

O PROCESSO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: HISTORICIDADE, REFERÊNCIAS E MARCOS LEGAIS

Cecília Maria Ghedini¹

RESUMO: O processo de Educação do Campo no país, em sua especificidade, pode ser tratado como parte de uma luta histórica produzida e em consolidação no espaço dos Movimentos Sociais Populares do Campo (MSPdoC), enraizada em referências da produção do campesinato no país, no processo de elaboração de propostas e práticas formativo-educativas e nos embates vinculados à sua afirmação como política pública nos espaços do Estado. Garantiram-se, em pouco mais de uma década, dispositivos legais como o Pronera (1998), as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002, 2006 e 2008) e o Decreto 7.352/2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo, e consolida as garantias dos dispositivos anteriores. A partir de 2012, acentuam-se as contradições, nesse processo, com a promulgação do Pronacampo, programa que de certa forma reedita a Educação Rural, uma vez que se filia amplamente ao novo projeto de desenvolvimento em curso no campo brasileiro.

PALAVRAS-CHAVE: Movimentos Sociais do Campo. Educação do Campo. Campesinato. Políticas Públicas.

THE COUNTRYSIDE EDUCATION PROCESS: HISTORY, REFERENCES AND LEGAL LANDMARK

ABSTRACT: The Countryside Education Process in the country, on its specificity, can be studied as part of a historic struggle produced and in consolidation in the Popular Social Movements of the Countryside(MSPdoC) space, which is rooted in production references of the country farmers in the process of making training education and practices and proposals and on the shocks bound on its statement as public policy in State spaces. It has been assured, in a little more than a decade, legal provisions as the Pronera (1998), the Operational Guidelines for the Elementary Education in the Countryside Schools (2002, 2006 and 2008) and the Decree law 7.352/2010, which will place about the National Policy of Countryside Education, consolidating the warranties of the previous legal provision. From 2012, it has increased the contradictions in this process with the Pronacampo promulgation. A program that in a certain way reformulates the Rural Education, as it largely subscribes to the new project of development on the way in the Brazilian Countryside.

¹ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH) da UERJ. Mestre em Educação pela UFPR (2007). Email: cemaghe@gmail.com.

KEY WORDS: Social Movements in the Countryside, Countryside Education, Farmers, Public Policies.

EL PROCESO DE EDUCACIÓN EN EL CAMPO: HISTORICIDAD, REFERENCIAS Y MARCOS LEGALES

RESUMEN: El proceso de Educación en el Campo en el país, en su especificidad, puede ser tratado como parte de una lucha histórica producida y en consolidación en el espacio de los Movimientos Sociales Populares de l Campo (MDPdel C), arraigada en referencias de la producción del campesinato en el país, en el proceso de elaboración de propuestas e prácticas formativo-educativas y en los embates vinculados a su afirmación como política pública en los espacios del Estado. Se ha garantizado, en poco más de una década, dispositivos legales como el Pronera (1998), las Directrices Operacionales para la Educación Básica en las Escuelas del Campo (2002, 2006 y 2008) y el Decreto 7352/2010, que va disponer sobre la Política Nacional de Educación del Campo, consolidando las garantías de los dispositivos anteriores. A partir de 2012, se acentúa las contradicciones en ese proceso con la promulgación del Pronacampo, un programa que de cierta forma reedita la Educación Rural, una vez que se empieza de forma amplia un nuevo proyecto de desarrollo en andamiento en el campo brasileño.

PALABRAS LLAVES: Movimientos Sociales del Campo. Educación del Campo. Campesinato. Políticas Públicas.

INTRODUÇÃO

O processo de Educação do Campo no Brasil, compreendido como luta histórica com base nos referenciais de produção do campesinato brasileiro e nas referências formativo-educativas constituídas pelos Movimentos Sociais Populares do Campo (MSPdoC) e também a trajetória da educação formal, num contexto produzido em pouco mais de uma década, afirma-se como processo formativo-educativo diferenciado do que se produz na escola capitalista.

Tem-se como base principal, desse artigo, para o entendimento da produção histórica e de proposições políticas, na perspectiva aqui delineada, E. P. Thompsom e Antonio Gramsci, especialmente por suas ênfases na necessidade de identificação da pluralidade de sujeitos atuantes ao longo de determinados processos.

Busca-se compreender a Educação do Campo como um processo

formativo-educativo referenciado na experiência histórica de produção do campesinato no país. Uma história forjada nas lutas que constituíram esse segmento da classe trabalhadora como sujeito, trabalhador do campo, camponês pobre e expropriado que luta por terra, espaço e identidade para produzir-se socialmente no projeto de campo brasileiro.

Nessa perspectiva são diversas as lutas por afirmar-se com sujeito histórico-político e por enraizar um projeto de campo no país, assim como espaços que, com identidade e reconhecimento social, foram capazes de produzir organização e fortes MSPdoC. Com isso, o Movimento Camponês configurado, ao longo dessa história, põe em curso embates que caracterizam a disputa de um projeto maior, pautando o Estado por direitos negados.

Esse direcionamento implicou na produção de políticas públicas diferenciadas em conteúdo e método, que disputam dimensões na efetivação dos projetos de desenvolvimento do país, em diversos níveis, dentre eles na formação-educação e na especificidade da escolarização, processo nomeado como Educação do Campo. O enraizamento histórico permitiu um trato diferenciado com o conhecimento, a organicidade com as movimentações dos MSPdoC e, ao mesmo tempo, a articulação a espaços do Estado disputando sua ampliação o que possibilitou a afirmação de políticas públicas.

Nesse processo destacam-se marcos legais, dentre eles o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) (1998), as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Doebec) (2002, 2006 e 2008) e o Decreto Nº 7352/2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e consolida os espaços construídos com base nos dispositivos anteriores. Ressalta-se o contexto do Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), que deveria ser a concretização do Decreto Nº 7352/2010. Porém, de certa forma, acentua as contradições, se considerado na relação com o momento anterior, pois de certa forma, vai reeditar a proposta de Educação Rural, ao filiar-se ao novo projeto de desenvolvimento que se fortalece no Brasil.

Utilizando-se da metáfora de uma enchente que ao chegar, inunda pequenos rios e córregos, é como se este afluente da Educação nos

Movimentos Sociais, vivo e corrente desde 1989, reconhecido oficialmente em 1998 e, alargado a partir de 2002 com as Doebe e seus desdobramentos reconhecidos pelo Decreto, praticamente se “perde”, se “mistura” quando é “inundado” pelo Pronacampo. Ainda não é possível, pelo curto tempo histórico, avaliar a real dimensão e as consequências desse programa para o processo de Educação do Campo, porém, é possível compreender que, pela lógica social em que estamos imersos, os embates diante dessas contradições permitirão, na pior das hipóteses, apropriações e experiência.

No dinamismo histórico, mesmo referências consolidadas podem “escapar” ao controle. Parece-nos, por isso, que cabe, por ora, manter firmes os enraizamentos, as intencionalidades e as movimentações que caracterizam esse processo formativo-educativo da Educação do Campo, pela potência que significa na produção de sujeitos individuais e coletivos e na disputa dos projetos sociais de educação e de escola.

O “MOVIMENTO” DO CAMPESINATO: IDENTIDADE E REFERÊNCIAS DE LUTA

A história de nosso país está marcada por insubmissões, resistências e lutas, geradas num contexto de desenvolvimento desigual e combinado, das quais se destacam, na especificidade do campesinato, períodos que vão da busca de uma identidade de camponês à disputa de um projeto de campo, de país e de sociedade.

A identidade dos trabalhadores do campo se produz em ações e lutas como da Baixada da Guanabara (RJ-1950), dos posseiros de Trombas e Formoso (GO-1955), dos colonos pela posse da terra (PR-1957), dos arrendatários por suas associações em Santa Fé do Sul (SP -1959), dos assalariados rurais nas greves que antecederam e sucederam os anos 50, na região Nordeste e também em São Paulo. Assim,

[...] nos diversos Movimentos Sociais nota-se que a transformação dos trabalhadores em sujeitos históricos está associada à elaboração de suas diferentes identidades e na afirmação de direitos instituídos ou não (GRZYBOWSKI, 1991, p. 57).

Tais enfrentamentos coloca-os face aos proprietários da terra que, nesse processo, têm desnudados seus propósitos, suas formas de acumulação e a articulação de suas estratégias a um projeto de desenvolvimento, que não era o mesmo dos camponeses. Esses que seguiam lógicas “alheias à própria vontade”, impostas por um direcionamento maior, normalmente pela classe patronal que se constitui no campo². No processo descobrem interesses próprios e, que tais interesses podem ser articulados entre si, e contra os outros, como diz Thompson (1981).

Não podemos ter amor sem amantes, nem submissão sem senhores rurais e camponeses. A classe acontece quando alguns homens, como resultado de experiências comuns (herdadas ou partilhadas) sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si, e contra outros homens cujos interesses diferem (e geralmente se opõem) dos seus (THOMPSON, 1987a, p. 10).

É nessa percepção, forjada na dureza das inúmeras lutas nos diversos períodos, que se desnuda esse confronto, realizam-se projetos e constituem-se identidades que se diferenciam enquanto grupo social com interesses marcados por cisões e antagonismos.

Momento de profundas transformações no projeto de desenvolvimento brasileiro pela intensificação da industrialização, a redefinição do papel da agricultura na economia e a constituição de um projeto desenvolvimentista, os anos 1950 são palco de conflitos e resistência. Esses embates produzem aprendizados e organização política, de onde emergirão novos sujeitos, como militantes e assessorias de diferentes Movimentos e Organizações (MEDEIROS, 1989). Gera-se uma “efervescência” em torno da questão da terra de onde brotarão organizações de camponeses com outra perspectiva, como as Uniões de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTABS), as Ligas Camponesas e o Movimento dos Agricultores Sem Terra (MASTER). No espaço do MASTER surge uma nova forma de organização, de pressão junto ao Estado e, um dos maiores potenciais revolucionários das lutas camponesas: os acampamentos de camponeses sem terra (MARTINS, 1990).

² Falra da SNA que anse em 1897

[...] não se tratava mais de posseiros resistindo ao despejo ou de foreiros negando-se a pagar maior renda ou a sair de terras que há muito viviam. Eram ofensivas de trabalhadores já expropriados ou semi-expropriados demandando terras não cultivadas, através da pressão direta sobre o Estado (MEDEIROS, 1989, p. 68).

O golpe militar de 1964 “apaga” essa “efervescência”, tanto as manifestações quanto as organizações foram diminuindo ou desaparecendo, juntamente com os Movimentos e Organizações dos camponeses. Os coletivos que sobreviveram criaram formas de trabalho acomodadas ao espaço “de direito” que o Estado outorgava. As conquistas do período anterior, como o Decreto de Desapropriação das Terras, foram anuladas e o Estado propõe o Estatuto da Terra e, mais tarde, cria o Fundo de Assistência e Previdência do Trabalhador Rural (Funrural), consolidando uma imposição de recuo às lutas dos camponeses.

O entendimento das questões político-agríarias estava cerceado, a Contag consegue, apesar da intervenção, manter na pauta o debate da Reforma Agrária (MEDEIROS, 1989). A ala progressista da Igreja, apoiada no Concílio Vaticano II e na nascente Teologia da Libertação, gera organismos, dentre os quais a Comissão Pastoral da Terra (CPT) que, neste contexto de exceção, consegue canalizar as resistências, contribuindo para que a organização dos trabalhadores do campo se mantivesse e avançasse (STEDILE e FERNANDES, 2012).

No final dos anos 1970 e início dos anos 1980, um grande contingente de camponeses perde suas terras. Assim, associada também ao ressurgimento das greves operárias e à luta contra o regime militar, no ano de 1981, reinicia-se a organização de acampamentos de trabalhadores sem terra e a luta pela Reforma Agrária articulada amplamente (STEDILE e FERNANDES, 2012). Gera-se uma concepção de luta que retoma os ideais da organização dos trabalhadores do campo, vivida no período de 1940-1964, e produz-se uma tensão no sindicalismo rural, emergindo assim outra linha que, juntando-se ao segmento dos trabalhadores assalariados urbanos desemboca, em 1983, na criação da Central Única dos Trabalhadores (CUT).

Depois dessas diversas movimentações, um Encontro Nacional, em 1984, organizado para debater a nova conjuntura do Movimento Camponês

no país, constitui um Movimento único de luta pela reforma agrária, de abrangência nacional e com um caráter ideológico capaz de enfrentar a ditadura militar, contribui para o Movimento Camponês renascer com outra identidade. Oficializa-se, assim, a criação do Movimento de Agricultores Sem Terra (MST), que vai juntar todo o segmento dos camponeses do país em luta pela Reforma Agrária (STEDILE e FERNANDES, 2012).

No período seguinte, denominado Nova República, o conflito pela terra continua acirrado com assassinatos de trabalhadores e lideranças uma vez que, se por um lado os agricultores sem terra se organizam em um movimento específico e forte como o MST, os latifundiários também o fazem. Em 1985, acontece o I Congresso Nacional do MST e, neste mesmo ano, diante do recém criado Plano Nacional da Reforma Agrária (PNRA), os grandes proprietários de terra reagem e criam a União Democrática Ruralista (UDR), que irá, além de fortalecer e organizar a violência no campo, criar uma ideologia de proprietário rural também entre os pequenos e médios proprietários (STEDILE e FERNANDES, 2012).

O período que se segue avança abrindo várias formas de organização dos MSPdoC, principalmente do MST, que passam a manifestar-se publicamente em favor de um “Projeto Popular”, materializado em diversas dimensões necessárias ao Projeto de Desenvolvimento do país defendido por suas lutas. Dessa forma, o Movimento Camponês vai “fazendo-se” nas contradições que o acirramento do projeto do capital produz no campo.

A PROPOSTA FORMATIVO-EDUCATIVA: ENRAIZAMENTOS E ESPECIFICIDADES

A partir de 1985 a luta pela terra intensifica-se com momentos únicos, nessa história, como o acampamento da Fazenda Annoni no RS, marco definido por Stedile e Fernandes (2012) como um momento que criou as condições necessárias para o surgimento do MST, apesar das grandes contradições presentes: a ditadura, o Movimento Camponês, a sociedade civil e um grande número de camponeses expropriados, ali acampados. O trato dessas contradições gerou consciência e potenciou a luta pela sua superação.

Nesse contexto, no caso da educação, o que salta à vista no acampamento, é o grande número de crianças sem escola e sem nenhuma estrutura que desse conta de seus cuidados e estudo. Do ponto de vista político, por parte dos dirigentes do Movimento, não era consenso a importância da educação formal no acampamento e no projeto político de luta pela terra, tal entendimento era comum também aos camponeses de modo geral. Essa percepção é melhor compreendida quando se toma como referência a escola rural que os havia “formado”, sua forma e conteúdo, provavelmente, não fez diferença para a condição de subalternidade e dependência vividas. Essa necessidade foi atendida por educadores do próprio acampamento e por outros vindos de sistemas públicos de ensino da região.

Organiza-se a “escola”, porém logo se evidenciam outras contradições como reconhecer nas professoras que vieram para trabalhar com as crianças acampadas uma postura política contrária daquela ali vivida e defendida pela luta. Por conta dessa contradição, tarefas formais, em parceria com outros Movimentos Populares do Campo³, é a formação regular e específica desses professores⁴, que impulsiona no mesmo “movimento”, a organização de uma proposta de escola no espaço do MST.

Atente-se aqui para o acontecimento histórico que significa articular relações entre essa necessidade e as contradições da realidade, tanto dos camponeses quanto dos educadores. Produz-se, nesse conflito, importância estratégica à educação formal e à escola no espaço dos MSPdoC, que toma corpo a partir desse período. Mantém-se a capacidade de compreender o nível das tensões, sua natureza e seu desvendamento. Produzem-se formas de tratar o conhecimento, numa primeira formulação institucional e político-pedagógica. Articula-se à formalidade da educação, a apropriação dos conhecimentos científicos e a síntese social desses sujeitos vindos de

³, Para sustentar as iniciativas advindas dessas necessidades, cria-se a Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa da Região Ceilero (Fundep), em 1989, por organizações como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST); o Movimento Sindical ligado à Central Única dos Trabalhadores (CUT); o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB); o Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais (MMTR); o Movimento Indígena; o Centro de Tecnologias Alternativas (CETAP) (FUNDEP, 1994).

⁴ Na Fundep inicia-se um Curso de Magistério, em 1990, em regime de alternância, com 80 estudantes que de modo geral já estavam em serviço.

assentamentos, acampamentos e atuantes em outros Movimentos Sociais ou sistemas municipais de educação, com seu acúmulo de conhecimentos. Uma breve cronologia mostra essas produções e o rápido avanço do processo, o que parece evidenciar a necessidade e o vazio que essa dimensão da formação-educação dos camponeses encontrou nesse momento e nesse espaço.

DATA	ACONTECIMENTO
1989	Cria-se a Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa da Região Cealeiro (Fundep);
1990	- Inicia-se o primeiro curso de Magistério específico e desencadeia-se a elaboração da proposta de educação do MST em nível nacional;
1991	- Publica-se o primeiro Caderno sobre a proposta de escola do MST ; Inicia-se a formação dos alfabetizadores e lança-se o primeiro Programa de Alfabetização do MST com a presença de Paulo Freire ; Cria-se o curso Supletivo dos anos finais do 1º Grau, com formação técnica com base nas necessidades do trabalho do campo;
1992	- Publica-se o segundo Caderno sobre a proposta de escola do MST; Organiza-se a I Oficina de Capacitação do Coletivo Nacional do Setor de Educação do MST.
1993	- Inicia-se a formação de professores e assessorar Secretarias de Educação de alguns municípios da região e o Curso Técnico em Administração de Cooperativas, demandado pela forma de organização da produção agrícola defendida no contexto da reforma agrária;
1994	- Identifica-se a necessidade de formação superior aos educadores do campo;
1995	- Nasce o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA) ⁵ .
1997	- Realiza-se o I Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária (I ENERA) ⁶ ;
1998	- Realiza-se a I Conferência Nacional "Por uma Educação Básica do Campo" (I CNEC).

Fonte: Documentos de trabalho dos estudos para realização de tese.

Quase uma década depois de se ter assumido como necessidade do campesinato, tratar da formação-educação dos camponeses, também na formalidade dos sistemas de ensino, o I ENERA se coloca como uma fenda que permite vislumbrar a imensa necessidade de educação no campo brasileiro e possibilita desafiar as instituições presentes a realizarem "um trabalho mais amplo sobre a educação a partir do mundo rural" (KOLLING, 1999, p. 14).

É nesse contexto que também se propõe e, posteriormente, aprova-se o Pronera⁷. No ano seguinte, vive-se a culminância dessa década de

⁵ Instituição que neste primeiro momento foi um espaço específico de formação-educação do MST.

⁶ Foram entidades parceiras do MST: UnB, UNICEF, UNESCO e CNBB.

⁷ Programa alocado no Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) financiando iniciativas de educação e ensino nos espaços da reforma agrária em parceria com as universidades.

produção de um processo de Educação dos MSPdoC: a I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo” (I CNEC). A I Conferência marca a história da educação (brasileira/rural/do campo) por constituir-se como enfrentamento ao projeto hegemônico de educação, desde a formação-educação experimentada por quase uma década. Além disso, visibiliza a diversidade dos povos do campo do Brasil, bem como o potencial dessa relação entre a necessidade formulada e colocada “em movimento” e que desemboca sua categorização como direito negado historicamente aos camponeses. Cria-se, também, uma nova categoria teórica: Educação do Campo, que se põe a adensar essa contradição da realidade do campo.

Na I CNEC se passa a utilizar oficialmente o termo “educação do campo” e não mais “educação rural”⁸

Utilizar-se-á a expressão *campo*, e não a mais usual *meio rural*, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do *trabalho camponês* e das lutas sociais e culturais dos grupos que ali vivem hoje [...] quando se discutir a educação do campo se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural (KOLLING, 1999, p. 26).

Além da mudança das expressões “rural” e “campo”, temos uma mudança nas preposições “para”, “no” e “do” campo, profundamente imbricadas com o caráter que se constituiu na educação dos camponeses, uma inversão do olhar característico sobre os povos do campo no país:

O povo do campo sempre foi visto como receptor agradecido de dádivas das elites compassivas, abrir uma escolinha rural era uma dádiva do fazendeiro ou do novo prefeito. Os povos do campo de agradecidos receptores de dádivas – a escola, a professora – passaram a sujeitos políticos coletivos, não pedintes, mas exigentes de políticas públicas. Um fato que inverte a lógica em que por séculos equacionamos as políticas públicas educativas para o povo do campo (ARROYO, 2006, p.10. In SOUZA, 2006).

⁸ Até esse momento esse termo era usado também pelas iniciativas de educação dos MSPdoC com expressões como “Educação Popular para o meio rural”, “Desenvolvimento rural”, “Educação Rural”, entre outros.

Frigotto (2010) enfatiza a dimensão dessa diferenciação de “preposições” que passam a definir uma proposta de educação contra-hegemônica, apresentando-se no antagonismo entre o processo de Educação Rural e o processo de Educação do Campo:

As preposições *para*, *no* e *do* campo, aparentemente inocentes, na realidade expressam, na história da educação dos homens e das mulheres do campo, o vetor entre processos educativos alienadores e mantenedores da ordem do capital, e processos educativos que pautam o horizonte da emancipação humana e das formas sociais que cindem o gênero humano. O ponto nodal aqui não é de nos agarrarmos a um significado semântico destas três preposições, e sim no seu conteúdo histórico e o que ele expressa em termos de disputa no plano educativo (FRIGOTTO, 2010, p. 35).

A I CNEC, portadora dessa proposta, reafirma a legitimidade da luta pela educação pública dos camponeses, pauta a discussão por políticas públicas específicas e por um projeto educativo-formativo referenciado aos processos e práticas em curso no país nos diversos Movimentos Sociais e Organizações do Campo. De certa forma, o assumimento pelos MSPdoC da tarefa da educação dos camponeses que se coloca em curso em 1989, produz-se por quase uma década, unifica os horizontes possíveis e amplia-se. Assim materializa-se, na especificidade do processo de Educação do Campo, uma proposta formativo-educativa enraizada na história do campesinato, referenciada nas lutas e identidade do Movimento Camponês.

A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL: GARANTIAS E DISPUTAS “ALÉM” DA EDUCAÇÃO

Esse processo, vivido pelos Movimentos Sociais, foi solo fecundo que produziu uma proposta formativo-educativa, com trato do conhecimento e formas de organicidade escolar que se tornaram referências, desde um conjunto de Movimentos Sociais, Sindicais, Igrejas e Prefeituras, compostos em torno de uma necessidade que, trabalhada, aponta um direito negado.

Tais “movimentações” ancoram-se em dimensões fundamentais na história do campesinato, como assumir-se enquanto fração da classe

trabalhadora, camponês, trabalhador do campo, reconhecendo-se como grupo com uma identidade que se opõe aos donos da terra. A compreensão dessa identidade, à luz de concepções teórico-metodológicas, filia os diferentes grupos de camponeses e produz, também, propostas específicas de cada sujeito coletivo. Contudo, a materialização da ausência de direitos coloca os coletivos diante de uma mesma contradição e leva-os a perceberem-se como “sujeitos de direitos”.

Produz-se, assim, uma frente de luta, pautada pela educação, que já não é apenas a “oferecida pelo Estado”, mas “a exigida” por um grupo social que se reconhece portador de uma síntese social específica. Com isso, o Movimento Camponês, ancorado nas forças acumuladas em determinados momentos, “soube aproveitar a correlação de forças existentes, disputando frações do Estado a serviço da classe trabalhadora” (TAFAREL, C. Z., MOLINA, 2012b, p.573).

[...] uma das maiores riquezas da experiência histórica da construção de políticas públicas refere-se exatamente à presença dos sujeitos coletivos de direitos. São eles e suas práticas os responsáveis pelas transformações por que tem passado a elaboração de políticas públicas na área. A maior transformação refere-se ao caráter dos direitos por eles propugnados: direitos coletivos de grupos sociais excluídos historicamente da possibilidade de vivenciar os direitos já existentes [...] (MOLINA, 2012b, p. 589-590).

As lutas camponesas explicitam a existência desse sujeito coletivo. Sujeito de direitos, demarcando características diferenciadas no caráter com que se constituem essas políticas públicas. Direitos de um grupo expropriado por um projeto que, historicamente, constitui-se na negação das possibilidades de acesso e na apropriação de uma dimensão humana plenamente desfrutada por uma minoria de sujeitos que vivem no mesmo tempo histórico. Talvez, o grande avanço resultado desse processo, consiste em que ao

[...] conquistar os programas existentes fez avançar a compreensão dos trabalhadores rurais sobre a importância do acesso ao conhecimento e, principalmente, contribuiu para que eles próprios se conscientizassem de que são titulares do direito à educação (MOLINA, 2012b, p. 592).

Nessa recente história, tal direito se materializa através de dispositivos legais, quatro dos quais são evidenciados aqui, por incorporarem elementos de especificidade, desde necessidades e desafios da existência concreta dos sujeitos, na diversidade do campo do país.

O Pronera⁹, criado em abril de 1998, é a primeira lei que abre portas nessa perspectiva, financiando projetos de alfabetização e ensino fundamental (anos iniciais e anos finais), ensino médio (EJA) e ensino superior, Cursos de Pedagogia e Licenciatura, seguidos de outros como Ciências Agrárias. Conforme Santos (2012), teve capacidade de ampliar o acesso dos camponeses a diversos níveis de ensino, com destaque para a entrada coletiva desses sujeitos no ensino superior e a participação dos espaços coletivos de gestão.

A LDB garante a participação de outras organizações, que não sejam apenas os sujeitos institucionalmente ligados aos espaços de educação e ensino, tanto na gestão quanto na elaboração das propostas. Quando essa base legal se efetiva, nem sempre é aceita nos espaços institucionais, demarcados pela lógica hegemônica de um projeto educativo do capital. Nesse caso, a entrada coletiva e a participação efetiva dos sujeitos e das Organizações e Movimentos teve um impacto tenso e conflitivo, desencadeou reações no sentido de impedir tal forma de acesso, através de ações civis públicas¹⁰. Ao mesmo tempo, houve manifestações a favor, como o relatório do Desembargador do Supremo Tribunal de Justiça (STJ)¹¹, que passa a se constituir como uma referência e embasamento legal em outras situações.

Há também o que pode ser considerado “excesso”, como o Acórdão 2008 do Tribunal de Contas da União (TCU)¹², que considera a participação dos Movimentos Sociais na gestão como inadequada. Trata os sujeitos dos MSPdoC como “entes estranhos à administração pública” (SANTOS, 2012,

⁹ Criado por uma Portaria do então Ministério Extraordinário da Política Fundiária (MEPF).

¹⁰ Houve três ações civis públicas contra os cursos de Agronomia, direito e Medicina Veterinária, em parceria com as universidades federais de Sergipe (UFS), Goiás (UFG) e Pelotas (UFPel), respectivamente ao curso de medicina veterinária (SANTOS, 2012, p. 634).

¹¹ Refere-se ao relatório do desembargador do Superior Tribunal de Justiça (STJ) designado para oferecer parecer no caso do curso de Medicina Veterinária da UFPel – Pelotas - RS.

¹² Este Acórdão do Tribunal de Contas da União determinou ao INCRA a exclusão da participação dos Movimentos Sociais na gestão dos projetos do Pronera (SANTOS, 2012, p. 634).

p. 634) e, orienta a proibição de sua participação. Isso indica um confronto pela forma coletivizada como se acessa ao Ensino superior e se participa na gestão dos espaços institucionais de educação. Esse posicionamento dos órgãos da justiça busca reiterar a forma individual e meritocrática instituída historicamente, contrariando a base legal da LDB que estabelece a participação das comunidades na gestão dos processos educacionais e de, “a mesma LDB considerar, no seu artigo 1º, os movimentos sociais como agentes educativos” (SANTOS, 2012, p. 634).

O Pronera legitima a trajetória histórica da Educação do Campo nos MSPdoC, principalmente pela possibilidade das organizações e espaços de origem dos estudantes terem efetivada a participação nas decisões sobre gestão e execução dos cursos, bem como, em duas dimensões que consideramos fundamentais à proposta: o regime alternância e o acompanhamento. Esse último permite a participação direta de um sujeito da base de origem dos estudantes, nos espaços institucionais do curso, garantindo relações entre o institucional-formal e a organicidade dos Movimentos e Organizações dos camponeses.

O modo de desenvolver as ações no Pronera produziu um documento normativo para orientar suas práticas com princípios como o diálogo, a práxis e a transdisciplinaridade, que “encharcam” o programa de elementos de sua base de origem. Mesmo sendo conflitivo, o nível de participação nos espaços do Estado e das Instituições de Ensino e Pesquisa provoca avanços, uma vez que esses sujeitos, historicamente “estranhos” às instituições, já não são apenas objeto de investigação, mas têm uma atuação e interação que institui tais dimensões. Certo nível de tensão e conflito nas relações é potencial para avanços emancipatórios, nesse caso do Pronera possibilitou lastro para novas políticas e programas (SANTOS, 2012).

[...] a materialidade e a dinâmica do Pronera permitiram que se ampliasse o debate sobre a instituição de políticas públicas de Educação do Campo com estas características para outros segmentos do campo, como agricultores familiares e quilombolas, entre outros. Pode-se afirmar que o Pronera é um programa indutor de novas políticas públicas nesta perspectiva [...] (SANTOS, 2012, p. 634).

Desse “veio” inicial o “afluente” vai se alargando e, em 2002, são

promulgadas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Resolução CNE/CEB nº 1/2002, que incorpora diversas dimensões afirmadas no processo desenvolvido. Seguem-se outros pareceres como o de 2006 e 2008, diretrizes que passam a legislar sobre a adequação do “[...] 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” (BRASIL, 2002, p. 22).

Destacam-se aqui aspectos considerados importantes do ponto de vista de sua relação com a construção histórica da Educação do Campo, nesse primeiro momento. Logo no início do relatório que acompanha as diretrizes, define-se o que é o campo brasileiro, afirma-se que tal proposta de educação deve abranger sua diversidade de espaços: “da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caçaras, ribeirinhos e extrativistas” (BRASIL, 2002, p.01), e os sujeitos com todas as possibilidades que trazem como trabalho, cultura, conhecimentos: “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” (BRASIL, 2002, p. 01).

Essa relação com o espaço e os sujeitos, que considera a realidade e o “movimento” presente no tempo e lugar, passa a ser compreendida como parte da identidade da escola do campo.

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 (BRASIL, 2002, p.24).

Outro aspecto incorporado foi o espaço que articula diversos sujeitos coletivos em torno da gestão escola, tais como os Movimentos Sociais, a comunidade e outras organizações, ou seja, uma forma própria de gestar a escola do campo, que é reconhecida e reafirmada pela Diretriz.

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 (BRASIL, 2002, p. 24).

No artigo 11 afirma-se que a ação deste grupo gestor deve contribuir diretamente para a “consolidação e autonomia das escolas” e, ao mesmo tempo, “por um projeto de desenvolvimento que torne possível à população do campo viver com dignidade” e, no inciso dois, “para a abordagem solidária e coletiva dos problemas do campo” (BRASIL, 2002, p. 24). A vinculação entre o projeto de desenvolvimento e os problemas do campo, consolida perspectivas históricas da Educação do Campo.

A necessidade da formação dos professores, inicial e continuada, e o cumprimento da LDB no que se refere à formação de todos os docentes leigos, e reitera a possibilidade da formação específica, é afirmada no artigo 12. Define que as propostas pedagógicas sejam calcadas nessa especificidade, enraizando essa legalidade na proposta inicial fundada na relação entre os professores e o ensino das crianças. Que a proposta da escola e o projeto de desenvolvimento que se proponha nos assentamentos, pautem também o poder público nas três esferas de poder, no que se refere ao cumprimento da lei para atender a todos os níveis de ensino. Seguem-se outros Pareceres como de 2006 e 2008 que incorporam dimensões importantes das referências em curso desde 1989.

O Parecer Nº 1/2006 institui uma dimensão essencial do projeto educativo-formativo dos Movimentos Sociais, o reconhecimento dos dias letivos da alternância como parte do processo de formação baseados principalmente no artigo 28 da LDB. Por sua vez, o Parecer Nº 3/2008 assegura outras formas de nucleação que respaldam as propostas já discutidas insistentemente, uma vez que a nucleação escolar no campo tem causado inúmeros prejuízos à formação humana das crianças e jovens por serem obrigados a utilizar-se do transporte escolar disponível o qual, normalmente, conduz apenas para escolas situadas no espaço urbano:

Art. 5º Para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, integrado ou não ao ensino técnico, a nucleação rural poderá constituir-

se em melhor solução, mas deverá considerar o processo de diálogo com as comunidades atendidas, respeitados seus valores e sua cultura.

§ 1º Sempre que possível, o deslocamento dos alunos, como previsto no *caput*, deverá ser feito do campo para o campo, evitando-se, ao máximo, o deslocamento do campo para a cidade (BRASIL, 2008, p. 04).

A diretriz afirma a necessidade de integração entre os projetos de desenvolvimento local e a escola, tendo a Educação do Campo como um de seus eixos integradores, 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” (BRASIL, 2008, p. 05).

Essa dimensão concretiza a formulação “educação do campo é mais que escola” (CALDART, 2004), tão difícil de ser percebida como necessidade para a efetivação das escolas do campo, uma vez que elas só se mantêm enquanto houver vínculos concretos com o trabalho e a cultura local, produzindo sínteses a serem apropriadas, na escola, nas movimentações garantidas pela “Pedagogia do Movimento” (CALDART, 2004).

A confirmação, desse processo, que veio se institucionalizando, mesmo de forma precária, no sentido de sua execução e força política no universo das escolas do campo do país se dá, desse ponto de vista, pela Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010, ao definir Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, na qual a Seção IV vai dispor sobre a Educação Básica do Campo e, pelo Decreto 7.352/2010, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Pronera.

A Resolução, em sua Seção IV, define a Educação do Campo como modalidade nos seguintes termos:

Art. 35. Na modalidade de Educação Básica do Campo, a educação para a população rural está prevista com adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região, definindo-se orientações para três aspectos essenciais à organização da ação pedagógica:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 2010, p. 12).

Destacam-se, ainda, dimensões que implicam nas propostas pedagógicas e nas formas de organização e suas metodologias, como a pedagogia da terra e a pedagogia da alternância, as quais reiteram a importância, na formação do estudante e de sua participação no ambiente de trabalho e de estudo. (BRASIL, 2010, p. 12). O reconhecimento da Educação do Campo como modalidade tem desdobramentos, nas instâncias estaduais e municipais, que se aproximam da concretização de propostas nos sistemas e instituições de ensino.

No Decreto 7.352/2010, “encontra-se, como sua função principal, a obrigatoriedade de o Estado brasileiro instituir formas de ampliar e qualificar a oferta da educação básica e superior aos sujeitos do campo” (MOLINA, 2012a, p. 454). Com isso sela-se essa luta, uma vez que a Educação do Campo passa a ser uma política de Estado. O essencial, reconhecido pelo Decreto, remonta ao que foi desnudado, em 1989, no acampamento da Fazenda Anoni, assumido, justificado, produzido e apresentado à sociedade e ao Estado, através do processo que segue até 2010, quando já se tem no país escolas, cursos da Educação Básica à Superior e, também, Pós-Graduação, pesquisa e extensão nas Universidades.

Para Molina, o objetivo principal do Decreto “é a instituição de ações do Estado brasileiro que visem promover concretamente a materialização do direito à educação escolar dos camponeses (MOLINA, 2012a, p. 454), e além disso, “a incorporação do reconhecimento das especificidades sociais, culturais, ambientais, políticas e econômicas do modo de produzir a vida no campo” (MOLINA, 2012a, p. 454), e a especificidade da escola do campo.

Se considerarmos os enfrentamentos para se instituir essa proposta em sua especificidade, principalmente nos espaços do Estado, seja dos órgãos de gestão, das escolas públicas ou das universidades, a incorporação do que foi produzido na legislação referenda, nas referências produzidas, as tantas lutas por um “direito negado” e, agora legalizadas. “O grande diferencial destas políticas reside não apenas na participação dos movimentos na sua concepção e na sua proposta de execução, mas, prioritariamente, nos objetivos formativos que as conduzem” (TAFAREL e MOLINA, 2012b, p. 574).

Esta visão implica inclusive em rever premissas teóricas “puristas” e “coesas” apontando, em muitos casos, para um projeto político que

prescinde de sujeitos específicos como o campesinato. As disputas e os enfrentamentos mostraram-se necessários para produzir um projeto contra-hegemônico, mesmo na educação, onde se encontram inúmeros projetos cheios de “boas intenções”, mas resistentes ao sujeito real, histórico que têm seus direitos negados pela condição que sua existência concreta lhe impõe.

Ao contrário da concepção hegemônica nas práticas educativas atuais [...] a concepção de formação contida nas políticas de Educação do Campo conquistadas necessariamente parte da reflexão sobre o perfil de ser humano que se almeja formar com tais políticas [...] contrapõem-se aos valores capitalistas, baseando-se no ideal das coletividades, na solidariedade, na superação da propriedade privada, na construção de uma sociedade em que todos trabalhem, recusando a forma na qual uns vivem do trabalho de outros (TAFAREL e MOLINA, 2012b, p. 574).

É importante considerar, como dizem as autoras, que essas políticas representam conquistas, mas também representam riscos, uma vez que para se realizarem, dependem de ocupar espaços do Estado. Dependem, também, de expor-se às disputas que envolvem o próprio Estado, “e da apropriação dos fundos públicos pelas classes dominantes, que sabem valer-se de diferentes aparelhos para disputar esta hegemonia” (TAFAREL e MOLINA, 2012b, p. 574).

Nesse sentido, busca-se manter espaços de resistência concretizados em coletivos, articulações, eventos, estudos, aprofundamentos e uma prática social articulada com as bases dos MSPdoC e outras organizações dos povos do campo. Desses espaços, destaca-se o Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec), criado em agosto de 2010, uma articulação dos sujeitos sociais que se pauta pelo princípio da autonomia em relação ao Estado configurado em qualquer uma de suas partes. Tem como objetivo “o exercício da análise crítica constante, severa e independente [...], a correspondente ação política com vistas à implantação, à consolidação e, mesmo à elaboração de proposições de políticas públicas [...] (FONEC, 2013b, p. 01).

Essas produções podem considerar-se avanços, porém, nesse momento histórico somos o polo perdedor em termos de hegemonia de uma proposta. O Pronacampo, programa que deveria desenvolver as

definições do Decreto Nº 7352/2010, representa o “controle” do Estado e a imposição de uma lógica pela classe patronal do campo, quando toma/ invade o conceito produzido, pelo grupo que historicamente a combateu, conforme trataremos a seguir.

PRONACAMPO: REEDIÇÃO DA EDUCAÇÃO RURAL?

O Pronacampo é um Programa de apoio técnico e financeiro aos Estados, Municípios e Distrito Federal para a implementação da política de Educação do Campo. Lançado oficialmente, em 20 de março de 2012, prevê ações voltadas ao fortalecimento e melhoria do ensino nas redes existentes e à ampliação do acesso à educação para as populações do campo, em quatro eixos: Gestão e Práticas Pedagógicas; Formação de Professores; Educação de jovens e adultos, Educação Profissional e Tecnológica e Infraestrutura Física e Tecnológica.

O Pronacampo, esperado como um programa que concretizaria o Decreto Nº 7352/2010, e considerado na relação com o momento que a Educação do Campo viveu com a promulgação do Decreto, por filiar-se ao projeto de desenvolvimento que se fortalece no campo brasileiro, frustra imensamente tal expectativa, colocando-se na perspectiva de reedição da proposta de Educação Rural.

Para a operacionalização do Decreto havia um trabalho realizado pela Comissão Nacional de Educação do Campo – Ministério da Educação e Cultura (Conec/MEC), no sentido de desenvolver um programa que detalhasse a execução das concepções definidas no Decreto, contudo, não se conseguiu assegurar a expectativa proposta. Ações, como o Pronatec, nem foram incluídas no debate e

[...] as diversas instituições educacionais de educação técnica e profissional vinculadas às organizações de trabalhadores do campo – Escolas Família Agrícolas, Casas Familiares Rurais e Institutos Técnicos, com representatividade na Comissão Nacional de Educação do Campo – CONEC, sequer foram chamadas para discutir o Programa (FONEC, 2013a, p. 20).

Essas forças e grupos com diferentes interesses desvelaram-se no seu lançamento quando, ironicamente, a principal anunciante foi a presidente da Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil (CNA), membro do Senado Federal e representante dos mais altos interesses do agronegócio no país. Interesses confirmados, também, pela forma como apresentou ações e parcerias para o desenvolvimento do programa, e em aspectos como seu elogio: “com todo esse investimento, nenhuma escola do campo vai mais fechar nesse país” (CNA, 2012, p. 01). Ainda, segundo essa fonte, “para a presidente da CNA, “a educação no campo é da maior importância para fazer com que o agronegócio seja cada vez mais pujante” (CNA, 2012, p. 01), demonstra-se assim, que a forma assumida “não é arbitrária. Ela indica uma tendência: estamos entrando em um novo ciclo, que é de retorno da “educação rural” ao cenário brasileiro, devidamente atualizada pelas novas demandas de reprodução do capital no campo” (FONEC, 2013a, p. 02).

A Senadora afirma, ainda, que “a educação é fundamental para garantir renda aos produtores rurais. Ela informa que há 3,5 milhões de produtores rurais nas classes D e E, e que a ascensão social, dessas pessoas, depende de investimentos em educação” (CNA, 2012, p. 01). A lógica que atribui à Educação do Campo é a mesma que sustentou a Educação Rural quando, em suas concepções e métodos, integrava o pacote de medidas que impulsionou a revolução conservadora da agricultura no pós-guerra, que se reedita nesse novo momento, apresentando o campo apenas como um lugar de produzir e não um lugar onde há um modo de vida e de organização com suas especificidades.

Compreende-se ser, essa investida na educação por parte da CNA, uma dimensão de seu projeto, pois em 2008, realizara uma pesquisa em todo o país levantando dados e justificando o investimento em educação. “A senadora falou, também, sobre estudo encomendado pela CNA, que traçou uma radiografia do ensino no meio rural no País” (CNA, 2012, p. 02). O estudo teve como um dos veículos a Revista Nova Escola (2008) e desdobrou-se em documentos e cartilhas que podem ser encontrados junto às entidades patronais do campo. Outras políticas sociais também têm a intervenção do Agronegócio, pergunta-se, que interpretação fazer de sua presença na

[...] Política de Assistência Técnica e Extensão Rural, no Programa Nacional de Habitação Rural, na Previdência Social emitindo declaração para que os trabalhadores rurais possam requerer aposentadoria, e agora buscando incidir mais fortemente na educação? (FONEC, 2013a, p. 08).

Percebem-se várias formas de controle e fortalecimento de uma estratégia, nesse caso, a cooptação do conceito e da proposta que, além de ocupar o espaço conquistado pelos MSPdoC, “ironicamente (é) chamada pelo nome que representa o polo hoje subordinado (por isso nosso sentimento de conceito “invadido”)” (FONEC, 2013a, p. 02). Tais fatos mostram como, na disputa de projetos de campo, ao mesmo tempo em que as lutas pela educação dos camponeses avançaram, também avançou a luta por outro paradigma de agricultura, relações que já foram vividas na década de 1980. Década em que simultaneamente, o Movimento Camponês cria o MST e a classe patronal do campo cria a União Democrática Ruralista (UDR). Na atualidade, considera-se o Movimento Camponês como polo perdedor; vive-se num período em que o agronegócio é a nova proposta para o campo brasileiro, reeditando “a vinculação da propriedade fundiária com o capital financeiro” (FONEC, 2013a, p. 07).

Nesse contexto em que se propõe um “avanço”, mas se deixa para trás o que foi produzido pelos Movimentos Populares e Sociais e que impactou em vários aspectos, podem identificar-se decisões e ações políticas de transformismo, conforme utilizado por Gramsci (2011b). Isso porque o “avanço” se coloca no caminho inverso do que os interesses dos movimentos propunham. Passa-se a fazer a mudança pela mediação do capital e não pela mediação dos Movimentos Sociais. De certa forma parece estar se atendendo aos interesses dos trabalhadores, porém, mascaram-se os interesses da própria classe, ao garanti-los.

Na década de 1990, quando se inicia a Educação do Campo, a agricultura estava no limbo, a estratégia hegemônica atual era desenhada, naquele período, o processo dos Movimentos Sociais ocupa um vazio de proposta e consegue avançar (FONEC, 2013a). O “novo modelo”, mais uma vez, vai combinar o arcaico com o moderno, a tecnologia com a truculência, um discurso de superação da desigualdade que mascara a nova forma de exploração dos trabalhadores do campo, via integração a um processo amplo que busca a institucionalização do agronegócio. Prática

comum para a burguesia agrária, no país, em diversos momentos de sua história.

Na perspectiva de análise do Fórum, em relação ao que veio se produzindo, o Programa fica “muito aquém e em alguma medida retrocede em relação às conquistas obtidas no plano legal” até este momento (FONEC, 2013a, p. 17). Quando tomado na relação às lutas maiores pela educação do país o problema central é que, além de aliar-se ao projeto de campo hegemônico na atualidade, “não fica apontada na política a efetiva construção de um sistema público de educação escolar de qualidade para todos os trabalhadores do campo” (FONEC, 2013a, p. 17). Tal como a educação rural, em seus diferentes períodos no país, busca apenas preparar mão de obra para o campo, mantendo os camponeses como grupo subalterno. “Nesta perspectiva, o Pronacampo não é linearmente contra os trabalhadores, mas também não representa a vitória do polo do trabalho na definição da política (FONEC, 2013a, p. 17).

Outro aspecto do Programa é que ele faz parte de uma forma atual de fazer política social, qual seja, metamorfosear-se conforme a conjuntura, além disso, alterar outras leis para sua operacionalização, sem nenhum debate, as mudanças vão se dando de forma velada, se adequando e moldando-se conforme a demanda da execução.

A grande referência do agronegócio para a formação profissional no campo é o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (Pronatec), para sua execução conta com braços do “Sistema S”. Contudo, sua formação é restrita à execução de tarefas profissionais na perspectiva do desenvolvimento do agronegócio. “Trata-se de uma inclusão às avessas que acaba sendo mais uma ferramenta da construção de hegemonia da estratégia de sua destruição como camponeses” (FONEC, 2013a, p. 17). Cabe, portanto, como polo perdedor que se é, a habilidade para aproveitar as contradições do próprio programa, principalmente na sua execução junto aos Institutos Federais, recolocando a proposta como desafio à formação dos trabalhadores do campo, pois, ainda com essas intencionalidades, “podem ser potencializadas na direção de outro paradigma de agricultura” (FONEC, 2013a, p. 17).

Mesmo nesse contexto, “pode-se destacar algumas iniciativas

previstas e que podem ser significativas nos rumos da Educação do Campo, dentre elas a Educação profissional, a formação de educadores e a construção de escolas do campo” (FONEC, 2013a, p. 17).

A formação de professores é um dos eixos “que guarda certa afinidade com as concepções históricas da Educação do Campo [...] O Programa acolhe a política para a área concebida pelos Movimentos Sociais, e transformada no Procampo” (FONEC, 2013a, p. 21). Reconhece-se o risco de se perder os objetivos iniciais, por outro lado, há a impossibilidade dos Movimentos Sociais, com a estrutura que dispõem, garantirem fundamentos da proposta histórica da Licenciatura em Educação do Campo, diante dos dados: temos no país, professores com nível superior, nas escolas do campo, 160.319, destes 156.190 com nível médio e 4.127 somente com ensino fundamental (FONEC, 2013).

O eixo de construção de escolas encontra uma realidade assustadora, quando se confronta o que está acontecendo com as escolas do campo e a proposta do programa.

De acordo com o Censo Escolar do INEP, existiam 107.432 escolas no território rural em 2002. Em 2011, o número desses estabelecimentos de ensino reduziu-se para 76.229, significando o fechamento de 31.203 escolas no meio rural. De acordo com o Pronacampo, há previsão de construção de 3 mil escolas (FONEC, 2013a, p. 22).

Pode ser considerado avanço, nesse eixo, a “inclusão de uma alteração legal, já enviada à Câmara dos Deputados (PL 3534/2012), objetivando mudar a LDB, para dificultar o fechamento das escolas do campo” (FONEC, 2013a, p. 22). Cabe ressaltar, contudo, que o não fechamento das escolas do campo, no contexto do Agronegócio, é extremamente contraditório, uma vez que a maior vulnerabilidade em relação ao fechamento é o esvaziamento populacional do campo, potencializado pela lógica do agronegócio. A medida do não fechamento de escolas, então, deve vir acompanhada de algumas mudanças nas políticas da agricultura camponesa-familiar e de alianças com as entidades representativas desse setor, prioridade quase ausente na lógica hegemônica dos governos da atualidade.

No quadro atual, pouco animador, “o afluente” da Educação do Campo parece estar “alagado pela enchente”, porém, a base já produzida e

vivida pode potencializar resistências com características desse “outro tempo”. A intensidade do processo do campesinato no país, as referências de formação-educação, as garantias legais e a experiência histórica produzida nos sujeitos e nas instituições, certamente terá um peso “na reconfiguração da política: a própria educação rural não poderá ser a mesma depois da Educação do Campo (FONEC, 2013a, p. 02).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pela análise das movimentações dos camponeses no Brasil percebe-se, dentre as diversas lutas que constituíram os MSPdoC, também a produção de uma proposta de educação contra-hegemônica. Esse momento exige medidas de resistência, mas, acima de tudo, uma rearticulação desde as práticas, focando o olhar no como se produziram referências, contando agora com a experiência dos sujeitos individuais e coletivos.

O Movimento Camponês constituiu-se nas contradições que o sistema capitalista impõe também ao campo, ou seja, entre vazios e acirramentos do projeto de desenvolvimento, nos altos e baixos da organização e produção de propostas, o que mereceria uma análise mais aprofundada, na relação com o processo da Educação do Campo.

É fato que nessas movimentações os Movimentos Sociais materializaram a efetivação do direito à educação dos camponeses com dispositivos legais como o Pronera, as Doebe e o Decreto Nº 7352/2010, que consolida as principais dimensões construídas, nas duas décadas 1990-2010, com potencial de efetivar mudanças.

É como se do “grande rio” da educação no país, do qual faz parte a Educação Rural, brotasse um “pequeno afluente” com a Educação do Campo. Nessa metáfora, o Pronacampo aparece como uma “inundação” que, ocupando o mesmo “leito” da “Educação Rural” poderá esconder o “pequeno afluente” da Educação do Campo, num primeiro momento.

Normalmente, a luta dos subalternos se debate num contexto adverso, mas apoiados na experiência que lhes antecede, produzem sustentações para os momentos seguintes na história. Assim, mesmo nesse momento

contraditório, apontam-se “lugares” onde é possível firmar passos, contando também com a contradição que pode ser potencial, nesses casos. E o momento pode ser propício para que se crie outra correlação de forças materializada em lutas e criações desde as práticas concretas das escolas e sistemas de ensino. Conta-se, dentre as diversas normatizações com a incorporação da Educação do Campo como modalidade, o que respalda processos locais que vem se desdobrando. Porém, o grande desafio é a forma como se organiza o sistema educacional brasileiro, no qual é quase impossível que essas mudanças se estruturam.

De modo mais amplo, o Movimento Camponês também se rearticula, isso pode ser percebido no evento realizado, em 2012, para comemorar o cinquentenário do “I Congresso Nacional dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas sobre o caráter da Reforma Agrária” ocorrido, em 1961, quando os camponeses se colocam como sujeitos políticos e apontam a terra como espaço de vida, de produção e identidade sociocultural. Agosto de 2012, 51 anos depois, em Brasília, realiza-se o “Encontro Nacional Unitário de Trabalhadores e Trabalhadoras, Povos do Campo, das Águas e das Florestas”.

Novamente, os camponeses, nomeados sem terra, quilombolas, indígenas, extrativistas, pescadores artesanais, quebradeiras, comunidades tradicionais, agricultores familiares, camponeses, trabalhadores e trabalhadoras rurais e demais povos do campo, das águas e das florestas, se assumem como sujeitos políticos, num tempo que exige novas formas de enfrentar as relações em curso no campo brasileiro.

É possível perceber, por exemplo, num tempo mais longo da história, da década de 1950 a 2010, a produção de experiência que, em certa medida, subjetivou sujeitos coletivos desde outra objetividade, relação que, nesse momento, pode repetir-se e produzir referências novas recolocando a luta do campesinato noutra base de disputa.

Ao utilizar-se da imagem dos rios e entender que “estamos alagados”, os resultados do período atual podem ser de estragos, mas contraditoriamente, também de fecundidade, como acontece na natureza. Thompson trata das inúmeras formas como a experiência se produz, não se anunciando, mas quase sempre “acontecendo” na história. É assim que alcança sujeitos individuais e coletivos modificando-os. Diz o autor:

Cecília Maria Ghedini

A experiência entra sem bater à porta e anuncia mortes, crises de sub-existência, guerra de trincheira, desemprego, inflação, genocídio. Pessoas estão famintas: seus sobreviventes têm novos modos de pensar em relação ao mercado. Pessoas são presas: na prisão, pensam de modo diverso sobre as leis (THOMPSON, 1987a, p. 17).

A forma como essa experiência se constitui em avanço e qualificação da luta é que vai ser o diferencial, uma vez que não se pode parar o que está em andamento nas duas lógicas, ele “escapou” do controle. Valendo-se do que já foi construído, pode-se, também, como ensina Thompson (1981), “tratar” dessa experiência na consciência e na cultura. E assim preparar-se para agir nas novas situações que, certamente terão de ser enfrentadas, através da reflexão crítica e de inclusão de ações com diretividade que alcancem projetos de futuro e tenham enraizamentos nas referências que se efetivaram até aqui.

Por fim, percebe-se que a experiência produzida, nessas quase duas décadas, tem lastro para que se possa empreender, a disputa e a produção de novas referências, que permitam potencializar as conquistas legais, e efetuar mudanças nos processos formativo-educativos, nas escolas, nos cursos, na operacionalização da legalidade nos locais onde vivem os povos do campo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ANDRADE, M. C. de. Lutas Camponesas no Nordeste. São Paulo: Ática, 2ª edição, 2000.

ARROYO, M. G. Introdução. In.: SOUZA, M. A. de. Educação do campo: propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

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.

_____. Ministério da Educação (MEC). Parecer CNE/CEB nº 3/2008. Brasília: MEC, 2008. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2007, que trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb003_08.pdf. Acesso em: 31 de dezembro de 2012.

_____. Ministério da Educação. Ministério do Desenvolvimento e Reforma Agrária. 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. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 30 de dezembro de 2012.

_____. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992&Itemid=866. Acesso em: 31 de dezembro de 2012.

_____. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Parecer Nº 1, de 02 de fevereiro de 2006. Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). Brasília: MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992&Itemid=866. Acesso em: 03 de janeiro de 2013.

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

CNA – CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA AGRICULTURA. Com Pronacampo, nenhuma escola rural mais vai fechar. Comunicação: Notícias CNA. Brasília, março de 2012. Disponível em: <http://www.canaldoprodutor.com.br/comunicacao/noticias/com-pronacampo-nenhuma-escola-rural-mais-vai-fechar>. Acesso em: 31 de dezembro de 2012.

Declaração do Encontro Nacional Unitário de Trabalhadores e trabalhadoras, povos do campo das águas e das florestas: Por Terra, Território e Dignidade. <http://encontrounitario.wordpress.com/2012/08/22/declaracao-do-encontro-nacional-unitario-dos-trabalhadores-e-trabalhadoras-e-povos-do-campo-das-aguas-e-das-florestas/>. Acesso em 30/12/2012.

FONEC – Fórum Nacional de Educação do Campo. Notas para análise do momento atual da Educação do Campo. Brasília, novembro de 2012. Disponível em: http://www.editoraunesp.com.br/catedra/publicacoes_relatorios.asp?tpl_id=5. Acesso em 01 setembro de 2013a.

_____. Carta de Criação do Fórum Nacional de Educação do Campo. Brasília, 2010. Disponível em <http://educampoparaense.org/site/media/Carta%20de%20cria%C3%A7%C3%A3o%20do%20FNEC.pdf> Acesso em 04 de setembro de 2013b.

FRIGOTTO, G. Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. In: Educação do Campo: reflexões e perspectivas.

- MUNARIM, A.; BELTRAME, S.; CONTE, S. F.; PEIXER, Z. I. (orgs). Florianópolis: Insular, 2010.
- FUNDEP - Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa (Três Passos – RS). Coragem de Educar: uma proposta de educação popular para o meio rural/FUNDEP; Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- GRAMSCI, Antonio. Cadernos do Cárcere. V.5: O Rissorgimento. Notas sobre a História da Itália. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011b.
- GRZYBOWSKI, C. Caminhos e Descaminhos dos Movimentos Sociais no Campo. Petrópolis: Vozes, FASE, 1991.
- KOLLING, E. J. (Org.) Por uma educação básica do campo. Brasília, DF: Fundação Universidade de Brasília, 1999.
- MARTINS, J. de S. Os camponeses e a política no Brasil. Petrópolis: VOZES, 1990.
- MEDEIROS, L. S. de. História dos Movimentos Sociais no Campo. Rio de Janeiro: FASE, 1989.
- MOLINA, M. C. Legislação Educacional do Campo. In: Dicionário da Educação do Campo. CALDART, R. S., PEREIRA, I. B., ALENTEJANO, P., FRIGOTTO, G. (orgs.). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012a.
- _____. Políticas Públicas. In: Dicionário da Educação do Campo. CALDART, R. S., PEREIRA, I. B., ALENTEJANO, P., FRIGOTTO, G. (orgs.). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012b.
- NOVA ESCOLA: a Revista de quem Educa. Gestão Escolar - Edição Especial “Escolas Rurais”. Fundação Victor Civita. Editora Abril, 2008 (Encarte Especial).
- SANTOS, C. A. dos. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). In: Dicionário da Educação do Campo. CALDART, R. S., PEREIRA, I. B., ALENTEJANO, P., FRIGOTTO, G. (Org.). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- STEDILE, J. P. & FERNANDES, B. M. Brava Gente – a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil. São Paulo, SP: Fundação Perseu Abramo, 2012.
- TAFAREL, C. Z., MOLINA, M. C. Política Educacional e Educação do Campo. In: Dicionário da Educação do Campo. CALDART, R. S., PEREIRA, I. B., ALENTEJANO, P., FRIGOTTO, G. (Orgs.). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.