa

FIGURA 3 – Municípios pertencentes ao Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa.



Fonte: Adaptado de http://www.nre.seed.pr.gov.br/pontagrossa/arquivos/Image/mapa_ponta_grossa_ok%281%29.jpg

Por fim situamos a escola investigada dentro dos limites do município de Ponta Grossa, o qual se destaca entre os mais desenvolvidos no Estado do Paraná, sendo polo econômico na região dos Campos Gerais, também é considerado um município onde o conservadorismo e a tradição prevalece em muitas disputas de poder²⁰.

²⁰ Ver Schimanski (2007).

Destacamos a região do Distrito de Itaiacoca²¹, onde a escola esta localizada, posteriormente o bairro rural do Biscaia, que podemos denominar de microrregião dentro do contexto da região deste distrito.

FIGURA 4 – Localização e distância (40 km) entre o centro do município de Ponta Grossa(A) e a escola investigada(B), na localidade do Biscaia/Itaiacoca-Ponta Grossa



Fonte: Adaptado de www.google.com.br

3.2 O Projeto Político Pedagógico (PPP) – movimento de construção da escola do campo

Pensar em uma escola do campo pressupõe uma comunidade escolar, articulada em torno de um projeto educativo coerente com a realidade dos seus sujeitos. Para tal projeto compartilhar diferentes anseios, desejos, objetivos e intencionalidades de toda comunidade é necessário por parte dos integrantes desta mesma comunidade, abertura e concepções de ser humano, de sociedade, de conhecimento, de educação e de escola diferenciados das concepções dominantes e deterministas que permeiam o cenário educacional por muito tempo.

Nesta perspectiva, o projeto político pedagógico, o planejamento da escola a fim de desenvolver seu trabalho como espaço de formação de sujeitos, toma novos significados e novos sentidos. Conforme Gandin (2011, p.38):

O planejamento é o processo de transformar ideias em ação, ou seja, é o processo de intervir na realidade existente, retirando, incluindo, enfraquecendo ou reforçando ideias e, assim, transformando estruturas.

²¹ Distrito regularizado através da Lei Municipal nº203 de 03 de janeiro de 1909. Ver Silva (2008, p.98).

Para qualquer intervenção na realidade, ou seja, para qualquer mudança no que existe, necessitaremos de dois componentes: ideias e planejamento.

Para tal entendimento da importância do projeto político pedagógico no contexto escolar, é necessário que a comunidade educativa, possa romper com modelos de organização escolar que encontramos ao estudar a história da educação brasileira até os dias de hoje, prevalecendo uma proposta tradicional e conservadora que não considera a história e a realidade dos sujeitos, sendo assim Freitas (2005, p.111) pondera que:

A organização atual da escola inibe a participação de alunos e professores no processo de gestão. Não se trata, obviamente, de obter o “consenso” dos alunos e professores ou sua “adesão”, como querem os proponentes da qualidade total, tem torno de projeto existente. Trata-se, na realidade da participação crítica na formulação do projeto político pedagógico da escola e na sua gestão, implica na valorização do coletivo de alunos e professores como instância decisória que se apropria da escola de forma crítica.

Isto posto, apresentaremos o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola pesquisada, o qual no presente momento, passa por reformulações. Porém a versão que ora analisaremos neste trabalho é a proposta que se encontra na instituição, a que foi aprovada pelo Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa e está em vigor até o presente momento.

3.2.1 O Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Brálio Antunes da Silva

O PPP da Escola Estadual Brálio Antunes da Silva que é referência na escola, foi elaborado no ano de 2010 e conforme a coordenação pedagógica o mesmo está em fase de reelaboração. Ele é composto por: Apresentação, Fundamentos Legais do PPP, Marco Situacional, Marco Conceitual, Marco Operacional, Projetos Anuais, Relação dos Atos Legais dos Cursos Oferecidos e Referências.

A **Apresentação** do documento traz uma discussão sobre a importância de ter algumas concepções definidas sobre: sociedade, educação, escola trabalho, homem etc. Também destaca o papel transformador da escola em sua organização, que o trabalho pedagógico seja capaz de formar cidadãos capazes de construir uma

nova sociedade. Por fim, apresenta o ideário de um homem do campo que luta por seus sonhos e saiba resistir no campo.

Uma vez que a escola localiza no campo, a preocupação com a qualidade de vida local e a qualidade educacional de nossos alunos, a qual repercutirá numa sociedade onde o homem do campo seja capaz de tornar sua práxis uma condição para a ação revolucionária, de modo que os homens possam pensar o sentido de suas atividades lutando por seus objetivos e ideais, sendo capazes de encontrar modos de trabalhar, resolver seus problemas, lutar e ver o mundo, sabendo como resistir no campo [...]. (ESCOLA ESTADUAL BRASILIO ANTUNES DA SILVA, PPP, 2010, p.4)

Ao analisar esta apresentação nos vislumbramos com um texto que está de acordo com o disposto no Art. 5º, da Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Art. 5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Os **Fundamentos Legais do PPP** traz as leis, deliberações e diretrizes que fundamentam a construção deste documento, enquanto aquele que “expressa os princípios que fundamentam e organizam toda a prática pedagógica”. (ESCOLA ESTADUAL BRASILIO ANTUNES DA SILVA, PPP, 2010, p.5). Também apresenta a organização interna da escola, as estratégias para a articulação com as famílias e a comunidade e por fim a fundamentação teórica do projeto da escola.

O estabelecimento de ensino investigado tem como entidade mantenedora o Governo do Estado do Paraná, oferta atualmente o Ensino Fundamental do 6º ao 9ºano, no período matutino, com quatro turmas sendo uma de cada ano do ensino fundamental, totalizando 89 alunos.

A Escola Estadual Brasilio Antunes da Silva, tem uma história que antecede sua criação pela resolução nº1145/2002, na localidade do Biscaia no Distrito de Itaiacoca. Visto que a mesma é composta por uma comunidade educativa, vinculada a Escola Municipal Professora Maria Eulina Santos Schenna²², a qual atualmente oferta o Ensino Fundamental do 1º ano 5ºano, foi criada em maio de 1984, pelo decreto nº133. Destacamos que no presente momento as duas escolas trabalham

²² Escola criada pelo Decreto Municipal nº133 de 23 de maio de 1984.

no sistema de compartilhamento de espaços, neste caso o prédio pertence a Prefeitura Municipal de Ponta Grossa que é a mantenedora da escola municipal.

O lema da escola é “ Esperança e Cidadania no Campo”, conforme o PPP este foi criado pela comunidade escolar, o mesmo evidencia o desejo da comunidade de uma educação transformadora da realidade, que possa contribuir para a vida dos sujeitos do campo. Ao analisar o lema da escola, também percebemos que existe uma aproximação da concepção de escola apresentada nas Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Estado do Paraná.

[...] local de apropriação de conhecimentos científicos construídos historicamente pela humanidade e local de produção de conhecimentos em relações que se dão entre o mundo da ciência e o mundo da vida cotidiana. Os povos do campo querem que a escola seja o local que possibilite a ampliação dos conhecimentos; portanto, os aspectos da realidade podem ser pontos de partida do processo pedagógico, mas nunca o ponto de chegada. (PARANÁ, 2010, p.29).

Entre os órgãos auxiliares junto a estrutura organizacional da escola, tem-se a Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF), que é compreendida como parte necessária para o desenvolvimento da escola e dos seus objetivos, sendo assim a APMF “ [...] é de fundamental importância para o desenvolvimento da cidadania e do respeito da comunidade, além de realçar o conceito do trabalho coletivo, sendo todos responsáveis pela escola e pela educação”. (ESCOLA ESTADUAL BRASILIO ANTUNES DA SILVA, PPP, 2010, p.14).

A **Fundamentação teórica** tem uma concepção clara de educação do campo e de escola do campo, tendo como referência as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Estado do Paraná (2010). Discutem-se os termos de rural e de campo, definindo que “a concepção de rural representa uma perspectiva política que via o homem do campo como pessoas que necessitam de assistência e proteção e como lugar de atraso” (ESCOLA ESTADUAL BRASILIO ANTUNES DA SILVA, PPP, 2010, p.16).

Após a exposição do termo rural, no decorrer o texto deixa evidente que a escola adota o termo campo, como fundamento das práticas educativas da escola, “ a qual valoriza os povos do campo como sujeitos com laços culturais próprios e valores relacionados à vida e a Terra. O campo é visto como lugar do trabalho, de cultura, da produção de conhecimento na sua relação de existência e

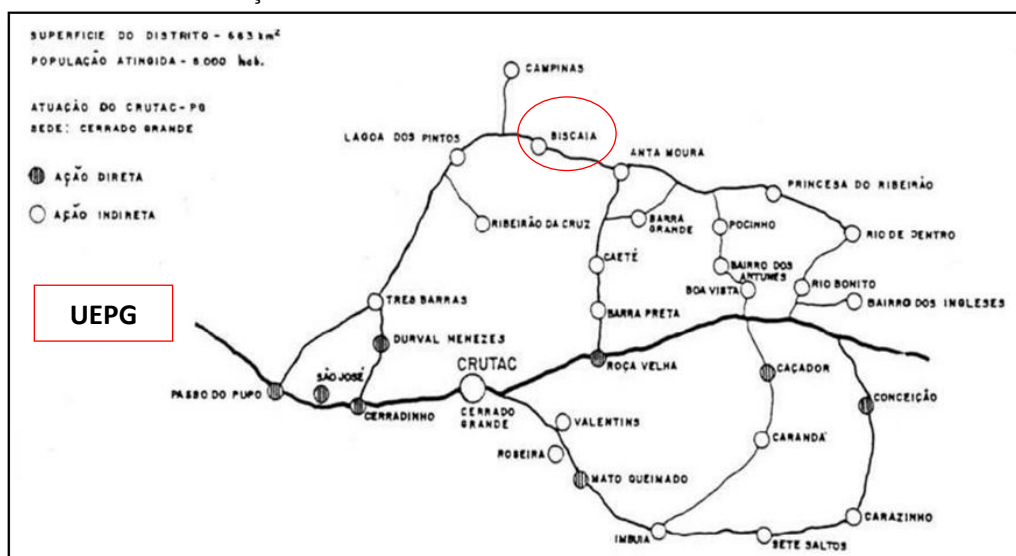
sobrevivência[...]”. (ESCOLA ESTADUAL BRASÍLIO ANTUNES DA SILVA, PPP, 2010, p.16).

Finalizando a fundamentação teórica o PPP aponta que entende os alunos como sujeito do campo, valorizando sua identidade e cultura com uma formação pautada na emancipação.

Ao elaborar sua Proposta Pedagógica Curricular a Escola Estadual Brasília Antunes da Silva, procurou propor aos educandos, considerados sujeitos histórico-sociais, por meio dos conteúdos curriculares de cada área do conhecimento, atividades significativas e diversificadas que despertem o interesse de todos os alunos, bem como uma avaliação para a promoção e para formação da autonomia e da cidadania, além de garantir um direito de recuperar as aprendizagens, visto que todos têm o direito à apropriação do conhecimento, e que esta construção do conhecimento intermediado pelo professor leve os alunos à emancipação social. (ESCOLA ESTADUAL BRASÍLIO ANTUNES DA SILVA, PPP, 2010, p.16).

O **Marco Situacional** busca apresentar a realidade dos alunos que estudam na escola, informando as localidades onde moram, a questão econômica das famílias, as dificuldades enfrentadas pelos alunos e pela escola para efetivar um bom trabalho. Conforme o texto do PPP os alunos são oriundos de comunidades relativamente próximas ao Distrito de Itaiacoca: “Biscaia, Capão da Onça, Buraco do Padre, Três Barras, Ferreiras, Prudentes, Campinas, Lagoa dos Pintos, Ribeirão da Cruz, Anta Moura, Pocinhos, Barra Grande, Serras, Antunes, Princesa do Ribeirão, Costalco e Areias”. (ESCOLA ESTADUAL BRASÍLIO ANTUNES DA SILVA, PPP, 2010, p.2).

FIGURA 5 - Localização das comunidades rurais do Distrito de Itaiacoca



Fonte: Adaptado de SILVA (2008, p.116).

O **Marco Conceitual**, diz respeito às concepções que a escola adquiriu na sua proposta pedagógica, como compreender o homem, a sociedade, a educação, escola, currículo, relação professor-aluno, avaliação. Percebe-se um posicionamento crítico nas concepções adotadas, como percebemos no fragmento retirado do PPP da escola.

O processo educacional deve contemplar um ensino-aprendizagem que ultrapasse a mera reprodução de saberes cristalizados e desemboque em um processo de produção e apropriação de conhecimentos, possibilitando assim, que o cidadão torne-se crítico e que exerça a sua cidadania, refletindo sobre as questões sociais e buscando alternativas de superação da realidade. (ESCOLA ESTADUAL BRASILIO ANTUNES DA SILVA, PPP, 2010, p.27).

Neste texto, visualizamos que as concepções que pautam o trabalho educativo realizado pela escola, demonstra estar de fato balizados nas legislações vigentes que sustentam a política nacional de educação do campo.

O **Marco Operacional**, expressa a compressão de gestão da escola, a qual se tem uma gestão democrática respeitando os diferentes sujeitos da comunidade escolar. Destaca-se também a importância da construção do projeto político pedagógico de modo coletivo, o qual tem papel central na construção de espaços de participação. Como se dá a proposta de formação continuada, onde a mesma é de responsabilidade dos gestores da Secretaria Estadual de Educação e dos gestores do estabelecimento de ensino. Por fim, expõe a importância da avaliação para a melhoria da qualidade dos serviços oferecidos na escola, bem como são efetivados os processos de recuperação de estudos.

Findando o PPP da escola são apresentados alguns projetos desenvolvidos pela escola os quais contribuem com o desenvolvimento dos alunos e os atos legais que subsidiam os cursos oferecidos no estabelecimento de ensino.

3.3 Os sujeitos da pesquisa

Para o desenvolvimento desta pesquisa de modo que conseguíssemos atingir o objetivo da mesma, de perceber as condições materiais para a implementação das políticas educacionais das escolas do campo. Optamos em selecionar professores que trabalham nas escolas localizadas no campo, pertencentes ao NRE-PR especificamente professores de uma escola do município

de Ponta Grossa, que foi criada oficialmente no mesmo ano das Diretrizes para a Educação Básica nas Escolas do Campo, conforme resolução CNE/CEB 1, de 3 de Abril de 2002.

Participaram da pesquisa todos os 08 professores, 01 diretor e 01 pedagoga totalizando em 10 pessoas que responderam o questionário. Destes somente quatro fazem parte do quadro próprio do magistério (QPM) e os demais são professores temporários (PSS).

Para o levantamento dos dados utilizamos do uso de questionário com questões abertas e fechadas o qual Severino (2007, p.125) esclarece ser

Conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre assuntos em estudo. [...] Podem ser questões abertas ou fechadas. No primeiro caso, as respostas serão escolhidas dentre as opções predefinidas pelo pesquisador; no segundo, o sujeito pode elaborar as respostas, com suas próprias palavras, a partir de sua elaboração pessoal.

Assim fez-se o uso do questionário enquanto técnica de coleta de dados, com questões que nos auxiliem a compreender a educação do campo que se efetiva juntos a comunidade escolar investigada. Para tal organização dos dados denominaremos os sujeitos participantes da pesquisa de 01 a 10, tendo o critério para indicar o primeiro e o último participante, o ordenamento alfabético, a saber: A-1, B-2, C-3, D-4, E-5, F-6, G-7, H-8, I-9, J-10.

3.3.1 A voz dos sujeitos da pesquisa: o que dizem os professores?

Com a instituição das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002) e do Decreto nº7352/2010 que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, bem como a formulação das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo (2010), no Estado do Paraná – DCEC-PR. As escolas do campo teriam mais suporte para poder de fato desenvolver um trabalho educativo que seja coerente com a realidade dos alunos das escolas do campo. Porém, as respostas dos professores indicam que a maioria do corpo docente desta instituição pesquisada, desconhece tais documentos oficiais produzidos pelo Estado. O que resulta

consequentemente nas práticas efetivadas na sala de aula, na proposta pedagógica da escola, na relação com a produção do conhecimento. Enfim, existe a possibilidade de ser desenvolvido um trabalho que reproduz práticas educativas das escolas localizadas na cidade, sendo assim os sujeitos do campo podem não estar sendo respeitados e entendidos frente a sua singularidade.

3.3.2 Análise e discussão dos dados

Ao pesquisar buscamos diferentes maneiras de obtenção dos dados, que são para o pesquisador fontes de informações. Estas fontes nos provocam a proceder a uma análise com o fim de obter os resultados evidenciados nos objetivos da pesquisa.

Na pesquisa em ciências humanas, principalmente em educação, tem-se o compromisso de buscar análises coerentes a partir dos dados obtidos. Para que de fato, tal investigação possa ser fiel à natureza da mesma e assim cumprir o seu papel social.

O reconhecimento do valor social deste tipo de pesquisa é explicado por Duarte (2006), considerando três tipos de pesquisa que podem contribuir para uma melhor compreensão da realidade educacional, são elas:

[...] aquelas voltadas para a construção de um discurso pedagógico afirmativo sobre a transmissão de conhecimentos na escola; aquelas voltadas para a elaboração de análises críticas das pedagogias subsumidas ao universo ideológico neoliberal e pós-moderno e aquelas voltadas para o desenvolvimento de análises críticas da realidade educacional na sociedade contemporânea. (DUARTE, 2006, p.98).

A pesquisa, ora desenvolvida, tem por objetivo se inserir nos estudos qualitativos necessários para o desvelamento da realidade, nas escolas localizadas na zona rural. Pretende, sobretudo, conhecer melhor como se dá a educação nestes espaços, para procurar novas vias de organização dessas escolas, com o objetivo de contribuir para a construção de uma escola dos povos do campo, conforme o estabelecido pela legislação vigente.

Para compreendermos o trabalho realizado nesta escola, entendemos ser necessário conhecer o perfil dos professores da escola investigada, tendo como base de dados às respostas dos questionários aplicados.

Ao analisar os questionário percebemos que todos tem curso de pós-graduação, a nível de especialização a saber Educação Especial, Educação Patrimonial e História, Educação Musical, Educação e Gestão Ambiental, Gestão Escolar, Metodologia do Ensino de Arte, Ensino de História e Geografia, Fundamentos da Educação. O aspecto que é levantado é que nenhum dos professores, mesmo os que estão a mais de um ano trabalhando nesta escola, tem curso de especialização em Educação do Campo.

Esta informação nos revela que os professores não estão buscando, pelo menos neste momento, aprofundar seus conhecimentos referente a modalidade que estão atuando. O que pode gerar propostas de trabalho equivocadas em relação a prática pedagógica. Ao perguntar sobre participação de cursos de formação continuada, referente a educação do campo, somente 30% responderam que participam deste cursos.

Em relação à utilização das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002), os dados apontam que metade dos professores e equipe de gestão da escola, não conhecem a existência destas diretrizes.

TABELA 02 - Conhecimento das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Você conhece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo – resolução CNE/CEB nº 01, de 03/04/2002?		
Sim	04	40%
Não	05	50%
Não respondeu	01	10%
Total	10	100%

Fonte: o autor.

Entretanto, ao questionar sobre o conhecimento e a utilização das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Paraná no seu trabalho, bem como conhecimento dos Cadernos Temáticos da Educação do Campo. Verificamos que nem todos conhecem, isto é, não é material de suporte para as aulas e dos que conhecem poucos tem as mesmas como suporte nas suas práticas pedagógicas, mais especificamente para elaboração de planos de aula, avaliações.

TABELA 03 - Conhecimento das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Estado do Paraná.

Você conhece as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Estado do Paraná?		
Sim	03	30%
Não	06	60%
Não respondeu	01	10%
Total	10	100%

Fonte: o autor.

TABELA 04 - Utilização das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Estado do Paraná.

Utilização das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Estado do Paraná		
Sim	03	30%
Não	06	60%
Não respondeu	01	10%
Total	10	100%

Fonte: o autor.

TABELA 05 - Conhecimento dos Cadernos Temáticos da Educação do Campo do Estado do Paraná.

Você conhece os Cadernos Temáticos da Educação do Campo do Estado do Paraná?		
Sim	03	30%
Não	05	50%
Não respondeu	02	10%
Total	10	100%

Fonte: o autor.

Diante dos dados podemos compreender que os professores desta escola, que têm como sujeitos educandos de origem campesina, implicaria conhecer, estudar e analisar as orientações para a prática do professor, que são apresentadas nas Diretrizes Curriculares da Educação do Campo. Porém percebe-se que os dados revelam o contrário dos poucos que conhecem, nem todos utilizam em suas práticas. Visto que este material conforme a Secretaria Estadual de Educação do Paraná se apresenta como “um documento que traz, em si, o chão da escola e traça estratégias que visam nortear o trabalho do professor e garantir a apropriação do conhecimento pelos estudantes da rede pública”. (PARANÁ, 2010, p.7).

Destacamos que estes documentos orientadores das práticas escolares das escolas do campo, que propõe um jeito diferente de organizar a escola, as prática pedagógicas, implica também repensar a formação destes profissionais, como indica Santos, C. (2012, p.60),

[...] a exequibilidade desse projeto de escola do campo pautada por uma nova forma de conceber o campo e o conhecimento, assim como conceber organização do trabalho pedagógico numa visão sistêmica e integrada, exige profissionais de outro tipo, não mais formados dentro de gavetas de disciplina, mas formados nesta nova concepção. Reconhece-se o valor e a qualificação dos/as educadores/as que atuam hoje no campo, produzindo na condição de adversidade, mas há de se reconhecer que se lhes forem oferecidas outras melhores condições de ensino, serão capazes de mais, melhor e diferente. Tanto capazes de entender as demandas apresentadas pela população, quanto de lhes proporcionar os meios necessários à implementação de processos de ensino com a qualidade que o novo campo, que emerge das lutas sociais, requer [...] pela conquista de novos direitos, enfim, as novas condicionalidades que criam novas e exigentes possibilidades.

Quando perguntados quanto ao profissional que deveria trabalhar com os sujeitos do campo, identificamos as seguintes respostas, visto que poderia marcar até duas respostas e inserimos uma justificativa, conforme preestabelecido no questionário.

TABELA 06 - Formação dos professores e localização de onde moram.

Professores que moram na zona urbana	01
Professores que moram na zona rural	02
Professores que fizeram uma graduação/licenciatura relacionada a educação do campo	04
Professores que fizeram uma pós-graduação em educação do campo	04
Indiferente	04
Não respondeu	01
Total	14

Fonte: o autor.

Os dados revelam que não existe um consenso entre o grupo de professores que atuam nesta escola, porém prevalecem três respostas, duas destacam que é importante que o profissional que trabalha com os sujeitos no campo tenha formação referente a educação do campo ou como graduação relacionada a esta temática ou curso de pós-graduação. A terceira resposta que prevaleceu indica que é indiferente a formação, bem como onde o professor vive. Conforme as justificativas dos participantes da pesquisa.

“Precisa de cursos de aprimoramento para os professores, equipe pedagógica e direção trabalhar na escola do campo, pois a realidade é diferente da zona urbana”. (A-1)

“Na verdade, eu acho indiferente o fato da formação do professor relacionado a educação do campo. Para desenvolver um bom trabalho dentro da educação é necessário uma boa prática pedagógica”. (C-3)

“A graduação no meu entender não precisa ser necessariamente em educação do campo mas, acho que deveria ter disciplinas específicas para tal”.(D-4)

“Porque o professor terá que se adequar e procurar novos conhecimentos”. (G-7)

“Cabe ao governo/secretaria de educação realizar cursos de aprimoramento para professores trabalharem na escola do campo”. (I-9)

As justificativas acima referente a ideia de que é indiferente a formação dos professores que trabalham no campo, apresentam pontos comuns no que se refere ao Estado fornecer cursos de aperfeiçoamento para potencializar os professores, na realização do seu trabalho. Enquanto política pública no Estado do Paraná, conforme a Resolução N.º 4783/2010 – GS/SEED, no seu Art. 5º, parágrafo III, prescreve sobre a atribuição do Estado garantir esta formação.

Art. 5.º Cabe à Secretaria de Estado da Educação:

[...] III. desenvolver políticas de formação continuada aos profissionais da educação, de forma a garantir seu aperfeiçoamento voltado às especificidades da cultura do campo;

Percebe-se que, enquanto lei, os professores tem garantido o direito de acesso a formação continuada voltada para a educação do campo. Porém ao analisar as respostas do questionário, somente 30% dos professores tem cursos nesta área, isto em todas as formas de cursos, seja de aperfeiçoamento ou em nível de graduação ou pós-graduação.

Os dados do questionário evidenciaram também os demais compromissos de trabalho dos professores, onde os mesmos atuam além da escola investigada.

TABELA 07 - Local de trabalho

Leciona em outro estabelecimento de ensino?	
Sim – Escola Urbana	04
Sim – Escola do Campo	04
Não	01
Não respondeu	01
Total	10

Fonte: o autor.

Estes dados revelam duas análises, uma de que os professores que trabalham somente nas escolas do campo, se identificam com a realidade do campo, seus sujeitos e modo de vida. Outra possibilidade devido ao porte da escola, as aulas que são lecionadas neste estabelecimento são apenas horas para complementação de carga horária. Neste tipo de trabalho realizado em duas

realidades distintas no campo e na cidade exigem-se destes profissionais atividades pedagógicas diferentes.

Visto esta realidade diversa de atuação profissional e de concepções de educação do campo, foi perguntado aos sujeitos da pesquisa: “O que é para você uma escola do campo e o que ela tem (ou deveria ter) de diferente da escola urbana?”. Ao organizar os dados, no geral percebemos que no posicionamento dos professores, as escolas do campo são parecidas com a escola urbana, porém seria coerente buscar adaptar os conteúdos a singularidade dos alunos. Será que o processo de adaptação de conteúdos seria suficiente para atender a realidade da escola do campo? Entendemos que é preciso ir além de adaptações de conteúdos, é necessários mudanças de práticas, organização trabalho pedagógico diferenciado, um currículo articulado com as demandas da comunidade.

“Os valores diferem das escolas urbanas, mas a escola em si não foge das demais, alguns problemas acontecem da mesma forma. Deveria promover mais atividades extra escolar envolvendo a integração da multisseriação. O currículo trata de uma forma geral a escola rural com se fosse igual a urbana. Algumas determinações que chegam para a escola rural é quase que impossível de acontecer pois a escola depende de transporte, comunicação, horário dos alunos, distância e outros contratempos que muitas vezes não é do conhecimento de terceiros”(C-3)

“Deveria ter flexibilidade nos horários (carga horária), autonomia para criar disciplinas específicas para as escolas do campo e criação das horas *in itineres*” (D-4)

“Ela possui um clientela específica. E o conteúdo deve ter essa ideia. Normalmente por serem (no meu caso) escolas menores elas tem uma facilidade de acesso à direção e equipe pedagógica”. (E-5)

“Horários diferenciados. Seleção de conteúdos”. (F-6)

“É uma escola em que os alunos respeitam e são mais humildes e os valores

para eles são diferentes, mas não foge muito das escolas urbanas, que existem problemas, porque vem aluno da cidade para nós”. (G-7)

“Uma escola que proporcione a mesma educação/qualidade que a escola urbana, valorizando a vida no campo” (I-9)

“Apenas se adaptar a realidade dos educandos, no entanto, a prática é exatamente igual às escolas urbanas” (J-10)

As respostas C-3 e G-7 se destacam ao tratar dos valores que os alunos trazem consigo nas suas relações sociais, também é evidente que mesmo com estes valores a escola não tem grandes diferenças das escolas localizadas na cidade.

Sobre as informações dadas pelos participantes da pesquisa, sobre a realidade da escola e seus alunos, frente ao transporte, formação continua, infraestrutura, laboratórios, biblioteca os dados apontam que a escola do campo ainda esta muito aquém do que se preconiza nas DCEC-PR e nas políticas educacionais do campo.

As respostas sobre o transporte dizem que, a maiorias dos professores entendem ser adequado para realidade da escola, porém ao observar *in loco*, percebe-se que alguns veículos de transporte estão lotados, superando a capacidade permitida por lei. Em conversa com alguns professores, os mesmo informaram que alguns alunos tem a necessidade de caminhar alguns quilômetros até o ponto de ônibus.

TABELA 08 - Transporte de alunos.

O transporte é adequado para os alunos?	
Sim	07
Não	03
Total	10

Fonte: o autor.

No que se refere a formação continuada os professores indicaram que a escola não oferta momentos formativos sobre a temática educação do campo. Contudo, apareceram duas respostas contrárias, a maioria das respostas, ao

verificar o questionário percebemos que as respostas afirmativas são oriundas de professores que estão trabalhando na escola há mais de 02 anos e um deles é da equipe gestora.

TABELA 09 - Formação continuada de professores.

Formação continuada na escola sobre a educação do campo?	
Sim	02
Não	07
Não respondeu	01
Total	10

Fonte: o autor.

Na questão da infraestrutura, as respostas são bem equilibradas apontando que uma parte significativa dos professores entende ser adequada. Todavia, uma das dificuldades apontadas é a de não ter uma infraestrutura adequada para os alunos e para a realização do seu trabalho, indicam que o fato de ser uma escola estadual que divide o prédio com uma escola municipal, pode ser o fator que torne a infraestrutura inadequada.

TABELA 10 - Infraestrutura para os alunos.

A infraestrutura é adequada pela os alunos?	
Sim	05
Não	05
Total	10

Fonte: o autor.

TABELA 11 - Infraestrutura para os professores

A infraestrutura é adequada para os professores desenvolverem seu trabalho?	
Sim	07
Não	02
Não respondeu	01
Total	

Fonte: o autor.

No que diz respeito aos laboratórios utilizaremos dos dados do questionário e da observação *in loco* para problematizar as respostas. Os laboratórios de informática segundo sua finalidade é consensual a utilização tanto para alunos, quanto para professores. Porém, as respostas divergem quanto ao entendimento dos professores a respeito do mesmo, visto que alguns entendem ser de uso exclusivo do corpo docente. No entanto, após observação, percebemos a presença

de alunos junto ao laboratório para fazer pesquisas rápidas. Todavia, em geral a utilização é somente por professores, funcionários e equipe gestora.

Quanto ao laboratório de ciências as respostas informaram que não existe na escola, visto ser de extrema importância para o desenvolvimento dos alunos. Usufruir do laboratório, para intervenções pedagógicas é fundamental para a formação dos alunos, o qual possibilitaria a realização de diferentes experimentos, que poderiam conduzir os alunos a uma capacidade maior de abstração e relação entre conhecimentos.

TABELA 12 – Laboratórios na escola.

Existem laboratórios na escola?	
Para os alunos?	
Sim – Informática	04
Não	06
Total	10
Sim – Ciências	
Não	0
Total	10
Para os professores?	
Sim – Informática	08
Não	02
Total	10

Fonte: o autor.

A biblioteca como espaço privilegiado de convivência e de produção de conhecimentos, nesta escola do campo é praticamente inexistente, mesmo analisando as respostas dos professores as quais são contraditórias. Pois, mediante observação verificamos que existem algumas obras e uma sala onde é espaço para o lanche dos professores, laboratório de informática, biblioteca.

TABELA 13 – Biblioteca na escola.

A escola dispõe de biblioteca para os alunos?	
Sim	10
Não	0
Total	10

Fonte: o autor.

TABELA 14 – Biblioteca na escola II.

Você julga compatível com uma biblioteca necessária para os alunos?	
Sim	04
Não	06
Total	10

Fonte: o autor.

Diante dos dados identifica-se que a escola pesquisada, busca mesmo que sem algumas condições básicas de trabalho e de estudo, realizar práticas educativas de acordo com a realidade dos alunos. Mesmo que sem uma proposta clara de formação continuada para os professores, mediante o reconhecimento das dificuldades que a escola vive, demonstra-se um desejo coletivo de realizar um trabalho que realmente atenda as necessidades da comunidade escolar.

A falta de vontade política de execução e fiscalização das políticas públicas de educação do campo. Devem ser lembradas como parte desta estrutura educacional que não consegue integralmente ofertar ensino de qualidade as populações do campo. Oportunizando experiências educativas capazes de conduzir o aluno/comunidade a um processo emancipador do sujeito via as contribuições que a educação escolar poderia (pode?) possibilitar através de diferentes práticas educativas. Porém, para tal é necessário um Estado e uma Sociedade Civil comprometida com a formação da classe trabalhadora, uma formação que venha romper com o projeto educativo capitalista/burguês.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória pensada e organizada para a realização desta pesquisa não foi estático e imutável, mas sim dinâmica e com novos desafios a cada etapa do seu percurso. Entendemos estes aspectos ao longo da pesquisa como fatores que de um modo ou de outro, puderam contribuir para alcançar o objetivo proposto: investigar quais são condições objetivas que possibilitam e/ou dificultam a implementação da política educacional, explicitada nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução nº1, de 03 de abril de 2002/CNE/MEC), na região dos Campos Gerais no Estado do Paraná, mais especificamente nas instituições escolares localizadas no meio rural do município de Ponta Grossa-Pr.

Percebemos que algumas questões ainda precisarão ser mais aprofundadas, visto que estas não eram a pretensão deste estudo, porém chegamos neste ponto da pesquisa, pois a mesma não se finda com este trabalho, entusiasmados com novas possibilidades provocadas pelas reflexões oportunizadas pelo nosso problema de pesquisa. Desde sua gênese buscamos expressar uma análise mediante um recorte situado, isto é, tentamos discutir a educação e a escola do campo, dentro do contexto da realidade do município de Ponta Grossa, no Estado do Paraná.

Apresentamos ao longo deste trabalho a necessidade de um projeto educativo do campo, que seja capaz de contribuir na efetivação dos direitos dos sujeitos do campo, dos povos que vivem e trabalham na terra. Que os envolvidos com a educação e a escola da cidade ou do campo, possam assumir-se como intelectuais orgânicos de uma classe trabalhadora, capaz de cooperar com mudanças radicais na sociedade brasileira, compreendendo a educação como um espaço privilegiado de formação de pessoas críticas, sonhadoras, sedentas por um outro mundo, um mundo solidário e justo, onde a pobreza seja cada vez menor e a dignidade humana prevaleça. Contudo, defendemos que para esta realidade, dependemos também de políticas públicas articuladas na perspectiva gramscianas do Estado ampliado, onde não haja fragmentações e dicotomias entre a sociedade civil e a sociedade política.

O percurso investigativo possibilitou sistematizar nos três capítulos deste trabalho, questões relacionadas à políticas educacionais do campo, educação do campo, escola do campo bem como outras indagações que surgiram na construção da pesquisa.

Iniciamos o trabalho problematizando as lutas por terras no território brasileiro, o que resultou no surgimento de diferentes movimentos de resistência a políticas governamentais que favoreciam sempre a classe dominante. Também discutimos a importância dos movimentos sociais do campo, enquanto essenciais para o tensionamento junto ao Estado na conquista de políticas educacionais do campo, principalmente após a Ditadura Militar.

Destacamos que neste movimento da sociedade civil na luta por direitos o MST, que devido sua organização e influência nos diferentes segmentos da sociedade, conseguiu mobilizar diferentes grupos a favor da luta dos direitos dos povos dos campos. De modo singular, evidenciamos a luta pela educação do campo, conseqüentemente pela escola do campo, esta que deve atender todos os níveis de ensino.

Verificamos que o papel dos movimentos sociais, das organizações, enfim do trabalho coletivo, buscando finalidades comuns são essências para a construção de políticas públicas que realmente sejam coerentes com a realidade da população, numa perspectiva emancipatória. É preciso o despertar e o envolvimento de toda sociedade, como o objetivo de promover a participação popular para que as políticas públicas possam ser integralmente influenciadas pelas suas propostas e anseios. Assim Gohn (2011), afirma sobre a importância dos movimentos sociais:

Os movimentos realizam diagnósticos sobre a realidade social, constroem propostas. Atuando em redes, constroem ações coletivas que agem como resistência à exclusão e lutam pela inclusão social. Constituem e desenvolvem o chamado *empowerment* de atores da sociedade civil organizada à medida que criam sujeitos sociais para essa atuação em rede. Tanto os movimentos sociais dos anos 1980 como os atuais têm construído representações simbólicas afirmativas por meio de discursos e práticas. Criam identidades para grupos antes dispersos e desorganizados, como bem acentuou Melucci (1996). Ao realizar essas ações, projetam em seus participantes sentimentos de pertencimento social. Aqueles que eram excluídos passam a se sentir incluídos em algum tipo de ação de um grupo ativo. (Gohn, 2011,p.336).

Ao refletirmos o papel do Estado na elaboração das políticas de educação do campo, através de leis, decretos, diretrizes e resoluções percebemos que existe

na conjuntura atual, um esforço maior de construção de políticas que possam contemplar as singularidades da educação do campo. Entretanto, ainda é perceptível a ausência de maior participação popular nesta construção, não que o povo do campo não queira participar, o que pode ocorrer também, mas sim por uma inviabilidade muitas vezes pensada pelo poder público. Neste sentido de elaboração de políticas de educação do campo, apontamos dois momentos distintos conforme Munarim (2008), o Plano Nacional de Educação e a Resolução CNE/CEB nº 1, de abril de 2002.

O PNE, conforme é de lei, foi iniciativa do Ministério da Educação, que o coordenou, mantendo-se quase absolutamente fechado às tentativas de influência e inclusão de propostas por parte do Movimento de Educação do Campo que se engendrava. Grosso modo, o PNE constitui-se numa anti-política pública de educação do Campo na medida que é unilateral e excludente. Todo o pouco que o PNE propõe referente ao rural é, pois, rejeitado pelos sujeitos que compõem o Movimento de Educação do Campo, seja por que são metas insuficientes, seja por que é o antípoda da qualidade por eles requerida..

[...] Já a elaboração das Diretrizes Operacionais, significou um espaço de participação efetiva das organizações e movimentos sociais que compunham a “Articulação Nacional” no processo de explicitação e formalização dos direitos dos povos do campo à educação escolar nos termos por eles preconizados. (MUNARIM, 2008, p.9).

Constatamos que as políticas ficam à mercê da vontade de grupos políticos, e que este desinteresse de contemplar as singularidades do campo, enquanto “lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem seu lugar, a sua identidade cultural” (Fernandes, 2002, p.92), leva a um trabalho educativo que se reflete no cotidiano da escola, de maneira fragmentada e desarticulada com a realidade campesina.

Ressaltamos que muitas vezes, mesmo com políticas que existem a participação popular, ainda é muito lenta o conhecimento e a aplicação das mesmas. Quando não existe este envolvimento popular, as consequências negativas são ainda maiores, se observadas às práticas educativas, pois não depende somente de vontade pessoal ou coletiva, mas também de fatores organizacionais, formação, além de questões estruturais.

Por isso, é preciso continuar a luta por educação do campo, para a efetivação das políticas públicas, para que não corramos o risco de ser apenas lei no papel, a respeito disso Fernandes enfatiza:

Conhecendo a história essa história de luta que faz a lei, sabemos também que a luta faz vigorar a lei. Por essa razão, sem a organização dos povos do campo, as Diretrizes correm o risco de serem letra morta no papel. É fundamental que os sujeitos que construíram as condições para que tivéssemos essas Diretrizes, continuem a acreditar que mudar é difícil, mas é possível[...]. (FERNANDES, 2002, p.100).

Mediante a homologação das políticas é hora se efetivá-las. Este seria o pensamento e o desejo de todo aquele que a muito espera por tais políticas, a fim de que elas possam contemplar os anseios por estes vividos. No entanto no campo prático, da execução das políticas não é isso que constatamos, devido a diferentes fatores necessários para implementação de novos rumos, diante do que se propõe em tal política.

Consideramos que a partir da contextualização da nossa pesquisa, da organização dos dados, da análise da proposta pedagógica da escola investigada, bem como do estudo dos documentos legais que subsidiam atualmente as políticas de educação do campo no Brasil e no Estado do Paraná, há ainda um longo caminho a ser percorrido para que possamos de fato construir um projeto educativo do campo, realmente respeitador da realidade dos sujeitos do campo.

Nas respostas dos professores entrevistados percebemos um desconhecimento das políticas educacionais do campo, tal desconhecimento pode ser oriundo de dois fatores, do professor não procurar subsídios para fundamentar seu trabalho pedagógico que se insere em uma realidade específica, de outro lado por parte do Estado que carece de oferta de formação continuada, contemplando o conhecimento referente à educação do campo, deste o estudo da história da educação à possíveis práticas pedagógicas a serem realizadas. Apontamos a pesquisa de Mendes (2009), que investigou qual o entendimento dos professores da rede estadual de educação do Paraná sobre a educação do campo, enfatizamos que esta pesquisa tentou catalisar dados de todo o Estado do Paraná. Ao analisar suas considerações finais percebemos que existe um esforço por parte do Estado, porém falta uma maior compreensão do que seria a educação do campo. Visto que este processo de apropriação de políticas por parte de alguns professores é complexo e moroso.

É preciso, ao finalizar, reconhecer a existência de elementos que possibilitaram o avanço do debate institucional sobre a Educação do Campo, no caso do Estado do Paraná – criação de uma coordenação específica, produção de orientações e documentos de apoio ao trabalho das

escolas, estruturação de um processo de formação continuada em várias modalidades, como os grupos de estudo que foram destacados pelos professores em sua importância. No entanto, do ponto de vista da pesquisa é preciso também avançar na compreensão dos processos de apropriação, das formas pelas quais os professores e professoras se relacionam com as orientações curriculares e com materiais de apoio ao seu trabalho docente, e portanto também produzem o currículo, uma vez que são sujeitos que interpretam, escolhem, e agem sobre as propostas oficiais.(MENDES, 2009, p.117).

Não queremos aqui culpabilizar professores, mas sim tentar apontar que também deveria existir responsabilidade e compromisso com a educação, que devem ir além do espaço que se está atuando. Uma das justificativas desta lacuna na atuação docente é a formação de professores, que atualmente é organizada de maneira universalizante e generalista, tão fragmentada que muitas vezes o professor é concebido por algumas teorias como mero mediador entre sujeito e objeto, ou seja, o conhecimento. E não como fundamental na produção de conhecimentos na relação sujeito e objeto.

Ao analisar a proposta pedagógica da escola, vislumbramos um texto que contempla muitos aspectos propostos nas atuais diretrizes estaduais e nacionais da educação do campo. O que leva a questionar quais os elementos internos ou externos da escola que não contribuem para o favorecimento da efetivação destas diretrizes. Como já afirmamos neste trabalho, não basta a lei ou o projeto pedagógico, dado e acabado é necessário o envolvimento dos sujeitos no processo de construção de projetos educativos. Visto que a participação popular enriquecem as propostas e as torna resultado de um trabalho coletivo, assumido por diferentes sujeitos tanto no planejamento, quanto na execução.

Nos limites conferidos a uma pesquisa em nível de mestrado, esta foi a proposta de investigação e aprofundamento de estudos frente à temática da educação do campo. Entendemos que os dados não foram explorados na sua totalidade e poderão em outras circunstâncias, serem mais aprofundados em suas análises. As considerações realizadas pretendem contribuir com o debate educacional na sua totalidade, através do viés da educação do campo, de modo algum fragilizar e relativizar a luta pelos direitos do cidadão. A conquista de políticas educacionais do campo, significa avanços na construção de um país que valoriza o campo e seus sujeitos, isto é, um avanço para a construção de um projeto societário que valorize e respeite os diferentes povos na sua singularidade. Conforme Fernandes a conquista destas políticas de educação do campo

É um novo passo dessa caminhada de quem acredita que o campo e cidade se complementam e, por isso mesmo, precisam ser compreendidos como espaços geográficos singulares e plurais, autônomos e interativos, com suas identidades culturais e modos de organização diferenciados, que não podem ser pensados como relação de dependência eterna ou pela visão urbanoide e totalitária, que prevê a intensificação da urbanização como o modelo de país moderno. A modernidade é ampla e inclui a todos e a todas, do campo e da cidade. Um país moderno é aquele que tem um campo de vida, onde os povos do campo constroem suas existências. (FERNANDES, 2002, p.91).

Em síntese, este trabalho permitiu vislumbrar uma educação do campo possível, mediante esforços e esperanças de diferentes sujeitos. Vale ressaltar que este estudo, pretendeu contribuir com a produção do conhecimento no debate da Educação do Campo, de modo a trazer novos questionamentos e problemas. Fortalecendo as discussões das diferentes pesquisas que tem como campo investigativo a educação, entendendo-o como espaço de lutas por outro mundo, pautado por um projeto societário anticapitalista, que integre sujeitos de diferentes segmentos da sociedade, a saber, na educação unindo o campo e a cidade.

REFERÊNCIAS

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. **Dicionário escolar da língua portuguesa**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BENJAMI, C.; CALDART, R. S. (Orgs.) **Projeto popular e escolas do campo**. v. 3. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 2000.

BOTTOMORE, T.; OUTHWAITE, W. **Dicionário do pensamento social do Século XX**. Tradução de Eduardo Francisco Alves, Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

BOULUS JÚNIOR, A. **História sociedade e cidadania**. São Paulo: FTD, 2011.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988**. Brasília: Senado Federal, 2010.

_____. **Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm> Acesso em 04 out. 2012.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Jul, 2010. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados>. Acesso em: 10 out. 2012

_____. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Abr. 2002. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados>. Acesso em: 05 out. 2012.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº. 4.054/61. Disponível em: < <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102346htm>>. Acesso em: 02 out. 2012.

_____. **Lei nº 4.504, de 30 novembro de 1964**. Dispõe sobre o Estatuto da Terra, e da outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4504.htm> Acesso em: 03 out. 2012.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei n. 5692/71. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm >. Acesso em: 02 out. 2012.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei n. 9.394/96. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm >. Acesso em: 18 jul. 2011.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Panorama da educação do campo**. Brasília: Inep, 2007. Disponível em: <http://www.red-ler.org/panorama-educacao-campo.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2011.

_____. **Resolução nº2 de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rceb002_08.pdf >. Acesso em: 05 out. 2012.

BOBBIO, N; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de Política**. Brasília: Ed. UNB, 1998.

BOFF, L. **Depois de 500 anos: que Brasil queremos?** Petrópolis: Vozes, 2000.

CALAZANS, M.J. Para compreender a educação do Estado no meio rural. In: THERRIEN, J.; DAMASCENO, M.N.(Orgs.) **Educação e escola do campo**. Campinas: Papirus, 1993. p.15-40.

CALDART, R.S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, C.A. (Org.). **Por uma Educação do Campo: campo - políticas públicas - educação**. Brasília. Incra, MDA, 2008.

_____. et al. (Orgs.) **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CAMINI, L. Reformas do Estado e Construção das Políticas Educacionais no Rio Grande do Sul no período de 1999-2002: avanços, limites e contradições.. In: Vera Maria Vidal Peroni; Vera Lúcia Bazzo; Ludimar Pegoraro. (Org.). **Dilemas da Educação Brasileira em tempos de Globalização Neoliberal: entre o público e o privado**. 1ª ed. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2006.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

COMITÊ ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DO ESTADO DO PARANÁ. **Pauta:** gestão de políticas públicas educacionais da educação do campo. Paraná, 2010.

COTRIM, G. **História Global:** Brasil e Geral. 8 ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

DICIONÁRIO HISTÓRICO GEOGRÁFICO DOS CAMPOS GERAIS. **Os Campos Gerais do Paraná.** Disponível em: http://www.uepg.br/dicion/campos_gerais.htm. Acesso em: 21 de jul. 2011.

DUARTE, Newton. A pesquisa e a formação de intelectuais críticos na pós-graduação em Educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 89-110, jan./jun. 2006. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em: 15 mar 2012.

ESCOLA ESTADUAL BRÁSILIO ANTUNES DA SILVA. **Projeto Político Pedagógico** Ponta Grossa, 2010. Disponível em: <http://www.pgobrasilioantunes.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/25/2010/1897/arquivos/File/pppbrasilio.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2012.

FAORO, R. **Os donos do poder:** formação do patronato político brasileiro. São Paulo: Globo, 2001.

FARIA, R.M. **História.**v.1. Belo Horizonte: Ed. Lê, 1995.

FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma caminhada. In: KOLLING, E.J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R.S.; (Orgs.) **Educação do campo:** identidade e políticas públicas. v. 4. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 2002. p.89 – 101.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática.** 7. ed. Campinas: Papirus, 2005.

FRIGOTTO, G. Projeto societário contra-hegemônica e educação do campo: desafios de conteúdos, método e forma. In: MUNARIN, A.; BELTRAME, S.; CONTE, S. F.; PEIXER, Z. I (Orgs). **Educação do Campo: reflexões e perspectivas.** Florianópolis: Insular, 2010a. p. 19-46.

_____. **A produtividade da escola improdutiva:** um (re)exame das relações entre educação e a estrutura econômico-social capitalista. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

GAMBOA S. S. **Pesquisa e educação:** métodos e epistemologia. Chapecó: Argos, 2007.

GANDIN, D. **Temas para um projeto político pedagógico**. Petrópolis: Vozes, 2011.

GARCIA, R.L. reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador. In: MOREIRA, A. F. et al. **Para quem pesquisamos: para quem escrevemos o impasse dos intelectuais**. São Paulo: Cortez, 2001.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GRAMSCI, A. **Cartas do Cárcere: 1931-1937**. v. 2. Tradução Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

_____. **Cadernos do cárcere**, v. 2. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

_____. **Cadernos do cárcere**, v. 3. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

GOHN, M.G.M. **Movimentos Sociais e Educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. Movimentos Sociais na Contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, p. 333-361, maio/ago. 2011.

GUEVARRA, E.C. **Textos revolucionários**. São Paulo: Global, 1986.

IANNI, O. (Org.) **Florestan Fernandes: sociologia crítica militante**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

KOLLING, E.; NERY, Ir.; MOLINA, M. C. **Por uma educação básica do campo**. v. 1. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999.

LEITE, S.C. **Escola rural: urbanização e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1999.

LIGUORI, G. **Roteiros para Gramsci**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

MANIFESTO DAS EDUCADORAS E DOS EDUCADORES DA REFORMA AGRÁRIA AO POVO BRASILEIRO. 1. ° Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária. Homenagem aos educadores Paulo Freire e Che Guevara. Brasília, 28 a 31 de julho de 1997. In: **Revista PUCVIVA**, n. 14, out./dez. 2001.

MARTINS, F. J. **Gestão democrática e ocupação da escola: o MST e a educação.** Porto Alegre: EST, 2004.

MENDES, M.M. **A escola do campo e seu significado: o ponto de vista de professores e professoras da rede estadual de educação do Paraná.** 159f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

MELO, M.S.; MORO, R.S.; GUIMARÃES, G.B.; **Patrimônio Natural dos Campos Gerais do Paraná.** Ponta Grossa: UEPG, 2007.

MESZAROS, I. **A educação para além do capital.** Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOCELLIN, R. **História:** volume único: ensino médio. 2. ed. São Paulo: IBEP, 2005.

MOLINA, M.C.; MONTENEGRO, J.L.A.; OLIVEIRA, L.L.N.A. **Das desigualdades aos direitos: a exigências de políticas afirmativas para a promoção da equidade educacional no campo.** Brasília: Secretaria de Relações Institucionais. Conselho de Desenvolvimento Econômica e Social, 2009.

MONTANÕ, C.; DURIGUETTO M. L. **Estado, classe e movimento social.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para professor pesquisador.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MORISSAWA, M. **A história da luta pela terra e o MST.** São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MST. **Cartilha de Estudo: A organicidade e o Planejamento, construindo coletivamente.** n. 7, set. 2005.

MUNARIM, A. **Movimento nacional de educação do campo: uma trajetória em construção.** 17f. Trabalho apresentado no GT 3: Movimentos sociais e educação, 31ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, MG, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT03-4244--Int.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2013.

PARANÁ. Secretária de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação do Campo,** Curitiba: Seed/ Pr, 2010.

_____. **Resolução nº4783 de 28 de outubro de 2010.** Institui a Educação do Campo como Política Pública Educacional no Paraná. Disponível em:<

<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=69377&indice=1&totalRegistros=1> > Acesso em: 03 abr. 2012.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro**: evolução e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO, Maria L. S. **História da Educação Brasileira**: a organização escolar. 9 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento Camponês, trabalho e educação**: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

RODRIGUES, M. F. **Da luta pela educação à educação na luta**: memórias, narrações e projetos dos assentados e professores do MST na Fazenda Giacometi. 1999, 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1999.

SANTOS, C.A. **A educação do campo e políticas públicas no Brasil**: o protagonismo dos movimentos sociais do campo na instituição de políticas públicas e a licenciatura em educação do campo na UnB. Brasília: Liber Livro, 2012.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SEVERINO A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, J. A. **Fatores endógenos e exógenos que elevaram a imigração/resistência de pequenos produtores do Distrito de Itaiacoca - Ponta Grossa – Pr, na década de 1970**. 2008, 192 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2008.

SCHIMANSKI, E.F. **Conservadorismo e tradição em Ponta Grossa**: representação social, mito ou realidade na política local? 163f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2007.

SOUZA, M. A. **Educação e cooperação nos assentamentos do MST**. Ponta Grossa, UEPG, 2006a.

_____. **Educação do campo**: propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis: Vozes, 2006b.

_____ **Educação e movimentos sociais do campo:** a produção do conhecimento no período de 1987 a 2007. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

_____. A Educação é do campo no estado do Paraná? In: SOUZA, M.A. de (org). **Práticas Educativas no/do Campo**. Ponta Grossa: UEPG, 2011.

STEDILE, J. P.; FERNANDES B. M. **Brava gente:** a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

THERRIEN, J.; DAMASCENO, M.N.(Orgs.) **Educação e escola do campo**. Campinas: Papirus, 1993.

VÁZQUEZ, A.S.; **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

ANEXO A - Resolução CNE/CEB 1, de 3 de Abril de 2002. - Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

**CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002.^(*)

Institui Diretrizes Operacionais para a Educação
Básica nas Escolas do Campo.

O Presidente da Câmara da Educação Básica, reconhecido 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, e tendo em vista o disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 -LDB, na Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e na Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação, e no Parecer CNE/CEB 36/2001, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 12 de março de 2002, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo a serem observadas nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino.

Art. 2º Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal.

Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

Art. 3º O Poder Público, considerando a magnitude da importância da educação escolar para o exercício da cidadania plena e para o desenvolvimento de um país cujo paradigma tenha como referências a justiça social, a solidariedade e o diálogo entre todos, independente de sua inserção em áreas urbanas ou rurais, deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico.

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

Art. 5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Parágrafo único. Para observância do estabelecido neste artigo, as propostas pedagógicas das escolas do campo, elaboradas no âmbito da autonomia dessas instituições, serão desenvolvidas e avaliadas sob a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a Educação Profissional de Nível Técnico.

Art. 6º O Poder Público, no cumprimento das suas responsabilidades com o atendimento escolar e à luz da diretriz legal do regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, proporcionará Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades

^(*) CNE. Resolução CNE/CEB 1/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 32.

rurais, inclusive para aqueles que não o concluíram na idade prevista, cabendo em especial aos Estados garantir as condições necessárias para o acesso ao Ensino Médio e à Educação Profissional de Nível Técnico.

Art. 7º 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.

§ 1º O ano letivo, observado o disposto nos artigos 23, 24 e 28 da LDB, poderá ser estruturado independente do ano civil.

§ 2º As atividades constantes das propostas pedagógicas das escolas, preservadas as finalidades de cada etapa da educação básica e da modalidade de ensino prevista, poderão ser organizadas e desenvolvidas em diferentes espaços pedagógicos, sempre que o exercício do direito à educação escolar e o desenvolvimento da capacidade dos alunos de aprender e de continuar aprendendo assim o exigirem.

Art. 8º As parcerias estabelecidas visando ao desenvolvimento de experiências de escolarização básica e de educação profissional, sem prejuízo de outras exigências que poderão ser acrescidas pelos respectivos sistemas de ensino, observarão:

I - articulação entre a proposta pedagógica da instituição e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a respectiva etapa da Educação Básica ou Profissional;

II - direcionamento das atividades curriculares e pedagógicas para um projeto de desenvolvimento sustentável;

III - avaliação institucional da proposta e de seus impactos sobre a qualidade da vida individual e coletiva;

IV - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade do campo.

Art. 9º As demandas provenientes dos movimentos sociais poderão subsidiar os componentes estruturantes das políticas educacionais, respeitado o direito à educação escolar, nos termos da legislação vigente.

Art. 10. O projeto institucional das escolas do campo, considerado o estabelecido no artigo 14 da LDB, 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.

Art. 11. Os mecanismos de gestão democrática, tendo como perspectiva o exercício do poder nos termos do disposto no parágrafo 1º do artigo 1º da Carta Magna, contribuirão diretamente:

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

II - para a abordagem solidária e coletiva dos problemas do campo, estimulando a autogestão no processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de ensino.

Art. 12. 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.

Art. 13. 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.

Art. 14. O financiamento da educação nas escolas do campo, tendo em vista o que determina a Constituição Federal, no artigo 212 e no artigo 60 dos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias, a LDB, nos artigos 68, 69, 70 e 71, e a regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - Lei 9.424, de 1996, será assegurado mediante cumprimento da legislação a respeito do financiamento da educação escolar no Brasil.

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

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

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

III - remuneração digna, inclusão nos planos de carreira e institucionalização de programas de formação continuada para os profissionais da educação que propiciem, no mínimo, o disposto nos artigos 13, 61, 62 e 67 da LDB.

Art. 16. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário.

FRANCISCO APARECIDO CORDÃO
Presidente da Câmara de Educação Básica

ANEXO B - Resolução nº2, de 28 de Abril de 2008. - Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

RESOLUÇÃO Nº 2, DE 28 DE ABRIL DE 2008 ^(*)

Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

A Presidenta da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e de conformidade com o disposto na alínea “c” do § 1º do art. 9º da Lei nº 4.024/1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131/1995, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 23/2007, reexaminado pelo Parecer CNE/CEB nº 3/2008, homologado por despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 11/4/2008, resolve:

Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio 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.

§ 1º A Educação do Campo, de responsabilidade dos Entes Federados, que deverão estabelecer formas de colaboração em seu planejamento e execução, terá como objetivos a universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar com qualidade em todo o nível da Educação Básica.

§ 2º A Educação do Campo será regulamentada e oferecida pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios, nos respectivos âmbitos de atuação prioritária.

§ 3º A Educação do Campo será desenvolvida, preferentemente, pelo ensino regular.

§ 4º A Educação do Campo deverá atender, mediante procedimentos adequados, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, as populações rurais que não tiveram acesso ou não concluíram seus estudos, no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio, em idade própria.

§ 5º Os sistemas de ensino adotarão providências para que as crianças e os jovens portadores de necessidades especiais, objeto da modalidade de Educação Especial, residentes no campo, também tenham acesso à Educação Básica, preferentemente em escolas comuns da rede de ensino regular.

Art. 2º Os sistemas de ensino adotarão medidas que assegurem o cumprimento do artigo 6º da Resolução CNE/CEB nº 1/2002, quanto aos deveres dos Poderes Públicos na oferta de Educação Básica às comunidades rurais.

Parágrafo único. A garantia a que se refere o *caput*, sempre que necessário e adequado à melhoria da qualidade do ensino, deverá ser feita em regime de colaboração entre os Estados e seus Municípios ou mediante consórcios municipais.

Art. 3º 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

^(*) Publicada no Dou de 29/4/2008, Seção 1, p. 25-26.

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.

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 a garantia de transporte das crianças do campo para o campo.

Art. 5º Para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, integrado ou não à Educação Profissional Técnica, 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.

§ 2º Para que o disposto neste artigo seja cumprido, deverão ser estabelecidas regras para o regime de colaboração entre os Estados e seus Municípios ou entre Municípios consorciados.

Art. 6º A oferta de Educação de Jovens e Adultos também deve considerar que os deslocamentos sejam feitos nas menores distâncias possíveis, preservado o princípio intracampo.

Art. 7º A Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infra-estruturais 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, com atendimento ao art. 5º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo.

§ 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.

§ 2º A admissão e a formação inicial e continuada dos professores e do pessoal de magistério de apoio ao trabalho docente deverão considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com os profissionais comprometidos com suas especificidades.

Art. 8º 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.

Art. 9º A oferta de Educação do Campo com padrões mínimos de qualidade estará sempre subordinada ao cumprimento da legislação educacional e das Diretrizes Operacionais enumeradas na Resolução CNE/CEB nº 1/2002.

Art. 10 O planejamento 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 Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio, considerará 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.

§ 2º 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.

Art. 11 O reconhecimento de que o desenvolvimento rural deve ser integrado, constituindo-se a Educação do Campo em seu eixo integrador, recomenda que os Entes Federados – União, Estados, Distrito Federal e Municípios – trabalhem no sentido de articular as ações de diferentes setores que participam desse desenvolvimento, especialmente os Municípios, dada a sua condição de estarem mais próximos dos locais em que residem as populações rurais.

Art. 12 Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando ratificadas as Diretrizes Operacionais instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 1/2002 e revogadas as disposições em contrário.

CLÉLIA BRANDÃO ALVARENGA CRAVEIRO

ANEXO C - Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. - Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA

DECRETO Nº 7.352, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010**DOU 05.11.2010**

Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, incisos IV e VI, alínea "a", da Constituição, e tendo em vista o disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no art. 33 da Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009,

DECRETA:

Art. 1º 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.

§ 1º Para os efeitos deste Decreto, entende-se por:

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; e

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.

§ 2º Serão consideradas do campo as turmas anexas vinculadas a escolas com sede em área urbana, que funcionem nas condições especificadas no inciso II do § 1º.

§ 3º As escolas do campo e as turmas anexas deverão elaborar seu projeto político pedagógico, na forma estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 4º A educação do campo concretizar-se-á 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 desporto adequados ao projeto políticopedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo.

Art. 2º São princípios da educação do campo:

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.

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, visando em especial:

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.

Art. 4º A União, 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 alocará 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.

Art. 5º A formação de professores para a educação do campo observará os princípios e 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.

§ 1º Poderão ser adotadas metodologias de educação a distância para garantir a adequada formação de profissionais para a educação do campo.

§ 2º 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.

§ 3º 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 dos espaços e tempos da formação, em consonância com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.

Art. 6º 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.

Art. 7º No desenvolvimento e 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.

Art. 8º Em cumprimento ao art. 12 da Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, os entes federados garantirão alimentação escolar dos alunos de acordo com os hábitos alimentares do contexto socioeconômico-cultural-tradicional predominante em que a escola está inserida.

Art. 9º O Ministério da Educação disciplinará 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.

Art. 10. 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.

Art. 11. O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, executado no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA, nos termos do art. 33 da Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, integra a política de educação do campo.

Art. 12. Os objetivos do PRONERA são:

I - oferecer educação formal aos 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.

Art. 13. 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.

Art. 14. 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.

Parágrafo único. O INCRA celebrará contratos, convênios, termos de cooperação ou outros instrumentos congêneres com instituições de ensino públicas e privadas sem fins lucrativos e demais órgãos e entidades públicas para execução de projetos no âmbito do PRONERA.

Art. 15. Os projetos desenvolvidos no âmbito do PRONERA poderão prever a aplicação de recursos para o custeio das atividades necessárias à sua execução, conforme norma a ser expedida pelo INCRA, nos termos da legislação vigente.

Art. 16. A gestão nacional do PRONERA cabe ao INCRA, que tem as seguintes atribuições:

I - coordenar e supervisionar os projetos executados no âmbito do Programa;

II - definir procedimentos e produzir manuais técnicos para as atividades relacionadas ao Programa, aprovando-os em atos próprios no âmbito de sua competência ou propondo atos normativos da competência do Ministro de Estado do Desenvolvimento Agrário; e

III - coordenar a Comissão Pedagógica Nacional de que trata o art. 17.

Art. 17. O PRONERA contará com uma Comissão Pedagógica Nacional, formada por representantes da sociedade civil e do governo federal, com as seguintes finalidades:

I - orientar e definir as ações político-pedagógicas;

II - emitir parecer técnico e pedagógico sobre propostas de trabalho e projetos; e

III - acompanhar e avaliar os cursos implementados no âmbito do Programa.

§ 1º A composição e atribuições da Comissão Pedagógica Nacional serão disciplinadas pelo Presidente do INCRA.

§ 2º A Comissão Pedagógica Nacional deverá contar com a participação de representantes, entre outros, do Ministério do Desenvolvimento Agrário, do Ministério da Educação e do INCRA.

Art. 18. As despesas da União com a política de educação do campo e com o PRONERA correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas, respectivamente, aos Ministérios da Educação e do Desenvolvimento Agrário, observados os limites estipulados pelo Poder Executivo, na forma da legislação orçamentária e financeira.

Art. 19. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 4 de novembro de 2010; 189º da Independência e 122º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad Daniel Maia

DOU

**ANEXO D - Relatório do Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC
2013 – 2014**

Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC

Oficina de Planejamento 2013 -2014

Relatório Síntese das conclusões e proposições

Nota introdutória

Convocada pela Coordenação Nacional do FONEC, ocorreu nos dias 13 e 14 de junho, em Brasília – sede do CESIR/CONTAG –, a “Oficina de Planejamento do FONEC” para o corrente ano de 2013 e 2014. Para esse encontro de trabalho foram convocadas representações estaduais do Movimento Nacional de Educação do Campo. Vinte (20) estados brasileiros encaminharam delegados escolhidos de acordo com o limite de vagas e por critérios previamente determinados pela Coordenação Nacional, de maneira que espelharam a organização do Movimento de Educação do Campo internamente a cada estado representado. Assim, o “Grupo Nacional de Trabalho”, que denominamos de “Oficina de Planejamento”, foi constituído por 68 participantes, com a seguinte distribuição: 38 representantes de movimentos sociais e sindicais do campo; 17 de instituições públicas universitárias; 09 de secretarias de estado da educação e, na condição de convidados diretos da Coordenação Nacional, dois representantes da Frente Parlamentar Mista de Educação do Campo; um representante da UNDIME e um representante do Unicef. Além desses, também sob convite direto da Coordenação do Fórum, estiveram presentes durante o encontro um Profissional Servidor do MEC e um do MDA.

Coerentemente com seus princípios de movimento da sociedade civil autônomo, e pautando-se pela análise de situação e indicativos do seu “Seminário de Educação do Campo”, realizado em agosto de 2012, essa “Oficina de Planejamento”, visava elaborar propostas concretas de ação para o próprio FONEC na sua composição nacional e nos estados; bem como e principalmente para munir o Movimento Nacional de Educação do Campo de propostas e condições de reivindicação e diálogo junto aos órgãos públicos responsáveis pela projeção e implementação das políticas demandadas. Nesse sentido, aliás, a própria “Oficina de Trabalho” já devia ser organizada, e, de fato o foi, como um momento dessa relação “Estado/Governos - Sociedade”, na medida que chamou à mesa de conversação, compondo organicamente a programação, a representação do MEC/SECADI, CONSED e UNDIME.

Da dinâmica adotada, destacam-se dois grupos de conclusões/encaminhamentos, que formam esta síntese. De um lado, as conclusões e proposições unilaterais dos delegados estaduais do próprio FONEC. Para este resultado, os debates foram organizados em eixos temáticos, conforme se verá à frente, com sínteses grupais debatidas em plenário e assumidas pelo coletivo. Referente a esse grupo, dada a alta profusão de ideias e proposições, para além do debate em plenária, a Coordenação Nacional do FONEC deverá ainda matizá-las, observando a originalidade/legitimidade e, ao mesmo tempo, a factibilidade das mesmas nos contextos a que são propostas. Especialmente quando são propostas à própria Coordenação Nacional do Fórum como se esta fosse um sujeito autônomo. Para qualquer efeito, as conclusões brutas dos Gts, tal como deliberadas pela plenária, farão parte do acervo do FONEC.

De outro lado, merece destaque, e compõe esta síntese, o resultado do diálogo com a SECADI, que ocorreu em dois momentos especiais: um momento foi específico para tratar da formação de educadores das/para as escolas do campo. E o outro momento, informado pela síntese das relatorias

dos “GTs Temáticos”, teve caráter geral de afirmação de compromissos e sinalização para a continuidade do diálogo sob a forma de mesa de trabalho, com vistas a se consolidarem propostas e encaminhamentos concretos.

Resultado do diálogo com SECADI acerca da formação de educadores

Do encontro, que ocorreu com a presença da Secretária, Profa. Macaé Evaristo dos Santos, e do Diretor de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais, Thiago Thobias, destacamos dois pontos centrais. Os demais pontos, que gravitam estes dois, serão explicitados à frente no eixo específico “Formação de Educadores”, e constituirá conteúdo da mesa de trabalho próxima com SECADI.

Primeiro ponto: o FONEC propõe que seja articulado pelo MEC um Programa Nacional de Formação de Educadores que articule a Formação Inicial com a Formação Continuada, com vários pontos de intersecção possíveis.

Segundo ponto: criação, no âmbito da SECADI, de um grupo permanente de trabalho, formado por especialistas em formação de educadores, dentre os que estejam atuando nas IFES e mais uma representação de profissionais da mesma área indicados pelas Organizações e Movimentos Sociais do Campo que compõem o FONEC, para elaborar proposta e acompanhar a execução do “Programa Nacional de Formação de Educadores”. Sendo que a primeira e urgente ação será a implantação dos cursos de Licenciatura Plena em Educação do Campo, no ensino do PRONACAMPO. Esse GT permanente contará com todas as condições de trabalho necessárias, tanto do ponto de vista da materialidade, como, por exemplo, suporte para viagens e serviços de apoio, quanto do ponto de vista de sua institucionalidade, como por exemplo, o seu empoderamento por parte da alta direção do MEC e a necessária cobertura de seus postos de trabalho nas IFES de origem, para que possam se liberar para executar suas ações com qualidade profissional.

A cerca dos pontos destacados, o FONEC se propõe a contribuir para sua efetivação. Sinaliza, particularmente, que pode indicar profissionais de sua base de apoio para compor o “GT Permanente de Formação de Educadores”. E a representação da SECADI, por seu lado, de modo especial acerca do segundo ponto, se disse integralmente favorável, propondo a continuidade do diálogo para efetivar a idéia.

Síntese dos trabalhos por eixo temático

A) Formação de Educadores

A observação primeira é de que a formação de educadores é ação urgentíssima a requerer investimento e atenção. E a manifestação clara do FONEC é de não avalizar os processos de *Formação Inicial* a distância, pelo menos, na forma como se aplica no Brasil.

Proposições:

1. Formação e estrutura de base:

- Que o MEC abra um novo edital para garantir que as vagas em aberto para formação inicial de educadores do campo via UAB e PARFOR sejam utilizadas para formação presencial, de maneira a que, pelo menos uma Licenciatura em Educação do Campo se instale em cada um dos estados brasileiros. Para isso, abrir a possibilidade de as universidades públicas estaduais participarem. Ainda, nesse novo edital, dar ênfase à formação para os anos iniciais do nível fundamental, a exemplo do “Pedagogia da Terra” patrocinado pelo PRONERA;
- Que o MEC institua um programa de infraestrutura de apoio permanente ao funcionamento das licenciaturas do campo nas instituições federais de ensino superior (IFES). Em vez, por

exemplo, de apenas bolsa permanência, a construção de alojamentos para acolher os alunos dos Cursos por Alternância. E outros aportes de infraestrutura, para além de alojamento, a depender das especificidades dos cursos e das IES;

- Que o MEC potencialize e amplie o PIBID/Diversidade para os cursos de Licenciatura em Educação do Campo;
- Que o MEC e o FONEC procurem inserir debates sobre Educação do Campo e Diversidade em todas as licenciaturas;
- Que o MEC e o FONEC estimulem a criação de centros de educação do campo, ou faculdades de educação do campo ou institutos de educação do campo, pelo menos, de departamentos ou qualquer outra institucionalidade no interior das estruturas das Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), federais e estaduais, para garantir o tema da Educação do Campo no tripé ensino-pesquisa-extensão;
- Que o MEC/CAPES estimule, em forma de editais ou outras formas, a realização de cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), em Educação do Campo na perspectiva da Pedagogia da Alternância;
- Que o MEC/SECADI incentive propostas de cursos de formação *lato sensu* (especialização) na perspectiva do fortalecimento do ensino por áreas de conhecimento; da valorização e ensaio de práticas pedagógicas inovadoras, em especial, com vistas às classes heterogêneas; da gestão e do financiamento das escolas do campo;

2. Ações de articulação entre os diferentes sujeitos e de mobilização:

- Estabelecer um diálogo entre as IFES com projetos de licenciaturas em educação do campo aprovados, e que estão na iminência de encaminhar concursos para contratação de docentes, no sentido de se organizar um edital comum ou, pelo menos, garantir a mobilidade entre as bancas e entre os aprovados, de uma para outra instituição;
- Pautar urgentemente a discussão a respeito das Diretrizes Curriculares das Licenciaturas no CNE;
- Pautar a formação inicial de educadores do campo junto à Andifes e Reitores de Institutos Federais, no sentido de: a) garantir as vagas de docentes nas IFES para a Educação do Campo, propiciadas pelo PRONACAMPO; b) instituir de maneira permanente, nas matrizes orçamentárias das IFES, as custas diferenciadas das licenciaturas em Educação do campo; c) (re)considerar o valor/custo do aluno de licenciatura em educação do campo na distribuição dos recursos do MEC entre as universidades, levando-se em conta que essa licenciatura, entre outros fatores, pela origem do público que lhe acorrem (maioria desprovidos de finanças) e pela sua proposta pedagógica (Pedagogia da Alternância), demanda investimentos e custeio maiores comparativamente às demais licenciaturas;
- Pautar, urgentemente, reunião com UNDIME e CONSED, no sentido, principalmente, de: a) incentivar a busca e criação de condições de formação inicial e continuada dos seus educadores em exercício; b) instituição de carreira específica para educadores do campo; c) abrir espaço privilegiado nos seus editais de concurso para preenchimento de vagas em escolas do campo a profissionais formados nos cursos de licenciatura em educação do Campo;
- Estimular a criação de redes locais, regionais e nacional de articulação, intercâmbio e diálogo entre as universidades que trabalham com a Educação do Campo;
- Estimular o diálogo das IPES com os movimentos sociais do campo, através da participação destes nos colegiados, e condicionar a esse diálogo a organização e desenvolvimento das propostas de licenciatura em educação do campo;
- Estabelecer estratégias para acompanhamento rigoroso dos cursos de formação nas IPES, por parte dos Movimentos Sociais, através principalmente de especialistas indicados por eles juntamente com outros especialistas advindos de universidades com experiência acumulada, e com aporte institucional e material do MEC.

B) Educação de Jovens e Adultos - EJA

Antes de tudo, algumas constatações iniciais acerca dessa questão no contexto atual brasileiro. Sem dúvida, estamos num processo de desarticulação e desmobilização da luta em defesa da EJA, mesmo sabendo-se que ainda existe no Brasil cerca de 16 milhões de analfabetos, que estão em total invisibilidade, e tratados de forma marginal dentro do Sistema Público de Ensino. A EJA está subsumida na formação profissional subordinada à lógica da instrumentalização para o emprego imediato. Há um processo de fragmentação, precarização e rebaixamento da formação na EJA no Brasil.

Como diagnóstico do que já ocorreu, constata-se que o Programa “Saberes da Terra”, de 2006 a 2008, marcou um momento muito forte de debate, mobilização e articulação com as secretarias estaduais de educação, por iniciativa direta do MEC. Houve pequenos avanços na perspectiva de pensar a EJA como escolarização, e não apenas alfabetização, que retrocederam com a mudança de governo, já do primeiro para o segundo mandato do Presidente Lula. Enfim, o debate da EJA subsumiu-se na SECADI, especialmente no atual Governo.

Perdemos o horizonte da EJA vinculada aos princípios da Educação Popular e à perspectiva de extrapolar os limites da institucionalidade. Os processos de EJA se dão a partir de programas institucionais, que geralmente não condizem com a realidade de cada região. Os dados apresentados nas tabelas de resultados não têm concretude. Os programas são pró-forma, não existe uma articulação entre os diferentes sujeitos que poderiam contribuir na implementação dessas políticas, isso impossibilita sua efetivação. Há estados em que não existe nenhuma matrícula de EJA, a grande maioria dos estados só realiza o que o MEC demanda. E ainda com grandes problemas de gestão.

Diagnosticamos que o que está posto como política de EJA no âmbito nacional não nos serve, retrocedemos nos pequenos avanços que havíamos conquistado. Precisamos voltar a pautar e defender uma política de EJA estruturante, que supere a fragmentação, a precarização e a subordinação à lógica empresarial de instrumentalização para a empregabilidade imediata. E o MEC tem se colocado apenas como repassador dos recursos, agindo como um banco e se eximindo da responsabilidade e compromisso com a implementação efetiva da política de EJA.

Reconhecemos, de toda maneira, que, mesmo diante de muitos desafios e retrocessos, houve pequenos avanços nos estados, com a criação de fóruns, comitês de Educação do Campo, grupos de trabalho, inserção da demanda da Educação do Campo em grupos de pesquisa, envolvimento dos estudantes das licenciaturas do PROCAMPO na articulação e luta por educação nos municípios.

Desafios e proposições:

- Ao FONEC, elaborar nota técnica acerca da EJA, enfatizando denúncia da política estabelecida, e propondo o resgate da experiência de formação/escolarização de EJA do campo protagonizada pelos Movimentos Sociais, a exemplo do programa Saberes da Terra, do PRONERA e de tantas ações de alfabetização que já ocorreram com a participação das organizações e movimentos sociais;
- Desafiar a SECADI a criar um grupo de trabalho e estudos, com o objetivo de elaborar uma proposta de política pública de EJA estruturante. Que integre as políticas e programas que já existem, de maneira a constituir uma toldade da EJA do campo, bem como elabore propostas novas e inovadoras. O FONEC se coloca à disposição para contribuir na construção dessa proposta;

- Ao FONEC, buscar rearticular-se com os aliados – fóruns estaduais e nacional de EJA e outros sujeitos que fazem a mesma luta – na perspectiva de construir unidade de ação contra a forma de implementação da política de EJA;
- Recuperar o Programa Saberes da Terra, conforme seu projeto original e sem limite de idade, enquanto proposta de escolarização para Jovens e Adultos do Campo, para o nível do Ensino Fundamental e com expansão a ser feita ao Ensino Médio;
- Que a SECADI/MEC proponha ações de EJA que envolvam os movimentos estudantis;
- Identificar nos estados se há potencialidade no espaço da agenda territorial de EJA na perspectiva de se pautar as questões e as demandas da EJA.

C) Educação Profissional

O foco central das observações é o Pronatec Campo. Sobre ele é feita contundente crítica e, ao mesmo tempo, consciente de que se trata de jogo contra-hegemônico, tenta-se extrair dele algo que possa eventualmente servir às aspirações e princípios da Agricultura Familiar Camponesa.

Algumas observações críticas mais evidentes:

- **Sobre questões de fundo.** Trata-se de uma política imposta, sem tempo nem possibilidade de discussão, nem do conteúdo, nem da forma. É um programa constituído de projetos de cursos de capacitação que desconsideram a história construída em cada contexto. Assim, não é a *nossa* política. Os interesses privatistas se constituem no Pronatec, seja “Pronatec Campo” ou simplesmente “Pronatec”, pois não há diferença alguma entre um e outro. E o sentimento é de que, na atual correlação de forças, não só não tivemos condições de impedir sua instituição, como também, pelo fato de haver muito dinheiro envolvido, ele ostenta um potencial de cooptação das próprias lideranças dos trabalhadores do campo e dos trabalhadores da educação. Por consequência, os próprios trabalhadores não conseguem percebê-lo se não como uma oportunidade; pior, como se fosse a única oportunidade de formação técnico profissional que lhe cabe. O Pronatec contribui a que não se cogite discutir o acesso aos cursos técnicos com escolarização, que é, efetivamente o que os trabalhadores precisam, ainda que, em geral não tenham consciência disso. Ademais, qual será o campo de atuação dessas pessoas que serão capacitadas, tendo em conta as condições econômicas dos camponeses e as condições da agricultura familiar camponesa? Como e onde irão se inserir? Admitindo que possa ocorrer “inserção”, de toda maneira, somente a capacitação técnica não é suficiente para que não o seja de maneira restrita ao mundo da economia e no patamar da subalternidade.
- **Sobre os Institutos Federais (IF's) na relação com o Pronatec.**
 - Regra geral, os IF's não têm experiência com o campo, nem abertura para dialogar com os trabalhadores. E aqueles IF's voltados à Agricultura constituem território hegemônico do agronegócio;
 - Os IF's que se dispõem a trabalhar com o campo são aqueles que têm experiência com o Pronera, que, não são muitos;
 - A oferta de cursos, por parte dos IF's, são determinados pelos próprios IF's, para o público escolhido por eles. Eles não reconhecem os movimentos sociais. Assim, é comum a contradição entre a oferta e as necessidades apresentadas pelos movimentos sociais;
 - Existem IF's criados com luta social, que estão construindo processos educativos permanentes e consistentes, em discussão coletiva, com os sujeitos do campo. Então, o advento do Pronatec Campo se põe na contramão de tudo o que ali foi construído, e impõe processos internos de disputas e de adequação às práticas de capacitação do

sistema S;

- Em alguns cursos ofertados pelo Pronatec, reconheça-se que os conteúdos até que são bons, as ementas foram construídas com os movimentos e organizações sociais e sindicais. Mas não chegam até o povo do campo, cujos custos de formação, pelas distâncias, são maiores. Ou seja, não há recursos para os trabalhadores irem para os cursos, que só ocorrem nas sedes dos IF's, ou não há recursos para os professores irem aos assentamentos e localidades, que é onde os trabalhadores do campo estão;
- Há casos de demandas de curso técnico em agroecologia, para os quais há professores bem qualificados, mas por que são contra a política do Pronatec, negam-se a atuar nesses cursos. Assim, pessoas que, de alguma forma, poderiam contribuir com as organizações e movimentos sociais do campo, estão “brigando” com essas organizações e movimentos sociais demandantes;
- **Sobre a burocracia ou reserva de mercado na oferta de cursos**
 - Os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), notadamente as Escolas Família Agrícolas (EFA's) trabalham com educação profissional de nível médio. As EFA's têm participado dos Comitês estaduais do Pronatec, com possibilidade de oferta de cursos, em diálogo com os IF's, mas têm havido impedimentos a essa participação.

Reafirmação de princípios

- Diante da proposta de formação/capacitação aligeirada e funcional ao mercado imediato, sentimos a necessidade de:
 - reafirmar, antes de tudo, que consta no nosso horizonte o projeto da politecnia;
 - reafirmar a importância das ações de Educação Profissional desenvolvidas no contexto da Reforma Agrária pelo Proner; e
 - reafirmar a importância da formação técnico profissional com currículo integrado. E que essa perspectiva se desenvolva nos IF's, com expansão até a universalização da oferta aos agricultores familiares camponeses;
 - reafirmar a proposta de “EJA escolarização com qualificação social e profissional” consignada no Projeto Saberes da Terra.

Proposições:

- **Ao FONEC:**
 - Articulação com outras entidades – trabalhadores do campo, trabalhadores da educação e intelectuais – que estudam o tema, para enfrentar a inércia que tomou conta de todos e pautar a discussão da Educação Politécnica;
 - Programar evento que dê visibilidade sobre a concepção de Educação Profissional antagônica à política hegemônica;
 - Propor ao MDA e MEC a elaboração de orientações para operacionalização do Pronatec Campo;
 - Garantir que as Escolas e Centros de Formação que já desenvolvem Educação do Campo, como são os CEFFAs, sejam instituições ofertantes do Pronatec Campo.
- **Aos Fóruns e ou comitês estaduais:**
 - Promover a discussão dos princípios da Educação do Campo na Educação Profissional com os IF's, aproveitando os próprios espaços, bem como os

Comitês Estaduais do Pronatec;

- Provocar a discussão do ensino técnico e Pronatec dentro dos IF's.

D) Construção de Escolas no Campo

Antes de tudo, e quase tão somente isso é possível de se cogitar às organizações e movimentos sociais do campo no atual contexto, reafirmamos o que já se sabe. Ou seja, em regra, as prefeituras dos municípios não têm interesse algum em construir escolas no campo. Os mandatários locais orientam-se pela lógica que mais lhes faz sentido, segundo a qual é mais racional promover o transporte dos alunos rarefeitos dos contextos rurais. Justificam-se, se construídas, dizendo da dificuldade de manutenção dessas novas escolas, considerando-se a folha de pagamento e outras despesas de custeio que se lhes acarretam. Ademais, alegam, ainda, dificuldades burocráticas para construir escolas novas, impostas nos processos de transferência dos recursos financeiros do MEC, como, por exemplo, a exigência da dominialidade dos terrenos. De outro lado, as instâncias superiores do Estado brasileiro não dispõem de instrumentos legais suficientemente fortes para coibir a ação anti-educativa do “transporte abusivo” desses dirigentes locais; e, tampouco, dispõem de esquema de financiamento contínuo e estrutural, que lhes possa estimular a construir e manter escolas no campo mesmo em condições, de fato, de maiores custos por cada aluno matriculado. Assim, constata-se a continuidade de um círculo vicioso que a cada dia leva ao fechamento de portas de escolas. Mas, governos de todas as instâncias do Estado fingem que construir escolas no campo constitui prioridade.

Mais que isso, resta-nos denunciar ainda mais e insistir no seguinte:

- “Fechar escola é crime”. Ainda que essa escola no campo tenha apenas um aluno. Pois, escola não é só escola, não é só para acolher um ou mais alunos. É espaço social, que extrapola a relação professor-aluno para entrar no âmbito da cultura e do direito da comunidade onde ela está inserida;
- A infraestrutura das escolas do campo deve contar com: refeitório, área coberta, espaço multiuso, para a comunidade também se servir, espaços adequados para hortas e outras atividades voltadas para a produção e o lazer;
- Denunciamos que há interesses econômicos escusos, verdadeiras máfias, que preferem a política do transporte escolar;
- Apoio à construção de escolas de acordo com a realidade. Por exemplo, nas várzeas da Amazônia, que ficam meses debaixo d'água, o projeto de prédio há que ser diferente do Cerrado ou dos Pampas do Sul e vice-versa e etc.
- Propomos que a SECADI e o FONEC estimulem a criação de coordenadorias de Educação do Campo nas secretarias de educação dos municípios, bem como dos estados que ainda não a têm ou é frágil;
- A partir de dados do IBGE e de outras fontes, o MEC juntamente com as Secretarias de Estado da Educação, deve construir um diagnóstico, com mapeamento dos espaços que necessitam de escolas em cada município e, a partir daí, mobilizar e instar o dirigente público local a assumir o ato de construção da escola necessária;
- Ao MEC, tomar a iniciativa de liderar, junto aos estados e municípios, um processo de elaboração de um “Mapa das Escolas do Campo” de todo o Brasil. Que, para além do georeferenciamento, conste a descrição minuciosa da escola e do seu contexto, em programa virtual, de maneira que possibilite o acesso para o controle social e do próprio gestor, bem como permita a renovação constante dos dados;
- Ao FONEC, integrar-se às campanhas dos “10% do PIB para a educação”, assim como do “dinheiro público para as escolas públicas”;
- Denunciamos certas representações locais do Ministério Público que, ao invés de vigiar

contra o fechamento de escolas, têm, por vezes, se manifestado a favor, a partir de demandas de interesses contraditórios de famílias ou de dirigentes públicos locais;

- Ao MEC, ampliar os prazos para que as prefeituras se inscrevam no PAR e pactuem a construção de escolas;
- Articular pessoas responsáveis para monitorar e para acompanhar diretamente a execução das obras de construção de escolas;
- Compartilhar o prédio escolar entre as redes municipal e estadual, para a oferta dos diversos níveis e modalidades da educação;
- Ao FONEC, elaborar Nota Técnica para afirmar seu posicionamento contrário à forma de nucleação, que gera o fechamento de escolas pequenas. Existem outras formas de nucleação/agrupamento de escolas pequenas, de maneira a lhes tirar do isolamento, sem que sejam fechadas. Aliás, podem significar formas criativas de valorização das classes heterogêneas – conhecidas no Brasil como multisseriadas;
- Vigiar para que se cumpra a Resolução CNE/CEB n. 2, de 28 de abril de 2008.

E) Produção de Material Didático-Pedagógico para as Escolas do Campo

O ponto de partida é a crítica à política atual de elaboração de material didático. Com efeito, não se pode compreender que editoras comerciais, assim como outras empresas conectadas a interesses do latifúndio e ou do capital, possam representar o campo no processo de produção de materiais didático-pedagógicos. Ademais, esses produtores de livros didáticos para escolas do campo, adotados pela política vigente, têm acúmulo de experiência sobre o campo? É evidente, enfim, que o livro didático oferecido ainda não representa a vida e a vivência dos sujeitos do campo.

Por outro lado, livros e outros materiais didáticos, que vêm sendo produzidos por universidades, por movimentos sociais do campo e por outros sujeitos do campo, a partir das próprias experiências, são ignorados. E mesmo dentre as universidades que eventualmente são chamadas a produzir algum material, existem aquelas que o fazem sem convocar os atores sociais do campo, como educadores com prática de sala de aula e representantes dos movimentos sociais, para estabelecer parcerias na produção.

Outras observações críticas e desafios podem ser assim resumidos:

- Referente ao livro didático, especificamente: tanto na intenção e no método de sua produção, quanto, e principalmente, no seu uso, ainda é um instrumento visto como sinônimo de currículo;
- O PNLD Campo, pode ser considerado, em certa medida, um resultado da luta pela Educação do Campo. Mas, significa apenas o primeiro passo, há muito o que se disputar nesse campo de conflito de interesses;
- Não há como conceber um material (livro) único, de alta tiragem, que seja consenso nacional. Talvez, a regionalização/contextualização da produção seria alternativa melhor;
- Material didático-pedagógico não é somente livro didático, é também: livros paradidáticos, e livros capazes de contemplar também a formação dos educadores; é material manipulativo; é material de áudio e vídeo; é, ainda, outras mídias.

E sobre quem deve ser convocado a produzir o material didático-pedagógico para as escolas do campo, assim como avaliar a produção dos autorizados, a distribuição, a divulgação e o uso:

- Entendemos que devam ser envolvidos os diversos sujeitos do campo com experiência e acúmulo na luta de Educação do Campo e nas áreas de conhecimento pertinentes, em parceria com as universidades. Para essa finalidade, há que se dispor de investimentos e repasses de verbas públicas – que hoje são destinadas à compra de “livros didáticos comerciais”;
- Enfim, propomos a criação de uma “Comissão Nacional” composta por representantes de universidades, movimentos sociais e redes públicas de ensino, constituída em interlocução com o FONEC, para exercer função propositiva e de controle social, incluindo a elaboração dos editais e a definição dos princípios estruturantes no que concerne ao material didático-pedagógico.

Alguns elementos – princípios e procedimentos – que devem embasar a produção de um material didático-pedagógico do/para o campo:

- Pautar-se na tríade “Campo-Educação-Políticas Públicas”, conforme o significado pelo qual se sustenta este conceito no âmbito das discussões inerentes à Educação do Campo;
- Pautar-se pelos princípios da Educação do Campo em diferentes linguagens para contemplar crianças, infanto-juvenis, jovens, adultos e idosos;
- Pautar-se pela perspectiva da integração de saberes;
- Pautar-se pelo Trabalho como princípio educativo;
- Pautar-se pela Pesquisa como princípio educativo;
- Vincular-se à realidade do campo, sem confinar-se a ela;
- Resgatar e valorizar as histórias das lutas dos sujeitos do campo – agricultores familiares camponeses;
- Ter correção conceitual;
- Estabelecer relação dialética, isto é, sem subordinação, entre: universal-local, campo-cidade ou urbano-rural, saber científico - saber popular, entre outras relações profícuas nos processos de criação humana;
- Articular-se dialogicamente com a formação de professores.

F) Algumas questões gerais que merecem atenção especial do FONEC nos encaminhamentos das lutas da Educação do Campo:

- A política de seleção para o Ensino Superior ENEM-SISU inviabiliza, aos povos do campo, o acesso diferenciado a esse nível de ensino como prática de ação afirmativa;
- Construção/criação de escolas de Ensino Médio do e no campo. Hoje, tem-se como uma não prioridade absoluta por parte dos entes federados responsáveis;
- Conferência Nacional de Educação (CONAE 2014): intensificar a participação do FONEC. Alguns pontos centrais devem continuar a nos motivar e a orientar nossa participação nessa articulação nacional, tais como, por exemplo: defesa dos princípios da Educação do Campo; ampliação dos recursos públicos para, e tão somente, a educação pública e, nesse item, especial combate ao repasse de recursos para o sistema S com o disfarce de cumprimento de metas públicas;
- Articulação nos estados e no âmbito nacional com outros movimentos por Educação;
- Promover processos de mobilização nos estados e municípios, capazes de influir nos encaminhamentos do PAR.

Brasil, julho de 2013

A Coordenação do FONEC