



Marzo 2019 - ISSN: 1989-4155

## A FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO: FUNDAMENTOS LEGAIS

José Valderi Farias de Souza<sup>1</sup>

Para citar este artículo puede utilizar el siguiente formato:

José Valderi Farias de Souza (2019): "A formação de educadores do campo: fundamentos legais", Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo (marzo 2019). En línea:

<https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/03/formacao-educadores-campo.html>

### RESUMO

O texto apresenta uma reflexão teórica/histórica acerca do processo de construção da educação do campo/floresta, tendo como base questões encetadas no primeiro capítulo de minha dissertação de mestrado e as produções, leituras e perspectivas que a partir daí tenho vislumbrado. Apresento os fundamentos legais da educação do campo/floresta, entendendo-os como construções/conquistas das lutas dos movimentos sociais do campo. Acredito que essa discussão é significativa, na medida em que pode lançar luz sobre a formação, práxis e desafios a serem enfrentados por educadores da Amazônia brasileira, pautadas nas inquietudes que o homem e a mulher daqueles espaços vivenciam. Esta investigação, com base em documentos oficiais, diálogos com os sujeitos pesquisados e reflexões de autores renomados da área, nos leva a problematizar as práticas pedagógicas que historicamente foram construídas nas escolas do campo, mais especificamente nos espaços amazônicos, ao mesmo tempo em que expressa as contradições de uma educação nem sempre emancipadora, por vezes pouco preocupada com as demandas apresentadas pelos movimentos sociais de trabalhadores/as do campo/floresta.

**Palavras-chave:** Educação do campo/floresta - Formação de educadores - Movimentos Sociais.

## THE FORMATION OF THE FOREST EDUCATORS: LEGAL FUNDAMENTALS

### ABSTRACT

The text presents a theoretical/historical reflection about the process of construction of the field/forest education, based on the issues raised in the first chapter of my master's thesis and the productions, readings and perspectives that I have seen from this point on. I present the legal foundations of field/forest education, understanding them as constructs/achievements of the struggles of rural social movements. I believe that this discussion is significant, insofar as it can shed light on the training, praxis and challenges to be faced by educators from the Brazilian Amazon, based on the concerns that the men and women of those spaces experience. This research, based on official documents, dialogues with the subjects researched and reflections of renowned authors of the area, leads us to problematize the pedagogical practices that historically were constructed in the schools of the field,

<sup>1</sup>Professor da Universidade Federal do Acre;Doutorando em Educação pela UFAC/UFPR/PPGE. Membro do Grupo de Pesquisas em Memórias, Identidades, Currículos e Cultura - GpMICC:. E-mail: [valderi-souza@hotmail.com](mailto:valderi-souza@hotmail.com). Endereço para correspondência: Rua Nossa Sra. do Perpétuo Socorro, 62.- Centro. Guajará-Am. CEP. 69895-000.

more specifically in the Amazonian spaces, while expressing the contradictions of an education that is not always emancipatory, sometimes little concerned with the demands of the social movements of rural/forest workers.

**Key words:** Field/forest education - Formation of educators - Social movements.

## INTRODUÇÃO

Este artigo é oriundo de minhas pesquisas acerca da educação do campo/floresta na Amazônia, especialmente, região do Alto Juruá/AC, pesquisas despertadas por ocasião do desenvolvimento de meu mestrado, - formação de professores no Programa Asas da Florestania. O recorte que faço procura fundamentar a educação do campo na Amazônia dentro de um contexto mais amplo, inserida nas políticas de Estado brasileiro, que começam nos anos 1950, num movimento onde se percebe, constantemente, a presença de trabalhadores/as em marcha pela construção da escola popular, ensejada em suas necessidades mais imediatas, como direitos à terra, moradia e escola com currículo diferenciado, onde os sujeitos sejam protagonistas e não meros destinatários.

São delineadas questões gerais do modelo em desenvolvimento de educação do campo/floresta presentes na região e as possíveis implicações que isso representa na construção da escola/na formação do educador, num contexto onde nem sempre as políticas públicas chegam a contento, ou quando chegam, não representam as reais necessidades de sujeitos que vivem na/e da floresta.

O artigo está ancorado nas concepções histórico/conceituais em debate, pontuando-se mais especificamente as perspectivas dos novos ventos que sopram com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei 9394/96), as Conferências Por uma Educação do Campo (I e II, 1998 e 2004) e a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer CNE/CEB 36/2001 e da Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002) e suas consequências positivas, possibilitando significativos avanços e conquistas nas políticas públicas para o setor.

Como aporte teórico, além dos documentos oficiais já mencionados, me utilizei de autores com reconhecida contribuição nas áreas da educação do campo e educação popular, entendendo que os diálogos entre esses diferentes sujeitos proporcionarão melhor aprofundamento das questões em debate, a saber: Souza (2004), Fernandes (2006), Mészáros (2008), Kolling, Nery e Molina (1999), Silva (2002), Arroyo (2006), Freire (2003), dentre outros.

Entendo que a pesquisa pode contribuir para a compreensão de como as políticas públicas do campo/floresta vêm sendo construídas, especialmente ao apontar a importante contribuição dos movimentos de trabalhadores/as em suas conquistas.

Desmistificar a concepção de que os povos que residem no campo/floresta, nas margens de rios, lagos, ramais, igarapés, nos assentamentos rurais são seres exóticos, atrasados e desprovidos de cultura é algo urgente em nossa sociedade. Nesse processo a escola, assim como outras instituições, pode cumprir papel fundamental, na medida em que entender que modelos autoritários

de educação impostos ao longo da história silenciaram as vozes autóctones, quando não, serviram para aliená-las e invisibilizá-las nas discussões e debates do campo.

## CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO DEBATE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Nas últimas décadas começa-se a entender, através dos movimentos sociais organizados e das várias vozes que se fizeram/fazem ouvir, o quão pertinente e inquietante têm sido as demandas construídas pelos povos amazônicos, especialmente, em nosso caso, aquelas levantadas pela formação do educador. Sabe-se, porém, que essas demandas e debates que passam a figurar na pauta das populações do campo amazônico seguem no bojo de discussões mais amplas, especialmente aquelas desencadeadas pelos movimentos de Educação Popular<sup>2</sup>, a partir dos anos 1950, com Paulo Freire, e enfrentadas de maneira mais ampla a partir do Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (I ENERA, 1997)<sup>3</sup>.

É significativo atentar para o que nos alerta Marilsa Miranda Souza (2004) em artigo - "Educação do campo no contexto da Amazônia". Nele a autora é enérgica ao criticar o modelo desenvolvimentista implantado pelo agronegócio, - que delineia as formas de sobrevivência do homem do campo, expropriando-o da natureza e da vida e implantando- como única forma de sobrevivência daqueles -o atrelamento exploratório ao mercado capitalista.

O modelo de desenvolvimento em curso na Amazônia, [...] segue os mesmos padrões da modernidade conservadora, voltados para o agronegócio, para a monocultura da soja e agropecuária monopolizadas[...]. Esse modelo proclama a morte do campesinato, revelando que sua única forma de sobrevivência seria sua integração à agroindústria patronal e sua subordinação às exigências do mercado capitalista, cada vez mais inescrupuloso na corrida pela acumulação, a exemplo do comércio de sementes transgênicas (p. 129).

Essas ideias implantadas pelo capital fundamentam-se e difundem a concepção de que existe apenas uma forma, um jeito de entender o mundo e as realidades – o jeito imposto à custa de muitas vidas ceifadas, que desapropria, concentra a terra, gera subemprego, persegue e mata – o jeito capitalista de se conceber as relações humanas.

Romper com a forma predatória de se conceber o mundo, para parafrasear Mészáros (2008), acredito que seja uma forma possível de resistir: "É por isso que é necessário *romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente" (p. 27). Mas qual escola será capaz de construir esse rompimento? Nas ideias de Mészáros, não é essa *escola formal*- comprometida com as elites e seu *status quo*, que assume como objetivo transmitir e perpetuar a ideologia hegemônica do capital - que assumirá esse papel. Muito pelo contrário!

---

<sup>2</sup>José Francisco de Melo Neto destaca que Paulo Freire externaliza seu sentimento de *popular* como sinônimo de *oprimido*. Daqueles que vivem sem as condições elementares para o exercício de sua cidadania, considerando que também está fora da posse e uso dos bens materiais produzidos socialmente. **O que é popular?(ANPED, 2002).**

<sup>3</sup>A partir deste encontro surgiram as discussões sobre a formação do PRONERA, atualmente em desenvolvimento no Brasil, através de parcerias entre o governo federal, universidades e movimentos sociais (SOUZA, 2006, p. 34).

Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou 'consenso' quanto for capaz [...]. Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mesmo de tolerância – [...] - à tarefa de *romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana*, seria um milagre monumental (idem, 2008, p. 45, grifo do autor).

É nessa lógica que caminham as comunidades campesinas amazônicas e brasileiras, no campo das contradições, plenamente conscientes de que a escola que está aí, a urbana, imposta ao espaço rural, não é capaz de compreender e dialogar com a realidade dinâmica e complexa do campo. As comunidades do campo estão ciosas em compreender o papel social da escola, conscientes de que a escola, sozinha, não poderá resolver as problemáticas do gigantesco mundo rural. É necessário dialogar abertamente com todas as instituições representativas do campo político, econômico e cultural capazes de fomentar ideias e práticas que modifiquem a estrutura vigente, permitindo a implantação de uma nova lógica inclusiva, aquela pensada e gestada no seio das contradições e lutas do campo, como pensam Kolling, Nery e Molina (1999).

Uma primeira condição para construir-se essa escola do campo é a clareza do lugar social que a educação pode ocupar na construção de um projeto de desenvolvimento. E Educação não resolve por si só os problemas do país, tampouco promove a inclusão social. Ela pode ser um elemento muito importante se combinada com um conjunto de ações políticas, econômicas e culturais que mexam diretamente no modelo econômico (p 63).

Percebe-se que as populações tradicionais amazônicas (índios, ribeirinhos, seringueiros e camponeses extrativistas), assim como os camponeses migrantes tradicionais, estão em luta permanentes por políticas públicas específicas e diferenciadas que garantam o desenvolvimento de uma educação pluricultural, multiétnica, específica e diferenciada, a partir do projeto político-pedagógico de cada comunidade/escola. A diversidade, entendida nesse prisma, passa a ser vista como valor agregador e dinamizador da cultura e dos saberes que se desenvolvem na ambiência do mundo comunitário e escolar.

Silva (2002), em seu estudo comparativo das *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*, a partir da temática da educação escolar indígena é enfática ao destacar a diversidade de vozes presentes na cultura brasileira e apontar a necessidade de construção da escola com currículo coerente com a vida dos povos, possibilitando, à escola, ser um espaço gerador do protagonismo e alteridade/reflexiva desses povos.

Somos plural! E assim precisam ser as nossas escolas. Escolas com propostas curriculares próprias, com projetos político-pedagógicos articulados e coerentes com os projetos de vida dos povos; onde os trabalhadores do campo [...] sejam protagonistas e não meros destinatários. Para que tal reivindicação se torne realidade, é importante construir políticas públicas que respeitem e contemplem a alteridade constitutiva do Brasil (p. 116).

Diantes dos grandes desafios, os movimentos sociais do campo têm apresentado suas demandas, sistematizando-as através dos espaços públicos de debates constituídos pela Articulação Nacional "Por uma Educação do Campo", com especial destaque ao Grupo Permanente de Trabalho

de Educação do Campo (GPT). Tal grupo foi criado pelo Ministério da Educação, em 2003, com o intuito de reunir os movimentos sociais e as instituições públicas para debater e definir políticas públicas que atendam às necessidades educacionais dos espaços rurais brasileiros.

Esse mesmo grupo de debates e construção de propostas para o campo (GPT) aponta algumas pistas que ensejam a delineação de construção da escola do campo, a saber:

[...] conversão em política de Estado das propostas de Educação do Campo que garantam o acesso com qualidade, o respeito às diferenças regionais em cada currículo, a igualdade de oportunidade de estudos e a equidade entre os gêneros. A ampla participação dos povos do campo no direcionamento das atividades, na gestão e no controle social da qualidade da educação [...]; a melhoria das condições de trabalho e perspectiva das educadoras e educadores que atuam nas escolas do campo [...]. (MEC & GPT, 2003, p. 35-36).

É imprescindível, portanto, a continuidade da luta visando construir a escola onde os principais sujeitos envolvidos sejam verdadeiros protagonistas e não meros destinatários, receptores de pacotes prontos, preche de ideologias alienantes, transmissores de valores camponeses caricaturados, de linguajar que os expõe ao deboche, muitas vezes com aspecto preguiçoso e prosaico. A mídia, a escola e a literatura hegemônica, em alguma medida, ainda reproduzem imagens e discursos depreciativos do campo, como destaca Miguel Arroyo (2006), – “o camponês, o ribeirinho, os homens e mulheres da floresta, indígenas, quilombolas vistos como jecas, ignorantes, serviçais, massa fácil de manobra das elites agrárias e políticas” (p. 10).

Mészáros (2008), comentando Marx, enfatiza que o autor defendia a necessidade de se construir uma *contra-hegemonia viável*, como contraponto à progressiva tendência destrutiva do capital. “Ele (Marx) estava plenamente ciente [...] que sem a dedicação consciente das pessoas à realização da tarefa histórica [...] de instituir uma ordem sociometabólica radicalmente diferente e viável de reprodução não poderia haver êxito” (apud MÉSZÁROS, p. 116). É preciso e urgente que se construa uma escola que seja contraponto aos valores ruralistas, não como uma forma de rivalizar e dizer: a escola urbana não serve! Talvez não sirva no modelo que se encontra aí, excludente em sua forma de ingresso, na forma avaliativa, excludente em seu currículo, excludente no trato com a comunidade e com familiares de alunos, excludente no aspecto formativo de seus mestres e na forma como os explora.

## **A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL E AS “REFORMAS” A PARTIR DA LDB/96**

Encontramos na obra de Paulo Freire um diálogo privilegiado para compreender parte significativa da história da educação do camponato Brasil, a educação popular. Freire fez parte, no final da década de 50, de dois movimentos que formaram o contexto para o programa de educação popular e alfabetização de adultos. Um desses movimentos se confunde com o crescimento dos sindicatos rurais ou associações de camponeses - as Ligas Camponesas. Estas reivindicavam, além do direito de organizar cooperativas para um programa de reforma agrária, lutou pelo direito de voto para analfabetos(as) que, à época, era negado aos camponeses. O segundo movimento surgiu dos

militantes católicos e incluía o Movimento de Educação de Base (MEB)<sup>4</sup> e a Ação Popular e a Juventude Universitária Católica, à qual Freire tinha pertencido. Mas foi no início dos anos 60 que Miguel Arraes, eleito prefeito de Recife, endossou a criação do Movimento Cultural Popular (MCP) de Recife, que levaria a cabo um programa de educação comunitária e alfabetização de adultos, tendo como objetivo o desenvolvimento de uma consciência crítica e orgânica do povo.

A iniciativa ajudaria a mobilizar os trabalhadores rurais e urbanos para que exercessem seu poder político e Freire foi convidado a coordenar o projeto de educação de adultos. O período foi de grande despertar e mudanças por todo o país, pois se constituiu no rompimento de uma velha sociedade e a emergência de uma ordem social mais pluralista e mais democrática. No entanto, os projetos não foram totalmente realizados devido ao golpe militar de 1964, que extinguiu o Programa Nacional de Alfabetização e proclamou novas leis que privaram os direitos de expressão de muitos intelectuais, políticos, líderes de movimentos sociais e cidadãos engajados pelo reconhecimento da pluralidade sócio-política-cultural brasileira, obrigando-os a deixar o país. Entre eles, estava Paulo Freire.

Baseando-se em suas vivências na América Latina, Freire problematiza, em seus primeiros textos, uma visão de sociedade caracterizada por relações de poder e dominação. O foco é o meio ideológico pelo qual aqueles em uma posição de privilégio e poder (os opressores) exercem seu controle sobre aqueles a quem exploram (os oprimidos), como explica Mayo (2004, p. 58).

A construção do conhecimento deve ser fruto das demandas sociais, especialmente aquelas gestadas nas florestas de tantos rios, igarapés, lagos e ramais. Conhecimentos que se fundem/confundem intrinsecamente com as manifestações culturais do povo, com as rodas de conversa, com os diálogos nas casas de farinha e nas lutas por políticas públicas capazes de atender a realidade dos sonhos dos povos do campo.

Miguel Arroyo (apud, SAVIANI, 2010) critica a escola existente porque, em certa medida, ao defender a divisão equitativa dos bens culturais às classes subalternas, o faz visando fazer delas, “cidadãos e trabalhadores submissos aos interesses burgueses”. E continua, - para “construir a escola possível para as classes subalternas, temos que partir da destruição do projeto educativo da burguesia e de seus pedagogos, feito para a constituição de cidadãos-trabalhadores formados à imagem de seus interesses de classe” (p. 417). A escola que não ouve as demandas de seu público se projeta como construtora de ‘saberes’ alienantes.

Sabe-se que a escola, por si só, não daria conta das demandas encontradas no campo, mas precisa-se de uma escola comprometida em compreender os sentimentos do povo, capaz de se auto questionar e criar ambiente de participação democrática com forte vínculo na ação social e política, como muito bem sublinharam as trabalhadoras e trabalhadores em seu *Manifesto das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro*: “Queremos uma escola que se deixe ocupar

---

<sup>4</sup>Sobre o meb, Osmar Fávero, em sua tese de doutorado, faz um brilhante trabalho de reconstrução dos caminhos trilhados pelo movimento de educação popular, desde a sua criação (1961), até o final de 1966, quando a forte repressão militar praticamente inviabilizou sua continuidade. nas palavras de Celso de Rui Beisiegel, na apresentação da obra – “com a publicação deste livro, ao lado de Emanuel de Kant e Luiz Eduardo W. Wanderley, Osmar Fávero contribui para o melhor conhecimento de um dos mais significativos movimentos de educação popular já realizados no país”. Fávero, Osmar. **uma pedagogia da participação popular: análise da prática educativa do meb – movimento de educação de base (1961-1966)**. Campinas – Sp: autores associados, 2006.

pelas questões de nosso tempo, que ajude no fortalecimento das lutas sociais e na solução dos problemas concretos de cada comunidade e do país” (1997, item g, p. 91).

Significativo é observar as várias experiências e práticas diferenciadas, específicas, de projetos político-pedagógicos articulados e coerentes com os projetos de vida dos povos. Numerosas iniciativas proíficas têm se proliferado por todo o Brasil, a exemplo das casas famílias agrícolas, escolas em práticas de alternância, escolas itinerantes, escolas indígenas, escolas quilombolas, etc. Antônio Alves (1995) destacadas experiências positivas do passado recente, na elaboração de currículos e materiais didáticos adequados à cultura amazônica, capazes de despertar interesse aos alunos:

[...] O currículo do Projeto Seringueiro, executado pelo Centro dos Trabalhadores da Amazônia, tem sido aplicado em seringais e reservas extrativistas com sucesso. As cartilhas da Comissão Pró-Índio, para alfabetização nas aldeias, são vistosas e coloridas, com excelente qualidade gráfica e ilustrações feitas pelos professores índios [...] (1995, p. 31).

A educação da floresta não poder viver do falseamento generoso de quem os aliena, defende o latifúndio e a acumulação de riquezas, a falsa caridade a qual denuncia Freire (2011):

[...] A falsa caridade, da qual decorre a mão estendida do ‘demitido da vida’, medroso e inseguro, esmagado e vencido. Mão estendida e trêmula dos esfarrapados do mundo, dos ‘condenados da terra’. A grande generosidade está em lutar para que, cada vez mais, estas mãos, sejam de homens ou de povos, se estendam menos em gestos de súplica. [...]. Lutando pela restauração de sua humanidade estarão, sejam homens ou povos, tentando a restauração da generosidade verdadeira. (p. 42).

Essa generosidade verdadeira somente surgirá se alicerçada no campo do compromisso das lutas sociais, de uma educação dinâmica, aberta ao novo e desprovida de preconceitos, em busca da alteridade de povos que se querem fazer sujeitos. As lutas desses sujeitos, muitas vezes subalternizados, representam “basta” ao modelo hegemônico do capitalismo que segrega, aliena e não permite que novas formas de se entender o mundo e as relações sociais do trabalho ocupem seus espaços nos debates decisórios das políticas de Estado.

A educação dominante é caracterizada pelo que Freire chamou de “educação bancária”, uma abordagem de cima para baixo de transmissão de conhecimentos pela qual o professor é o transmissor exclusivo e os estudantes são receptores passivos. Para Freire, nesta perspectiva pedagógica, o aprendiz é o “objeto” em vez de “sujeito” do processo de aprendizagem, consumindo, de forma acrítica, o conhecimento e fazendo, por conta dessa posição, uma imersão na “cultura do silêncio”. Essa condição constitui-se no processo que Freire chamou de “invasão cultural”, uma vez que o educando torna-se vulnerável às ideias impostas desde cima e desde fora. A partir dessa forte conexão entre a educação e os interesses políticos dominantes, Freire argumenta que a educação não pode ser neutra. Nessa direção, ele demanda dos educadores uma escolha importante: “os educadores devem perguntar-se para quem e em benefício de quem estão trabalhando” (FREIRE, 2003, p. 56).

A luta fomentada pelos movimentos ligados ao campo, assim como o pensar e o fazer campestre, despertaram para uma maior articulação nacional na luta por uma educação do campo. Segundo Souza (2006, p. 15), a concepção de Educação do Campo só vai surgir no I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA, 1997)<sup>5</sup>, um ano depois do massacre de Eldorado dos Carajás<sup>6</sup>. Realizado em parceria com a Universidade de Brasília (UnB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o encontro se constituiu como objeto motivador da urgência de implementação de políticas públicas específicas aos espaços rurais brasileiros<sup>7</sup>.

A Educação do Campo nasceu com uma concepção que se contrapõe à ideia de Educação Rural. Nasceu do desejo e das lutas dos sujeitos do campo, enquanto a Educação Rural nasceu da cabeça dos ruralistas, como forma de manter a subordinação e o controle dos trabalhadores.

Fernandes (2006), ao refletir sobre o processo de construção da educação do campo desta:

A Educação do Campo nasceu das demandas dos movimentos camponeses na construção de uma política educacional para os assentamentos de reforma agrária. [...]. Dessa demanda também nasceu o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) e a Coordenação Geral de Educação do Campo. As expressões Educação na Reforma Agrária e Educação do Campo nasceram simultaneamente, são distintas e se complementam. [...] a Educação na Reforma Agrária é parte da Educação do Campo, compreendida como um processo em construção que contempla em sua lógica a política que pensa a educação como parte essencial para o desenvolvimento do campo (p. 29).

Esse debate -que fomenta e alimenta as conquistas ensejadas e já alcançadas parcialmente no campo - não surgiu por acaso, é demanda construída a partir das reivindicações de trabalhadores e trabalhadoras precarizados pela exploração do latifúndio, esquecidos pelos programas estatais de desenvolvimento e que historicamente têm testemunhado, com sua própria vida, as contradições da exploração capitalista, exploração esta que os condiciona à miséria, ao desemprego, a viverem como mendigos num país que concentra terra e mantém o latifúndio improdutivo e especulativo.

---

<sup>5</sup> A partir deste encontro surgiram as discussões sobre a formação do PRONERA, atualmente em desenvolvimento no Brasil, através de parcerias entre o governo federal, universidades e movimentos sociais (SOUZA, 2006, p. 34).

<sup>6</sup> Há pouco mais de 22 anos, trabalhadores rurais em marcha a Belém, capital do Pará, terminou em um dos mais sangrentos episódios de violência no campo brasileiro. No episódio, ocorrido no dia 17 de abril de 1996, 21 sem-terra foram mortos pela Polícia Militar do Estado, quando recorreu à força para desobstruir um trecho da rodovia PA 150, no município de Eldorado dos Carajás, a cerca de 750 quilômetros de Belém. Além dos 21 mortos, 69 pessoas ficaram gravemente feridas. E muitas outras carregam, ainda hoje, marcas físicas e psicológicas da tragédia. Há trabalhadores com balas alojadas no corpo, sobreviventes que ficaram mutilados, gente que perdeu os movimentos dos membros e a visão. De 144 policiais levados ao banco dos réus, 142 foram absolvidos. Passados 22 anos do episódio, ninguém está na cadeia. Decorridas mais de duas décadas, a violência no campo continua a ser um grave problema no Brasil. Em 2017, segundo balanço da CPT (Comissão Pastoral da Terra), 65 trabalhadores foram assassinados em conflitos no campo. (Disponível em: <https://noticias.r7.com/brasil/65-pessoas-foram-assassinadas-em-conflitos-no-campo-em-2017-15012018> Acesso em: 02 de abril de 2018).

<sup>7</sup> O Pronea foi criado em abril de 1980, com o objetivo de proporcionar educação em todos os níveis aos assentados em comunidades rurais mediante processos de Reforma Agrária, a saber: educação de jovens e adultos, alfabetização, ensino fundamental e médio; cursos profissionalizantes de nível médio e curso superior; formação continuada de educadores e educadoras, e formação técnico-profissional para a saúde, a produção agropecuária e a gestão do empreendedorismo rural.



Nesse entendimento Fernandes acentua que, diferentemente do que se quer apregoar em setores tradicionais capitalistas, a Constituição e seus avanços não é algo dado pelas elites intelectuais, sensíveis às reivindicações dos movimentos sociais:

A Constituição de 1988 foi resultado de uma luta popular que emergiu contra a ditadura e restabeleceu a democracia. Nesse contexto, a luta pela terra possibilitou a formação de uma concepção democrática de educação, em que os seus protagonistas propuseram e levaram a cabo o direito de ter uma escola que contribua de fato para o desenvolvimento de campo. Igualmente, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, representam uma conquista de nossa caminhada (FERNANDES, 2004, p.143).

A educação, nesse sentido, não pode estar separada das lutas sociais. Pode-se dizer que é na luta que se constrói as demandas curriculares da educação do campo e é na escola que se faz ouvir pelos trabalhadores, que são fomentadas as esperanças de transformação social.

É dessa forma que se pode dizer que o marco institucional da inserção da educação do campo na agenda política e na política educacional pode ser indicado a partir da LDB 9394/96, ao afirmar, em seu artigo 28, a possibilidade de adequação curricular e metodologias apropriadas ao meio rural; flexibilizar a organização escolar, com adequação do calendário escolar, esclarecendo que:

Art. 28. Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às áreas necessárias e interesses dos alunos da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar as fases do ciclo agrícola e as condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996).

No artigo 26 da mesma lei é instituída a obrigatoriedade de seguimento de uma base única nacional no currículo, mas flexibiliza a possibilidade de adequação do currículo às características regionais, considerando os regionalismos, a cultura, a economia e a clientela a qual é destinada.

## **A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO A PARTIR DO PARECER CNE/CEB 36/2001 E DA RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002**

Foi no bojo dessas discussões voltadas à compreensão dos anseios do campesinato que, em julho de 1998, foi realizada a I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo<sup>8</sup>. A Conferência trouxe ao debate a reflexão de que é urgente “conceber uma educação básica do campo, voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais” (FERNANDES, CERIOLI & CALDART, 2004, p. 27).

---

<sup>8</sup>A Conferência teve como entidades promotoras: Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – UNESCO e Universidade de Brasília – UnB.

A preparação para a Conferência ocorreu através de 23 encontros estaduais, assumidos por entidades ligadas ao campo e engajadas no processo de construção de uma nova política educacional do campo. Infelizmente, quatro estados não realizaram seus encontros (Amazonas, Roraima, Amapá e Acre), o que os fez perder em reflexões e busca de caminhos e experiências capazes de apontar novas estratégias de atuação no campo dos movimentos sociais, especialmente no tocante à educação.

Arroyo (1999) destaca que “essa conferência não foi uma crítica às políticas (não) existentes nem uma denúncia da situação precária da educação rural – bem que merecia –, foi uma afirmação de um processo rico e promissor da construção de uma educação básica do campo” (p. 9).

Essa riqueza do encontro, que floresceu a partir da diversidade de opiniões e da representatividade de organismos sociais e institucionais participantes, desencadeou um processo de ações que colocou as demandas educacionais do campo em pauta de primeira ordem. O exemplo disso foram as realizações de seminários e encontros municipais, estaduais e nacionais, por meio de parcerias com as secretarias municipais, estaduais e os ministérios de Educação e Cultura; a elaboração dos cadernos *Por uma Educação do Campo*, com ideias inovadoras no campo político-pedagógico, apontando aspectos teórico-norteadores das reais contradições vividas pelo campesinato; a instituição, em 2003, do Grupo Permanente de Trabalho sobre Educação do Campo (GPT); em 2004, a implantação da Coordenadoria da Educação do Campo (CGEC) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), pelo MEC (hoje, SECADI<sup>9</sup>). Também, nesse ínterim, foram elaborados os Cadernos de Referências para uma política nacional de Educação do Campo, realizado pelo MEC, dentre outras iniciativas importantes.

Este debate e efervescência de ideias e experiências proporcionaram a elaboração das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, aprovadas em dezembro de 2001.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica na Escola do Campo atendem de forma clara as reivindicações dos movimentos sociais do campo, na medida em que compreendem a educação do campo em sua diversidade de povos que vivem no espaço não-urbano, tratando esses mesmos espaços como lugar de vivência social e criativa, fértil de saberes e oportunidades.

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações de sociedade humana. (BRASIL, 2001, p. 1).

Apesar das conquistas legais para a educação do campo, percebe-se ainda a falta de compromisso do governo com essa realidade. A grande maioria dos projetos educacionais implantados no campo, em grande parte dos estados brasileiros, ainda apresenta forte indício de imposição do modelo urbanocêntrico; as escolas do campo carecem de estrutura física e pedagógica;

---

<sup>9</sup> Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

os professores são despreparados ou leigos e não se identificam com a realidade do povo; falta estrutura de saúde, financiamento da produção, transporte, etc. Desenvolver ações com foco na diversidade da gente do campo, considerando as demandas político, social, econômico e cultural é um caminho importante a se construir.

No entanto, é possível perceber, através da pesquisa, circunstanciada na fala de um dos coordenadores do programa pesquisado que as falas que emergem dos debates formativos desconsideram, quando não, contribuem para o silenciamento das vozes do campo, na medida em que as preocupações recorrentes das contradições conflitivas no espaço rural são relegadas. Nas palavras de Bromélia as falas que emergem dos debates são:

Bastante reclamações por parte dos professores: a falta de material implica muito no processo educativo, pois sua grande maioria deixa de realizar as atividades diferenciadas pela ausência de material. Vale ressaltar que muitos professores além de ensinar ainda fazem todos os serviços gerais como: fazer merenda, limpeza da sala de aula, etc (professora Bromélia).

Os encontros formativos que deveriam ser momentos de socialização de saberes e práticas pedagógicas preocupadas com as questões relevantes de uma formação em diálogo com os povos do campo, tornam-se ambiente de questões estruturais e didáticas. Os saberes, gerados na prática social dos relacionamentos, na convivência diária da vida, são relegados, ignorados pela escola. Mas é exatamente esse saber que, segundo Santos (apud, SAVIANI, 2010), “deve ser valorizado e constituir a matéria-prima do processo de ensino” (p. 416). Refutar esses saberes é transformar a escola no principal objeto de exclusão e alienação, escola a serviço da burguesia, de ‘inculcação’ e não de ‘produção’ de saberes.

Munarin (2006), discorrendo sobre a visão dicotômica e preconceituosa que se construiu sobre o campo-cidade, pontua sobejantemente a forma como as políticas de estado vem sendo, ao longo dos anos, praticadas nos espaços urbano e campestre.

[...] a visão dicotômica, que tem a cidade como o ideal de desenvolvimento a ser por todos alcançado, e o rural como a permanência do atraso, no Brasil, mormente tem se produzido políticas públicas voltadas ao desenvolvimento econômico e social em franco privilégio ao espaço humano citadino ou, mais que isso, em detrimento da vida no meio rural. As políticas voltadas ao meio rural são traçadas no sentido de extrair do campo o máximo de benefício em favor da vida na cidade, ou então, no sentido de urbanizar o espaço rural. (p. 19-20).

Na continuidade da construção desse projeto de lutas, na busca das conquistas dos direitos, é realizada em 2004, em Luziânia/GO, a II Conferência Nacional “Por uma Educação do Campo”, tendo como objetivo ampliar e aprofundar os debates acerca da Educação do Campo, apontando a necessidade de se constituir, no Brasil, uma política pública permanente de Estado voltada ao campesinato. O chamamento e as articulações preparatórias do evento surpreenderam positivamente pelo grande número de participantes: foram mais de mil credenciados representativos dos Movimentos Sociais, Movimento Sindical e Organizações Sociais de Trabalhadores e Trabalhadoras do Campo e da Educação, das Universidades, de ONGs, de Centros Familiares de Formação em

Alternância, de Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e de outros órgãos de gestão pública.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ao tentar resgatar os aspectos que norteiam as propostas de educação do campo e as significativas experiências, percebeu-se que a escola do campo surge das lutas e reivindicações dos movimentos sociais, pensada pelos povos do campo e com os povos do campo, de forma a assegurar a elevação da consciência crítica e politização do homem e a mulher do campo.

Nas ideias de Arroyo (1999), a escola do campo só terá viabilidade se articulada de um projeto de Educação do Campo pensado com os sujeitos do campo demandantes de um projeto político contra-hegemônico capaz de romper com o modelo de desenvolvimento defendido pela elite capitalista.

A luta por políticas públicas específicas e permanentes, que considerem a diversidade dos povos do campo e valorizem os saberes de sua gente, se constitui como demanda imprescindível, assim como os direitos a posse da terra, de currículo diferenciado, financiamento da produção, programa de saúde comunitário do campo, universalização da Educação Básica de qualidade social, formação específica de educadores (as) do campo, garantia de acesso da população do campo à educação superior, dentre outros.

A reflexão, delineada no decorrer do trabalho mostrou a urgência de se construir concepções novas, alicerçadas na ideia de superação das dicotomias tão marcadamente excludentes no campo, na floresta. Suplantar esses princípios e práticas capitalistas no campo, como se percebe, requer a inversão e quebra de paradigmas historicamente alicerçados na concentração do latifúndio e na exploração do trabalhador/a.

## REFERÊNCIAS

ALVES, A. **Conversa educada**. Belém: Editora Alves, 1995.

ARROYO, M. Apresentação. In: SOUZA, Maria Antônia. **Educação do campo**: propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

\_\_\_\_\_. Política e formação de educadores (as) do campo. In: **Cadernos Cedes**, Campinas, v.27, n.72, p.157-176. maio/ago. 2007.

\_\_\_\_\_; FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo**. v. 2. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999.

BRASIL. CONGRESSO NACIONAL. Lei 9394, de 20/12/1996. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

FERNANDES, B. M. Prefácio. In: SOUZA, Maria Antônia. **Educação do campo**: propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

\_\_\_\_\_; CERIOLI, Paulo R. & CALDART, Roseli S. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S. & MOLINA, M.C. (orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

FREIRE, P. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

KOLLING, Edgar J. NÉRY, Ir. & MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação básica do campo**. v.1. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999.

MAYO, P. **Gramsci, Freire e a educação de adultos: possibilidades para uma ação transformadora**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MEC/GPT. **Referências para uma política nacional de Educação do Campo**. Caderno de Subsídio. Brasília, 2003.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MUNARIM, A. Elementos para uma política pública de Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

PIERRO, M. C. Di (Org.). **A Educação na Reforma Agrária em Perspectiva: uma avaliação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores associados, 2010.

SILVA, R. H. D. da S. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo: uma leitura comparativa, a partir da temática da educação escolar indígena. In: KOLLING, Edgar J.; CERIOLI, Paulo R & CALDART, Roseli S (Orgs.). **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, v. 4, 2002.

SOUZA, M. A. **Educação do campo: propostas e práticas pedagógicas do MST**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

SOUZA, M. M. A Educação do Campo no Contexto da Amazônia. In: ANDRADE, Márcia Regina; PIERRO, Maria Clara Di; MOLINA, Monica Castagna & JESUS, Sonia M. S. Azevedo de (Orgs.). **A Educação na Reforma Agrária em Perspectiva: uma avaliação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**. São Paulo: Ação Educativa, 2004.