

As Políticas de Educação Básica e Educação do Campo no Brasil

Silvia Aparecida de Souza Fernandes
Bruno Lacerra de Souza

Como citar: FERNANDES, S. A. D. S.; SOUZA, B. L. D. As Políticas de Educação Básica e Educação do Campo no Brasil. *In* : SIMONETTI, M. C. L. (org.). **Territórios, Movimentos Sociais e Políticas de Reforma Agrária no Brasil**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. p.163-179. DOI: <https://doi.org/10.36311/2015.978-85-7983-714-2.p163-179>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA E EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

Silvia Aparecida de Souza Fernandes

Bruno Lacerra de Souza

INTRODUÇÃO

Diversas pesquisas têm se realizado em torno do tema Educação do Campo no Brasil. Fernandes (2006) afirma que este é um tema novo, fruto da luta dos movimentos sociais organizados e trabalhadores que buscam a permanência no campo. A I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998, é expressão dessa organização. A Resolução CNE/CEB 01/2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo também é fruto desse processo. Ao mesmo tempo em que a trajetória de luta e realização de projetos de educação do campo se constitui, a legislação vai se instituindo, por um lado, reconhecendo e certificando a luta social, por outro, modificando as demandas dos movimentos sociais.

Para Bernardo M. Fernandes, o termo campo foi adotado como “[...] sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho.” (FERNANDES, 2006, p. 137).

A educação do campo pretende, desse modo, diferenciar-se da educação rural, oferecida no Brasil desde as primeiras décadas do século XX. Isso porque,

[...] a concepção de educação rural expressa a ideologia governamental do início do século XX e a preocupação com o ensino técnico no meio rural, considerado como lugar de atraso. Já a educação do campo expressa a ideologia e força dos movimentos sociais do campo, na busca por uma educação pública que valorize a identidade e a cultura dos povos do campo, numa perspectiva de formação humana e de desenvolvimento local sustentável.” (SOUZA, 2006, apud SOUZA, 2008, p. 1098).

Neste capítulo resgata-se a trajetória da educação rural e educação do campo no Brasil, com o intuito de discutir essas diferenças e identificar de que modo a educação do campo tem se constituído como experiência de ensino e campo de pesquisa no Brasil.

Na primeira seção apresentaremos a trajetória da educação rural e as manifestações populares que resultaram na instituição do termo educação do campo. Na segunda parte, apresentaremos resultados de pesquisa bibliográfica e análise dos documentos oficiais, realizada sobre o tema. Em seguida, analisaremos algumas experiências de educação do campo no Brasil.

A EDUCAÇÃO RURAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

No contexto de transição da república no Brasil, a república velha se encarregou de inserir o país no processo de modernidade do século XX, “*escolarizando*” o povo brasileiro e criando uma alavanca para o progresso; esse movimento tinha como intenção inserir o Brasil na disputa econômica junto às grandes potências da época. Neste contexto “*escolarizar*” significava abrir mão da escolaridade formal que era exclusividade das classes elevadas e leva-la às classes médias e inferiores do meio urbano. Para Leite (1999), essa transição já dava sinais desde antes do final do império quando um número significativo de congregações religiosas instalou escolas de ensino médio nas principais províncias. Apesar das inspirações positivistas da república, não se desenvolveram políticas educacionais destinadas à escolarização rural devido ao maior interesse das elites na formação do operariado e de experiências urbanas.

Para Florestan Fernandes (1973) surge nesse contexto de criação de um novo modelo econômico, a industrialização dependente, que se explica pela condição de não romper política e economicamente a dependência com países desenvolvidos, nem romper o vínculo com a oligarquia rural brasileira, mas criando-se um novo cenário, de subordinação da agricultura à lógica da indústria. Stédile (2005) aponta que alguns estudiosos chamaram esse período de “*projeto nacional desenvolvimentista*” e de “*Era Vargas*”, pois a coordenação política foi executada por Getúlio Vargas, que governou o país de 1930 a 1945.

Para a consolidação do processo industrial no Brasil necessitava-se importar máquinas, tecnologia e mão de obra operária o que, segundo Stédile (2005), gerava dívidas justificava a consequente dependência, nesse contexto surge também a necessidade de uma indústria para a agricultura que importasse insumos, ferramentas, máquinas, adubos, venenos, criando-se então a agroindústria e consequentemente uma burguesia agrária. A agroindústria dinamizou e criou também um mercado interno incorporando os camponeses à indústria e ao mercado. Nesse contexto os camponeses passaram a fornecer mão de obra barata para as indústrias, passaram pelo processo de êxodo rural e de proletarização, consequência da lógica capitalista que desestimulou os filhos de camponeses a sonharem em se reproduzir socialmente enquanto classe camponesa e se desestimulassem com a sua permanência no campo.

A educação brasileira só deu sinais de preocupação com o rural neste momento, face ao grande movimento migratório dos rurícolas (nos anos de 1910-1920) para as grandes cidades em busca de emprego e está representada pela corrente do Ruralismo Pedagógico que defendia as virtudes do campo e da vida campesina, mascarando a sua maior preocupação, o esvaziamento populacional das áreas rurais e a possível oposição à movimentação progressista urbana (MAIA, 1982). Essa corrente permaneceu até a década de 1930 ainda fortemente ligada às origens coloniais e somente após as transformações mais profundas do modelo agroexportador é que a educação no Brasil deu alguns sinais de mudanças.

Frente as forças liberais da década de 1930 algumas mudanças são incorporadas na sociedade brasileira seguindo os moldes do estado de bem-estar social, onde o estado é o promotor da vida social e organizador da

economia, implementando a noção de direitos e participação da população. Essas mudanças estão fortemente presentes na constituição de 1934 e foram “*incrementadas*” de forma nacionalista no período Vargas, reforçando a consolidação de um processo de industrialização de base, possibilitando o equilíbrio social e sustentando a condução do Estado Novo. Nesse contexto a escolarização ganha nova função, passa a ser suporte para a industrialização, mas não tem olhares voltados para o processo de educação rural, ainda está ligada ao desenvolvimento de sujeitos para o trabalho urbano (capacitação profissional) e sujeitos que permaneçam no campo, ou seja, ainda era de caráter *ruralista pedagógica*. Apesar da pouca atenção para a educação rural nesse período existem dois momentos marcantes, foi criada em 1937 a *Sociedade Brasileira de Educação Rural* que tinha como meta a preservação da cultura, da arte e do folclore rural e em 1942 durante o *VIII Congresso Brasileiro de Educação*, foram reforçadas as tendências ruralistas pedagógicas e as tendências nacionalistas-burguesas do Estado Novo.

Com o fim da II Guerra e do Estado Novo e com surgimento da tendência de redemocratização, solidificou-se ainda mais a influência da política externa norte americana e criou-se no Brasil a *CBAR – Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais* que tinha como programa a implantação de projetos na zona rural brasileira para o desenvolvimento de comunidades camponesas, trazendo através de centros de ensino, conhecimentos técnicos aos camponeses, criando conselhos, clubes e representações camponesas. Esse tipo de ação tinha por finalidade organizar o campesinato brasileiro de acordo com os padrões norte-americanos - nesse caso o padrão Farmer - no qual os camponeses passariam a produzir em grandes propriedades voltadas para a exportação. O governo brasileiro possuía fortes alianças com os Estados Unidos, emblematicamente representadas pela *Inter American Foundation Inc.* que propunha a criação de missões rurais, que segundo Ammann (1991) funcionavam como missões que realizavam o adestramento de brasileiros naquele país e pela Associação de Crédito e Assistência Rural (ACAR) a qual se transformou em EMATER após alguns anos, famosa pelos programas de extensão rural.

Observamos que a criação do novo modelo econômico brasileiro ocorreu necessariamente segundo as coordenações políticas e influencias intelectuais do modelo norte-americano, ligadas ao ideal de bem-estar so-

cial e desenvolvimento assegurados pelo Estado, com o propósito de ensinar a “ajudar” as famílias camponesas a “ajudarem” a si mesmas usando tecnologia para conseguir uma maior produtividade e atingirem os padrões de bem-estar, incorporando consequentemente o modelo liberal no Brasil. A extensão rural tinha como princípio o combate à carência, às doenças, à subnutrição e à ignorância dos classificados como desprovidos de valores, trabalho e de integração à sociedade, assistindo e protegendo a população rural. Ampliar e melhorar as condições de vida do campo é uma questão política e ideológica na medida em que ela silencia as possíveis forças camponesas revolucionárias que nesse contexto poderiam se rebelar frente ao imperialismo no Brasil.

A partir dos anos 1950 crescem no Brasil as atividades educacionais voltadas para a população rural, temos a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e o Serviço Social Rural (SSR) que continuam seguindo o modelo extensionista visando construir um desenvolvimento comunitário no campo e desconsiderando as contradições naturais dos grupos camponeses. Para Leite (1999) apesar dos esforços dessas organizações para manter o homem no campo, intensificaram-se os fluxos migratórios para as grandes cidades nos anos subsequentes. Com a criação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nos anos 1960, reforçou-se ainda mais as contradições da educação no Brasil, para Freitag (1980) apesar da lei possuir elementos populistas ela não deixava seu caráter elitista de lado e explicitava claramente a relação de dependência e subordinação em relação aos países dominantes que vinha acontecendo desde a colônia. Ao mesmo tempo em que a LDB consolidava a perspectiva liberal no Brasil, os movimentos populares, sustentados pelas ligas camponesas e pelos movimentos sindicais passaram a reivindicar a superação das contradições sociais, culturais e escolares. Essas reivindicações são importantes pois são parte das lutas pela reforma agrária e pela educação de base ligadas a movimentos populares que se organizavam e se solidificavam enquanto grupos que lutavam por seus interesses. Em todos os momentos em que surgia na sociedade brasileira uma nova força resistente no campo ou na cidade, em contraposição, era criado e executado mais um programa norte americano; nesse momento criou-se a *Aliança para o Progresso* que tinha como objetivo reajustar a estrutura econômica da América Latina através

de um programa assistencial que não modificava nem um pouco a relação de dependência em relação aos Estados Unidos. O programa servia como ferramenta de controle para que o presidente norte americano em exercício John F. Kennedy, conseguisse manter o nível de bem-estar social no país e diminuísse as possíveis contradições sociais que impulsionavam as ideologias comunistas. Nesse momento criou-se as superintendências para o desenvolvimento do Nordeste e do Sul, SUDENE, SUDESUL, INBRA, INDA e o INCRA e outros subprogramas que estavam preocupados com o desenvolvimento territorial das áreas agrícolas, trabalhando questões políticas (como a educação e a organização de camponeses) e questões econômicas (como o aumento da produção) que fundamentalmente serviam para controlar os movimentos migratórios e as rebeliões camponesas.

A partir dos anos 1960 consolida-se então no Brasil uma agricultura capitalista moderna e um setor camponês completamente subordinado aos interesses do capital industrial. Esse período é marcado pelo caráter monopolista ou imperialista do capital, no qual se desenvolveu de forma abrangente a tecnologia e a ciência, construindo novos polos de concentração de renda e conhecimento, grandes indústrias ligadas a grandes centros de estudo e pesquisa. Com a formação de grandes conglomerados financeiros e industriais, aumentou-se ainda mais a dependência dos países pobres através da dívida externa e o endividamento gerado pela lógica da industrialização dependente, como mencionado acima, para Florestan Fernandes (1973), a implantação de uma política neocolonial.

Nos anos subsequentes no Brasil temos a entrada do governo militar que solidificou ainda mais a dependência e a aproximação brasileira ao fundo monetário internacional, temos a agravação das ondas de migração e o desenvolvimento do milagre econômico, fatores que coordenaram as ações voltadas para a construção do rural neste momento. A extensão rural consolidou a sua ideologia e substituiu os professores do ensino formal no campo, pelo técnico e pelo extensionista - subsidiados pela organização norte americana Inter-American Foundation; esse cenário, tanto no campo quanto na cidade, demonstra a preocupação com a educação de sujeitos para minimamente operarem máquinas e executarem tarefas técnicas para se inserirem no mercado de trabalho, retirando o conteúdo de reflexão crítica e uma pedagogia na qual poderiam se criar sujeitos para construir

e modificar a sua sociedade. Podemos dizer então que a nova estruturação curricular partiu das mesmas premissas tanto para o campo quanto para a cidade, buscando educar os sujeitos para o trabalho capitalista. A lei 5.692 elaborada pelos governos militares, conferia poderes municipais para cuidar das escolas rurais e acentuava a profissionalização pelo ensino, ou seja, considerava a formação de um exército de reserva para o processo produtivo cada vez mais sofisticado e elaborado.

Os movimentos sociais percebendo os problemas da educação no Brasil buscaram outras formas de educação, utilizando-se da metodologia de Paulo Freire o Movimento de Educação de Base (MEB) popularizou a alfabetização de diversos sujeitos nas comunidades rurais utilizando seu próprio repertório cultural e simbólico. Essa metodologia possuía também um forte caráter combatente, conscientizando os sujeitos das pressões advindas do capitalismo exploratório.

Para a manutenção de um estado de bem-estar social o estado brasileiro continuou criando programas para vincular capital, trabalho e educação. O Programa nacional de Ações Socioeducativas e Culturais para o meio rural (Pronasec) instituído pelo governo militar trabalhava com a participação da comunidade, com a ampliação das oportunidades de renda, de suas manifestações culturais e visava a inclusão dessas pessoas na previdência social e no ensino formal. Porém, na prática, o programa não se preocupava com a formação urbana dos professores que lecionavam no campo, não se preocupava com a inadequação do material didático e com as precárias instalações da escola no campo. O programa nada mais foi do que um agravante da precarização das relações entre trabalho e educação. Nesse momento a política educacional teve seu discurso mudado, vinculado a participação e à redistribuição de renda, elementos chaves na tentativa do Estado garantir a sua legitimidade, mas que foram inúteis, já que não foram cumpridas em decorrência do quadro de crise que impulsionava cada vez mais o governo. Em 1975 o ensino sofreu uma municipalização, ou seja, os encargos educacionais do 1º grau como previa a lei 5692/71 foram transferidos aos municípios, com a justificativa de que somente o governo municipal tinha condições de identificar as necessidades de sua população, e assim transpor a educação tradicional e criasse uma que equalizasse as oportunidades, promo-

vesse a ascensão social e proporcionasse um planejamento participativo que permitisse o desenvolvimento de suas ações.

O governo militar para manter sua hegemonia perante a sociedade brasileira, criou políticas de redistribuição de renda e de participação da população na formulação de uma sociedade democrática com acesso livre a oportunidades, isso ocorreu pela necessidade de legitimidade por parte do Estado frente às manifestações das elites contra a ditadura. A educação, neste quadro, foi colocada pelo governo como a “salvadora da pátria” aquela que teria o poder de modificar a vida social brasileira, já que era vista como a propulsora de ascensão social, mas que era enfatizada que dependia da força de vontade de cada indivíduo. Sobre a educação durante o regime militar é claro, segundo Leite (1999), que o sistema escolar controlado pela ideologia de caserna limitou-se aos ensinamentos mínimos e necessários para a garantia do modelo capitalista-dependente e dos elementos básicos de segurança nacional.

No período subsequente, com o término do regime militar, são importantes as mudanças trazidas pela LDB de 1996 para a educação, que em partes, descolou o ensino rural do ensino urbano, tornando o calendário escolar rural mais adequado às peculiaridades locais, climáticas, econômicas, respeitando o sistema de ensino sem reduzir o número de horas previsto nessa lei e favorecendo a escolaridade rural com base no tempo do plantio/colheita com as dimensões sócio culturais do campo. Para Leite (1999) essa nova concepção difere consubstancialmente do modelo militar pela sua consciência ecológica, pelo seu interesse na preservação dos valores culturais e da práxis rural juntamente à ação política dos rurícolas. Para o autor, apesar da legitimação através da lei de novos parâmetros para a educação rural, ainda existem diversos problemas na escola rural até os dias de hoje, problemas que surgiram e que permanecem desde o início do modelo urbano/industrial de educação, dentre esses fatores estão as condições estruturais da escola no campo, a formação urbana dos professores que não estão preparados para lidar com outras práticas culturais e temporais, as distâncias percorridas pelos alunos para se locomoverem até as escolas, a não participação dos rurícolas na elaboração do currículo das escolas – o que conseqüentemente gera um currículo inadequado e inadaptado para essas realidades e a ausência de recursos financeiros para a escola rural.

AS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

As publicações recentes sobre o tema educação do campo no Brasil contemplam relatos de experiência e de pesquisa divulgados em eventos, livros e periódicos científicos. Para a redação deste texto, analisamos livros, documentos e artigos científicos publicados em periódicos da base de dados Scielo, tendo como palavra de busca o termo “educação do campo”. Esta seção apresenta os principais resultados encontrados na pesquisa bibliográfica realizada.

No que se refere às publicações em livros, nos pautamos em Molina (2006, 2011); Dal Ri e Vieitez (2008); Caldart (2012); Bezerra Neto, Bezerra e Leite Neto (2014); Caldart e Alentejano (2014), entre outros. Como algumas das publicações em livros se referem a coletâneas, foi possível na pesquisa realizada identificar várias experiências de educação do campo e de pesquisas em realização, ampliando o universo de autores aqui abordados.

Os documentos analisados são a Resolução CNE/CEB 01/2002, que define as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Resolução CNE/CEB nº 2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo e a Resolução CNE/CEB 02/2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

Na pesquisa de revisão bibliográfica realizada em periódicos científicos, na base de dados Scielo Brasil, identificamos artigos em periódicos das áreas de educação e Geografia.

Dois artigos referem-se a divulgação de resultados de pesquisa bibliográfica em que a autora realizou levantamento de teses e dissertações no banco de teses da Capes, bibliotecas digitais de universidades que possuem Programas de Pós-Graduação em Educação, consulta a alguns coordenadores dos programas de Pós-Graduação em Educação, consulta à lista de referências bibliográficas das teses e dissertações identificadas na primeira busca. A pesquisa bibliográfica identificou 170 trabalhos, dos quais 110 foram analisados por Souza (2007, 2008). A autora analisa os fatores que contribuíram para o aumento de pesquisas sobre a temática educação e/no MST e educação do campo. Tendo em vista a relevância da pesquisa

como síntese de produção já realizada sobre o tema, trazemos aqui as ideias sínteses da pesquisadora.

Na concepção de Souza (2008) um desses fatores foi a inserção da educação do campo na agenda política do país. Segundo ela a elaboração dessa agenda ocorre a partir dos seguintes eventos: a) criação do Setor de Educação no MST (1987); b) o trabalho desenvolvido por organizações sociais como a Associação de Estudos, Orientação e assistência Rural (ASSESOAR), que desenvolvem projetos alternativos para escolas do campo, com sustentação teórica na obra de Paulo Freire e as Casas Familiares Rurais, que propõem atendimento às necessidades escolares dos filhos de agricultores a partir de um projeto pedagógico com base na *Pedagogia da Alternância* (caracterizada por um projeto pedagógico que reúne atividades escolares e outras planejadas para desenvolvimento na propriedade de origem do aluno); c) realização do I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (1997) e I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo (1998); d) Lançamento do Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária (PRONERA), em 1998; e) aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2001); f) realização de seminários estaduais de educação do campo – por exemplo Paraná(2003), g) criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em 2004, vinculada ao MEC, com uma coordenação de educação do campo e um Grupo Permanente de Trabalho sobre educação do Campo, que elaborou o documento “Referências para uma política nacional de educação do campo”; h) realização da II Conferência por uma Educação Básica do Campo (2004). (SOUZA, 2008, p. 1093-1099)

Nessa agenda política,

a educação do campo se fortalece por meio de uma rede social, composta pelos sujeitos coletivos que trabalham com a educação do campo e que dela se aproximam. Nessa rede encontramos ONGs, universidades, secretarias estaduais e municipais de Educação, movimento sindical, movimentos e organizações sociais, centros familiares de Formação de Alternância. Ainda que o MST seja o sujeito forte na rede social, como já foi dito, ele irradia o debate da educação do campo e atrai os sujeitos que com ela trabalham, fortalecendo assim a sua própria atuação política na organização de uma proposta pedagógica que valoriza a “cultura camponesa” e que questiona as relações de classe que marcam, particularmente, a realidade do campo brasileiro. (SOUZA, 2008, p. 1098).

Em relação às pesquisas realizadas sobre o tema, a autora agrupou as dissertações e teses analisadas em 8 eixos, a partir dos seus objetos de pesquisa.

1. *Organização do trabalho pedagógico e projeto político pedagógico* – são pesquisas que se dedicam a compreender o processo pedagógico na escola, o planejamento do ensino, o processo de avaliação da aprendizagem, enfim, o trabalho do professor e do gestor escolar. Dedicam-se à análise do projeto políticopedagógico e das propostas pedagógicas elaboradas pelo MST, em sua relação com o trabalho pedagógico nas escolas rurais.
2. *Formação de professores* – são pesquisas que enfatizam o curso de magistério oferecido pelo Instituto de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (Itterra); outras que se dedicam a compreender o curso pedagogia da terra e da via campestre; aquelas que buscam compreender parcerias entre governo, movimentos sociais e universidades e as ações voltadas para a formação do professor.
3. *Prática educativa e temáticas relacionadas ao PRONERA*. Existem duas dimensões analisadas nas pesquisas: uma diz respeito à prática educativa em sala de aula, seja nas escolas localizadas nos assentamentos e acampamentos, seja nos cursos de formação de professores. Estudos sobre prática educativa e educação de jovens e adultos, no contexto do PRONERA, têm sido frequentes. A outra dimensão diz respeito ao movimento social como processo educativo. São estudos que analisam o discurso do movimento social e sua prática política.
4. *Papel da escola e da educação na reforma agrária* – são estudos que focalizam a pedagogia da alternância, a educação escolar, a aprendizagem social, enfim, o papel da escola no MST.
5. *Consciência política* – existem estudos que focalizam os trabalhadores jovens e adultos na busca de compreender o que eles apreendem no processo de luta, que consciência surge da experiência no movimento social.
6. *Identidade* – reúne estudos que analisam a trajetória das lideranças e sua identificação com o movimento social e outros que buscam compreender a identidade política entre os jovens assentados.

7. *Trabalho e educação* – são estudos que, ao discutir formas de produção nos assentamentos, dão ênfase à aprendizagem gerada na prática coletiva, no âmbito da atividade produtiva. Demonstra o quanto as experiências nas diversas formas de produzir no assentamento são educativas.
8. *Educação do campo como política pública* – são estudos atuais que se dedicam a compreender a inserção da educação do campo na agenda política e que focalizam experiências – parcerias – em desenvolvimento no país desde o final dos anos de 1990. (SOUZA, 2007, p. 449)

A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA

No capítulo II, o artigo 14 das Diretrizes Curriculares do Ensino Médio traz as formas de oferta e organização do ensino médio e indica que esta etapa final da Educação Básica deve “assegurar sua função formativa para todos os estudantes, sejam adolescentes, jovens ou adultos”, o Inciso I afirma que

o Ensino Médio pode organizar-se em tempos escolares no formato de séries anuais, períodos semestrais, ciclos, módulos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (BRASIL, 2012).

Entende-se deste modo, que a Pedagogia da Alternância se encontra contemplada na legislação federal. Se contemplada em termos legais, por que são poucas as experiências que a realizam? Quais fatores levam os governos estaduais e municipais a não oferecerem vagas neste modelo de organização e em escolas do campo? Sabe-se que as vagas para o ensino médio no Brasil são oferecidas majoritariamente pelos sistemas estaduais de ensino e sistema federal. Poucos são os municípios responsáveis pela oferta desta etapa da escolarização básica.

Na concepção de Caldart (2012, p. 215) devemos ocupar a escola no sentido de “[...] produzir a consciência da necessidade de aprender, ou de saber mais do que já se sabe”. Neste sentido, cabe discutir sobre como os sem terra já assentados produzem o conhecimento em experiências ino-

vadoras de Educação do Campo. Alguns desses assentamentos já contam com pesquisas sobre a formação cultural dos jovens (FIRMIANO, 2009) e experiências em Pedagogia da Terra. Cabe investigar como estas experiências se realizam e refletir sobre o currículo oferecido na educação básica

Uma das políticas que tem impulsionado a educação do campo por meio da ação dos sujeitos coletivos é o PRONERA. Por meio do PRONERA, mais de 400 mil trabalhadores da área rural começaram ou deram continuidade aos estudos. A parceria do com o MST, e outras entidades, permitiu ampliar o acesso à educação. Esse Programa funciona por meio de parcerias com instituições de ensino e com sistemas de ensino que são as secretarias estaduais e municipais de educação. No início, o INCRA buscou algumas universidades para iniciar a expansão da escolaridade para os assentados da Reforma Agrária. O INCRA faz convênios ou termos de cooperação com essas instituições, além de financiar o pagamento de professores, dos coordenadores do curso, material didático pedagógico e hospedagem, alimentação e transporte para viajar para a universidade durante o período de estudo. São cursos formais que têm certificação reconhecida. Calcula-se que 400 a 450 mil jovens e adultos foram beneficiados pelo PRONERA. Ao longo de 15 anos de existência é possível contabilizar 70 instituições de ensino parceiras do PRONERA e a adesão de praticamente todas as universidades federais.

O PRONERA objetiva permitir que os assentados continuem em suas terras se estabelecendo por direito e também com a possibilidade de fazer daquela terra uma melhor qualidade de trabalho, sem sair do campo. A atividade de um Programa como esse ajudaria a superar a ideia de que povo do campo não pode ir além de pegar no cabo da enxada. O objetivo do PRONERA é formar profissionais para ajudar no desenvolvimento dos assentamentos. É uma iniciativa importante, pois traz uma oportunidade de ter a identidade rural valorizada e construída dentro do campo, promovendo melhorias na própria comunidade.

É grande a preocupação do MST em ter professores preparados para contribuírem com o “acompanhamento político e organizativo, e acompanhamento pedagógico para garantir que as escolas não percam o vínculo com o Movimento e realizem um projeto educativo coerente com a realidade dos Sem Terra e com os valores construídos em sua organização.”

(MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2001, p. 5). Tendo em vista que o Movimento entende que a ação faz parte da dimensão educativa, o MST forma seus professores por meio da coletividade e da auto-organização, além de considerarem a importância de cultivar em si e nos educandos a “sensibilidade humana, os valores humanos” (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA 1999, p. 11). Para ser educador(a) em uma escola do MST é preciso ser

[...] conhecedora da realidade do campo e sensível aos seus problemas; a favor da reforma agrária, lutadora do povo e amiga ou militante do MST. É preciso se desafiar a compreender a história do MST e a conhecer as marcas deste Movimento, que é político e pedagógico ao mesmo tempo. Isto implica em procurar entender a cada dia os traços do MST que em seu movimento constrói a sua identidade: o ser Sem Terra. Isto exige: sensibilidade humana e abertura para reeducar nas relações os seus valores; disposição de participar de um processo construído coletivamente pelas educadoras nele inseridas, com a participação ativa dos educandos e de toda a comunidade; capacidade de trabalho cooperado, de ser um coletivo educador; romper com a visão de repasse de conteúdos a se desafiar a trabalhar saberes e a tratar pedagogicamente a luta, o trabalho, a vida como um todo. (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 1999, p. 16-17).

Visando a formação de professores, o MST sugere que “Todas as educadoras precisam de uma formação diferenciada e permanente em vista de compreender seu papel no processo educativo, por isto devem participar pelo menos do coletivo das educadoras.” (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 1999, p. 17). Esta participação nestes coletivos seria impraticável para professores urbanos e sem vínculo com o Movimento, pois devido aos seus contratos com o Estado, eles não seriam liberados para exercer tal atividade.

Pesquisas já concluídas (CAMACHO, 2014, RODRIGUES, 2007) ou com resultados parciais apresentados em eventos e periódicos tem se debruçado na análise de cursos realizados por meio do PRONERA, que desde que foi instituído em 1998, possibilitou a escolarização de mais de 400 mil trabalhadores da área rural. Esse programa, como já apresentado na primeira parte deste texto, foi elaborado a partir das demandas dos movimentos sociais, inserido na agenda política do governo federal desde

então, é uma conquista dos movimentos aos instituir uma política de educação específica, que possibilita a formação na educação básica e ensino de graduação.

Camacho (2014) ressalta a importância da gestão do PRONERA no modelo tripartite, em que é possível identificar claramente as ações governamentais. Podemos afirmar que esse modelo, que considera a possibilidade de democratização e inserção dos movimentos sociais nas diretrizes das políticas educativas, é um dos grandes avanços na legislação educacional na educação do campo

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da reflexão levantada entendemos que o surgimento da escola no Brasil está estritamente ligado ao modo pelo qual o capitalismo se desenvolveu em nosso território, tendo a escola o papel de criadora de mão de obra operária em favor do crescimento econômico e como elemento disciplinador dos cidadãos frente aos movimentos revolucionários que surgiam por todo o mundo. A relação da escola com os povos do campo também acompanhou os moldes internacionais, priorizando primeiramente a educação das cidades, pois acreditava-se que o desenvolvimento industrial era mais vantajoso economicamente, somente depois dos movimentos de êxodo rural é que o Estado passou a discutir as questões educacionais do campo.

Observamos também na história da educação do campo, que o Estado sempre executou e priorizou políticas educacionais que seguiam os desejos do capital internacional e das classes burguesas brasileiras, o Estado foi e ainda é o principal agente facilitador de financiamento para o agrogócio e serve de alavanca para as determinações do capital financeiro, ele nada mais é do que nas palavras de Marx (1848) um “*comitê para gerir os negócios da burguesia*”. Embora o Estado, afirme sua neutralidade num contexto marcado por interesses de classe antagônicos, ele na verdade atende aos processos de acumulação e legitimação do capital, marginalizando os interesses da maioria trabalhadora.

Um cenário de mudanças é percebido nos anos 2000, quando a educação do campo reconhecida como modalidade de ensino pela legislação

educacional e são elaboradas diretrizes específicas para a educação do campo. Associado a esse marco legal está a definição de programas e políticas públicas específicas de financiamento da educação do campo e reconhecimento de algumas das reivindicações dos movimentos sociais, como por exemplo, a alternância como princípio organizativo da escola do campo.

Apesar desses avanços legais e institucionais, mesmo com a Pedagogia da Alternância, contemplada na legislação federal, são poucas as experiências que a realizam, sendo restritas às parcerias entre movimentos sociais e Universidades, o que reafirma o protagonismo dos movimentos sociais neste processo.

REFERÊNCIAS

- AMMANN, S. B. *Participação social*. 3. ed. São Paulo: Cortez; Moraes, 1978.
- _____. *Movimento popular de bairro: de frente para o estado, em busca do parlamento*. São Paulo: Cortez, 1991.
- BELTRAME, S. A. B. Formação de professores na prática política do MST: a construção da consciência orgulhosa. *Educação e Pesquisa*, v. 28, n.2, p. 129-145, 2002.
- BEZERRA NETO, L.; BEZERRA, M. C. S.; LEITE NETO, J. (Org.). *Na luta pela terra a conquista do conhecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=17417&Itemid=866>. Acesso em: 22 set. 2014.
- CALDART, R. S. *Pedagogia do movimento sem terra*. 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- _____.; ALENTEJANO, P. (Org.). *MST: universidade e pesquisa*. São Paulo: Expressão Popular, 2014.
- DAL RI, N. M.; VIEITEZ, C. G. *Educação democrática e trabalho associado no movimento dos trabalhadores rurais sem terra e nas fábricas de autogestão*. São Paulo: Ícone; Fapesp, 2008.
- FERNANDES, B. M. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, M. C. (Org.). *Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: MDA, 2006, p. 27-39.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/artigo_bernardo.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2013.

FERNANDES, F. *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

FIRMIANO, F. D. *A formação cultural dos jovens do MST: a experiência do assentamento Mário Lago, em Ribeirão Preto (SP)*. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

FREITAG, B. *Escola, estado e sociedade*. 6. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

LEITE, S. C. *Escola rural: urbanização e políticas educacionais*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MAIA, E. M. Educação rural no Brasil: o que mudou em 60 anos. *Em Aberto*, Brasília: INEP, v. 1, n. 9, p. 27-33, 1982.

MOLINA, M. C. O caminho aberto pelas experiências piloto: limites e possibilidades das licenciaturas em educação do campo. In: MOLINA, M. C.; SÁ, L. S. *Licenciaturas em educação do campo: registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG; UNB; UFBA; EFS)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 343-356.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. *Caderno de Educação: Como fazemos a escola de educação fundamental*, Porto Alegre, n. 9, 1999.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. *Boletim da Educação: Pedagogia do Movimento Sem Terra: acompanhamento às escolas*, Porto Alegre, n. 8, jun., 2001.

SOUZA, M. A. A pesquisa sobre educação e o movimento dos trabalhadores rurais sem terra (MST) nos programas de pós-graduação em educação. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 12 n. 36, p. 443-548 set./dez. 2007.

_____. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008.

STEDILE, J. P. (Org.). *A questão agrária no Brasil: o debate tradicional 1500-1960*. São Paulo: Expressão Popular, 2005.