
EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO – inclusão e contradições no diálogo entre movimentos sociais e sistemas de ensino

Marilia Campos^(*)
Roberta Maria Lobo^(**)

RESUMO

Apresenta-se a educação do campo contrapondo-a à educação rural, enquanto criação de projeto educacional pelos movimentos sociais na luta por reforma agrária e por produção ecologicamente sustentável em 1980 e 1990, tendo como referência principal o MST. Seguem-se a criação do Pronera (1998), das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo (2002), das Licenciaturas em Educação do Campo e da Resolução n. 4 (CNE-CEB, 2010) que torna a Educação do Campo modalidade da educação básica. Cita-se criação de Licenciatura em Educação do Campo na UFRRJ (Edital Pronera, 2009) para assentados ligados aos movimentos sociais e sindicais e povos tradicionais do campo. Finaliza-se com as contradições deste processo de inclusão: de um lado, a adequação das instituições públicas de ensino na oferta da nova modalidade de educação; de outro, os limites de incorporação das experiências acumuladas pelos movimentos nesses espaços institucionais.

Palavras-chave: educação do campo; movimentos sociais, educação inclusiva.

HISTÓRIA RECENTE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: TERRITÓRIOS CONQUISTADOS PELOS MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO NO ESPAÇO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Ao longo do século XX, no processo lento de constituição da educação escolar em nosso país, as propostas de escolarização para a população trabalhadora rural se constituíram em projetos *para* o campo a partir de uma perspectiva urbanocêntrica, compreendendo este segmento da população como “atrasado” e, portanto, como alvo de “colonização” e de “adaptação” desses trabalhadores como mão de obra necessária à reprodução do grande capital e à expansão do desenvolvimento capitalista (urbano-industrial e financeiro no campo e na cidade). Estes projetos de constituição de uma “educação rural” foram sendo paulatinamente implementados na sucessão de diversas conjunturas marcadas por processos de modernização – quer sob a forma conservadora através da implantação de governos autoritários tais como 1930 (governo de Getúlio, em especial Estado-novo, 1937-1945) e a ditadura civil-militar de 1964 a 1985; quer sob a forma de projetos

^(*) Professora da Universidade Federal Rural Rio de Janeiro (UFRRJ). E-mail: marilia.campos@yahoo.com.br.

^(**) Professora da Universidade Federal Rural Rio de Janeiro (UFRRJ). E-mail: roberta.lobo@gmail.com.

desenvolvimentistas durante períodos democráticos tal como aquele que se estendeu do governo Juscelino Kubistchek ao governo João Goulart (1955-1964).

Independentemente das diferentes características que as políticas de escolarização rural apresentaram nessas diversas conjunturas, elas tiveram em comum alguns aspectos dos quais somos herdeiros até os dias atuais: a) a implementação de rede de ensino precária, na maior parte das vezes unidocente, marcada por infraestrutura insuficiente; b) concepção de escola e de currículo referenciados nos parâmetros da escola urbana, desconhecendo e rejeitando os repertórios culturais e identitários dos sujeitos trabalhadores do campo; c) formação de professores deficiente e não adequada à realidade, acrescida de ausência de materiais didáticos contextualizados; d) perspectiva educacional de adaptação desses indivíduos à formação de mão de obra, tendo em vista a necessidade da reprodução capitalista. As premissas da Revolução Verde para a produção no campo e a perspectiva tecnicista na área educacional marcantes nos anos 1970-1980 reforçaram o quadro esboçado aqui.

A ruptura com essas premissas começou a se desenvolver com a atuação dos Movimentos Sociais do Campo – em especial o Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST) – no contexto da redemocratização (pós-1985) e da década de 1990, quando os referidos movimentos lideraram diversas ocupações como forma principal de luta pela terra e pela reforma agrária no Brasil. Obviamente, estes novos movimentos sociais do campo possuem, no seu horizonte histórico, a herança dos movimentos de luta pela terra que se desenvolveram do pós-1945 até o golpe de 1964, tais como as ligas camponesas, os sindicatos rurais, bem como os movimentos de educação e de cultura popular que tinham as áreas rurais como espaços privilegiados de atuação. No processo de luta dos anos 1980-1990, junto com os acampamentos – em muitos casos, depois transformados em assentamentos – vieram as experiências educacionais, tais como as desenvolvidas pelo MST sob a forma de escolas itinerantes, propostas pedagógicas para escolas partindo de projetos pedagógicos voltados para as lutas dos homens e das mulheres trabalhadores(as) do campo, dentre outras. Conforme nos indica Caldart:

[...] o que educa os sem-terra é o próprio movimento da luta, em suas contradições, enfrentamentos, conquistas e derrotas. A pedagogia da luta educa para uma postura diante da vida que é fundamental para a identidade de um lutador do povo: nada é impossível de mudar e quanto mais inconformada com o estado atual de coisas mais humana é a pessoa. [...] A luta social educa para a capacidade de pressionar as circunstâncias, para que fiquem diferentes do que são (Arroyo & Caldart, 2004, p. 98).

Este movimento de ruptura na educação produziu uma transição de um projeto anterior de uma educação *para* o campo em direção a uma educação *do* campo, protagonizada por esses sujeitos do campo organizados em movimentos diversos. Essas lutas dos movimentos sociais – e também sindicais – do campo trazem, além do empoderamento dessas formas de organização e do protagonismo desses sujeitos do campo, a expressão da efetiva contribuição dos movimentos para a constituição de políticas públicas e de novas formas de direito (e de sujeitos de direito), tal como nos aponta Arroyo:

É no terreno dos direitos onde as políticas públicas encontram sua função. É inevitável que as pressões por uma outra presença do público no campo tendam a se radicalizar na medida em que a consciência dos direitos básicos cresce entre os povos do campo. É compreensível que sejam os movimentos sociais os atores que com maior radicalidade pressionam por políticas públicas. São esses movimentos os grandes educadores coletivos da nova consciência política dos direitos (1999, p. 103).

Em 1998, iniciou-se um movimento de construção da educação do campo que se caracterizou por ter como sujeitos protagonistas o MST, a CNBB, a Unicef, a Unesco e a UnB. Tais sujeitos se aglutinaram numa articulação nacional cuja tarefa era elaborar a crítica à concepção de educação oferecida ao meio rural, como também pensar políticas educacionais que dessem conta da realidade dos “povos do campo”¹, de sua riqueza cultural e de sua particularidade no mundo do trabalho, levando em consideração a herança histórica que atravessa gerações. Uma educação que fosse capaz de incluir as experiências do MST, do movimento indígena, dos pequenos produtores, dos quilombolas, dos pescadores, das populações ribeirinhas, tornando-se uma educação *do* campo (e não *para* o campo) de forma que esses sujeitos se tornassem os protagonistas da criação do seu próprio projeto educativo. A discussão principal desta articulação nacional estava centrada na garantia de uma educação de qualidade para as populações do campo organicamente ligada à estratégia de um projeto de transformação da realidade do campo, de empoderamento e de emancipação desses sujeitos coletivos.

Em 2002, a referida articulação nacional realizou a I Conferência *Por Uma Educação do Campo*, com o objetivo de se posicionar frente ao novo momento histórico do país e reafirmar as linhas políticas de um projeto educativo do campo articulado às lutas sociais e a um Projeto

¹ Tal como o conceito está enunciado pelo Decreto 7.352, de 4 de novembro de 2010, DOU 05/11/2010, que *Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - Pronera*. São consideradas “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”.

Nacional de Educação. Colocou-se, como fator principal, a ampliação da luta na esfera das políticas públicas de forma que o direito à educação das populações do campo não se restringisse à educação básica e, sim, buscasse atingir todos os processos formativos que vão da educação infantil à universidade. Naquele mesmo ano, a Resolução CNE/CBE 01 (03 abr. 2002), instituiu as "Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo". Os dois anos seguintes (2003 e 2004) foram marcados pela divulgação das diretrizes.

Em 2004, realizou-se a II Conferência Nacional de Educação do Campo: os movimentos sociais do campo exigiram a qualificação prática e teórica, assumindo-a em sua agenda política. Ainda naquele mesmo ano, foi criada a Coordenadoria Geral de Educação do Campo/CGEC na estrutura da Secad/MEC, buscando-se articular a construção de uma nova base epistemológica sobre o campo e a educação do campo, mobilizando pessoas e instituições de pós-graduação e de pesquisa. Como resultado deste esforço, ocorreu, em 2005, o I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo que buscou apontar eixos temáticos norteadores para a discussão e elaboração de políticas públicas interministeriais (MDA/Pronera e MEC/Secad/CGEC)².

A criação de licenciaturas em educação do campo está incluída dentro deste processo histórico recente. Em 2006, foi constituído um grupo de trabalho de educação do campo na Secad/MEC que teve por objetivo um projeto piloto de licenciatura em educação do campo com o intuito de atender à demanda de formação de educadores(as) do campo, contando com assessoria de professores da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Quatro universidades federais aceitaram fazer parte da experiência: Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal do Sergipe (UFSE), Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Em 2009, já contavam-se dezenas de experiências em andamento. Foi o ano em que a UFRRJ começou a construir o projeto da LEC, dialogando com movimentos sociais e sindicais e representantes dos povos tradicionais do campo, a partir de edital do Pronera/2009.

Ainda em 2008 havia ocorrido o II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo e II Seminário sobre Educação Superior e as políticas para o desenvolvimento do campo brasileiro como iniciativas das universidades que integram o Observatório da Educação do Campo – Capes/Inep. As universidades, através de seus programas de pós-graduação em educação junto com Capes, Inep, MEC/Secad/CGEC, MDA, Incra/Pronera, Nead, CNPq, Anped e Emprapa se tornaram impulsionadores de uma produção de conhecimento voltada para cumprir a demanda dos

² Eram eles: a área da educação do campo; a produção pedagógica dos movimentos sociais e sindicais; escola do campo e pesquisa do campo.

movimentos sociais do campo através do marco institucional das políticas públicas sem desconsiderar a produção de conhecimento e a práxis política dos movimentos sociais.

Em 2010, a Câmara de Educação Básica (CBE) do Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou uma resolução que transformou a educação do campo em modalidade da educação básica – o que já está produzindo uma série de desdobramentos em termos de elaborações de políticas públicas por parte dos diversos entes federativos. A institucionalização das escolas do campo por parte dos sistemas de ensino ainda deixa muito a desejar: não existem concursos públicos específicos para os professores dessas escolas; a alternância não costuma ser adotada nem a educação contextualizada costuma existir; o fechamento das escolas do campo (ou a política de nucleação) ainda é hegemônica. Os desafios da educação do campo são muitos. Completando este quadro, o ex-presidente Lula, no apagar das luzes de seu segundo mandato, ainda assinou o Decreto 7.352 (04 nov. 2010) (DOU 05/11/2010) que *dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária*, institucionalizando o Pronera como instrumento de construção e de implementação de políticas públicas para os “povos do campo”.

A LEC/UFRRJ NO BOJO DAS EXPERIÊNCIAS DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO VOLTADOS PARA OS SUJEITOS DAS ÁREAS DE REFORMA AGRÁRIA

Como vimos pela descrição anterior acerca do engajamento das Universidades públicas na busca do atendimento da demandas dos movimentos sociais e sindicais do campo, produção de conhecimento, sujeitos sociais e políticas públicas movimentam um público acadêmico, militante e institucional que, com centenas de trabalhos apresentados nos círculos de produção de conhecimento, refletem a miríade de experiências que se espalham pelo país e projetam a consolidação de uma área de conhecimento articulada com uma luta política. A própria existência de um Observatório da Educação do Campo se constitui na materialização e na expressão dessa demanda. É importante lembrarmos, no que diz respeito à grande parte de cursos desse gênero, que: a) não se restringem apenas aos cursos de Licenciatura; b) apesar de terem começado como Editais Pronera, muitos já são cursos incorporados às Universidades com oferta de acesso regular.

Ao construir o Curso de Licenciatura em Educação do Campo na UFRRJ nossa intenção foi partir do acúmulo histórico existente, procurando dialogar a produção acadêmica com os movimentos sociais, incentivando e fortalecendo a pesquisa, o ensino e a extensão, bem como as políticas públicas da Educação do Campo no Estado do Rio de Janeiro. O Projeto Político-Pedagógico da LEC traduz a união de esforços de áreas de estudos/experiências engendradas na cotidianidade de sujeitos e atores da UFRRJ e a prática da diversidade e alteridade dos

assentamentos rurais do Rio de Janeiro, dos territórios quilombolas e caiçaras, bem como das aldeias indígenas. Deste modo, o curso destina-se à formação de educadores e educadoras para atuação nas escolas do campo situadas nestes contextos específicos e socioculturais diversificados. Com duração de três anos, o curso de 3.540 horas organiza-se em seis etapas estruturadas a partir da alternância e oferece duas habilitações ao educando/a: 1) Ciências Sociais e Humanidades; 2) Agroecologia e Segurança Alimentar. Encontramo-nos, no momento atual (abril/maio de 2011), na implementação de sua Etapa 2.

Tendo como referência as experiências da Educação Popular (Brandão, 1987; Freire, 1987, 1993, 1994; Cunha, De Góes, 1987; Fávero, 1983), a Licenciatura desenvolveu experimentalmente algumas ferramentas didático-pedagógicas que articulam as diversas dimensões formativas do currículo, incluindo novos Tempos e Espaços.

Em primeiro lugar, é importante apontarmos as diversas dimensões formadoras do complexo curricular: a) a dimensão político-epistemológica; b) a didático-curricular; c) a da auto-formação dos sujeitos educadores e educandos. Tratando-se de curso de Ensino Superior, as atividades desenvolvidas buscam articular as atividades de docência, pesquisa e extensão. Tratando-se de um curso voltado para os educandos do campo, baseia-se na Pedagogia da Alternância (Tempo Escola e Tempo Comunidade). Gimonet chama de Alternância real (ou integrativa) aquela que

não se limita a uma sucessão dos tempos de formação teórica e prática, mas realiza uma estreita conexão e interação entre os dois, além de um trabalho reflexivo sobre a experiência. (...) E cada formando que alterna e não a instituição e as aprendizagens de cada um, as relações, conexões e integrações que supõe e que dependem dele mesmo: suas implicações, suas motivações, seu projeto que dão sentido, coerência, unidade e continuidade ao percurso formativo (2007, p. 120).

Quanto à primeira dimensão – a político-epistemológica – o curso busca, enquanto desafio, partir de uma perspectiva de construção em rede de diferentes conhecimentos (escolares, científicos, midiáticos, do cotidiano) priorizando os referenciais socioculturais dos povos do campo e as experiências desenvolvidas ao longo de décadas pela educação popular, pelas lutas e pelos movimentos sociais do campo. Além disso, em função da diversidade de sua composição – agricultores familiares das áreas de Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras e indígenas – o curso ganha características de educação intercultural.

Quanto à segunda dimensão – a didático-curricular – as atividades de docência da LEC/UFRRJ encontram-se vinculadas às atividades de pesquisa e de extensão. Os educandos do

mesmo assentamento/quilombo/aldeia encontram-se organizados em grupos de trabalho para realização de pesquisa sobre sua própria realidade (Estudo da Realidade – Freire) e esta pesquisa se constitui na base do Trabalho Integrado. Este Trabalho visa articular a pesquisa de cada realidade com os conteúdos das disciplinas trabalhadas na Etapa - produção de conhecimento em rede (Alves, Garcia, 2000) – e é sempre apresentada pelo grupo para toda a turma e para uma banca de professores ao final do Tempo Escola. Este é um dos mecanismos para garantir a interdisciplinaridade e a educação contextualizada na formação de professores. No Tempo Comunidade, os educandos aprofundam a pesquisa e realizam atividades de intervenção em suas localidades e nas escolas (extensão). A própria dinâmica da alternância já proporciona novas formas de Tempos e Espaços Educativos. Conforme indica Gimonet:

Com a Pedagogia da Alternância deixa-se para trás uma pedagogia plana para ingressar numa pedagogia no espaço e no tempo e diversificam-se as instituições, bem como os atores implicados. Os papéis destes não são mais aqueles da escola costumeira. (...) o alternante não é mais um aluno na escola, mas já um ator num determinado contexto de vida e num território (2007, p. 19).

Além disso, durante o Tempo Escola, nos horários noturnos, os estudantes participam dos Laboratórios Midiáticos em que vivenciam atividades de informática, oficinas de produção textual, Teatro Popular, oficinas de visualidades e de audiovisual e também grupos de estudo. Em todo início de Etapa, na abertura do Tempo Escola, os estudantes apresentam suas pesquisas e os resultados de suas ações realizadas no Tempo Comunidade; ao final do Tempo Escola, sempre apresentam o Trabalho Integrado (referenciado na pesquisa e nas disciplinas). Durante o Tempo Comunidade, cada grupo possui um Caderno de sistematização para registro do planejamento (Plano de Estudos) e dos encontros de estudo e de atividades.

Quanto à terceira dimensão – formação dos sujeitos educadores e educandos a partir da auto-formação: os espaços de debate coletivo sobre o curso contribuem para a construção de novas experiências e subjetividades. Dessa forma, as reuniões de Colegiado e outras formas de agrupamento construídas na LEC – grupos do Trabalho Integrado (por assentamento /quilombo/aldeia), Núcleos e Equipes –, além de serem responsáveis pela organicidade dos educandos, se constituem em espaços/tempos de aprendizagem coletiva, de crítica e de auto-crítica. Como princípio para formação de professores, a LEC entrega a cada educando um caderno (dito “reflexivo”) para que relate seu próprio processo formativo – uma formação baseada na auto-formação. Conforme nos aponta Josso:

As práticas de reflexão sobre si, oferecidas pelos relatos de vida escritos, centrados sobre a formação, apresentam-se assim como laboratórios de compreensão de nossa

aprendizagem do ofício de viver um mundo em movimento, não controlado globalmente e, portanto, parcialmente controlável na escala das individualidades. Essa escala se faz e se desfaz incessantemente e coloca em xeque a crença numa ‘identidade por vir’ em proveito de uma existencialidade incessantemente em operação e em construção (*in* Passeggi, 2008, p. 44-5).

Ao final do curso, estes cadernos serão sintetizados por cada educando num memorial sobre o próprio percurso formativo.

Ainda que estejamos num momento inicial de sistematização e de análise das produções e das experiências dos licenciandos, podemos apontar algumas pistas quanto às novidades trazidas por cursos como estes da Educação do Campo. No que diz respeito à dimensão político-epistemológica, compreendemos que a dinâmica da LEC traz repertórios novos para o ambiente universitário, valorizando as experiências dos movimentos sociais e as diversas manifestações da cultura popular. Além disso, consideramos de grande importância o fato da LEC/UFRRJ colocar o campo – e com ele, os temas da agroecologia, da produção familiar, da relação sociedade/natureza – no cotidiano da Universidade, tendo em vista o preconceito e a marginalização que a questão do campo sofre. Mesmo uma Universidade que leva “Rural” em seu nome e que possui uma tradição histórica neste terreno, vem sofrendo um processo de transformação com a ampliação fruto do Reuni. Existem muitos segmentos atualmente na UFRRJ que não possuem uma apropriação sobre o percurso histórico da instituição e que padecem dessa centralização cultural em torno dos valores urbanos e capitalistas.

Quanto à dimensão didático-curricular, muitas contribuições vem sendo dadas pelo Curso, conforme pudemos mostrar ao comentar e descrever as diversas ferramentas de ensino-aprendizagem, as tentativas de articulação interdisciplinar a partir do Trabalho Integrado, as atividades de produção nos Laboratórios Midiáticos e as experiências relacionadas ao tempos e espaços da Alternância. Cremos que estas vivências poderão ter desdobramentos em outros cursos na medida em que os professores vêm de vários Departamentos diferentes.

Em relação à formação dos sujeitos educadores e educandos, pensamos que os espaços de debate coletivo sobre o curso contribuem para a construção de novas experiências e subjetividades, contando também como instrumentos de registro dos relatos de autoformação (cadernos reflexivos). Colocar em pauta na Universidade a autoformação como metodologia de formação do educador contribui para que o conjunto das outras Licenciaturas na UFRRJ prestem atenção para a preparação deste profissional no sentido de construir sua perspectiva educativa a partir do exercício reflexivo sobre suas próprias práticas.

Sem dúvida, quanto às possibilidades de inclusão, podemos pontar várias questões. Primeiro: a LEC/UFRRJ, tal como outros cursos de Graduação em Educação do Campo, incluem sujeitos que jamais estariam na Universidade de outra forma – ou seja, contemplam de fato um público novo que inclui tanto jovens que se encontram na idade de cursar a graduação quanto de adultos que já se encontravam afastados há muito tempo do universo escolar desde a conclusão do Ensino Médio. Segundo: no que diz respeito às Licenciaturas e à sua tarefa de formação de professores, de fato são formados e certificados sujeitos educadores, dentro de premissas e metodologia específicas, contribuindo para a constituição de um novo corpo de profissionais que ainda hoje, infelizmente, carece de visibilidade. Estes educadores formados atuarão em áreas onde nossos licenciandos geralmente não vão; em geral, a formação está voltada para os sujeitos enraizados em suas próprias localidades (Assentamentos, em sua maioria). Terceiro: há uma inclusão num outro sentido – o da construção de um projeto educativo contextualizado, em que a produção do processo de ensino-aprendizagem e do movimento curricular busca partir dos elementos socioculturais da realidade do campo, do sem-terra, do pequeno agricultor familiar, possibilitando a inclusão dos educandos da escola básica dessas áreas de Reforma Agrária e de territórios de povos tradicionais do campo. Estes segmentos vêm sendo historicamente excluídos do ambiente escolar, na medida em que o currículo, o processo pedagógico, a organização dos tempos/espacos educativos e os materiais didáticos não dialogam nem levam em conta a especificidade de sua realidade.

3. INCLUSÃO E CONTRADIÇÕES NO DIÁLOGO ENTRE AS EXPERIÊNCIAS DOS MOVIMENTOS SOCIAIS E OS SISTEMAS DE ENSINO

Uma primeira questão a ser apontada é o fato da política da Educação do Campo se constituir numa “cobra de duas cabeças”: uma parte dessas políticas encontra-se no MDA (Pronera), responsável pela elaboração de editais para educação nas áreas de Reforma Agrária e outra parte está no MEC. A parte que cabe ao Pronera tem caráter de atendimento pontual das demandas; o MEC fica com demandas regulares e permanentes.

As Diretrizes Operacionais (2002) já tiveram uma grande importância na medida em que procuraram garantir uma série de questões para a Educação do Campo (no âmbito do Ensino Básico), tais como: a alternância, a educação contextualizada, a especificidade de PPPs para as escolas a partir da realidade do campo, da formação inicial e continuada dos profissionais da educação, da construção de materiais didáticos específicos, etc. No entanto, a Resolução nº 4 do CNE/CEB (julho de 2010) teve importância ainda maior, na medida em que instituiu a Educação do

Campo como modalidade da Educação Básica, detalhando questões já apontadas na LDB, Lei 9.394/96.³ No art. 36, lemos:

A identidade da escola do campo é definida pela vinculação com as questões inerentes à sua realidade, com propostas pedagógicas que contemplam sua diversidade em todos os aspectos, tais como sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Parágrafo único. Formas de organização e metodologias pertinentes à realidade do campo devem ter acolhidas, como a pedagogia da terra, pela qual se busca um trabalho pedagógico fundamentado no princípio da sustentabilidade, para assegurar a preservação da vida das futuras gerações, e a pedagogia da alternância, na qual o estudante participa, concomitantemente, de dois ambientes/situações de aprendizagem: o escolar e o laboral, supondo parceria educativa, em que ambas as partes são corresponsáveis pelo aprendizado e pela formação do estudante.

Nas Diretrizes Operacionais (2002), já estavam apontadas as incumbências dos diversos entes da Federação (União, Estados, Municípios) na implementação da Educação do Campo:

Art 3º. O Poder Público (...) deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico.

Art 5º. As propostas pedagógicas das escolas do campo (...) contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Art 7º. É de responsabilidade dos respectivos sistemas de educação, por meio de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando (...) os princípios da política de igualdade.

A Resolução 04 (13 jul. 2010), entretanto, ao institucionalizar a educação do campo como modalidade encaminha que os sistemas de ensino busquem se estruturar para atender a esta nova demanda. Isso significa quebrar com uma velha rotina das redes públicas e de seus gestores (no âmbito das Secretarias) de ignorar a existência das escolas do campo como realidade específica;

³ No art. 28 da LDB, lemos: Na oferta da EB para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente. I. conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II. organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e condições climáticas; III. adequação à natureza do trabalho na zona rural.

sabemos que o fechamento das escolas (ou sua nucleação) se constitui na direção oposta ao que indica a Resolução 04 (13 jul. 2010). Neste sentido, já vemos a movimentação, por parte de alguns municípios, de criar, no âmbito das Secretarias de Educação, uma coordenadoria própria e um fórum das escolas do campo para dar conta da discussão de suas especificidades. Uma das mais difíceis parece ser a implementação da alternância. Outra iniciativa igualmente importante é a de incluir o tema da educação do campo dentro da pauta dos Conselhos Municipais de Educação, bem como a parceria necessária com outras Secretarias – tais como as de Agricultura e Meio Ambiente, bem como os foruns relacionados à discussão das políticas de Segurança Alimentar.

No âmbito das Secretarias Estaduais de Educação, a presença de Comitês de Educação do Campo é importantíssima, na medida em que alguns programas – como o Projovem Campo, por exemplo – necessitam da existência de foruns como este para poderem ser implementadas pois solicitam uma articulação entre as Secretarias Estaduais e as Universidades. Em outros Estados, há a experiência dos foruns de Educação do Campo, independentes do Estado, compostos pelos movimentos sociais, sindicais, ONGs e entidades organizadas da sociedade civil.

O maior desafio, nos parece, ser o fato de, neste processo de crescente institucionalização da Educação do Campo, vermos como ficarão as experiências de educação popular trazidas pelos movimentos sociais: em que medida serão eles integrados à rotina e aos projetos das redes oficiais de ensino? Como se comportará a escola do campo entre a integração sistêmica e as heranças das experiências das lutas sociais? Em que medida, num movimento contra-hegemônico, poderão as escolas do campo (das redes oficiais de ensino) serem influenciadas pela pedagogia crítica dos movimentos sociais? Conforme nos indica Silva:

(...) não se pode perder de vista a educação como um processo mais amplo. Educação é mais do que escola. Portanto, precisamos extrapolar os limites da escola para não correr o risco de nos fechar em discussões didáticas, em desconhecimento de que os saberes escolares são saberes sociais, produzidos nas relações sociais, e que não podem perder a referência com a realidade onde são elaborados. Por isso, o diálogo da escola com os movimentos sociais torna-se algo fundamental para a construção do paradigma da Educação do Campo em nosso país. (...) A escola é, de modo geral, uma instituição conservadora e resistente à idéia de vínculo direto com as lutas sociais. (...) é necessário ter clareza que a escola sozinha não provocará isso: os movimentos sociais é que precisam, junto com os educadores que ali estão, construir esse novo projeto educativo (*in*: Lunas, Rocha, 2009, p. 78).

Poderíamos dedicar as mesmas observações às Licenciaturas e demais cursos de Graduação que buscam atender aos sujeitos das áreas de Reforma Agrária, dos movimentos sociais

e sindicais e dos povos tradicionais do campo. Em que medida esses cursos se tornarão espaços de resistência para as lutas sociais, para projetos de educação popular e de politização da sucateada Universidade Pública? Em que medida esses cursos serão engolidos pelo gerenciamento e pelo movimento de integração sistêmica? Esses são embates que estão (e ainda por um tempo estarão) sendo travados, nos quais cada um de nós dará sua parcela de contribuição, dependendo da escolha a ser realizada, quer na direção da captura sistêmica, quer na direção da contra-hegemonia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. (Orgs.). *O sentido da escola*. 2. ed, Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000.
- ARROYO, Miguel. *Educação básica e movimentos sociais*. Brasília, DF: Articulação Nacional por Uma Educação Básica do Campo, 1999. Col. Por uma Educação Básica do Campo, vol. 2.
- _____; CALDART, Roseli S.; e MOLINA, Mônica Castagna. (Orgs.) *Por uma educação do campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org.). *A questão política da Educação Popular*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Decreto 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. *Diário Oficial da União*. Brasília: MEC, 05 nov. 2010.
- BRASIL. MEC/CNE/CEB. Resolução 01, de 03 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. *Diário Oficial da União*. Brasília: MEC, 03 abr. 2002.
- _____. Resolução 04 de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. *Diário Oficial da União*. Brasília: MEC, 14 jul. 2010.
- CUNHA, Luiz A.; DE GÓES, Moacyr. (Orgs.). *O golpe na Educação*. 4. ed, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.
- FÁVERO, Osmar. (Org.). *Cultura popular, educação popular – memória dos anos 60*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 4. ed, São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- _____. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1994.
- _____. *Pedagogia da esperança – um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 2 ed, São Paulo: Paz e Terra, 1993.
- GIMONET, Jean-Claude. *Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAS*. Petrópolis: Vozes, Paris: Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural, 2007.
- LUNAS, Alessandra C.; ROCHA, Eliene N. (Orgs.). *Práticas pedagógicas e formação de educadores(as) do campo: caderno pedagógico da educação do campo*. Brasília: Dupligráfica, 2009.
- PASSEGGI, Maria C. (Org.). *Tendências da pesquisa (Auto)biográfica*. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008.
- UNESCO. Llegar a los marginados. *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*. Paris, França: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2010.

RURAL EDUCATION IN CONTEMPORARY CONTEXT – INCLUSION AND CONTRADICTIONS IN THE DIALOGUE BETWEEN SOCIAL MOVEMENTS AND EDUCATION SYSTEMS

ABSTRACT

It presents the education field opposing it to rural education, such as creating educational project by social movements fighting for agrarian reform and ecologically sustainable production in 1980 and 1990, with principal reference to the MST. Here are the creation of Pronera (1998), the Operational Guidelines of the Rural Education (2002), Degree in Rural Education and Resolution nº 4 (CNE-CEB 2010) makes the Rural Education Mode in Basic Education. It cited the creation Degree in Rural Education in UFRRJ (Pronera /2009) for settlers linked Social Movements and Trade Unions and traditional rural people. It ends with the contradictions of this inclusion process: on one side, the adequacy of public education in the provision of a new type of education, on the other, the limits of incorporating the experiences accumulated by the movements in these institutional spaces.

Key-words: rural education, social movements, inclusive education.

Recebido e aprovado em abril de 2011