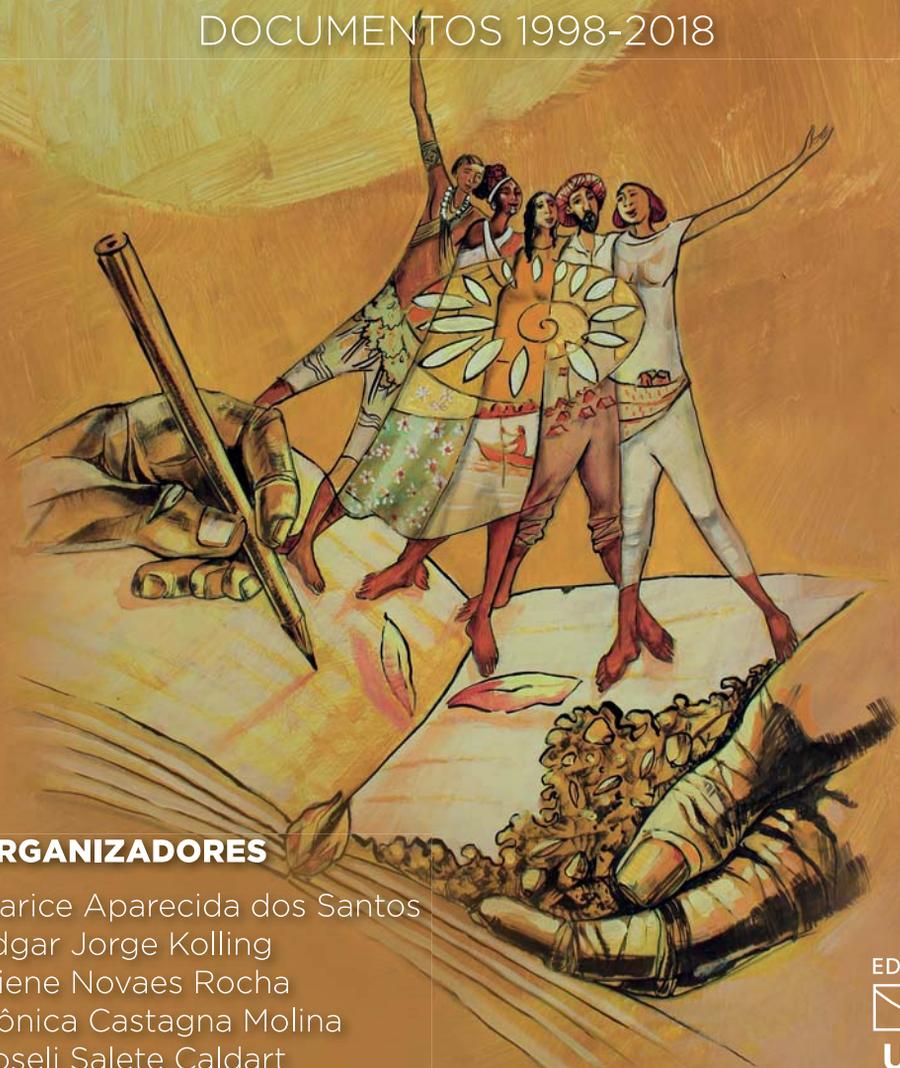




FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

DOSSIÊ EDUCAÇÃO DO CAMPO

DOCUMENTOS 1998-2018



ORGANIZADORES

Clarice Aparecida dos Santos
Edgar Jorge Kolling
Eliene Novaes Rocha
Mônica Castagna Molina
Roseli Salete Caldart

EDITORA



UnB

DOSSIÊ EDUCAÇÃO DO CAMPO

DOCUMENTOS 1998-2018



Universidade de Brasília

Reitora : Márcia Abrahão Moura
Vice-Reitor : Enrique Huelva

EDITORA



UnB

Diretora : Germana Henriques Pereira

Conselho editorial : Germana Henriques Pereira
: Fernando César Lima Leite
: Beatriz Vargas Ramos Gonçalves de Rezende
: Carlos José Souza de Alvarenga
: Estevão Chaves de Rezende Martins
: Flávia Millena Biroli Tokarski
: Izabela Costa Brochado
: Jorge Madeira Nogueira
: Maria Lidia Bueno Fernandes
: Rafael Sanzio Araújo dos Anjos
: Verônica Moreira Amado



FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

DOSSIÊ EDUCAÇÃO DO CAMPO

DOCUMENTOS 1998-2018

ORGANIZADORES

Clarice Aparecida dos Santos
Edgar Jorge Kolling
Eliene Novaes Rocha
Mônica Castagna Molina
Roseli Salete Caldart

EDITORA



UnB

Coordenadora de produção editorial
Revisão

Diagramação
Ilustração e capa

Equipe editorial

Luciana Lins Camello Galvão
Clarice Aparecida dos Santos
Jeane Antonio Pedrozo
Eliene Novaes Rocha
Rodrigo Araújo
Anderson Augusto de Souza Pereira
Cristian Lisboa

© 2019 Editora Universidade de Brasília

Direitos exclusivos para esta edição:

Editora Universidade de Brasília
SCS, quadra 2, bloco C, nº 78, edifício OK,
2º andar, CEP 70302-907, Brasília, DF
Telefone: (61) 3035-4200
Site: www.editora.unb.br
E-mail: contatoeditora@unb.br

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta publicação poderá ser armazenada ou reproduzida por qualquer meio sem a autorização por escrito da Editora.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília

D724 Dossiê educação do campo : documentos 1998-2018 / Clarice Aparecida dos Santos ... [et al., organização]. - Brasília : Editora Universidade de Brasília, 2020.
435 p.

Disponível em ebook. Formato PDF.
ISBN 978-85-230-0894-9.

1. Movimentos sociais. 2. Questão agrária. 3. Educação do campo. 4. Políticas públicas. I. Santos, Clarice Aparecida dos, org.

CDU 37.018.523

2018

20 anos da
Educação do Campo
e do Pronera

Sumário

<i>Prefácio</i>	11
<i>Apresentação</i>	31
<i>Manifesto das educadoras e dos educadores da Reforma Agrária ao povo brasileiro</i> I ENERA. Brasília, 28 a 31 de julho de 1997.	35
<i>Texto preparatório Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo</i> Luziânia – GO, 27 a 31 de julho de 1998.	39
<i>Desafios e propostas de ação Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo</i> Luziânia – GO, 27 a 31 de julho de 1998.	83
<i>Compromissos e desafios Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo</i> Luziânia – GO, 27 a 31 de julho de 1998.	95
<i>Seminário da Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo Documento de sistematização</i> Cajamar – SP, novembro de 1999.	99
<i>Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária</i> Pronera – 1º Manual de Operações, Incra, 2001.	109
<i>Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo</i> Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002.	133

<i>Políticas Públicas e Identidade Política e Pedagógica das Escolas do Campo</i>	139
Propostas de ação para o novo governo Seminário Nacional Por Uma Educação do Campo Brasília, 26 a 29 de novembro de 2002.	
<i>Por uma Educação do Campo: Declaração 2002</i>	143
Seminário Nacional Por uma Educação do Campo Brasília, 26 a 29 de novembro de 2002.	
<i>Educação do Campo e Educação Indígena: duas lutas irmãs</i>	149
Documento do Encontro Nacional de Professores Indígenas e Missionários do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) – Conselho Indigenista Missionário. Luziânia, GO, 26 a 30 de junho 2002.	
<i>Por uma Política Pública de Educação do Campo: Texto-base</i>	151
II Conferência Nacional de Educação do Campo.	
<i>Por uma Política Pública de Educação do Campo: Declaração final</i>	193
II Conferência Nacional de Educação do Campo. Luziânia, GO, 02 a 06 de agosto 2004.	
<i>Programa Nacional de Educação do Campo: Formação de Estudantes e Qualificação Profissional para a Assistência Técnica (Residência Agrária)</i>	205
Norma de Execução nº 42, de 02 de setembro de 2004.	
<i>Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo: Síntese da plenária final</i>	217
Brasília, 19 a 22 de setembro 2005.	

<i>Licenciatura (Plena) em Educação do Campo: Proposição inicial</i>	227
Elaborada com a CGEC-SECAD-MEC. Brasília, abril de 2006.	
<i>Pronera: balanço político e linhas de ação Rumo aos 10 anos</i>	239
III Seminário Nacional do Pronera Luziânia, GO, 02 a 05 de outubro 2007.	
<i>Carta Compromisso pela criação do Fórum Nacional de Educação do Campo</i>	259
Brasília, 18 de agosto 2010.	
<i>Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010</i>	265
Sobre a política de Educação do Campo e o Pronera	
<i>Nota Técnica do FONEC sobre o Programa Escola Ativa</i>	275
FONEC, abril de 2011.	
<i>Nota técnica sobre o programa PROJOVEM Campo</i>	293
Saberes da Terra. FONEC, março de 2012.	
<i>Notas para análise do momento atual da Educação do Campo</i>	325
FONEC, Seminário Nacional Brasília, DF, 15 a 17 de agosto 2012.	
<i>Manifesto à Sociedade Brasileira</i>	365
FONEC, Seminário Nacional – Brasília, 15 a 17 de agosto 2012 [Publicado em 21 de agosto 2012, após ratificação dos participantes do Encontro Unitário].	

<i>Declaração do Encontro Nacional Unitário de Trabalhadores e Trabalhadoras, Povos do Campo, das Águas e das Florestas</i> Brasília, 22 de agosto 2012.	373
<i>Oficina de planejamento 2013-2014</i> <i>Relatório-síntese</i> FONEC, Brasília, junho de 2013.	381
<i>Fechamento de escolas do campo: o crime continua contra a nação que se quer educadora</i>	397
<i>III Seminário Nacional</i> <i>Documento Final</i> FONEC, 26 a 28 de agosto 2015.	407
<i>Nota sobre a Medida Provisória n.º 746/2016</i> <i>MP da Reforma do Ensino Médio</i> FONEC, outubro de 2016.	415
<i>Manifesto contra a política de titulação do governo Temer</i> Comissão Pedagógica Nacional do PRONERA, abril de 2017.	421
<i>Carta-Manifesto: 20 anos da Educação do Campo e do Pronera</i> FONEC, Encontro Nacional, junho de 2018.	423
<i>Anexo</i> Marcos legais da Educação do Campo <i>Links de acesso eletrônico</i>	432

Prefácio

Memórias de Educação do Campo

Miguel G. Arroyo^{1*}

Como ler esta riqueza de textos sobre as memórias de 20 Anos da Educação do Campo e do Pronera? Deixando-nos interrogar, desestruturar pelas perguntas que trazem não apenas para a educação dos povos, trabalhadores, educadoras e educadores dos campos, mas pelas interrogações desestruturantes que trazem para o pensamento pedagógico. Pretendo apenas destacar algumas dimensões — pedagógicas — das *pedagogias* dos trabalhadores do campo em movimento que este riquíssimo Dossiê Educação do Campo revela e afirma.

Um movimento social educador

Quem se revela educador da Educação do Campo? O dossiê revela sujeitos políticos-educadores do campo. Que sujeitos? Com que pedagogias? Quem educa os povos do campo?

Uma primeira constatação: os documentos revelam a história de um movimento social educador. Os movimentos sociais são os educadores mais marcantes na sociedade. O Movimento dos Trabalhadores do Campo vem se afirmando como o educador das trabalhadoras e dos trabalhadores do campo; o educador das escolas do campo da educação infantil à EJA; educador dos profissionais docentes-educadoras-educadores; educador de si mesmo como movimento;

^{1*} Doutor em Educação pela Stanford University. Professor Titular Emérito da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Doutor *Honoris Causa* da Universidade Federal Fluminense (UFF).

educador de militantes-educadores; educador das políticas de educação; educador de *outro* paradigma pedagógico. Educador da *educação*.

Essa primeira constatação que este Dossiê revela questões radicais para o pensamento pedagógico: reconhecer que os trabalhadores dos campos são sujeitos de sua própria educação, formação humana, política, social, ética, identitária. Superar a visão tradicional de ver os povos do campo, os trabalhadores como meros destinatários de políticas elementaríssimas de rudimentos de escolarização. Superar vê-los atolados na ignorância, no analfabetismo, na carência de hábitos, valores de trabalho; carentes de saberes da produção da terra; carentes de consciência social, política, cidadã, logo a ser conscientizados.

O Dossiê da Educação do Campo exige superar o recontar a história da Educação do Campo como uma história de dádivas, de políticas compassivas, supletivas das elites e reconstruir uma *outra* história em que os próprios trabalhadores dos campos se mostram sujeitos políticos e de políticas. De pedagogias *outras*.

Uma história-memória a não ser esquecida

Os documentos reafirmam a educação pela memória histórica. Reconhecem os movimentos sociais do campo como sujeitos de uma história que se enraíza no passado e se radicaliza no presente. Toda comemoração reconhece a história-memória como matriz educadora, carregada de lições a reaprender e não esquecer. A comemoração dos 20 Anos da Educação do Campo e do Pronera sintetiza essa força político-pedagógica da memória. Este é um dossiê-memória que reafirma a memória como matriz de formação humana. Os movimentos sociais, em sua diversidade de resistências por libertação, trazem lutas, gloriosas e inglórias “que não esquecemos jamais”. O Dossiê Educação do Campo reafirma a certeza de que as memórias de resistências dos movimentos de Educação do Campo são uma matriz formadora a ser preservada e testemunhada. Uma história-memória carregada de lições. De pedagogias de resistências por libertação.

Uma pergunta obrigatória ao ler estes documentos: que memórias de que resistências e de que ações políticas? Que dimensões

pedagógicas, educativas descobrir nessas memórias de resistências feitas? A memória tem sido um campo de disputa. Há uma história cultuada, a história-memória das elites. Há uma história olvidada, negada, a história dos grupos sociais decretados às margens da história, do poder. Dos “sem-lugar”, “sem-história”. É a visão passada dos povos do campo, da Educação do Campo nas histórias-memórias hegemônicas, até na história da educação.

O Dossiê Educação do Campo desconstrói esse não lugar dos trabalhadores do campo, da educação do campo na história-memória hegemônica e afirma que o campo tem histórias-memórias, até de educação, porque tem sujeitos coletivos em movimentos sociais, políticos, culturais, pedagógicos a exigir um lugar de destaque na história-memória, política, social, cultural, educativa.

Um Dossiê que não pede para que essas histórias-memórias sejam reconhecidas na história hegemônica, mas trazendo, afirmando que *outra história-memória* existe e contesta a história-memória hegemônica.

Esse Dossiê revela a certeza de que os povos do campo sujeitos dessas histórias-memórias têm direito a conhecê-las, a preservá-las, a incorporá-las nos currículos de formação de docentes-educadores e dos educandos em todas as escolas e de maneira obrigatória nas escolas, na EJA do campo. Trazer essas histórias-memórias de resistências coletivas tem um significado político radical em tempos de golpe, de repressão de tentativas hegemônicas de recolocar os movimentos sociais no seu lugar: às margens da política, do poder, da educação. Da história. Tempos de não apagar essas memórias, de afirmá-las.

Memórias do lugar-não-lugar nas estruturas de poder

A diversidade de documentos do Dossiê repõe um dos traços centrais dessa História-Memórias da Educação do Campo: que lugar-não-lugar-fora do lugar foi decretado para os povos do campo e para a Educação do Campo nas políticas, no padrão de poder, dominação-subalternização? Logo, o primeiro texto da Conferência de 1998 “por

uma Educação Básica do Campo” aponta que não entenderemos o lugar-fora do lugar da educação dos povos do campo sem entender seu lugar-fora do lugar no padrão de poder-dominância, subalternização-inferiorização dos trabalhadores dos campos. O fora do lugar da educação rural revela o não lugar dos trabalhadores dos campos nas estruturas do poder, de classe.

Este Dossiê revela que uma das constantes tem sido a crítica à educação rural, um arremedo de escolarização elementaríssima que existe desde o Brasil Colônia, perpassou a República e persiste na democracia. Uma crítica à história de políticas-primárias de escolarização elementaríssima elaboradas para retirar os povos do campo do analfabetismo, do atraso cultural e humano por meio da efetivação de políticas de melhoria da educação rural.

A Educação do Campo se contrapõe até ao termo educação rural porque contradiz a visão dos trabalhadores/ povos do campo como atrasados, incultos, inconscientes, sem saberes, valores, culturas, identidades próprias. Sem educação. Afirmar a educação *do e no* campo é uma opção política radical: no campo há processos educativos, culturais, há sujeitos produtores de saberes, valores, culturas, identidades. Há pedagogias *do e no* campo.

Uma denúncia política radical de que as políticas de educação rural, ao longo de nossa história, foram pensadas na cultura política segregadora para separar os trabalhadores dos campos como o reduto da ignorância, do não saber, do não pensar, a serem remediados se letrados. As escolas rurais foram pensadas por séculos como escolas das primeiras letras e seus docentes como mestres-escolas das primeiras letras. Afirmar que *no* campo há educação desconstrói essa histórica inferiorização dos povos dos campos, os tira do não-lugar-de-fora do lugar e mostra seu lugar, não só na educação, mas na política. No poder.

Abandonar a defesa da Educação Rural até de melhor qualidade ou optar por afirmar a Educação *do e no* Campo é de extrema radicalidade política por desconstruir a histórica visão de escola/ educação rural como dádiva para afirmar que educação não é esmola, é direito, mas afirmar que no campo há sujeitos, coletivos, movimentos educadores que exigem reconhecimento político e pedagógico.

Memórias de politização da relação direito à terra, direito à educação

A relação direito-não-direito à terra acompanha o direito-não-direito à educação em nossa história desde a colonização. Os povos indígenas, os trabalhadores, os negros escravizados e até libertos assim como os camponeses foram decretados como sem direito à terra porque foram decretados sem saberes, sem valores de trabalho, de produtividade, sem educação, iletrados, analfabetos, logo, incapazes de tornar as terras produtivas. Logo, sem-direito à terra enquanto não superassem essas carências de educação. As políticas educativas de educação rural têm repetido essa histórica relação entre não direito à terra devido à carência de educação, saberes e valores. As políticas das elites que prometem a esses povos direito à terra desde que sejam escolarizados, educados em valores, saberes e cultura de produtividade repõem a velha relação não direito à terra porque carentes de educação.

Os movimentos de Educação do Campo não reafirmam essa relação hegemônica, classista entre não direito à terra e carência de educação, nem afirmam a relação hegemônica que condiciona o direito à terra ao direito à educação. O dossiê mostra que os movimentos do campo desconstruem e revelam as relações políticas de classe, de dominação-subalternização, de apropriação-expropriação da terra que essa relação encobre. Denunciam como, desde a colonização, a expropriação das terras tem tentado ocultar esse padrão de classe, de poder-domação-subalternização, buscando legitimar-se ao decretar os povos originários, os trabalhadores dos campos em condição de inferioridade humana, de deficiência originária de humanidade.

As memórias de 20 Anos de Educação do Campo mostram que a articulação das lutas por terra-educação é de uma radicalidade política maior em nossa história e no presente. É uma tensa história de classes no campo, na sociedade.

A diversidade de documentos mostra a consciência dos movimentos sociais de que a expropriação de seus territórios, de suas terras obedece a relações de classe, de poder, de dominação-subalternização, e revelam a consciência de que essas relações de classe

tentam se ocultar e legitimar no mito da inferioridade e da deficiência originária de humanidade dos povos originários, dos negros e dos trabalhadores dos campos, uma vez inferiorizados como sem saberes, sem culturas, valores de produtividade. Sem humanidade, em estado de natureza, não de cultura. Logo, sem direitos humanos, sem o primeiro direito à terra onde produzir para a vida.

Essa histórica relação entre expropriação das terras, territórios e decretação dos trabalhadores dos campos com deficiências tem conferido uma radicalidade política à relação direito à terra e direito à educação *do e no* campo. Essa relação não direito à terra porque não humanos, não educáveis, não humanizáveis tem provocado resistências e tem reforçado, de maneira radical, as lutas por direito à terra articuladas às lutas por direito à educação, e, ainda, reforçado a afirmação dos povos/ trabalhadores dos campos como sujeitos de valores, saberes e culturas. Humanos.

Os documentos mostram a história de memórias dessa radicalização política da relação direito à terra, direito à educação, não pedindo ser tirados pela escolarização da condição de deficientes em humanidade para ter direito à terra, mas afirmando-se humanos, sem deficiências de humanidade, não em estado de natureza, mas de cultura. Uma repolitização da relação direito à terra, direito à educação de que são sujeitos os movimentos sociais dos campos.

Memórias de destruição de ser decretados sem-terra porque decretados sem humanidade?

Os documentos-memória da Educação do Campo mostram a consciência das estreitas relações entre esse paradigma político-pedagógico que os decreta com deficiência originária de humanidade e o padrão de poder dominação-expropriação de seus territórios, de suas terras. Decretados sem humanidade para legitimar decretá-los sem-terra, sem territórios? Para ocultar o padrão classista, racista de poder que vem desde a colonização e que o capitalismo reforça?

As memórias trazidas pela Educação do Campo mostram que reconhecer o *Nós* com o direito a apropriar-se das terras porque

humanos, humanizáveis e educáveis e decretar os Outros expropriados de seus territórios, de suas terras decretados como não humanos, não humanizáveis, não educáveis tão persistente no paradigma classista pedagógico tem reproduzido esse padrão classista, racista de poder, ao pretender ocultar a expropriação dos territórios e condenar os trabalhadores à condição de sem-terra, sem territórios. Dos decretados sem-terra parte essa denúncia tão radical ao papel político, antiético que vem cumprindo o paradigma pedagógico hegemônico.

Os documentos mostram como as lutas por educação, por se afirmar humanos não deficientes em humanidade, mas sujeitos de valores, saberes, culturas, humanidades e as lutas por territórios, terras são lutas inseparáveis nos movimentos dos povos indígenas, quilombolas, na diversidade de trabalhadores. Uma constante no dossiê: as lutas pela educação *do e no* campo são inseparáveis de resistir aos povos serem decretados com deficiência de humanidade, saberes, valores, culturas e lutar por direito à terra.

Lutas por terra e por educação inseparáveis nos 20 anos das memórias da Educação do Campo. Se decretá-los sem humanidade, sem educação, esteve e persiste como legitimação política para decretá-los sem-terra, sem territórios, sem lugar; assim, resistir a esse padrão de poder, de classe está na origem de suas resistências, de suas lutas por terra, território articuladas a lutas por educação, por reconhecimento de sua humanidade.

A consciência política do direito à Educação do Campo é resposta política que se alimenta da consciência de ter sido e continuar sendo, no padrão classista e racista de poder roubados de suas humanidades ao serem roubados, expropriados de suas terras, do seu trabalho, de sua produção da vida. Roubados em suas culturas, saberes, valores, identidades, ao serem roubados dos territórios, da terra matriz humanizadora.

Os documentos deste dossiê mostram memórias radicais para repensar o pensamento pedagógico. Ao desconstruir as tentativas hegemônicas de legitimar sua expropriação dos territórios, das terras, dos movimentos sociais, no decretá-los deficientes em humanidade, radicalizam a estreita relação entre lutas por terra, por educação, por afirmar-se sujeitos de educação e de humanidade.

Que interrogações vêm dessas memórias dos trabalhadores dos campos conscientes das estreitas articulações entre decretados sem-terra porque decretados sem humanidade? São interrogações radicais políticas, éticas, pedagógicas para o pensamento pedagógico hegemônico, para as políticas, sua formulação e análise, para a história da educação, sobretudo do campo, mas, também, da diversidade de grupos populares na educação pública. Interrogações que obrigam os currículos de formação inicial e continuada a repensar-se. Obrigam as identidades docentes, educadoras a reinventar-se.

Memórias das tensões entre desumanização-humanização

Os documentos deste dossiê revelam que o campo sempre foi e continua sendo espaço das tensões entre desumanização-humanização. Tensões vividas nos cursos do Pronera, na Pedagogia da Terra, nos currículos de Pedagogia e de licenciaturas do campo. Tensões, sobretudo, vividas pelas educadoras e pelos educadores nas escolas do campo, das águas, das florestas, nas escolas indígenas e quilombolas. Os milhões de oprimidos aprendem com Paulo Freire que a desumanização é uma realidade histórica que lhes rouba suas humanidades.

A diversidade de documentos sobre as lutas dos oprimidos dos campos por libertação destaca a consciência de dar centralidade a esses brutais processos de desumanização sofridos-impostos aos povos do campo. A própria identidade de sem-terra, trabalhadores sem-terra revela a consciência dos processos históricos de roubar-lhes sua identidade de raiz — trabalhadores, na terra, construindo suas identidades sociais, culturais, políticas, humanas na terra-trabalho como as matrizes mais determinantes da formação humana. Aí deixam expostas a persistente história de desconstruir as matrizes de sua humanização — terra, trabalho, cultura bem como a história de desumanização como povos do campo. Desterritorializá-los, expropriá-los de suas terras, de seu trabalho, vida, culturas, identidades. Roubar-lhes suas humanidades.

Os documentos mostram que a essa radicalidade desumanizadora resistem. Ao lutar por terra, território, tentam repor o seu direito à

educação, à formação humana no núcleo radical da recuperação da terra, trabalho como matrizes históricas formadoras: terra é mais do que terra, é cultura, valores, vida, humanização, educação.

Uma reafirmação de um paradigma radical de educação mantido ao longo dos 20 anos — bem antes — nas lutas dos povos originários, quilombolas, escravizados, camponeses, ribeirinhos por terra-trabalho, afirmação de humanidades. De educação. Por recuperar humanidades roubadas e, sobretudo, por afirmar que nos campos há processos de resistências à desumanização e de afirmação de outras humanidades. De outras Pedagogias. Os 20 anos da Educação do Campo revelam memórias de que sempre houve humanidades roubadas nos campos. Sempre houve Pedagogias de humanização.

A função política destes documentos é trazer essa radicalidade político-pedagógica da Educação do Campo: denunciar ter condenado os povos do campo ao atraso, ao sem-lugar no projeto de nação, mas ir além e denunciar o padrão de poder-dominância-inferiorização como humanos. Um dos méritos políticos da defesa da Educação do Campo tem sido trazer as análises da memória da Educação do Campo — de seu atraso e seu não lugar. O mérito mais radical: resistir a essa história tão segregadora dos povos originários, camponeses, trabalhadores dos campos como no atraso ôntico de povos em estado de natureza, não de humanidade.

Haverá lugar nos currículos de licenciatura e nas áreas do conhecimento para que as educadoras e os educadores desses grupos sociais entendam e acompanhem esses brutais processos de inferiorização que pesam sobre infâncias, adolescências, jovens-adultos das escolas do campo, indígenas, quilombolas, negros, ribeirinhos e das florestas? Realidades de nossa história que persistem e são radicalizadas pelas relações capitalistas nos campos e exigem centralidade nos currículos de formação dos profissionais e exigem toda centralidade no direito dos educandos a saber-se segregados como deficientes em humanidade, em cultura, em saberes, em consciência, em valores, em produtividade.

Mas lembrar essa história para quê? Primeiro, porque é uma história que persiste no padrão capitalista de exploração do trabalho nos campos. Porque esse padrão de inferioridade ôntica como seres humanos persiste nas relações sociais e na cultura política e pedagógica.

Só entenderemos a radicalidade da defesa do direito à Educação do Campo ao entender que decretar os povos originários, indígenas, quilombolas, camponeses, ribeirinhos e das florestas como inferiores em humanidade está na origem de decretá-los sem direito à educação, à sua formação humana. Uma relação a exigir toda centralidade na reconstrução da história da Educação do Campo, no passado e no presente. A exigir mais pesquisas, mais produção teórica, mais destaque no entender o sem-lugar histórico e atual do direito dos povos do campo à terra, aos territórios, às culturas e à educação. A radicalidade política da Educação do Campo está em desconstruir essa inferiorização.

Memórias de desconstrução do paradigma político-pedagógico hegemônico

As memórias da Educação do Campo deixam ao descoberto o caráter segregador inerente ao paradigma pedagógico com que foram inferiorizados os povos do campo. Os documentos são uma crítica a esse paradigma pedagógico que tentou legitimar expropriá-los de seus territórios, de suas terras por serem decretados com deficiência de humanidade. Os currículos de formação, as análises de políticas bem como as teorias pedagógicas são instadas a desconstruir esse paradigma e aprender com a história de desconstrução que vem dos 20 Anos da Educação do Campo.

Uma história-memória de Educação do Campo que nos obriga a um olhar pedagógico, a priorizar entender que processos radicais de educação-formação-humanização-desumanização põem em ação, revelam, destroem, os movimentos sociais dos campos. Memórias de que paradigma pedagógico-hegemônico imposto aos povos do campo desconstroem e afirmam que outro paradigma pedagógico está acontecendo nos campos. A essas radicalidades pedagógicas apontam as memórias de 20 anos de Educação *do e no* Campo.

A desconstrução do paradigma pedagógico que os decretou com deficiência de humanidade e a afirmação de outro paradigma em que se reconhecem humanos radicaliza a Educação do Campo, indo além da função supletiva que se propunha a escolarização plural.

Os documentos destacam as críticas à educação rural e aos tratos dos povos, dos trabalhadores dos campos como incultos, sem saberes, sem valores, improdutivos. Os movimentos reagem a ter sido decretados em estado de deficiência de humanidade. Nessas críticas presentes nos documentos, afirma-se uma crítica radical ao paradigma pedagógico hegemônico que vem da colonização e que o padrão capitalista reafirma.

Críticas ao paradigma de humano-inumano que vem decretando os povos originários, os trabalhadores escravizados, indígenas, quilombolas, camponeses sem os tributos de humanidade, educabilidade: sem razão, sem valores, sem cultura, sem consciência social, política, subcidadãos, sub-humanos, logo, não humanizáveis, não educáveis.

A polarização entre humanos-inumanos tem sido uma constante no paradigma pedagógico hegemônico aplicado a todos os trabalhadores e com especial requinte aos povos, trabalhadores dos campos. Manter por séculos a precaríssima escola-educação rural não é um acidente, tem sido decretar os povos dos campos na condição de não humanos, não humanizáveis, não educáveis. Na escola-educação rural, aplicou-se com requinte esse paradigma pedagógico hegemônico colonizador, capitalista de humano-inumano. Revelar esse paradigma, mostrar o padrão classista, racista, segregador que lhe é inerente é um dos méritos políticos, éticos, pedagógicos da educação *do e no* campo.

Os movimentos sociais nos campos não se têm limitado a exigir Educação do Campo como direito e não como esmola, seu mérito é mais radical: denunciar o paradigma pedagógico hegemônico que os segregou, inferiorizou como inumanos, como não educáveis, não humanizáveis. Denunciar como a história da educação rural, dos povos indígenas, dos quilombolas, dos trabalhadores escravizados tem-se legitimado dessa segregação tão radical como inumanos. Desconstruir esse paradigma segregador de inferioridade, de carência originária de humanidade vem sendo um dos méritos políticos, éticos, pedagógicos dos 20 Anos de Educação do e no Campo.

Na desconstrução desse paradigma de humano-não-humano, os movimentos sociais desconstroem uma constante no reconhecer a história da elementaríssima educação rural: responsabilizar os próprios

povos, trabalhadores de sua condição de expropriados dos territórios, da terra devido à deficiência originária de humanidade. A história contada que a Educação do Campo vem desconstruindo é que os povos do campo não têm sido vítimas da falta de políticas de educação rural, mas vítimas da própria condição de inferioridade humana, cultural, moral. O paradigma pedagógico hegemônico os decretou incapazes de participar na produção intelectual, moral, cultural da humanidade porque os decretou como inumanos. A esta radical inferiorização se opõem os movimentos do campo, desconstruindo o paradigma hegemônico de humano-inumano que a legitima.

Os documentos deste dossiê radicalizam a história da educação rural; buscam e mostram raízes mais profundas de outra história a ser mais pesquisada, mais destacada nas análises de políticas e na história da educação dos campos e das cidades. As memórias de denúncias que vêm dos movimentos dos trabalhadores trazem raízes sociais, políticas, de classe, raça ocultadas para legitimar o decretar os trabalhadores como inumanos no hegemônico paradigma político-pedagógico.

Memórias de construção de outro paradigma político-pedagógico

Os documentos deste Dossiê são memórias-denúncia da função histórica do paradigma pedagógico na reprodução do padrão de poder que decretou os trabalhadores dos campos sem-territórios, sem-terra porque decretados sem humanidade. Mas os documentos são memórias-anúncio, afirmação, construção de outro paradigma político-pedagógico. O pensamento pedagógico hegemônico que segrega os outros como inumanos segrega as matrizes pedagógicas em que se afirmam, se humanizam e se afirmam humanos.

As memórias da Educação do Campo são marcadas por mostrar que os movimentos do campo põem em ação as *matrizes* nas quais se humanizam: terra, trabalho, resistências e lutas sociais, étnicas, raciais, cultura, identidades e organização coletiva... Outro paradigma pedagógico a incorporar e valorizar outras matrizes de formação humana. Valorizar os processos materiais mais radicais do

viver, de afirmar-se como sujeitos de história, memória, identidades... Afirmar essas matrizes tão radicais da formação humana confere aos trabalhadores em movimento radicalidades formadoras nem sempre reconhecidas no paradigma pedagógico hegemônico.

Reconhecer o trabalho, as lutas por terra, território, por emancipação de que são sujeitos como matrizes humanizadoras significa autorreconhecimento como sujeitos dos processos de sua humanização não destinatários de estratégias e políticas que não os reconhecem sujeitos. Ao se autoafirmarem sujeitos de humanização em matrizes em que são atores, repõem a história do paradigma pedagógico que vem do movimento operário educador, do trabalho como princípio educativo, da pedagogia socialista libertadora.

Os documentos destacam que os sujeitos que repõem essa história de pedagogias de libertação são o conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, os camponeses, quilombolas, as nações indígenas e os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho do campo. São esses sujeitos que desconstruem o paradigma hegemônico e humano em nome do qual não foram reconhecidos como humanos. Reconhecendo-se e afirmando-se humanos afirmam outro paradigma de humano. Outro paradigma pedagógico. Aí a radical ousadia da história-memória de 20 anos de Educação do Campo.

Memórias da agricultura camponesa como matriz formadora

Para os trabalhadores do campo, terra é mais que terra. É a matriz histórica da formação humana. À agricultura camponesa é inerente ser um processo de cultivo-cultura humana. É um modo de produção de alimentos e de produzir sujeitos. Desde antes da colonização, famílias, comunidades construíram seus valores, saberes, culturas, identidades no cultivo-cultura da terra. Ao longo de nossa história, nas diversas formas de agricultura camponesa, foram se formando identidades econômicas, sociais, políticas, culturais. E sendo produzidas comunidades humanas com modos de ser, de pensar, com

racionalidades, saberes colados ao cultivo da terra. Os movimentos sociais do campo reafirmam a terra como matriz formadora.

Há, ainda, um fato histórico que reforça a terra como matriz pedagógica de formações humanas: os brutais processos históricos de expropriação das terras, de destruição de seus modos de produção, vida, cultivo, culturas, crenças, saberes de si e do mundo colados à terra foram expropriados com a exploração da terra, por meio de processos de culturicídios, de desumanização, de destruição de identidades.

Se terra é mais do que terra — é cultura, valores, saberes, identidades, humanidades —, a expropriação dos territórios é mais do que expropriação da terra, dos territórios, é expropriação das formas originárias de cultivo e de culturas. Expropriações que destacaram ainda mais que a terra quando expropriada, roubada, o que mostra o avesso de matriz humanizadora: ser uma das experiências mais desumanizantes. Mais antipedagógicas.

Os movimentos de trabalhadores sem-terra, sem-territórios, ao lutarem por terra-educação, vivenciam essa relação inerente, antipedagógica aos expropriados da terra e expropriados de seus saberes, valores, culturas, identidades. Vivenciam pela negação a centralidade da terra como matriz humanizadora.

Decorrem dessas vivências interrogações radicais. Por que o pensamento pedagógico secundariza reconhecer a terra como matriz pedagógica, humanizadora e a expropriação da terra como vivência desumanizadora? Porque teria que reconhecer essa parte brutal, antipedagógica, deformadora, desumanizadora da nossa história de expropriação das terras, de condenação dos trabalhadores à condição de sem-terra, sem-territórios, sem-lugar. Condenação de milhões nos campos à procura de outro sem-lugar nas periferias das cidades, milhões de imigrantes desterritorializados, roubados em suas terras, culturas, valores. Humanidades.

O pensamento pedagógico hegemônico prefere teorizar sobre os processos de humanização e secundariza, ignora os brutais processos de desumanização de nossa história. Da história persistente de desumanização que leva milhões à condição de sem-terra. Os movimentos sem-terra originam uma exigência para a

pedagogia: reconhecer a terra, a agricultura camponesa como a matriz formadora e quando expropriada como a matriz deformadora.

A diversidade de movimentos mostra também que, ao lutar pela agricultura camponesa, reforça-se a cultura como constituinte da construção de suas identidades econômicas, políticas, culturais. Reforçando a cultura como matriz determinante da formação humana reafirmam que a escola do campo será vinculada à cultura matriz formadora.

O Projeto Escola do Campo incorpora as culturas históricas de resistência camponesa, indígena, negra e denuncia a história de culturicídios, de processos de roubar-lhes suas identidades culturais, pois, ao roubar suas terras, roubam, também, a cultura como matriz cultural.

Os documentos anunciam a defesa de uma educação-escola *do e no* campo comprometida com a cultura dos povos do campo: educação dos valores humanos e crítica aos valores anti-humanos. Educação para a autonomia cultural, reconhecendo os povos sujeitos de cultura.

Memórias que afirmam as resistências como matriz formadora

Este Dossiê revela a radicalidade político-pedagógica de vincular lutas por terra e lutas por educação-formação humana. Que sentido político e pedagógico radical encontrar nessa articulação em que os movimentos sociais do campo reconstituem em lutas por terra e por educação? Repõem as resistências como matriz educadora de formação humana.

A resistência de movimentos, coletivos étnicos, raciais, de trabalhadores e camponeses tem sido uma matriz pedagógica na formação histórica de identidades, saberes, valores e culturas coletivas. A articulação de lutas por territórios, terras e por culturas, identidades tem sido uma constante nas resistências que vêm dos povos originários desde a colonização e dos trabalhadores escravizados em lutas por seus territórios — os quilombos. Lutas e resistências dos velhos e novos movimentos sociais de trabalhadores sem-terra. Resistências radicalizadas contra as relações capitalistas de expropriação de terra, de destruição da agricultura camponesa.

As memórias que este Dossiê traz dessas resistências históricas somam com a história dos movimentos de descolonização na África (*Os condenados da terra*, de Frantz Fanon). Somam com as resistências em nossa América. A via camponesa. Memórias que repõem a radicalidade político-formadora das resistências por terra, territórios. Repõem a radicalidade formadora, humanizadora de resistir a serem decretados em estado de natureza, não de cultura, a ser decretados com deficiência originária de humanidade.

Se essa tem sido a forma mais radical de inferiorização-desumanização, as resistências históricas dos próprios coletivos à inferiorização tornam essas resistências de extrema radicalidade político-pedagógica. Ao resistir a serem decretados em estado de carência originária de humanidade, conferem uma virtualidade formadora de extrema radicalidade.

As Memórias dos 20 anos de Educação do Campo repõem histórias-memórias de um passado que continua vivo. Memórias de trabalhadoras e trabalhadores originários nas terras expropriadas, lutando até hoje por direito a seus territórios ou os trabalhadores nas plantações lutando por seus territórios-quilombos, os ribeirinhos, povos das florestas, trabalhadores sem-terra em resistências por terra, os imigrantes desterritorializados em lutas por teto, lugar, moradia, trabalho, vida justa...

Em todos esses movimentos resistentes, há uma constante: ao resistirem afirmam as resistências como matriz formadora de identidades, valores, saberes e cultura. Formadoras de outras humanidades.

As Memórias de 20 anos de Educação do Campo repõem as resistências como matriz pedagógica. Repõem a memória a não ser esquecida, mas reafirmada de que no campo houve e há educação, humanização, valores, culturas porque houve e há resistências à expropriação dos territórios, das terras, das culturas, das identidades, mas houve e há resistências por libertação-afirmação.

Memórias de movimentos do campo por soberania popular

Os textos deste Dossiê versam sobre uma história da construção de um projeto popular de Educação do Campo em outro projeto popular de campo, de sociedade. Uma memória para entender não apenas a precaríssima educação rural, mas para entender o lugar de inferioridade humana em que foram decretados os povos dos campos: reconhecer a inseparável articulação histórica entre projeto de nação, projeto rural e o lugar-não-lugar da educação rural nesse lugar-projeto de nação.

Os documentos refletem a consciência política dos movimentos sociais de que só entendemos o lugar-não-lugar da educação se denunciarmos o não lugar no projeto de campo, de nação, no padrão de poder, de classe, dominação-subalternização que determina o padrão de apropriação-expropriação da terra, dos territórios.

Textos-documentos memórias de denúncias desse padrão de poder, de projeto de campo e de nação. Mas também e, sobretudo, memórias de resistências, de afirmação de *outro* poder e de *outro* projeto de educação em *outro* projeto de campo, de sociedade, de nação, de Estado.

Memórias dos povos dos campos em que não pedem, como subalternizados no padrão de poder, de nação, para serem incluídos no sistema escolar, nos Parâmetros Nacionais nem na Base Nacional, nem serem incluídos no sistema social, político de poder desse Estado e de suas políticas inclusivas, mas memórias em que se afirmam resistentes em lutas por arrombar as cercas do latifúndio do poder, da terra e do saber. Memórias de se fazer presentes, resistentes no Ministério da Reforma Agrária, no Incra, no Pronera... Memórias de ocupar não só terras, mas ocupar até o latifúndio do poder, da justiça, das instituições do Estado, do MEC, do CNE.

Memórias de ocupar o latifúndio do saber, as universidades, as Pedagogias da Terra, os cursos de Pedagogia, de licenciaturas, o Pronera, a formação profissional e tecnológica. Memórias não

esquecidas, reafirmadas em tempos de tentativas de apagar tantas ousadas memórias de lutas, por *outro* projeto de Estado.

Uma das ousadias dos movimentos sociais do campo tem sido vincular o direito à terra e à educação à defesa da *soberania popular*. Que radicalidades afirmam, repõem para as políticas sociais, educativas para a teoria democrática? Uma crítica radical às formas de definir direitos à educação, à saúde, à terra, ao trabalho? Não representa uma disputa política no cerne das estruturas de poder? Uma desconstrução do lugar-não-lugar, fora do lugar dos trabalhadores dos campos na proclamada soberania nacional? Não repõe *outro* lugar do povo, dos trabalhadores no Estado, na teoria política democrática defender a soberania popular?

Questões postas ao pensamento pedagógico, à formulação e análise de políticas, especificamente de políticas sociais, educativas sempre *para* o povo. Os movimentos sociais se atrevem a se contrapor a uma forma única, até inclusiva de políticas, de democracia, de Estado e de soberania nacional. Eles têm consciência que nessa soberania única, hegemônica construída do alto não foram reconhecidos como sujeitos de direitos humanos à terra, ao teto, ao trabalho, à renda, à saúde, à educação. Enfim, à vida justa.

Os movimentos sociais ao defender a soberania popular deslocam as análises do direito à terra, ao território, à educação para as formas de democracia, de Estado, de soberania. Inverte as identidades históricas de povos, trabalhadores incultos, ignorantes, incapazes de autodeterminação para ousar se afirmar povo, trabalhadores sujeitos de soberania popular. Uma afirmação de extrema radicalidade política-pedagógica vinda dos movimentos dos trabalhadores do campo, a interrogar o pensamento político e pedagógico. Afirmar a soberania popular exige desconstruir a subalternização do povo na soberania da nação e desconstruir o lugar subalternizado da educação rural.

Os textos refletem a consciência de que a Educação do Campo precisa ser *educação*, no sentido amplo de *processo de formação humana*, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando uma humanidade mais plena e feliz.

Proclamar a Educação do Campo como educação e desenvolvimento humano pleno pressupõe lutas por reconhecimento dos povos do campo como humanos. Reconhecimento negado em nossa história. Humanidades roubadas dos povos do campo que persistem. Paulo Freire nos lembrava de que ao pensamento pedagógico cabe entender mais desses processos de roubar humanidades, para entender a radicalidade das resistências dos coletivos oprimidos, roubados em sua humanidade, para entender as afirmações dos oprimidos para recuperar suas humanidades roubadas, para serem reconhecidos humanos.

Os 20 Anos de Educação do Campo revelam a consciência do direito a mais do que escolarização, o direito a uma educação que vise uma formação humana plena dos povos do campo como direito, uma humanidade mais plena e feliz. Revelam a consciência de que o direito à humanização exigirá desconstruir os processos de desumanização, as relações sociais de desumanização que continuam roubando dos povos do campo, desde a infância, suas humanidades. Que centralidade dar à produção-reprodução desses processos históricos de desumanização que pesam sobre os povos do campo? A Educação do Campo só avançará com vistas a uma humanidade mais plena se entender e desconstruir a desumanização ainda tão plena que sofrem, porque expropriados de suas terras, seus territórios, de suas culturas, seus valores, suas identidades. Porque roubados em suas humanidades. Paulo Freire adverte a pedagogia: não será suficiente entender, acompanhar processos de humanização, de desenvolvimento, formação humana quando os educandos são submetidos a brutais processos de desumanização.

Os movimentos sociais do campo deixam seu testemunho, as lutas por Educação do Campo exigem ser mais radicais: lutas por soberania popular.

[...]

Apresentação

Os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem segundo a sua livre vontade, em circunstâncias escolhidas por eles próprios, mas nas circunstâncias imediatamente encontradas, dadas e transmitidas pelo passado [...].

Karl Marx. O 18 Brumário de Luís Bonaparte, 1852.

Este livro foi organizado por decisão colegiada do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), dentro das comemorações dos 20 anos da Educação do Campo e do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea).

Trata-se de um *Dossiê da Educação do Campo* que compila documentos do percurso de constituição política, organizativa e pedagógica de uma articulação nacional das lutas dos trabalhadores/das trabalhadoras do campo pelo direito à educação. Percurso entre a preparação da “I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo”, realizada em 1998, mas idealizada pelo I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária”, de julho de 1997, até a realização do Encontro Nacional de celebração de 20 anos em 2018.

Educação do Campo é *trabalho coletivo*. Obra feita por seres humanos diversos, organizados em grupos, movimentos populares, movimentos sindicais e instituições, que decidiram agir sobre circunstâncias que não escolheram: viver em um país, capitalista e dependente, que se caracteriza por uma desigualdade substantiva, histórica, no atendimento aos direitos humanos e sociais da população trabalhadora do campo e, particularmente, no acesso à educação pública, em relação ao conjunto da população.

Educação do Campo é sinônimo de *lutas*. Lutas que chamam práticas educativas que “põem a mão” no futuro. E práticas que chamam lutas porque mostram as contradições da realidade passada e presente, e as possibilidades de sua transformação visando o futuro. Lutas e

práticas que expressam e ensinam cada vez mais gente a fazer análises sistemáticas da realidade e das determinações sociais que configuram seu modo de vida. E que produzem ideias que se organizam em formulações teóricas capazes de nutrir novas práticas e a continuação das lutas, que, por sua vez, formam novos sujeitos e desenham novos e diversos territórios, de luta, de trabalho, de ideias. Vida em comum, caminhos de construção.

Talvez seja por isso que, mesmo sendo um fenômeno recente na história brasileira, já é possível (e justo) afirmar que hoje pensar a realidade educacional do campo, desde o ponto de vista da classe trabalhadora e suas organizações, implica considerar o acúmulo de luta e construção da Educação do Campo.

A vida prática da Educação do Campo é muito maior do que os documentos produzidos em seu percurso. E mesmo a memória documental da Educação do Campo é maior do que esta coletânea consegue expressar. A opção feita foi a de compilar apenas os documentos de produção nacional, porque não daríamos conta de cobrir toda a produção existente em cada estado, cada região, cada articulação local. Foram 29 documentos selecionados, todos de escrita coletiva e a maioria síntese de discussões feitas em encontros ou outras atividades nacionais, primeiro da Articulação e depois do Fórum Nacional de Educação do Campo. Estes documentos têm a forma de declarações, manifestos, cartas, notas, sínteses, textos de análise e documentos legais, estes apenas quando tiveram a participação direta da articulação nacional em sua elaboração. E em anexo indicamos marcos legais que representam a disputa do espaço público, duramente feita nestes anos.

Entendemos que a sequência cronológica de textos, obtida na pesquisa que fizemos para organizar este dossiê, consegue mostrar um fio condutor da construção da Educação do Campo. Pode ajudar a orientar processos iniciais de estudo sobre este percurso e inspirar análises das conexões entre lutas, discussões, trabalho, tomadas de posição, linhas de atuação, e as “circunstâncias” herdadas e encontradas em cada momento destes 20 anos na sociedade em geral e na realidade específica do campo brasileiro.

Nosso principal objetivo com esta publicação é contribuir no enraizamento das novas gerações de educadores/educadoras e de estudantes de cursos e escolas do campo que assumem seu vínculo crítico e criativo com este percurso histórico. É parte de nosso acúmulo político-pedagógico a compreensão sobre a dimensão formativa do cultivo da memória, como fortalecimento para prosseguir na construção do futuro.

Buscamos, ademais, inspirar pesquisas sobre a memória documental dos processos de construção da Educação do Campo em cada região, estado, local. Processos que envolvem ainda mais sujeitos e territórios, na riqueza de sua diversidade e no esforço político de construir a unidade nos rumos da luta que nos identifica.

Além disso, publicações como essa visam instigar análises coletivas sobre como a Educação do Campo vem se inserindo no momento político atual da luta de classes, refinando a compreensão sobre a dialética entre unidade política e diversidade, entre ações locais e nacionais, entre diferentes formas de luta. Para orientar com mais sabedoria os próximos passos e a forma de confrontar os obstáculos para o avanço desta construção e do projeto histórico a que se vincula.

Comissão Organizadora do Dossiê
Setembro, 2018.

Manifesto das educadoras e dos educadores da Reforma Agrária ao povo brasileiro

No Brasil, chegamos a uma encruzilhada histórica. De um lado, está o projeto neoliberal, que destrói a Nação e aumenta a exclusão social. De outro lado, há a possibilidade de uma rebeldia organizada e da construção de um novo projeto. Como parte da classe trabalhadora de nosso país, precisamos tomar uma posição. Por essa razão, nos manifestamos.

- 1 Somos educadoras e educadores de crianças, jovens e adultos de acampamentos e assentamentos de todo o Brasil, e colocamos o nosso trabalho a serviço da luta pela reforma agrária e das transformações sociais.
- 2 Manifestamos nossa profunda indignação diante da miséria e das injustiças que estão destruindo nosso país, e compartilhamos do sonho da construção de um novo projeto de desenvolvimento para o Brasil, um projeto do povo brasileiro.
- 3 Compreendemos que a educação sozinha não resolve os problemas do povo, mas é um elemento fundamental nos processos de transformação social.
- 4 Lutamos por justiça social! Na educação, isto significa garantir escola pública, gratuita e de qualidade para todos, desde a educação infantil até a universidade.
- 5 Consideramos que acabar com o analfabetismo, além de um dever do Estado, é uma questão de honra. Por isso, nos comprometemos com esse trabalho.

- 6 Exigimos, como trabalhadoras e trabalhadores da educação, respeito, valorização profissional e condições dignas de trabalho e de formação. Queremos o direito de pensar e de participar das decisões sobre a política educacional.
- 7 Queremos uma escola que se deixe ocupar pelas questões de nosso tempo, que ajude no fortalecimento das lutas sociais e na solução dos problemas concretos de cada comunidade e do país.
- 8 Defendemos uma pedagogia que se preocupe com todas as dimensões da pessoa humana e que crie um ambiente educativo com base na ação e na participação democrática, na dimensão educativa do trabalho, da cultura e da história de nosso povo.
- 9 Acreditamos numa escola que desperte os sonhos de nossa juventude, que cultive a solidariedade, a esperança, o desejo de aprender e ensinar sempre e de transformar o mundo.
- 10 Entendemos que, para participar da construção desta nova escola, nós, educadoras e educadores, precisamos constituir coletivos pedagógicos com clareza política, competência técnica, valores humanistas e socialistas.
- 11 Lutamos por escolas públicas em todos os acampamentos e assentamentos de reforma agrária do país e defendemos que a gestão pedagógica destas escolas tenha a participação da comunidade sem-terra e de sua organização.
- 12 Trabalhamos por uma identidade própria das escolas do meio rural, com um projeto político-pedagógico que fortaleça novas formas de desenvolvimento no campo, baseadas na justiça social, na cooperação agrícola, no respeito ao meio ambiente e na valorização da cultura camponesa.
- 13 Renovamos, diante de todos, nosso compromisso político e pedagógico com as causas do povo, em especial com a

luta pela reforma agrária. Continuaremos mantendo viva a esperança e honrando nossa pátria, nossos princípios, nosso sonho...

- 14 Conclamamos todas as pessoas e organizações que têm sonhos e projetos de mudança para que juntos possamos fazer uma nova educação em nosso país, a educação da nova sociedade que já começamos a construir.

MST

REFORMA AGRÁRIA: UMA LUTA DE TODOS

1º Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
Homenagem aos educadores Paulo Freire e Che Guevara
Brasília, 28 a 31 de julho de 1997.

Texto preparatório

Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo

Luziânia – GO, 27 a 31 de julho de 1998.

Organizadores: CNBB, MST, UNICEF, UNESCO e UnB

Elaboração

Bernardo Mançano Fernandes – UNESP

Paulo Ricardo Cerioli, osfs – ITERRA

Roseli Salette Caldart – MST

- I. *Apresentação*
- II. *Por uma Educação Básica do Campo*
 - a) *Educação*
 - b) *Educação Básica*
 - c) *Do Campo*
 - d) *Por uma...*
- III. *Contexto*
 - a) *O lugar do campo na sociedade moderna*
 - b) *A realidade da Educação Básica no campo hoje*
- IV. *Bases para a elaboração de uma proposta de Educação Básica do Campo*
 - a) *A realidade nacional*
 - b) *Um projeto popular de desenvolvimento nacional*
 - c) *Um projeto popular de desenvolvimento do campo*
 - d) *Políticas públicas para desenvolvimento da educação básica no/ do campo*
 - e) *Concepções e princípios pedagógicos de uma Escola do Campo*
- V. *O desafio de continuar...*
- VI. *Referências bibliográficas e sugestões de leituras complementares*

I. Apresentação

- 1 Há uma tendência dominante em nosso país, marcado por exclusões e desigualdades, de considerar a maioria da população que vive no campo como a parte atrasada e fora de lugar no almejado projeto de modernidade. No modelo de desenvolvimento que vê o Brasil apenas como mais um *mercado emergente*, predominantemente urbano, camponeses e indígenas são vistos como espécies em extinção. Nesta lógica, não haveria necessidade de políticas públicas específicas para estas pessoas, a não ser do tipo compensatório à sua própria condição de inferioridade e/ou diante de pressões sociais.¹ A situação da educação no meio rural hoje, retrata bem esta visão.
- 2 Embora dominante, esta tendência não consegue avançar sem contradições. De um lado, estão as contradições do próprio modelo de desenvolvimento, entre elas a da crise do emprego e a consequência explosiva que traz para a migração campo-cidade. De outro, está a reação da população do campo, que não aceita esta marginalização/exclusão, e passa a lutar pelo seu lugar social no país, construindo alternativas de resistência econômica, política, cultural, que também incluem iniciativas no campo da educação.
- 3 É neste contexto que estamos realizando a Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, tendo como principal objetivo ajudar a recolocar o rural, e a educação

1 A atual política de assentamentos do governo federal é um exemplo típico dessa situação. Pressionado, de um lado, pelos sem-terra e, de outro, pelas elites ou oligarquias rurais, que em muitos estados ainda tem significativo poder político e são, de fato, representantes do atraso e da truculência no campo, o governo federal não assume a existência de uma questão agrária no país, mas define uma política social de assentamentos para amenizar os conflitos que poderiam desestabilizar a sua hegemonia política. Outro exemplo é a pressão dos pequenos agricultores empobrecidos para terem acesso ao Programa Nacional de Apoio à Agricultura Familiar (PRONAF). Já conseguiram um “pronafinho”! Em condição análoga, encontra-se a questão da demarcação dos territórios das nações indígenas.

que a ele se vincula, na agenda política do país. Todos que participamos da promoção deste evento partilhamos da convicção de que é possível, e necessário, pensar/ implementar um projeto de desenvolvimento para o Brasil que inclua as milhões de pessoas que atualmente vivem no campo, e de que a educação, além de um direito, faz parte desta estratégia de inclusão.

- 4 Este texto foi organizado como subsídio às discussões que prepararam a Conferência Nacional. Foi fruto da interlocução iniciada entre as entidades organizadoras sobre o tema. A versão aqui apresentada incorpora boa parte das contribuições que nossa comissão recebeu, seja através dos relatórios estaduais, seja pelas observações enviadas por pessoas interessadas na problemática do campo e de sua educação. Um dos principais comentários feitos ao texto foi sobre sua abrangência. Embora seu foco específico seja a questão educacional, acaba trazendo ao debate temas mais amplos como o das opções de modelo de desenvolvimento para nosso país. Queremos ressaltar que este nos parece, de fato, o grande desafio que nos coloca o atual momento histórico: pensar e fazer uma educação vinculada a estratégias de desenvolvimento. E, na nossa opção, desenvolvimento humano de todo o povo brasileiro.
- 5 Continuamos afirmando o caráter provisório do texto, no sentido de que foi escrito para ser um *texto gerador* de discussão e elaboração de propostas. Esperamos que a Conferência Nacional e as ações dela decorrentes possam desdobrá-lo e reescrevê-lo muitas vezes. Se assim acontecer, terá cumprido seu papel...

II. Por uma Educação Básica Do Campo

a) Educação

- 6 Um primeiro desafio que temos é perceber qual educação está sendo oferecida ao meio rural, e que concepção de educação está presente nesta oferta. Ter isto claro ajuda na forma de expressão e implementação da nossa proposta. A Educação do Campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas, sobretudo, deve ser *educação*, no sentido amplo de *processo de formação humana*, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando uma humanidade mais plena e feliz.
- 7 A discussão principal, nesta conferência, nos parece ser a de como garantir que todas as pessoas do meio rural tenham acesso a uma educação de qualidade, voltada aos interesses da vida no campo. Nisto, está em jogo o tipo de escola, a proposta educativa que ali se desenvolve, e o vínculo necessário desta educação com uma estratégia específica de desenvolvimento para o campo.

b) Educação Básica

- 8 Estamos trabalhando com o conceito da LDB² que identifica a Educação Básica como um dos níveis da educação escolar (o outro é o da Educação Superior), *formada pela educação infantil, pelo ensino fundamental e pelo ensino médio* (artigo 21), e que inclui também a Educação de Jovens e Adultos (destinada às pessoas que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria - artigo 37) e a Educação Profissional, integrada, mas não necessariamente vinculada aos níveis de escolarização (artigo 39).

2 Lei n.º 9.394/1996.

- 9 Ao partir do conceito presente na legislação educacional atualmente em vigor no Brasil, queremos chamar a atenção para duas questões principais:
- A escolarização não é toda a educação,³ mas é um direito social fundamental a ser garantido (e ainda vergonhosamente desrespeitado) para todo o nosso povo, seja do campo ou da cidade. E nunca a escolarização foi considerada tão importante como hoje. Por isto nossa Conferência vai enfatizar esta dimensão;
 - A expressão *educação básica* carrega em si a luta popular pela ampliação da noção de escola pública: embora a legislação atual só garanta a obrigatoriedade do ensino fundamental, já começa a ser incorporada em nossa cultura a ideia de que todos devem estudar, pelo menos, até a conclusão do ensino médio, e de que a educação infantil (zero a seis anos) também faz parte da ideia de escola, e de escola *pública*, dever do Estado.
- 10 A ênfase na questão da escolarização não deve implicar em um fechamento à discussão sobre as inúmeras experiências significativas de educação não formal, de caráter popular, existentes no meio rural hoje. Muitas destas experiências representam focos importantes de resistência e de recriação da cultura do campo, fundamentais na própria formulação de uma proposta de *escola do campo*. Neste sentido, estaremos ampliando o conceito de Educação Básica, incorporando os aprendizados de outras práticas educativas, especialmente daquelas ligadas aos diversos grupos culturais que vivem e trabalham no meio rural. Apenas o foco das discussões será centrado, pelos argumentos acima, na escola.

3 Neste sentido, podemos concordar com o próprio conceito de educação que consta no artigo 1º da nova LDB: *A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.*

c) *Do campo*

11 Decidimos utilizar 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 hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho. Mas quando discutimos a Educação do Campo estamos 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,⁴ sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural.

12 Embora com esta preocupação mais ampla, temos uma preocupação especial com o resgate do conceito de *camponês*. Um conceito histórico e político. Seu significado é extraordinariamente genérico e representa uma diversidade de sujeitos. No Brasil, em algumas porções do Centro-Sul, tem a denominação de *caipira*. Caipira é uma variação de *caipora*, que vem do tupi *kaa' pora*, em que *kaa'* significa *mato* e *pora* significa habitante. No Nordeste, é *curumba*, *tabaréu*, *sertanejo*, *capiau*, *lavrador*... No Norte, é *sitiano*, *seringueiro*. No Sul, é *colono*, *caboclo*... Há um conjunto de outras derivações para as diversas regiões do país: *caiçara*, *chapadeiro*, *catrumano*, *roceiro*, *agregado*, *meeiro*, *parceiro*, *parceleiro*, entre muitas outras denominações, e as mais recentes são: *sem-terra* e *assentado*. Estes termos, nos dicionários, trazem tanto um conteúdo valorativo, quanto depreciativo. As expressões são carregadas de sentidos pejorativos, que classificam esses sujeitos como atrasados, preguiçosos, ingênuos, incapazes. Ao mesmo tempo, os definem como matutos, como aqueles que refletem, que são prudentes, que desconfiam, que são espertos... Todavia,

4 Este texto não chega a tratar da especificidade da questão indígena. Esperamos que a conferência possa suprir esta lacuna.

grande parte dessas palavras desapareceram do vocabulário cotidiano e hoje só as encontramos nos dicionários e no folclore que resiste. Essas palavras denominam, antes de mais nada, o homem, a mulher, a família que trabalha na terra. São trabalhadores. Seus significados jamais são confundidos com outros personagens do campo; fazendeiros, latifundiários, seringalistas, senhores de engenhos, coronéis, estancieiros... As palavras exprimem as diferentes classes sociais. Possuem significado histórico e político que perpassam as principais lutas de resistência camponesa do Brasil, como Canudos, Contestado, Porecatu, Trombas e Formoso, Ligas Camponesas e MST.

- 13 Mas qual o destino social do campesinato em nosso país? Ainda há espaço para um modelo de produção camponês? Com as transformações dos processos de trabalho, com as lutas sociais do campo, como definiríamos hoje uma agricultura camponesa ou familiar?⁵ Com estas questões queremos deixar claro nosso entendimento de que a discussão sobre a educação do meio rural não pode tratar

5 O texto do prof. Bernardo Mançano Fernandes, *Educação no meio rural: por uma escola do campo*, também escrito em preparação a esta conferência, aponta para o conceito de *agricultura camponesa*, que combina as características da chamada agricultura familiar com processos de transformação provocados pelas novas formas de luta e de organização camponesa. Não cabe, nos limites deste texto, uma discussão mais aprofundada destes conceitos. Na primeira versão, insistimos no uso da expressão *agricultura familiar*, chamando a atenção para os elementos apontados por Bernardo para a agricultura camponesa, por entendermos que seria uma expressão conhecida, e evitaria uma possível leitura reducionista do termo camponês. As discussões mostraram, no entanto, que a expressão *agricultura familiar* apresenta dois limites importantes: o primeiro deles é que vem sendo utilizada também para indicar a agricultura capitalista, só que de novo tipo; o segundo é que não inclui em seu conceito as ocupações não agrícolas que passam a representar uma parcela considerável dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo. O texto atual não chega a resolver este dilema de *nomeação*, até por considerar que se trata de um bom desafio para continuidade de nossa reflexão. Afinal de contas, caberá aos próprios sujeitos sociais de um novo modelo de desenvolvimento do campo sua *autonomeação*, como parte da construção de sua identidade econômica, política e cultural.

somente dela mesma, mas, sim, deve ser inserida na discussão da problemática mais ampla do campo hoje. Não estamos falando da enxada, estamos falando de tecnologia apropriada. Estamos defendendo a reforma agrária e uma política agrícola para a agricultura camponesa. Nosso propósito é conceber uma educação básica do campo, voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo as suas diferenças históricas e culturais. Para que vivam com dignidade e que, organizados, resistam contra a expulsão e a expropriação. Ou seja, este *do* campo tem o sentido do pluralismo das ideias e das concepções pedagógicas: diz respeito à identidade dos grupos formadores da sociedade brasileira (conforme os artigos 206 e 216 da nossa Constituição). Não basta ter escolas *no* campo; queremos ajudar a construir escolas *do* campo, ou seja, escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo.

d) *Por uma...*

14 A chamada *Por uma* Educação Básica do Campo indica o desafio da construção, do processo que pretendemos desencadear com a conferência. Porque nem temos satisfatoriamente atendido o direito à educação básica no campo (muito longe disso), e nem temos delineada, senão de modo parcial e fragmentado através de algumas experiências alternativas pontuais, o que seria uma proposta de educação básica que assumisse, de fato, a identidade do meio rural, não só como forma cultural diferenciada, mas principalmente como ajuda efetiva no contexto específico de um novo projeto de desenvolvimento do campo. E isto tanto em relação a políticas públicas como em relação a princípios, concepções e métodos pedagógicos.

III. Contexto⁶

a) *O lugar do campo na sociedade moderna*

15 Nos documentos oficiais sobre educação no Brasil, a população rural aparece apenas como dado. São números citados de uma população esquecida. São apenas quantidades ou, no máximo, referências marginais e pejorativas. É como se a diferenciação entre o rural e o urbano não fizesse mais sentido, uma vez que a morte do primeiro já estaria anunciada. Precisamos entender em que contexto esta compreensão vem sendo formulada e quais as possibilidades que temos de reverter esta lógica.

16 Para pensarmos a vida no campo, precisamos pensar a relação campo e cidade no contexto do modelo capitalista de desenvolvimento em curso no país. O rápido avanço do capitalismo no campo⁷ esteve baseado, no Brasil, em três elementos fundamentais: um desenvolvimento *desigual*, nos diferentes produtos agrícolas e nas diferentes regiões; um processo *excludente*, que expulsou e continua expulsando camponeses para as cidades⁸ e para regiões diferentes de sua origem; e um modelo de agricultura que convive e reproduz simultaneamente relações sociais de produção *atrasadas* e *modernas*, desde que subordinadas ambas à lógica do capital. No campo, este processo tem gerado uma maior concentração da propriedade e da renda. Nas cidades, tem implicado em maior concentração urbana, desemprego e intensificação da violência. No plano das relações sociais,

6 Este capítulo tomou como base o texto já referido de Bernardo Mançano Fernandes (1998) e também os elementos de análise do capitalismo no campo que se encontram no Programa de Reforma Agrária do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

7 Rápido se comparado ao processo de transformação da sociedade moderna que durou pelo menos 300 anos na Inglaterra e 200 anos nos EUA.

8 Foram 30 milhões de pessoas entre 1960-1980, sendo que 16 milhões migraram somente na década de 70.

há uma clara dominação do urbano sobre o rural, na sua lógica e em seus valores. Por outro lado, há também um outro fenômeno importante a considerar que é a mudança do perfil econômico e cultural da população do campo, presente neste processo. Os dados do Censo Demográfico de 1996 revelam que no Brasil hoje, cerca de 25% da população que vive no campo trabalha na cidade; por sua vez, 25% da população que trabalha no campo mora na cidade. Isto certamente complexifica ainda mais a discussão sobre a relação entre urbano e rural, e sobre as possibilidades de reversão da lógica de desenvolvimento atual.

- 17 A extraordinária migração campo-cidade, combinada com a hegemonia de um modelo de vida urbano, tem levado a muitos cientistas e formuladores de políticas a concluir que o rural já não tem significado histórico relevante e que o campesinato está em processo de extinção. A única possibilidade de sobrevivência do camponês seria a sua integração à agroindústria patronal, e sua subordinação às exigências do mercado dominado pela agricultura capitalista. Dentro desta lógica, a agricultura familiar camponesa, destinada à subsistência e ao mercado local, foi abandonada pelas políticas públicas. No entanto, há novas tendências a considerar e que apontam a possibilidade de um outro desfecho.⁹

⁹ Existe uma concepção de que a tendência da distribuição da população é de urbanização crescente e de diminuição gradual da população camponesa. Evidente que a questão do campesinato é diferenciada em todo o mundo, logo são múltiplas as tendências a respeito do futuro do campesinato. Sem dúvida a população camponesa vem diminuindo no mundo inteiro, mas sua trajetória não está determinada, nem mesmo pelo fato do número da população urbana superar a população rural. Esse é, até hoje, um processo linear e assim o concebendo, podemos até ser convencidos da perspectiva do fim do campesinato. Deste ponto de vista, é inquestionável que a tendência mundial projeta cada vez mais um mundo de predominância urbana. Para o século XXI, no princípio da terceira década, as estimativas indicam que mais de 60% da população mundial irá concentrar-se nas cidades. Todavia, ainda viverão no campo pelo menos 3,2 bilhões de pessoas, das quais 3 bilhões serão das

- Desde os anos 80, a busca de melhores condições de vida e de novos espaços de desenvolvimento do capitalismo está interiorizando a indústria, levando as metrópoles a um crescimento apenas vegetativo.
- A *modernização capitalista* da agricultura não consegue incluir a todos. Isto não tem gerado apenas a expulsão, mas também lutas sociais como a dos trabalhadores sem-terra, que pressionam a realização da reforma agrária. Ao transformar latifúndios em assentamentos,¹⁰ conquistam a infraestrutura necessária para recriar a agricultura familiar, agora baseada em diferentes níveis de cooperação, geram renda e emprego. Isso tem desafiado novas pesquisas¹¹ e mostra que a migração campo-cidade não é uma via de mão única.¹²
- Os trabalhadores com terra, pequenos agricultores, também retomaram suas lutas,¹³ percebendo a necessidade de resistir na terra para sobreviver à política agrícola das

regiões mais pobres do planeta. A América Latina terá uma população rural de 108 milhões de habitantes. (ABRAMOVAY; SACHS, 1995, p. 11-16.)

10 Nas últimas duas décadas, diversos movimentos sociais e principalmente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) conquistaram mais de 7 milhões de hectares, assentando aproximadamente 250 mil famílias.

11 Inclusive dos que defendem a tese de que o problema fundiário não era obstáculo para a modernização e desenvolvimento da agricultura. As teses afirmam não haver terras para a reforma agrária e que os trabalhadores rurais preferem salário à terra.

12 Em Mirante do Paranapanema – SP, tendo por base 1991 e 1996, a população rural cresceu de 4.656 para 5.986, enquanto a população urbana decresceu de 10.520 para 10.020. Em Teodoro Sampaio – SP, a população rural cresceu de 22.193 para 22.517, enquanto a população urbana decresceu de 26.580 para 23.322. Em municípios de cidade pequenas, como Mirante do Paranapanema e Teodoro Sampaio, ambos em São Paulo, a ampliação da agricultura familiar por meio de projetos de assentamento é a forma real de desenvolvimento econômico local.

13 Exemplo disso é o surgimento recente, no RS, do Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), que desencadeou lutas importantes neste ano de 1998, e que já sinaliza para uma articulação nacional de lutas similares.

últimas décadas. A agricultura familiar foi marginalizada pelo governo na medida em que este priorizou a agricultura capitalista (patronal) baseada na monocultura exportadora. A luta dos pequenos agricultores não passa mais tanto pela busca de melhores preços, mas de crédito diferenciado para investimento e custeio, pela assistência técnica direcionada para tecnologias alternativas e para a agroecologia, e pela constituição de empreendimentos cooperados visando avançar nos demais estágios da cadeia produtiva.

18 A interação campo-cidade faz parte do desenvolvimento da sociedade brasileira, só que via submissão. O camponês brasileiro foi estereotipado, pela ideologia dominante, como fraco e atrasado: como *Jeca Tatu*, que precisa ser redimido pela *modernidade*, para se integrar à totalidade do sistema social: ao mercado.

19 Precisamos refletir sobre o sentido da inserção do campo no conjunto da sociedade, para quebrar com o fetiche que coloca o camponês como algo à parte,¹⁴ fora do comum, fora da totalidade definida pela representação urbana. Precisamos romper com esta visão unilateral, dicotômica (moderno-atrasado) que gera dominação,¹⁵ e afirmar o

14 A combinação do trabalho agrícola e industrial é a expressão mais concreta que nega a concepção de que a cidade e o campo são mundos à parte. Na realidade, se relacionam, se interagem em dependências recíprocas. A subordinação do campesinato aos setores urbanos é de fato constituída pelas relações políticas, construídas pela concepção analisada. Essa subjugação é denominada descaradamente como *integração*, em que os camponeses são atrelados, dependentes nas formas política, econômica e tecnológica.

15 No interior do atual modelo de desenvolvimento da agricultura, são produzidas tecnologias para ampliar cada vez mais a relação de dominação entre a agricultura patronal e a agricultura familiar, que possuem modelos distintos de organização do trabalho e, evidentemente, possuem interesses políticos e econômicos diferentes. Os grandes institutos de pesquisa estão voltados para a produção da agricultura patronal, como, por exemplo, álcool, açúcar, café, cacau, soja etc., não temos um instituto da mandioca (macaxeira), da abóbora (jerimum), da cebola, do milho..., ou seja, a concepção de tecnologia agrícola é majoritariamente a da agricultura capitalista. Nosso país não possui uma agricultura

caráter mútuo da dependência: um (rural ou urbano; campo ou cidade) não sobrevive sem o outro. A sociedade atual tende a esquecer o que é rejeitado, o que não é dominante. Na sua lógica, só sobrevive a versão dos vencedores.

- 20 Os pequenos agricultores lutam por uma política agrícola diferenciada para a agricultura familiar. A política governamental fala em agricultura familiar, mas a olha com um sentido diferente. Considera moderna a agricultura familiar vinculada com o mercado e direcionada para a obtenção de renda; e atrasada quando vinculada à subsistência. Também este fetiche deve ser desfeito. Trata-se de uma falsa contradição. Para nós, agricultura familiar é a constituída pelo trabalho familiar e também pelo assalariamento temporário, por exemplo, nos períodos de safra. São estas as características que determinam a agricultura familiar, cooperada ou não.
- 21 Em alguns lugares, as tímidas iniciativas de reforma agrária já estão conseguindo implementar um modelo diferente de agricultura, que não é o do capital, mas também não é o modelo camponês tradicional. Um modelo que inclui os excluídos, amplia os postos de trabalho no campo, articula, organiza e aumenta as oportunidades de desenvolvimento das pessoas e das comunidades, e avança em produção e em produtividade. A expansão destas experiências pela realização imediata de uma Reforma Agrária massiva em nosso país provocaria transformações profundas na lógica atual do desenvolvimento nacional.
- 22 Já vimos anteriormente que, em determinados lugares, por intervenção do povo organizado e colaboração do Estado,

unimodal, embora o modelo econômico o seja. Nesse sentido, a formulação de uma tecnologia voltada para uma agricultura alternativa é uma realidade em construção, e seu desenvolvimento carece de uma educação de qualidade no campo, voltada aos interesses de sua população.

está aumentando a população rural. É um movimento que contradiz as tendências a respeito do futuro da agricultura familiar, mesmo tendo eliminado, segundo a CONTAG, 832 mil empregos do campo no mesmo período. O campo não tende, necessariamente, a desaparecer,¹⁶ e exige espaço para ser sujeito.

23 Um projeto de educação que contribua para com a realidade do campo é fundamental para a modernização da agricultura brasileira, segundo novos parâmetros. A agricultura familiar é reconhecida pela sua produtividade (especialmente de alimentos), por suas iniciativas de reorganização do trabalho e da produção, através da cooperação, e por sua resistência histórica na sociedade moderna. Hoje é defendida por organismos internacionais: FAO, Banco Mundial, como modelo de agricultura sustentável, em harmonia com o meio ambiente. Existe a urgência de investimentos na interpretação e produção de conhecimento desde um modelo alternativo de agricultura, e de outros processos de trabalho que com ela se combinem. Um passo importante é reconhecermos a necessidade da escola *no* campo e *do* campo. Valorizar esta condição é o ponto de partida. Com os projetos de assentamento e a organização da cooperação entre os pequenos agricultores se ampliando, a necessidade torna-se premente.

24 Um outro grande desafio é pensar numa proposta de desenvolvimento e de escola do campo que leve em conta a tendência de superação da dicotomia rural - urbano, que é o elemento positivo das contradições em curso, ao mesmo tempo que resguardem a identidade cultural dos grupos que ali produzem sua vida. Ou seja, o campo hoje não é

16 Conforme projeção do geógrafo Bernardo Mançano Fernandes - UNESP, com base nos dados do Anuário Estatístico do Brasil - 1996, o Brasil contará com aproximadamente 27 milhões de pessoas vivendo no campo em 2020.

sinônimo de agricultura ou de agropecuária; a indústria chega no campo e aumentam as ocupações não agrícolas. Há traços culturais do mundo urbano que passam a ser incorporados no modo de vida rural, assim como há traços do mundo camponês que voltam a ser respeitados, como forma de resgate de alguns valores humanos sufocados pelo tipo de urbanização que caracterizou nosso processo de desenvolvimento... Nesse sentido, uma escola do campo não precisa ser uma escola agrícola, mas será, necessariamente, uma escola vinculada à cultura que se produz através de relações sociais mediadas pelo trabalho na terra.

b) A realidade da Educação Básica no campo hoje

25 Vamos começar identificando quais são os principais problemas da educação no meio rural hoje. E o primeiro deles é a própria escassez de dados e análises sobre este tema, o que já identifica o tipo de tratamento que a questão tem merecido, tanto pelos órgãos governamentais como pelos estudiosos.¹⁷ Mas, mesmo sem o acesso a muitos dados e estudos científicos, não é difícil fazer um primeiro diagnóstico, à medida que uma simples observação da realidade, combinada com algumas informações disponíveis,¹⁸ nos permite perceber vários problemas preocupantes.

17 Como aponta a pesquisadora Maria de Nazareth Wanderlei, é surpreendente como os cientistas sociais brasileiros abandonaram o estudo do rural, a partir do início dos anos 70; “muitos estudiosos se desinteressaram pelo ‘rural’, como se ele tivesse perdido toda consistência histórica e social, como se o fim do ‘rural’ fosse um resultado normal, previsível e mesmo desejável da modernização da sociedade” (1997, p. 92-3). No Encontro Preparatório à Conferência Nacional, realizado no RS, a professora Malvina Dorneles, da UFRGS, apresentou dados preliminares de um levantamento que está fazendo nos programas de pós-graduação brasileiros, nos últimos doze anos, segundo ela, somente 2% das pesquisas dizem respeito a questões do campo, não chegando a 1% as que tratam especificamente de educação escolar no meio rural.

18 Vamos utilizar aqui especialmente os dados que aparecem na proposta atual de Plano Nacional de Educação do Governo Federal (em apreciação no Congresso Nacional), tendo também a referência da proposta de Plano Nacional do II CONED, 1997.

26 Analfabetismo. Os dados do IBGE de 1995 apontam que 32,7% da população do meio rural que tem acima de 15 anos é analfabeta.¹⁹ E estes ainda são dados relativos, porque o próprio IBGE esclarece que não participaram deste censo as populações rurais de Rondônia, Acre, Roraima, Pará e Amapá. Pelo conhecimento que temos da realidade destes estados, há grande probabilidade de que o índice geral de analfabetismo seja maior. O fato é que ainda existem milhões de pessoas (em algumas áreas rurais chegam a 90%) que não chegaram nem mesmo a este direito elementar de acesso à leitura e à escrita. Não basta o consolo de que os índices percentuais de analfabetismo estão baixando, ou seja, de que já estivemos pior, é preciso uma política pública efetivamente comprometida com a alfabetização (e a pós-alfabetização) destes jovens e adultos que continuam analfabetos.

27 Matrícula no ensino fundamental. Ainda há muitas crianças e adolescentes fora da escola. No Plano Nacional de Educação, não constam dados específicos sobre a exclusão no meio rural. Segundo os dados do Censo de 1996 do IBGE, que constam no Plano, são aproximadamente 2,7 milhões de crianças na faixa de 7 a 14 anos que no Brasil estão fora da escola. Embora tenha havido um aumento nos últimos cinco anos de 5,9% das matrículas no ensino rural, o mesmo documento afirma que os maiores índices de crianças fora da escola estão concentrados nos *bolsões de pobreza existentes nas periferias urbanas e nas áreas rurais* (1997, p. 31). E a política tem sido a de estimular cada vez mais os estudos na cidade, buscando diminuir o número de escolas no campo, sob a alegação de que são mais caras e tornam-se inviáveis. Lutas como a dos

19 A taxa de analfabetismo no meio urbano neste mesmo levantamento é de 11,4%, o que indica um total de 15,6% da população total do país, o que quer dizer, na prática, um número próximo a vinte milhões de pessoas.

trabalhadores sem-terra e dos povos indígenas, de garantir escolas públicas nas suas próprias áreas, vêm contestando e tentando reverter esta tendência.

- 28 Ensino médio. Estima-se que mais de 50% da população brasileira da faixa etária própria ao ensino médio (15 aos 17 anos) esteja fora da escola. 54,3% das matrículas no ensino médio estão na faixa etária acima de 17 anos. Por sua vez, a matrícula no meio rural representa, desde 1991, apenas 1,1% do total destas matrículas, e o número de escolas não passa de 3,2% de um total pequeno: pouco mais de 15 mil escolas em todo o país (para 195 mil de ensino fundamental). Em relação ao tipo de ensino, o próprio Plano Nacional de Educação afirma que *entre os diferentes níveis de ensino, esse foi o que enfrentou, nos últimos anos, a maior crise em termos de ausência de definição dos rumos que deveriam ser seguidos em seus objetivos e em sua organização* (p. 36). No meio rural, afora algumas iniciativas isoladas, a situação é ainda pior, devendo ser objeto de especial preocupação as escolas agrícolas ou agrotécnicas, muitas delas em crise profunda: de propostas, de recursos, de profissionais. Isto também acontece com as escolas agrícolas ligadas ao ensino fundamental. Haveremos que propor políticas mais ousadas nesta frente, combinada com a frente da formação profissional, agora como modalidade específica na nova LDB. Também será preciso levar em conta as novas ocupações e formas de trabalho que estão surgindo no campo.
- 29 Educação infantil. Sem dúvida foi um avanço a inclusão desta demanda no meio rural, o que aconteceu mais recentemente, e ainda se observa de maneira tímida, porém crescente. Os dados que aparecem no Plano Nacional de Educação são ainda incompletos e relativos, porque não conseguem abranger satisfatoriamente a faixa dos 0 aos 4 anos (creche, na linguagem da legislação, ciranda infantil, na linguagem das experiências do MST). De qualquer

modo, os dados apontam um crescimento de 25,6% nas matrículas da educação infantil do meio rural, no período de 1991 a 1996. A discussão sobre o tipo e a qualidade do atendimento educativo a esta faixa etária (0 a 6 anos) tem a ver com a discussão de questões mais amplas sobre novas formas de trabalho, e sobre uma maior participação das mulheres nos novos processos produtivos projetados para um meio rural em transformação.

- 30 Docentes. Há consenso sobre os dois problemas principais: valorização do magistério e formação dos professores/das professoras. Problemas que não são somente do meio rural, mas, sim, de todo o sistema educacional brasileiro. O Plano Nacional de Educação do governo não faz menção nem traz dados sobre o campo neste tópico. Mas o que todos já sabemos é que estão no meio rural algumas das principais aberrações salariais²⁰ de professores que ficam longe de receber o salário mínimo, e muito menos o piso que deveria estar sendo garantido pela legislação em vigor, e que precisam se submeter a condições precárias de trabalho; que também é ali que se concentra o maior número de professores leigos, que são mínimas as possibilidades de formação no próprio meio rural, e que de modo geral os programas de formação de professores, incluindo os cursos de Magistério e os cursos superiores, não tratam das questões do campo, nem mesmo nas regiões em que grande parte dos futuros professores seguramente irá trabalhar neste contexto, ou se o fazem, é no sentido de reproduzir preconceitos e abordagens pejorativas; e que, por extensão, praticamente inexistem materiais didáticos e pedagógicos

20 Não são poucos os docentes do meio rural, especialmente da região Nordeste, que não chegam a atingir uma remuneração equivalente à metade do salário mínimo ou até menos. Segundo dados da CNTE, estados como a Paraíba, por exemplo, mantinham em 1997 um salário base de R\$ 37,00 para professores estaduais com Magistério (Plano Nacional de Educação do II CONED, 1997, p. 15).

que subsidiem práticas educativas vinculadas às questões específicas da realidade do campo.

- 31 Devido à situação geral da educação brasileira hoje, e em particular da tendência de marginalização das escolas do meio rural, é também um problema grave o tipo de escola pública oferecida à população do campo. De modo geral, é uma escola relegada ao abandono.²¹ Em muitos estados, recebe a infeliz denominação de *escolas isoladas*. Como predomina a concepção unilateral da relação cidade-campo, muitas prefeituras trazem as crianças para as cidades, num trajeto de horas de viagem,²² por estradas precárias, com a finalidade de reduzir custos, e as colocam em classes separadas das crianças da cidade, reforçando desta forma a dicotomia ainda presente no imaginário da sociedade. Ou então são colocadas na mesma sala, onde são chamadas de atrasadas pelas colegas, ou mesmo por alguns de seus professores urbanos e, para serem modernas, passam a assumir valores duvidosos.²³

- 32 Tratada como uma espécie de *resíduo* do sistema educacional brasileiro,²⁴ a escola no meio rural tem problemas:

21 Há casos em que este abandono é literalmente percebido pela presença de prédios escolares em ruínas.

22 Em alguns municípios do Rio Grande do Sul, por exemplo, a média de tempo gasto pelos alunos/pelas alunas do meio rural, de predomínio da agricultura familiar, no transporte escolar é de aproximadamente 3 a 4 horas por dia (ida e volta). Ou seja, praticamente um turno roubado destas crianças e adolescentes. Que *racionalidade!*

23 Como, por exemplo, cabular as aulas para ingerir bebidas alcoólicas nos bares, mesmo sendo menores.

24 É interessante analisar uma passagem do documento do MEC que apresenta os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p.18), no qual se afirma o seguinte: “As escolas de maior porte, que atendem em média a 669,7 alunos, estão localizadas majoritariamente nas áreas urbanas, o que resulta do intenso processo de urbanização experimentado pelo País nas últimas décadas. [...] Apesar de a maioria absoluta dos alunos frequentarem as escolas localizadas em áreas urbanas (82,6%) mais de dois terços das escolas são rurais [...]. Na verdade, essas escolas concentram-se na região Nordeste (50%), não só em função de

- falta de infraestrutura necessária e de docentes qualificados;
- falta de apoio a iniciativas de renovação pedagógica;
- currículo e calendário escolar alheios à realidade do campo;
- em muitos lugares atendida por professores/professoras com visão de mundo urbano, ou com visão de agricultura patronal; na maioria das vezes, estes profissionais nunca tiveram uma formação específica para trabalhar com esta realidade;
- deslocada das necessidades e das questões do trabalho no campo;
- alheia a um projeto de desenvolvimento;
- alienada dos interesses dos camponeses, dos indígenas, dos assalariados do campo, enfim, do conjunto dos trabalhadores, das trabalhadoras, de seus movimentos e suas organizações;
- estimuladora do abandono do campo por apresentar o urbano como superior, moderno, atraente;
- e, em muitos casos, trabalhando pela sua própria destruição, é articuladora do deslocamento dos/as estudantes para estudar na cidade, especialmente por não organizar alternativas de avanço das séries em escolas do próprio meio rural.

33 Também existe a concepção de que a escola urbana é melhor do que a rural. Isto coloca mais uma vez o determinismo geográfico como fator regulador da qualidade da educação, sendo um critério equivocado da política de investimentos. É mais uma falsa ideia. O que está em questão é um projeto de escola que tem uma especificidade inerente à histórica

suas características socioeconômicas, mas também devido à ausência de planejamento no processo de expansão da rede física.”

luta de resistência camponesa, indígena, negra... Ela deveria ter valores singulares que vão em direção contrária aos valores capitalistas e à lógica patronal. Este é um dos seus elementos fundamentais.

- 34 É preciso considerar que o problema da educação no Brasil não se apresenta somente no meio rural. É senso comum a constatação do caos geral. Mas também é verdade que ali a situação se torna mais crítica, à medida que sistematicamente o campo vem sendo desqualificado como espaço de prioridade para políticas públicas. O próprio Plano Nacional de Educação é um exemplo claro disto. Trata-se do documento oficial da política educacional brasileira para os próximos dez anos, e não se encontra nele nenhuma preocupação em delinear políticas específicas para uma população de 33.929.020 pessoas (IBGE, 1996). Da mesma forma, a recente elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais também insiste em trabalhar apenas com a referência da escola urbana.²⁵ Os desdobramentos a nível local são inevitáveis. São exceções as prefeituras e os governos estaduais que têm políticas e discussões específicas sobre a Educação do Campo.
- 35 Neste vazio deixado pelo Estado, têm surgido algumas iniciativas da própria população, através de suas organizações e movimentos sociais, no sentido de reagir ao processo de exclusão, forçar novas políticas públicas que garantam o acesso à educação, e tentar construir uma identidade própria das escolas do campo. São exemplos deste esforço:
- as Escolas-Família Agrícola (EFAs), que existem em vários estados há 30 anos, com mais de 200 centros educativos

25 Há lugares no Brasil com a seguinte classificação: escolas urbanas e escolas não urbanas, em um grosseiro desrespeito à população do campo. É também em resposta a este tipo de postura que devemos consolidar nossa proposta de *Escolas do Campo*.

em alternância espalhados pelo Brasil, e voltados para a educação dos filhos/das filhas da agricultura familiar;

- várias iniciativas no campo da alfabetização de jovens e adultos, como, por exemplo, o trabalho do Movimento de Educação de Base (MEB);
- a luta do Movimento Sem Terra (MST) pelas escolas de assentamento e de acampamento,²⁶ e suas experiências na área de formação de professores e de técnicos na área da produção;
- a preocupação do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) com as escolas dos reassentamentos;
- a luta dos indígenas e dos povos da floresta por uma escola vinculada à sua cultura;
- e também as diversas iniciativas tomadas pelas comunidades e pelos professores/pelas professoras de inúmeras escolas *isoladas*, espalhadas nos vários cantos do país, que lutam pela sobrevivência e pela dignidade do seu trabalho.

36 Interessa-nos especialmente nesta conferência construir um mapa detalhado destas práticas alternativas, afirmadoras de outras possibilidades no campo que não as projetadas pelo atual modelo de desenvolvimento do país, como matéria-prima fundamental para nossa elaboração de uma proposta de *Educação Básica do Campo*.

26 No Rio Grande do Sul, conseguiu-se a aprovação pelo Conselho Estadual de Educação, em novembro de 1996, da chamada *Escola Itinerante*, com uma estrutura flexível e uma proposta pedagógica específica próprias para acompanhar a mobilidade dos acampamentos de sem-terra.

IV. Bases para a Elaboração de uma proposta de Educação Básica Do Campo

37 A situação predominante hoje no meio rural brasileiro não deve ser entendida como uma contingência ou uma circunstância inevitável do atual momento histórico mundial. Ela é uma opção política de nossos governantes e, como tal, passível de mudanças. Nosso grande desafio é vincular a educação, desde as nossas tímidas experiências alternativas, com um grande e massivo projeto de crítica às escolhas já feitas, e de construção de novas opções para o desenvolvimento (também *modernizador*) de nosso país. Buscar delinear o que seria a proposta de uma *escola do campo* é participar deste processo de transformação.

a) *A realidade nacional*

38 A sociedade brasileira está vivendo uma época crítica. No longo prazo, sua sobrevivência depende da solução que for encontrada. Não estamos nos referindo a uma conjuntura difícil, nem mesmo a uma crise econômica, mas a algo mais profundo: autoestima, valores, destino, identidade diante de si e do mundo. De forma consciente ou não, seremos cada vez mais chamados a tomar decisões, num ou noutro sentido, que dizem respeito a uma pergunta decisiva: afinal, o Brasil tem sentido? (CÉSAR BENJAMIN *et al.*, 1998)

39 Estamos vivendo, querendo ou não, um projeto elaborado pelas elites de nosso país, sob a influência do capital internacional. Trata-se, sem dúvida, da fase mais excludente e provocadora de desigualdades do capitalismo. Os problemas visíveis para a população brasileira são: desemprego, fome, miséria, falta de casa, falta de terra, falta de escola, violência, falta de atendimento de saúde, sucateamento dos serviços públicos...

40 Muitos estudiosos do Brasil afirmam que nossos problemas têm duas origens:

- uma é que o nosso país continua sendo uma *colônia*, uma *colônia-moderna* em que o capital internacional através de diversos mecanismos, toma as decisões mais importantes sobre o nosso futuro econômico e político;
- outra é a herança de 498 anos de uma sociedade profundamente desigual, que levou o povo excluído a uma perda de identidade cultural e de senso de nacionalidade.

41 A partir destas duas origens, se resumem os principais problemas que nossa sociedade enfrenta, para além daqueles que se vê ou se sente no dia a dia:

- *concentração da riqueza e da renda*. Somos o país mais desigual do mundo. Os 50% mais pobres ficam com apenas 10% da renda, enquanto os 5% mais ricos recebem 20% dela;
- *dependência externa*. Estamos perdendo a soberania nacional nas questões da organização de nossa economia. A indústria está sendo desnacionalizada;
- *dominação do capital financeiro*. Nossa economia é dominada pelas multinacionais e pelos bancos. Estes têm lucros fabulosos quando a conjuntura lhes é favorável, mas correm atrás do governo quando têm prejuízos (PROER);
- *Estado a serviço apenas da elite*. O governo administra o Estado apenas para favorecer a interesses de grupos econômicos e financeiros minoritários, em detrimento dos serviços públicos para a população;
- *monopólio dos meios de comunicação*. Apenas 8 grupos econômicos, familiares, controlam os principais meios de comunicação do país;
- *latifúndio improdutivo e concentração da propriedade da terra*. Apenas 1% dos proprietários são donos de 46% de todas as terras do país.

- *bloqueio cultural*. As elites brasileiras sempre tenderam a desvalorizar as nossas coisas e a supervalorizar tudo o que vem do exterior, incutindo isto na mentalidade nacional. Ao mesmo tempo, o povo brasileiro traz a carga de 400 anos de escravidão e de dominação oligárquica.
 - *questão ética*. Nossa sociedade está ferida moralmente pela inversão dos valores humanos, especialmente pela prática do individualismo, consumismo e egoísmo, anti-valores que degradam as pessoas, a humanidade.
- 42 Frente a esta realidade perversa, nosso país terá que fazer uma escolha: ou segue no caminho trilhado até aqui e sucumbe à barbárie; ou revê o caminho e começa a elaborar um outro projeto de desenvolvimento, em outras bases, e que inclua o povo brasileiro, mas todo o povo, como sujeito da construção de novas alternativas que tenham como pilares a justiça social, a diminuição das desigualdades e a construção de uma nova cultura, que ajude a repensar o nosso jeito de ser país, de ser povo, de fazer história.
- 43 É esta realidade que tem configurado a situação do campo, tal como a descrevemos antes. Por isto as bases de nossa discussão sobre a Educação do Campo somente podem ser formuladas neste contexto de opção. Nesta perspectiva, os eixos fundamentais em torno dos quais precisamos estudar e discutir para chegarmos nesta elaboração nos parecem ser os seguintes.
- Quais são as bases da opção brasileira por um novo *projeto de desenvolvimento nacional*, e qual o lugar da educação na construção deste projeto?
 - Quais são as bases da opção brasileira por um novo *projeto de desenvolvimento do campo*, como parte deste projeto nacional, e que tarefas concretas as escolas do meio rural podem/devem assumir para ajudar a concretizar ou a avançar iniciativas que já se colocam nesta perspectiva?

- Que *políticas públicas* são necessárias para a implementação das escolas do campo?
- Que *concepções* e que *princípios pedagógicos* constituem a opção brasileira no campo da educação, e permitem a construção da identidade de uma *escola do campo*?

b) *Um projeto popular de desenvolvimento nacional*²⁷

44 A discussão de uma *opção brasileira* parte da convicção de que é possível construir um novo caminho de desenvolvimento para o nosso país. Não há, neste sentido, um modelo pronto. Porque uma das suas características distintas do atual modelo, é que deverá ser fruto de um amplo debate nacional. Precisamos discutir profundamente sobre como queremos que o Brasil seja, se desenvolva. A partir daí, identificar os problemas prioritários a serem solucionados, os novos valores éticos e culturais a serem assumidos e vivenciados pelo povo. Isto significa retomar a construção de um *projeto nacional*. Na síntese feita por César Benjamin e demais signatários da opção brasileira, este processo envolve cinco compromissos básicos:²⁸

- *o compromisso com a soberania*. O Brasil precisa recuperar um grau suficiente de autonomia decisória;
- *o compromisso com a solidariedade*. O Brasil deve se voltar para a edificação de uma nação de cidadãos,

27 Em dezembro de 1997, aconteceu, em Itaici – SP, uma *Consulta Popular* que reuniu delegados de centenas de organizações e movimentos sociais, sindicais, de igrejas, partidários e populares, de todos os estados do país, com a finalidade de iniciar a construção de um novo projeto de desenvolvimento para o Brasil. Este processo ali desencadeado está sendo chamado de *A opção brasileira*, que também ficou como título do livro que socializa as reflexões em andamento. As ideias que estamos colocando neste tópico foram extraídas deste livro e dos demais documentos da consulta.

28 O Encontro Estadual do RS propôs a inclusão de um sexto compromisso, que é com a *Segurança Alimentar* do povo brasileiro, e que implica num redimensionamento profundo das políticas agrárias e agrícolas atualmente em vigência.

eliminando-se a exclusão social e as chocantes desigualdades na distribuição da riqueza, da renda, do poder e da cultura;

- *o compromisso com o desenvolvimento.* O Brasil deve romper com a tirania do capital financeiro e com a condição de economia periférica, passando a utilizar todo o seu potencial;²⁹
- *o compromisso com a sustentabilidade.* O Brasil precisa buscar um novo estilo de desenvolvimento que não se baseie na cópia de modelos socialmente injustos e ecologicamente inviáveis;
- *o compromisso com a democracia ampliada.* O Brasil precisa assumir a democracia como método e meta, forma e conteúdo, processo e projeto.

45 Para concretizar estes compromissos, é preciso valorizar nossa população e o nosso patrimônio natural e social, e propor um projeto que reorienta a economia, redistribua os recursos, redefina os direitos, reinvente as instituições e altere a forma e o conteúdo do exercício do poder.

46 Uma das questões que a nós particularmente cabe aprofundar é: qual o espaço do campo neste novo projeto nacional? A escola do campo pode e deve ser um dos espaços para debate e aprofundamento desta questão.

c) Um projeto popular de desenvolvimento do campo

47 Para os que veem o processo de desenvolvimento pela ótica das elites, o meio rural modernizou-se: cresce o uso de fertilizantes, de irrigação, de equipamentos mecânicos e de técnicas de controles de pragas e de doenças, enquanto cai a área cultivada, sem haver um impacto significativo na

29 Na afirmação de Darcy Ribeiro: “nós brasileiros somos um povo em ser, impedido de sê-lo” (1995, p. 453).

produção. Por outro lado, este mesmo processo expulsou do campo milhares de agricultores, concentrando a propriedade fundiária, e expulsou também parte dos assalariados rurais. Neste projeto, não há mais espaço para a agricultura familiar de subsistência ou voltada para mercados locais, pois a agricultura patronal está globalizada e voltada para a exportação. Quem reage a este modelo tem enfrentado a prepotência e a violência das oligarquias rurais que controlam os latifúndios improdutivos e parte do Estado.

48 Diante do processo de modernização conservadora, as perspectivas dos pequenos agricultores são:

- desaparecer, pela expropriação e assalariamento, pela migração, ou reiniciar uma nova luta pela terra com ocupações para retomar a agricultura familiar;
- incorporar-se ao sistema por meio da integração com a agroindústria, ficando ao sabor das decisões dos empresários;
- assimilar, se houver oportunidade, as tecnologias do que é *moderno*, assumindo uma visão empresarial (a exemplo da agricultura patronal);
- reformar-se, nos limites da capacidade de absorção de tecnologias alternativas para poder resistir à concorrência da agricultura empresarial;
- transformar-se através da cooperação agrícola, mas mantendo relações artesanais de trabalho, sobrevivendo sob a ameaça permanente da falência;
- reorganizar-se, desenvolvendo novas experiências, objetivando a cooperação agrícola, procurando construir uma nova saída voltada para o autossustento e para o mercado, e avançando no processo de agroindustrialização.

49 Para quem olha o processo de desenvolvimento do ponto de vista dos setores populares, é possível perceber que o projeto das elites sobre a agricultura funda-se em uma

racionalidade perversa, pois ele não responde aos interesses da população rural e nem de todo o povo brasileiro.

- 50 No novo projeto nacional, o debate aponta que a agricultura familiar, especialmente a cooperativada,³⁰ tem uma contribuição decisiva a dar: na geração de empregos, no barateamento da comida, na liberação de renda para outros setores da economia e na melhoria das condições de vida de boa parte da população. Mas, para isso, é preciso:
- tratar a população do campo como sujeito de um projeto de desenvolvimento com base na agricultura familiar, cooperativada ou não, em vez de tratar como *resíduo* do processo de modernização;
 - estabelecer uma política de segurança alimentar que sirva como diretriz na implementação de medidas ligadas às políticas agrícolas e agrárias;
 - Fazer a reforma agrária, de forma rápida e massiva, eliminando o latifúndio e dando lugar a um outro padrão de ocupação produtiva do território baseado na agricultura familiar;
 - estimular pequenos e médios agricultores a recuperar a terra, assimilar os princípios da agroecologia, e reorganizar a produção através de tecnologias alternativas e novas relações de trabalho;
 - agregar valor à produção da agricultura familiar através do beneficiamento ou agroindustrialização da mesma e quebrar o monopólio privado dos complexos agroindustriais e de comercialização que hoje comandam a nossa agricultura;

30 Existem experiências diversas de cooperação: associação de máquinas e de implementos agrícolas, associação de moinho de cereais, casas de farinha, associações ou cooperativas na área das pequenas agroindústrias (derivados da carne, do leite, da cana, de frutas e verduras), cooperativas de produção agropecuária com trabalho coletivo...

- implementar novas medidas de política agrícola para a agricultura familiar que garantam comércio (transporte e armazenagem), seguro agrícola, crédito diferenciado, acesso a novas tecnologias a ela direcionadas, entre outras;
- promover um amplo programa de desenvolvimento social que inclua: alfabetização de jovens e adultos, escola pública do campo, atendimento de saúde pública, construção de moradias, serviços de correio e telefonia, atividades de cultura e lazer.

d) Políticas públicas para desenvolvimento da educação básica no/do campo

51 Estamos entendendo por *políticas públicas* os conjuntos de ações resultantes do processo de institucionalização de demandas coletivas, constituído pela interação Estado/sociedade.³¹

52 Um dos problemas do campo no Brasil hoje é a ausência de políticas públicas que garantam seu desenvolvimento em formatos adequados à melhoria da qualidade de vida das pessoas que ali vivem e trabalham. No contexto atual do nosso país, defender políticas públicas específicas para o campo não significa discriminá-lo ou pretender insistir numa postura dicotômica entre rural e urbano. Ao contrário, no nosso caso, precisamos de políticas

31 Conceito extraído de Dorneles (1990). A autora continua explicando: “Nessa perspectiva, o Estado é percebido como um sistema em permanente fluxo, internamente diferenciado, sobre o qual repercutem, também diferencialmente, demandas e contradições da sociedade civil; é um interlocutor das demandas sociais dos diferentes movimentos reivindicatórios, assim como agente indutor das políticas que regulam a dinâmica geral da sociedade. Assim, o surgimento de determinadas demandas, como emergência de práticas coletivas articuladas, têm como resultado o surgimento de políticas públicas específicas. Especificidade esta que traduz o caráter dos efeitos político-institucionais da ação coletiva, ou seja, o caráter da ação do Estado, ora assimilando, ora desativando as reivindicações contidas nas lutas dos diferentes segmentos sociais. Nessa perspectiva, pode-se dizer que as Políticas Públicas delimitam os espaços de possibilidade da ação institucionalizada e da interlocução entre Estado/sociedade”.

específicas para romper com o processo de discriminação, para fortalecer a identidade cultural negada aos diversos grupos que vivem no campo, e para garantir atendimento diferenciado ao que é diferente, mas não deve ser desigual.

53 A discussão sobre uma proposta de Educação Básica do Campo implica no avanço da definição de políticas públicas que a sustentem. Certamente a conferência trará maiores subsídios nesta linha. Mas há alguns elementos, próximos da obviedade, que já podemos destacar aqui. Precisamos com urgência de políticas públicas que garantam:

- programas ou iniciativas continuadas de alfabetização de jovens e adultos, até que seja efetivamente eliminado o analfabetismo do campo;
- acesso de toda a população a uma escola pública, gratuita e de qualidade, desde a educação infantil até, pelo menos, o ensino médio, já colocando no horizonte a demanda do ensino superior;
- gestão democrática nos diversos níveis do sistema escolar, incluindo a participação ativa das famílias, das comunidades, das organizações e dos movimentos sociais nas decisões sobre as políticas de ação em cada nível e na fiscalização do uso dos recursos públicos destinados às escolas;
- apoio às iniciativas de inovação de estruturas e currículos escolares nos diversos níveis da Educação Básica, visando a ampliação do acesso e o desenvolvimento de uma pedagogia adequada às atuais demandas de um meio rural em transformação;

- criação de escolas técnicas regionais³² que desenvolvam um ensino (fundamental ou médio) combinado à formação profissional para atuação no campo;³³
- processo específico/diferenciado de seleção de docentes para as escolas do campo; quer dizer, ninguém deve ser obrigado por um concurso, estágio probatório ou por uma *punição*, a trabalhar nestas escolas. O trabalho nas escolas do campo deve ser uma escolha: dos profissionais e das comunidades;
- programas específicos de formação continuada de educadores/educadoras do campo;
- inclusão de habilitações específicas ou, pelo menos, de disciplinas específicas a esta formação nos cursos de Magistério e nos cursos superiores de Pedagogia e demais licenciaturas;
- apoio à produção e à divulgação de materiais didáticos e pedagógicos que tratem de questões de interesse direto de quem vive no campo;
- apoio à realização de pesquisas e estudos sobre o meio rural que sejam subsídios à implementação de uma proposta de Educação Básica do Campo;

32 Não somos *a priori* contra a junção de escolas menores numa escola maior (em alguns lugares chamada de nucleação de escolas), desde que observadas algumas condições: que isto não represente um deslocamento muito grande para as crianças, especialmente as menores (centros de educação infantil, por exemplo, devem ser necessariamente próximos às famílias); que estas escolas sejam no próprio meio rural; que haja efetiva melhoria das condições de infraestrutura e de qualificação dos profissionais da educação envolvidos; e que a organização curricular seja planejada de modo a incluir uma efetiva relação dos alunos/das alunas, com sua comunidade de origem. Não podemos deixar de considerar também o papel da escola no desenvolvimento cultural das comunidades. Por isto, a decisão de nuclear escolas não pode ser tomada somente em função de cálculos econômicos.

33 Lembrando que isto significa hoje bem mais do que formar para o trabalho da roça, em sentido estrito. A formação profissional deve ser pensada em sintonia com estratégias de desenvolvimento regional.

- proposição de políticas públicas que associem a educação com outras questões de desenvolvimento social, tais como estradas, serviços de correio, de telefonia e outros, que permitam a própria rede de comunicação necessária à realização de práticas pedagógicas transformadoras;
- programas de valorização e de apoio às produções culturais próprias e ao intercâmbio cultural;
- programas combinados de produção e de formação profissional desenvolvidos na perspectiva da construção do novo projeto de desenvolvimento do campo;
- financiamento, por parte do Estado, de escolas e ou processos educativos criados e geridos por iniciativa das comunidades rurais e de movimentos populares, que não tenham finalidade de lucro.

e) Concepções e princípios pedagógicos de uma escola do campo

54 Pela discussão que já fizemos até aqui, podemos sintetizar como argumentos principais para a elaboração de uma proposta específica de escola do campo.

- Não é verdade que a educação escolar no meio rural seja apenas um *resíduo* do sistema educacional e tenda a desaparecer; a tendência já começa a ser outra e poderá sê-lo ainda mais uma outra perspectiva de desenvolvimento nacional;
- Atualmente, existe um quase vazio em relação a propostas pedagógicas que tomem o campo como referência; no próprio âmbito das teorias educacionais críticas o parâmetro é o das escolas urbanas.³⁴ Não é do nosso interesse a cópia de modelos, importados de escolas que não contribuem para a compreensão de nossa realidade; queremos o direito a cultivar nossa própria identidade, para ter condições reais

34 Uma exceção a ser referida é a obra de Paulo Freire, que em muitos momentos tem como matéria-prima a realidade camponesa.

de intercâmbio e de participação na discussão da educação brasileira como um todo;

- Não podemos deixar passar a oportunidade de cobrar uma dívida histórica para com a população do campo. Não podemos pensar em uma educação para a liberdade quando privamos um povo de seus direitos;
- Além disso, é preciso chamar a atenção específica para os baixos índices de atendimento à educação básica no campo;³⁵
- A escola pode ser parte importante das estratégias de desenvolvimento rural, mas para isso precisa desenvolver um projeto educativo contextualizado, que trabalhe a produção do conhecimento desde questões relevantes para intervenção social nesta realidade.

55 Uma primeira condição para construirmos esta escola do campo é a clareza do lugar social que a educação pode ocupar na construção de um projeto de desenvolvimento. A educação não resolve por si só os problemas do país, nem tão pouco 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. A educação não levará ao desenvolvimento do campo se não for combinada com reforma agrária e com transformações profundas na política agrícola do país. É preciso ter claro isto para não cair na antiga falácia de que a educação, por si só, pode impedir o êxodo rural, por exemplo.³⁶

35 Na maioria das vezes, os índices específicos do meio rural são diluídos nas estatísticas gerais para não ficar tão explícita a desigualdade. Por exemplo: é melhor apresentar o índice de 15% de analfabetos (média geral da população brasileira) do que 32%, que é o índice (oficial) do meio rural.

36 Assim como são falaciosos certos discursos oficiais e televisivos que atribuem à escola um papel central na solução do problema do desemprego nos centros urbanos.

- 56 Estamos entendendo por *escola do campo* aquela que trabalha desde os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário desta população. A identificação política e a inserção geográfica na própria realidade cultural do campo são condições fundamentais de sua implementação.
- 57 Pensar em uma proposta de escola do campo, hoje, não é pensar num ideário pedagógico pronto e fechado, mas, ao contrário, é pensar num conjunto de transformações que a realidade vem exigindo/projetando para a escola (educação básica) neste espaço social, neste momento histórico. Ao dizermos *princípios*, dizemos também *processos* e *valores*, entendendo que estes conceitos se combinam, mais do que se excluem.³⁷
- 58 Uma primeira transformação diz respeito ao próprio *papel da escola*. Entendemos que o processo histórico aponta para pelo menos três (novos/velhos) compromissos a serem assumidos pela escola, todos combinados entre si.
- Compromisso ético/*moral* com cada e de cada participante de nossas práticas educacionais, enquanto pessoas humanas, singulares e sociais, que têm necessidades, interesses, desejos, saberes, cultura, e que merecem respeito, disponibilidade e seriedade de educadores/educadoras, de entidades, de governos. Este compromisso tem como uma de suas implicações o esforço que devemos fazer para traduzir em *políticas públicas*, em *relações pedagógicas* e em *metodologias de ensino e de aprendizagem*, os demais compromissos.

37 Para além dos *totalitarismos*, mas também para além dos *niilismos pós-modernos*.

- Compromisso com a *intervenção social*, entendida especialmente como *vínculo com projetos de desenvolvimento regional* (por sua vez ligados à construção de um novo projeto nacional) e como *formação para o trabalho no campo*.
- Compromisso com a *cultura* do povo do campo (que implica em resgate, conservação, recriação), tendo como eixos fundamentais: a *educação dos valores*, no sentido da escolha entre valores humanos e anti-humanos, que se coloca hoje como elemento decisivo nas opções econômicas, políticas e sociais em relação ao modelo de desenvolvimento do nosso país, e do mundo inteiro; a *educação pela memória histórica*, no sentido de cada pessoa ou grupo perceber-se como parte de um processo que se enraíza no passado e se projeta no futuro; e a *educação para a autonomia cultural*, no sentido do povo ser estimulado a produzir sua própria cultura, suas representações, sua arte, sua palavra.

59 Uma segunda transformação se refere aos processos de *gestão da escola*, de modo que seja construído nela o espaço *público* (do povo), não necessariamente assegurado pelo seu caráter *estatal*. Para usar uma palavra bem conhecida (como palavra, mas nem sempre como prática), queremos a *democratização* das escolas, o que, na situação atual, quer dizer prioritariamente:

- ampliação (quantitativa e qualitativa) do acesso às escolas, não só para estudantes, mas também para suas famílias, comunidades, organizações e movimentos populares;
- maior participação da população na tomada de decisões sobre a gestão do cotidiano escolar, sobre propostas pedagógicas e sobre políticas públicas; a escola precisa ser vista como um espaço da comunidade, e não como um ente externo, onde o povo entra constrangido e nem imagina que pode interferir no que ali acontece e no seu próprio *destino*;

- maior participação dos alunos/das alunas na gestão do cotidiano escolar, superando a mera democracia representativa;
- criação de coletivos pedagógicos capazes de pensar e repensar estes processos de transformação, e traduzi-los em ações educativas concretas.

60 Uma terceira transformação é na *pedagogia escolar*. Precisamos incorporar as lições da educação popular na vida da escola, no jeito de ensinar e de aprender. Pensar em como trazer para dentro da escola as alternativas pedagógicas que vem sendo produzidas também fora dela. Precisamos também analisar com cuidado todas as experiências e toda a discussão sobre renovação pedagógica que vêm acontecendo desde a escola, no Brasil e no mundo. Nossas opções pedagógicas devem ser feitas a partir de uma reflexão profunda em torno da seguinte questão: quais são os principais aprendizados a serem construídos pelas nossas crianças, pelos nossos jovens e pelos nossos adultos, e que devem ser oportunizados pela escola?³⁸ A partir desta resposta, pensar qual o melhor jeito (pedagogia) de ajudar a construí-los...

61 Uma quarta transformação é a dos *currículos escolares*, que justamente precisam incorporar o *movimento* da realidade e processá-lo como conteúdos formativos. Algumas dimensões a serem melhor trabalhadas nas nossas escolas do campo.³⁹

38 A Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, em relatório à UNESCO, identifica quatro grandes aprendizados: *aprender a conhecer, aprender a viver juntos, aprender a fazer e aprender a ser*. (*Educação: um tesouro a descobrir*, 1998.) Podemos nos inspirar nesta indicação e pensá-la desde as bases que aqui estão sendo propostas para uma educação básica do campo.

39 Não pretendemos que estas dimensões deem conta de toda a discussão sobre os currículos das escolas do campo. Nossa opção foi pelo destaque àquelas que nos parecem pouco discutidas hoje.

- O currículo é o jeito de organizar o processo educativo na escola. É diferente, portanto, organizar uma escola entendendo-a como um mero local de transmissão de conhecimentos teóricos, ou como um verdadeiro *centro de formação humana*. Na perspectiva dos compromissos indicados anteriormente, é preciso rever os tempos e espaços que têm constituído o dia a dia de nossas escolas. Não há como imaginar aulas estanques e inanimadas como principais meios pedagógicos para ajudar, por exemplo, na implementação de novos processos produtivos no campo. É preciso pensar em um *ambiente educativo* que combine múltiplas atividades voltadas às diversas dimensões de formação da pessoa;
- Concordamos com a tendência pedagógica que critica a ênfase da escola na simples memorização de informações desarticuladas, afirmando a importância do *aprender a aprender*, o que significa aprender a transformar informações em conhecimentos ou em posturas diante de determinadas situações da vida. Mas tendo presente a realidade atual do campo, queremos enfatizar também a importância da escola como fonte de informações, atualizadas e diversificadas, para as comunidades do campo, como forma concreta de contribuir no seu desenvolvimento;
- Uma escola do campo precisa de um currículo que contemple necessariamente a *relação com o trabalho na terra*. Trata-se de desenvolver o amor à terra e ao processo de cultivá-la, como parte da identidade *do campo*, independente das opções de formação profissional, que podem ter ou não como ênfase o trabalho agrícola;
- Nossos currículos precisam trabalhar melhor o vínculo entre *educação e cultura*, no sentido de fazer da escola um espaço de desenvolvimento cultural, não somente dos estudantes, mas das comunidades. Valorizar a cultura

dos grupos sociais que vivem no campo; conhecer outras expressões culturais; produzir uma nova cultura, vinculada aos desafios do tempo histórico em que vivem educadores e educandos, e às opções sociais em que estão envolvidos;

- Outra dimensão que nos parece importante aprofundar é a de como nossos currículos escolares podem ajudar a romper com a postura *presenteísta*⁴⁰ que domina culturalmente nossa sociedade atual, e que inclusive se contrapõe a um dos traços característicos da cultura camponesa, geralmente apegada a tradições e à valorização do passado. É necessário pensar como podemos transformar, não só o ensino da história, mas a abordagem de todos os conteúdos, de modo a trabalharmos a sua dimensão histórica e, sobretudo, como podemos fazer da escola um lugar onde crianças, jovens, adultos e pessoas idosas possam se encontrar com sua história, com a história de sua comunidade, da região, do país, da humanidade, estabelecendo laços entre presente e passado, que lhes eduquem como *projetistas* do futuro. A *escolha de valores* de que falamos antes, implica em entender o caráter histórico do que nos é apresentado como única alternativa.

40 A expressão estamos tomando emprestada do professor Attico Chassot, no texto *Presenteísmo: uma conspiração contra o passado que ameaça o futuro*, no qual ele analisa a importância de experiências como a que vivenciou numa escola de assentamento do MST, em que todos os anos as crianças fazem um acampamento, lembrando a história da luta pela terra de seus pais e delas próprias, para reverter a tendência dominante de *desamarrear* as pessoas do seu passado, impedindo-as também de projetar o futuro. A ideia inspiradora da análise, que o autor buscou em um grande historiador do nosso século, Eric Hobsbawm, também merece ser citada aqui para ser objeto de nossa reflexão: “A destruição do passado - ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal a das gerações passadas - é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. Por isso os historiadores, cujo ofício é lembrar o que os outros esquecem, tornam-se mais importantes que nunca no fim do segundo milênio” (HOBSBAWM, 1995, p. 13).

62 E uma quinta diz respeito à *(trans)formação dos educadores/das educadoras desta escola*, principais agentes destes processos. Na situação atual, muitos dos professores/das professoras do meio rural costumam fazer parte de um círculo vicioso e perverso: são vítimas de um sistema educacional que desvaloriza o seu trabalho, que coloca o meio rural como uma penalização e não uma escolha, que não viabiliza a sua qualificação profissional, que rebaixa sua autoestima e sua confiança no futuro; como vítimas, tornam-se então provocadores de novas vítimas, à medida que realizam um trabalho desinteressado, desqualificado e sem ânimo. É urgente romper com esta cadeia estabelecendo novos vínculos, novas condições e nova identidade para *educadores/educadoras do campo*. Precisamos de iniciativas específicas, envolvendo diversas dimensões:

- uma dimensão implica na *articulação* entre educadores/educadoras, tanto através da criação ou do fortalecimento dos coletivos pedagógicos locais quanto através de eventos municipais, regionais, estaduais, nacionais, internacionais e também de uma rede alternativa de comunicação;
- urge a *qualificação* dos educadores/das educadoras, priorizando a formação escolar dos docentes leigos. Também é importante discutir as propostas de formação de professores dos cursos atualmente existentes, tanto a nível médio como superior;
- outra dimensão é criar *programas sistemáticos de formação* que incluam as transformações que estamos discutindo aqui, e construam metodologias que permitam a vivência de novas alternativas pedagógicas no próprio processo de formação.

V. O desafio de continuar...

- 63 As discussões que produziram este texto e que estão fazendo a Conferência Nacional *Por uma Educação Básica do campo*, nos indicam que estamos diante de desafios históricos e que este processo necessita de continuidade. O debate iniciado carece de desdobramentos e aprofundamentos; as propostas de ação precisam ser levadas adiante, atingir outros fóruns, transformar-se em bandeiras de luta das diversas organizações, entidades, movimentos, sociedade civil...
- 64 Em síntese, desde o compromisso específico que estamos assumindo com a questão da *escola do campo*, estamos nos comprometendo em participar de duas grandes lutas que integram a *opção brasileira* no campo da educação:
- a de ampliar significativamente as oportunidades educacionais e o tempo de educação e de escolarização do povo brasileiro;
 - a de transformar profundamente a escola onde este povo estuda: desde os conteúdos formativos que veicula até o seu jeito de ser e de fazer educação; precisamos prosseguir inventando um novo jeito: novos tempos, novos espaços, novo jeito de organizar e de gerir o processo educativo. Estamos em um tempo em que a escola também é uma das convocadas a *tomar posição* diante da realidade, ajudando a construir as referências culturais e políticas para o discernimento dos estudantes em relação às suas opções. É a isto que se pode chamar de *educação para a autonomia*...
- 65 Que possamos nos encontrar muitas vezes no processo de construção deste novo caminho...

VI. Referências bibliográficas e sugestões de leituras complementares

ABRAMOVAY, R.; SACHS, I. *Habitat: a contribuição do mundo rural* São Paulo em Perspectiva, v. 9, n.º 3, 1995.

BACELAR, Tania; BENJAMIN, César. *Brasil: reinventar o futuro*. Editora do Sindicato dos Engenheiros do Rio de Janeiro, 1997.

BENJAMIN, César *et al.* *A opção brasileira*. Editora Contraponto, 1998.

BRASIL. *Consulta Popular: projeto popular para o Brasil*. Cartilha para debates em grupo. 1998.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n.º 9394, de 1996.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação*. Proposta do Executivo ao Congresso Nacional. MEC/INEP, 1998.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação*. Proposta da Sociedade Brasileira. II CONED, 1997.

BRASIL. *Momento Nacional - Documento preparatório*. 3ª Semana Social Brasileira, CNBB, 1998.

BRASIL. *Para uma melhor distribuição da terra. O desafio da reforma agrária*. Versão popular elaborada por Frei Betto. CPT e Edições Loyola, 1998.

BRASIL. *Programa de Reforma Agrária*. MST, 1995.

CASTRO, Josué de. *Geografia da Fome*. Editora Livraria Casa do Estudante do Brasil, 1955.

CHASSOT, Attico. *Presenteísmo: uma conspiração contra o passado que ameaça o futuro*. *Revista Espaços da Escola*, Editora UNIJUÍ, 1998.

CNBB. *Brasil: alternativas e protagonistas*. 2ª Semana Social Brasileira - Setor Pastoral Social da CNBB, Editora Vozes, 1994.

CUÉLLAR, Javier Perez de (org.). *Nossa diversidade criadora*. Relatório da Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento, 1997.

DELORS, Jacques *et al.* *Educação um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Editora Cortez, UNESCO e MEC, 1998.

DORNELES, Malvina do Amaral. *O MOBREAL como política pública: a institucionalização do analfabetismo*. Dissertação (Mestrado) - UFRGS, Porto Alegre, 1990.

FERNANDES, Bernardo Mançano. *Educação no meio rural: por uma escola do campo*. Texto elaborado a pedido da Conferência. UNESP, 1998.

FIORI, José Luís. *Em busca do dissenso perdido*. Insight Editorial, 1995.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Editora Paz e Terra, 1997.

FURTADO, Celso. *O mito do desenvolvimento econômico*. Editora Paz e Terra, 1974.

HOBSBAWM, Eric J. *Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

MARTINS, José de Souza. *Os camponeses e a política no Brasil*. Editora Vozes, 1981.

PRADO JUNIOR, Caio. *Formação do Brasil Contemporâneo*. Editora Brasiliense, 1957.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil (PDF)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p. 453.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. *O “lugar” dos rurais: o meio rural no Brasil moderno*.

Brasília, julho de 1998.

Desafios e propostas de ação

Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo

Luziânia – GO, 27 a 31 de julho de 1998.

Organizadores: CNBB, MST, UNICEF, UNESCO e UnB

A discussão desta conferência nos mostrou que somente é possível trabalhar por uma Educação Básica do Campo¹ se a vincularmos ao processo de construção de um Projeto Popular para o Brasil, que inclui, necessariamente, um novo projeto de desenvolvimento para o campo, e a garantia de que todo o povo tenha acesso à educação.

Nesta perspectiva, nós, participantes desta conferência, assumimos o compromisso, pessoal e coletivo, de enfrentar os desafios e implementar as propostas de ação seguintes.

1. Vincular as práticas de Educação Básica do Campo com o processo de construção de um Projeto Popular de Desenvolvimento Nacional.

A Colocar os povos² do meio rural na agenda política do país e aprofundar a discussão sobre o lugar do campo em um novo projeto nacional.

Debater o papel da educação no processo de construção do novo projeto de desenvolvimento.

Multiplicar este debate em todas as escolas do meio rural e urbano, e demais instâncias educativas.

1 Segundo a LDB, Lei n.º 9.394/96, Educação Básica abrange Educação Infantil, Ensino Fundamental 1ª a 8ª série, Ensino Médio e Profissionalizante e Educação de Jovens e Adultos.

2 Por “povos do campo” compreendemos: os indígenas, os quilombolas, os camponeses em toda a sua diversidade.

- B Envolver neste debate os movimentos populares, os sindicatos, as universidades, as igrejas, as paróquias, as comunidades de base, os governos de gestão popular e demais entidades interessadas na construção de uma Educação Básica do Campo.
- C Criar coletivos de pais para discutir propostas de educação com o objetivo de preparar os filhos para a vida no campo.
- D Criar coletivos de jovens para discutir a sua formação e participação na construção do novo projeto.
- E Discutir a questão dos 500 anos de Brasil, a partir do ponto de vista da classe trabalhadora.
- F Preparar as crianças do campo para o desenvolvimento de suas potencialidades desde os primeiros anos de vida.

2. Propor e viver novos valores culturais.

- A Identificar e resgatar os valores culturais que caracterizam os povos do campo, que consideramos essenciais para o desenvolvimento da cidadania: relação com a natureza, percepção do tempo, valorização da família, experiência da entreaajuda.
- B Compreender as raízes dos povos do campo (valores, moral, tradição, etnias, festas, religiosidade popular, histórias da luta do povo, símbolos, gestos, mística...) e incentivar produções culturais próprias, sensibilizando a sociedade para valorizá-las.
- C Realizar eventos que expressem e promovam as culturas camponesas, indígenas, quilombolas, transformando as escolas em centros de cultura.

- D Romper com os modismos e concepções alienantes, que dão sentido pejorativo e desvalorizam o campo e as pessoas que nele vivem, recuperando a autoestima.
- E Construir trabalho pedagógico, específico e articulado, com técnicos, pesquisadores e educadores para que busquem conhecer e respeitar os valores culturais dos povos do campo, de acordo com as suas regiões, tendo como eixo a construção do conhecimento e o processo participativo.
- F Desenvolver pesquisas que resgatem as memórias e as histórias das culturas regionais.
- G Incluir as relações de gênero e etnia no processo educativo.
- H Garantir o acesso à cultura tecnológica contemporânea, desde que apropriada.

3. Fazer mobilizações em vista da conquista de políticas públicas pelo direito à Educação Básica do Campo.

- A Acompanhar a tramitação das propostas do Plano Nacional de Educação (PNE), visando a inclusão das reflexões desta conferência.
- B Multiplicar as iniciativas de denúncia ao descaso dos governos federal, estaduais e municipais em relação às questões do campo.
- C Realizar um seminário entre os promotores da conferência e entidades que tenham atuação e ou responsabilidades em relação à educação no meio rural, para socializar as discussões desta conferência e encaminhar propostas de ação.
- D Fazer um movimento de conscientização dos povos do campo sobre o seu direito à educação.

- E Discutir, nos fóruns específicos de cada movimento e entidade participantes da conferência, lutas e iniciativas que visem uma ampliação rápida e massiva do acesso da população do campo à educação básica, no próprio meio rural.
- F Buscar apoio à produção e à divulgação de materiais didáticos e pedagógicos que tratem de questões de interesse direto das pessoas que vivem no campo.
- G Exigir dos responsáveis que todas as Escolas do Campo tenham infraestrutura adequada, incluindo biblioteca, laboratórios e outros recursos pedagógicos, como por exemplo: parques, salas de jogos...
- H Buscar apoio às iniciativas de inovação de estruturas e currículos escolares nos diversos níveis da Educação Básica, e de nível superior, visando a ampliação do acesso e o desenvolvimento de uma pedagogia dos processos de transformação do campo.
- I Lutar pela manutenção, qualificação e ampliação das escolas existentes e pela implantação de programas combinados de produção e formação profissional, desenvolvidos na perspectiva do projeto popular de desenvolvimento do campo.
- J Lutar pela criação de escolas regionais que envolvam a combinação entre escolarização e formação profissional para a atuação no campo.
- K Pressionar para que haja uma seleção de docentes para as Escolas do Campo, respeitando a opção dos profissionais, com relação aos locais onde atuarão e o parecer das comunidades.
- L Ligar as políticas públicas sobre educação com outras questões do desenvolvimento social do campo, tais como: estradas, serviços de comunicação, culturas, assistência técnica, agricultura alternativa, saúde, transporte e lazer...

- M Pressionar para que os governos federal, estaduais e municipais financiem escolas e ou processos educativos geridos pelas comunidades rurais e movimentos populares, que não tenham finalidade de lucro.
- N Lutar para que seja respeitado o direito à educação, no sentido de manter as turmas pequenas de alunos.
- O Incluir a Educação Especial na proposta de Educação Básica do Campo, garantindo profissionais especializados.
- P Insistir junto às universidades públicas para que criem cursos de nível superior em cada estado com currículo adequado à Educação Básica do Campo.
- Q Negociar com o Governo Federal a criação de projetos semelhantes ao Pronera³ para todos os trabalhadores e as trabalhadoras do campo.
Incluir na Educação Básica disciplinas específicas voltadas à realidade do campo.
- R Adequar o ano letivo ao calendário agrícola de cada região.
- S Propor aos pesquisadores que os resultados de seus trabalhos sobre o campo sejam entregues às comunidades pesquisadas.
- T Mobilizar a população para exigir do Estado a implantação de Escolas do Campo, gratuitas e de qualidade.
- U Valorizar e lutar pela manutenção das universidades rurais, assim como ampliar os investimentos nos centros tecnológicos especializados em Educação do Campo.
- V Mobilizar-se para a criação de um departamento federal para Educação do Campo, garantindo a participação dos povos do campo na política de financiamento.

3 Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera).

- W Propiciar às Escolas do Campo, coordenadores que de fato conheçam e se comprometam com a realidade do campo.
- X Lutar pela introdução da bolsa-escola no meio rural.
- Y Lutar pelo atendimento na área de saúde nas Escolas do Campo.
- Z Exigir a garantia de recursos do Fundef⁴ para a Educação Infantil e a Educação de Jovens e Adultos.

4. Lutar para que todo o povo tenha acesso à alfabetização.

- A Demonstrar indignação diante do alto índice de analfabetismo e pressionar para que o governo brasileiro assuma a Década da Alfabetização, em homenagem a Paulo Freire, proposta pela UNESCO, na perspectiva do projeto popular.
- B Lutar para que aconteçam programas continuados, amplos e massivos, de Educação de Jovens e Adultos, reconhecidos e financiados pelo MEC.
- C Participar e multiplicar iniciativas concretas na constituição de turmas de Educação de Jovens e Adultos, na discussão de convênios, parcerias...
- D Escolarizar monitores e alfabetizando.
- E Garantir que a alfabetização proporcione meios de escolarização, formação e capacitação dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo.
- F Garantir financiamentos específicos para programas de Educação de Jovens e Adultos.

4 Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef).

- G Incentivar a criação de escolas itinerantes para a formação de alfabetizadores.
- H Regularizar as escolas itinerantes⁵ em todos os acampamentos dos sem-terra e sem-teto.

5. Formar educadores e educadoras do campo.

- A Constituir uma rede de educadores e educadoras do campo, organizando um banco de dados com registros de experiências, pesquisas, publicações para facilitar o intercâmbio das mesmas.
- B Promover eventos de formação específica intercultural para quem trabalha em escolas no meio rural.
- C Construir alternativas urgentes de escolarização e profissionalização dos docentes não titulados, assegurando uma formação específica contínua, partindo da realidade do trabalho do professor, para atuação no meio rural.
- D Reorganizar as formas, os currículos e os métodos dos cursos de formação de educadores/educadoras, para que atendam a Educação Básica e o Educação Especial, tendo como referência a realidade do campo.
- E Que os estados e os municípios promovam a formação de educadoras/educadores em parceria com instituições comprometidas com as Escolas do Campo.
- F Exigir a garantia de formação universitária dos educadores/das educadoras do meio rural.
- G Incluir nos cursos de Pedagogia disciplinas voltadas à realidade do campo.

⁵ A Escola Itinerante possui uma estrutura flexível e uma proposta pedagógica específica para acompanhar a mobilidade dos movimentos sociais do campo e da cidade.

- H Criar política salarial para a valorização dos educadores e das educadoras do campo.
- I Criar política de bolsas de estudos para educadores/educadoras do campo.
- J Criar centros de educação permanente para os educadores/educadoras do campo.
- K Incentivar estágios de magistério e pedagogia no meio rural.
- L Criar uma publicação pedagógica específica voltada para as questões da escola do campo.
- M Criar uma Universidade Popular dos Movimentos Sociais.
- N Garantir que as escolas do campo trabalhem a cooperação entre os alunos, visando um modelo tecnológico social e ambiental sustentável.

6. Produzir uma proposta de Educação Básica do Campo.

Sistematizar e produzir publicações sobre as experiências de Escola do Campo.

- A Organizar um Centro de Documentação específico sobre a Educação Básica do Campo.
- B Aprofundar uma pedagogia que respeite a cultura e a identidade do povo do campo: tempos, ciclos da natureza, festas populares, amor à terra, valorização do trabalho na sua dimensão educativa, respeitando as diferenças locais e regionais.
- C Montar uma agenda e uma rede de pesquisa que recolha o campo como objeto de preocupação de estudiosos, especialmente das áreas de: educação, história, geografia, economia, sociologia, antropologia, psicologia,

comunicação, agronomia, zootecnia, filosofia, ecologia, arte e outras que estejam relacionadas com as mudanças no campo e, especialmente, com a reforma agrária.

- D Envolver as universidades no debate quanto à inclusão de linhas de pesquisa, atividades de extensão e de ensino a respeito do campo.
- E Fazer um levantamento das pesquisas já desenvolvidas sobre educação no e do campo.
- F Fazer um estudo sobre o impacto cultural da nucleação de escolas no meio rural.
- G Elaborar subsídios à formulação de políticas públicas e às práticas pedagógicas de Educação Básica, em seus diversos níveis.
- H Buscar articulação e permanência entre as ações de extensão universitária realizadas nesta área.
- I Produzir e publicar materiais de apoio pedagógico às Escolas do Campo.
- J Levar em conta as propostas pedagógicas que vêm sendo elaboradas pela articulação dos Educadores e das Educadoras Indígenas.
- K Valorizar, no programa curricular, a arte em seus mais variados aspectos (música, teatro, artes, plásticas, poesia, literatura etc.) como forma de garantir a plena formação do homem e da mulher do campo.
- L Tratar adequadamente das pessoas que necessitam de cuidados especiais, como os portadores de síndromes e deficiências.
- M Ter como referência, na construção do projeto pedagógico, pedagogias libertadoras como a de Paulo Freire.

- N Promover projetos e convênios nas universidades para viabilizar a formação acadêmica dos educadores e das educadoras do campo.
- O Garantir a autonomia das escolas quanto à escolha de assessorias, professores e materiais didáticos.

7. Envolver as comunidades neste processo.

- A Criar espaços de estudos e debates sobre um novo projeto de desenvolvimento nacional e de suas implicações para o campo.
- B Construir ações de solidariedade e de cooperação entre iniciativas, organizações e movimentos na linha de implementação do novo projeto de desenvolvimento do campo.
- C Lutar pela gestão democrática nos diversos níveis do sistema escolar, incluindo a participação ativa das famílias, das comunidades, das organizações e dos movimentos populares nas decisões sobre as políticas de ação, e na fiscalização do uso dos recursos públicos destinados às escolas.
- D Criar espaço para a participação efetiva das Escolas do Campo no Conselho Municipal de Educação.
- E Influenciar as escolas do meio rural e do urbano para que elaborem e assumam um calendário que inclua datas relacionadas aos povos do campo e à valorização dos direitos humanos, tais como: 8 de março – Dia internacional da mulher; 14 de março – Dia da luta contra barragens; 17 de abril - Dia Internacional da Luta Camponesa; 19 de abril – Dia do índio; 1 de maio – Dia do Trabalhador e da Trabalhadora; 25 de julho - Dia Nacional do Trabalhador e da Trabalhadora Rural; 12 de agosto - Dia Nacional de Luta das Mulheres contra a Violência no Campo e pela Reforma Agrária; 7 de setembro - Grito dos Excluídos e Dia da Pátria; 10 de dezembro - Dia Internacional dos Direitos

Humanos; 20 de novembro – Dia da Consciência Negra;
Dia da memória dos mártires...

- F Incentivar e fortalecer a participação de pessoas e grupos nos conselhos escolares e conselhos comunitários.
- G Utilizar os espaços da mídia para divulgar o Projeto Popular Nacional.

8. Implementar as propostas de ação desta conferência.

- A Produzir textos que socializem as discussões da conferência e aprofundem as várias dimensões de uma proposta de Educação Básica do Campo.
- B Preparar uma proposta de emenda ao Plano Nacional de Educação.
- C Propor e participar da elaboração ou alteração dos projetos político-pedagógicos e dos currículos das escolas do meio rural, enfatizando a reforma agrária, a luta pela terra, a permanência no campo e as lutas indígenas.
- D Constituir em cada estado, região e município fóruns das pessoas, entidades e movimentos, secretarias estaduais e municipais que se interessem em dar continuidade ao debate e às ações em vista de uma Educação Básica do Campo.
- E Intercambiar experiências, preocupações e princípios da Educação Básica do Campo na América Latina.
- F Utilizar o desenho do cartaz da Conferência como logomarca das produções deste evento.
- G Formar grupos nos municípios para continuar as discussões iniciadas na conferência.

- H Conquistar a participação de profissionais engajados nos movimentos populares para a construção da Educação Básica do Campo.
- I Organizar colóquios de caráter pedagógico com especialistas e promover trocas de experiências.
- J Organizar, em uma 2ª conferência, um espaço maior para os grupos temáticos.
- K Garantir a parceria dos promotores nacionais, com a participação dos estados, a fim de articular e fortalecer as ações desencadeadas pela conferência.
- L Realizar trocas contínuas de experiências entre os estados.
- M Criar uma data nacional para a Educação Básica do Campo, possivelmente no aniversário da morte de Paulo Freire.
- N Criar uma agenda comum entre as diversas instituições que atuam no campo.
- O Garantir espaços de estudos e debates da legislação vigente na área de educação: Constituição, LDB, Estatuto da Criança e do Adolescente, leis estaduais e municipais.
- P Produzir textos, realizar festivais e outros eventos para divulgar as culturas dos povos do campo.
- Q Proporcionar a presença de secretarias de educação na próxima conferência ou em eventos similares.

Compromissos e desafios

Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo

Luziânia – GO, 27 a 31 de julho de 1998.

Organizadores: CNBB, MST, UNICEF, UNESCO e UnB

Esta conferência nos mostrou que somente é possível trabalhar por uma Educação Básica do Campo vinculada ao processo de construção de um Projeto Popular para o Brasil, que inclui, necessariamente, um novo projeto de desenvolvimento para o campo, e a garantia de que todo o povo tenha acesso à educação.

Nesta perspectiva, nós, participantes desta conferência, assumimos, pessoal e coletivamente, os seguintes compromissos e desafios.

1. Vincular as práticas de Educação Básica do Campo com o processo de construção de um Projeto Popular de desenvolvimento nacional.

A Educação do Campo tem um compromisso com a *vida*, com a *luta* e com o *movimento social* que está buscando construir um espaço onde possamos viver com dignidade.

A Escola, ao assumir a caminhada do povo do campo, ajuda a interpretar os processos educativos que acontecem fora dela e contribui para a inserção de educadoras/educadores e educandas/educandos na transformação da sociedade

2. Propor e viver novos valores culturais.

A Educação do Campo precisa resgatar os valores do povo que se contrapõem ao individualismo, ao consumismo e demais contravalores que degradam a sociedade em que vivemos.

A Escola é um dos espaços para antecipar, pela vivência e pela correção fraterna, as relações humanas que cultivem a cooperação, a solidariedade, o sentido de justiça, o zelo pela natureza...

3. Valorizar as culturas do campo.

A Educação do Campo deve prestar especial atenção às raízes da mulher e do homem do campo, que se expressam em culturas distintas, e perceber os processos de interação e transformação.

A Escola é um espaço privilegiado para manter viva a memória dos povos, valorizando saberes e promovendo a expressão cultural onde ela está inserida.

4. Fazer mobilizações em vista da conquista de políticas públicas pelo direito à Educação Básica do Campo.

A Educação do Campo resgata o direito dos povos do campo à Educação Básica, pública, ampla e de qualidade.

A escola é o espaço onde a comunidade deve exigir, lutar, gerir e fiscalizar as políticas educacionais.

5. Lutar para que todo o povo tenha acesso à alfabetização.

A Educação do Campo deve partir das linguagens que o povo domina e combinar a leitura do mundo com a leitura da palavra.

A Escola deve assumir o desafio de exigir e de implementar programas de Educação de Jovens e Adultos, priorizando, no momento, ações massivas de alfabetização.

6. Formar educadoras e educadores do campo.

A Educação do Campo deve formar e titular seus próprios educadores, articulando-os em torno de uma proposta de desenvolvimento do campo e de um projeto político-pedagógico específico para as suas escolas.

A escola que forma as educadoras e os educadores deve assumir a identidade do campo e ajudar a construir a referência de uma nova pedagogia.

7. Produzir uma proposta de Educação Básica do Campo.

A Educação do Campo, a partir de práticas e estudos científicos, deve aprofundar uma pedagogia que respeite a cultura e a identidade dos povos do campo: tempos, ciclos da natureza, mística da terra, valorização do trabalho, festas populares, ...

A escola necessita repensar a organização de seus tempos e espaços para dar conta deste novo desafio pedagógico.

8. Envolver as comunidades neste processo.

A Educação do Campo acontece através de ações de solidariedade e de cooperação entre iniciativas, organizações e movimentos populares, em vista da implementação de um projeto popular de desenvolvimento do campo.

A escola deve assumir a gestão democrática em seus diversos níveis, incluindo a participação das alunas e dos alunos, das famílias, das comunidades, das organizações e dos movimentos populares.

9. Acreditar na nossa capacidade de construir o novo.

A Educação do Campo exige fidelidade aos povos do campo. A educadora/o educador não pode se descolar da realidade e nem perder a utopia.

A Escola deve ser espaço de ressonância das demandas e dos sonhos, contribuindo na formação de sujeitos coerentes e comprometidos com o novo projeto.

10. Implementar as propostas de ação desta conferência.

A Educação do Campo tem por base a necessidade do engajamento de seus sujeitos na concretização dos compromissos assumidos. A pedagogia do diálogo deve ser combinada com a pedagogia da ação.

A Escola precisa estar presente na vida da comunidade e assumir as grandes questões e causas dos povos do campo.

Por uma Educação Básica do Campo.

Semente que vamos cultivar!

Seminário da Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo Documento de sistematização

CNBB – MST – UNB – UNICEF – UNESCO
Cajamar – SP, novembro de 1999.

Neste seminário, estávamos representando 19 Unidades da Federação e o Distrito Federal. Estávamos em nome dos movimentos sociais populares do campo, das universidades, de órgãos governamentais (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera e Secretarias de Educação), organismos de igrejas (CNBB, CPT, PJR), representantes dos trabalhadores em educação (CNTE e sindicatos estaduais), e entidades de educação no campo (EFA's). Tivemos, também, a presença e a interlocução dos companheiros Plínio de Arruda Sampaio, Gaudêncio Frigotto e Miguel Gonzalez Arroyo. Foi um encontro de educadoras e educadores com diferentes práticas e ideias, mas com uma causa comum: o ser humano do campo.

Foi resgatado o processo dos encontros estaduais e da conferência nacional por uma Educação Básica do Campo e apresentada esta articulação nacional que surgiu com a finalidade de continuar o movimento iniciado.

Fizemos um balanço da caminhada de cada estado. Constatamos que nem todos os movimentos sociais do campo percebem a educação e a escola como parte de sua luta; que nem todas as entidades de educadores olham para o campo; que nem todos os educadores que estão no campo olham para o campo; e que nem todas as pessoas que vivem no campo estão cientes deste direito. Percebemos que conseguimos colocar na agenda de algumas universidades e órgãos do governo este novo olhar sobre o campo. Percebemos, também, que já temos um novo olhar sobre a nossa prática, e o que fazemos faz parte de algo maior. Compreendemos o quanto é importante juntar as forças

que estão no campo e na cidade, para colocar a Educação Básica do Campo (EBC) como uma política pública, direito de cidadãos que merecem respeito e que precisam saber disso.

Como surgiu a Articulação por uma Educação Básica do Campo

A ideia desta articulação surgiu no processo de preparação da Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia – GO, de 27 a 31 de julho de 1998. A ideia da conferência, por sua vez, surgiu foi pensada durante o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA) feito pelo MST com apoio do UNICEF e da UnB um ano antes. A conferência, promovida a nível nacional pelo MST, pela CNBB, UnB, UNESCO e pelo UNICEF, foi preparada nos estados através de encontros que reuniram os principais sujeitos de práticas e de preocupações relacionadas à *educação básica do campo*. Este processo, bem como a própria realização da conferência nacional, mostrou a necessidade e a possibilidade de continuar o *movimento* iniciado, construindo sua *organicidade*.

Depois da conferência, a equipe nacional continuou fazendo reuniões em vista de encaminhar as propostas de ação lá definidas e alguns estados também prosseguiram em sua articulação, fazendo novos encontros e combinando lutas conjuntas entre os parceiros. Mas, no conjunto, avançamos bem menos do que a realidade exige e do que nossa disposição durante a conferência anunciou.

Nos relatos apresentados pelos estados, ficou claro que há uma grande potencialidade neste trabalho que iniciamos, mas que ainda temos um grande desafio em relação à mobilização do povo pelo seu direito à educação, e também à sensibilização do conjunto da sociedade para implementação de políticas públicas voltadas a esta questão específica. A relação com o Estado é também um dos nós que enfrentamos em nossas diversas práticas.

Alguns indicadores da afirmação e do avanço da EBC

Os participantes do seminário analisaram que, mesmo com muitos problemas em cada estado e em cada um dos atores sociais envolvidos na articulação, é possível identificar em nossas práticas alguns indicadores que afirmam a EBC e o desafio de continuarmos articulados e em movimento. São eles:

- o próprio surgimento da articulação nacional: não paramos na conferência;
- as diversas iniciativas estaduais de construir a organicidade da articulação;
- a EBC passou a ser incluída como tema e/ou questão em diversos espaços onde isto não acontecia antes;
- as mobilizações pelo direito à educação no e do campo;
- mudou o jeito de cada ator social da articulação olhar para sua própria prática: é diferente tentar pensá-la e fazê-la como parte de um movimento político e pedagógico que vai bem além dela mesma;
- as iniciativas de cursos e atividades de formação de educadores que estão sendo desenvolvidas na perspectiva da EBC;
- retomada de linhas de pesquisa sobre o campo em algumas universidades;
- inclusão do tema na agenda de algumas secretarias de educação e nas discussões do Plano Nacional de Educação;
- o início da coleção de cadernos *Por Uma Educação Básica do Campo*;
- a valorização das práticas dos educadores e das educadoras que trabalham no campo.

O que nos move e une

Neste seminário, reafirmamos e retomamos a discussão sobre o que identifica os atores ou sujeitos sociais da Articulação Por Uma Educação Básica do Campo. Tratamos especialmente de valores, de princípios, de objetivos e de práticas.

Valores

Toda ação é movida por valores. Em nosso caso, os valores que nos movem e que também queremos ajudar a cultivar através de nossa articulação são os valores que têm o ser humano como centro e que sustentam uma concepção de educação especialmente preocupada com o desenvolvimento humano de todas as pessoas, em todo o mundo. No contexto de hoje isto significa se contrapor aos valores anti-humanos que sustentam o formato da sociedade capitalista atual: individualismo, consumismo, conformismo, presenteísmo..., e reafirmar práticas e posturas humanizadoras, como a solidariedade, a sobriedade, o cultivo de nossa memória histórica, a indignação diante das injustiças, a autoconfiança, a entre-ajuda, a esperança...

Princípios

Princípios que já estão afirmados nas práticas dos sujeitos desta articulação e que queremos reafirmar nas iniciativas de levá-la adiante.

- É necessário e possível se contrapor à lógica de que escola do meio rural é escola pobre, ignorada e marginalizada, em uma realidade de milhões de camponeses analfabetos e de crianças e jovens condenados a um círculo vicioso: sair do campo para continuar a estudar, e estudar para sair do campo.
- É preciso lutar para garantir que todas as pessoas do meio rural tenham acesso à educação em seus diversos níveis, uma educação de qualidade e voltada aos interesses da vida no campo. Nisto está em jogo o tipo de escola, o projeto

educativo que ali se desenvolve e o vínculo necessário desta educação com estratégias específicas de desenvolvimento humano e social do campo, e de seus sujeitos.

- Queremos vincular este movimento por educação com o movimento mais amplo do povo brasileiro por um novo projeto de desenvolvimento para o Brasil, e que tenha as famílias trabalhadoras do campo como um de seus sujeitos ativos.
- Quando dizemos *Educação Básica do Campo* estamos afirmando a necessidade de duas lutas combinadas: pela ampliação do direito à educação e à escolarização no campo; e pela construção de uma escola que não apenas esteja *no* campo, mas que, sendo *do* campo, seja uma escola política e pedagogicamente vinculada à história, à cultura e às causas sociais e humanas dos sujeitos sociais do *movimento do campo*.
- Temos uma preocupação prioritária com a escolarização dos povos do campo, mas não entendemos que educação básica diz respeito somente à escola formal. Para nós a educação básica deve ser entendida como aquela educação que é básica para formação dos povos do campo como sujeitos de seu próprio destino. Neste sentido educação básica tem relação com cultura, com valores, com formação para o trabalho no campo...
- O centro de nosso trabalho está no ser humano, na humanização das pessoas e do conjunto da sociedade. Precisamos nos assumir como trabalhadoras e trabalhadores do humano, e compreender que a educação e a escola do campo estão na esfera dos direitos humanos, direitos das pessoas e dos sujeitos sociais que vivem e trabalham no campo.
- Direitos se concretizam no espaço público e não no privado. Não podemos aceitar a “privatização dos direitos” que vem acontecendo na sociedade capitalista neoliberal. Nossa luta

é no campo das políticas públicas e o Estado precisa ser pressionado para que se torne um espaço público.

- Os sujeitos da EBC são os povos do campo. Não se trata, pois, de uma educação ou uma luta “para os”, mas, sim, “dos” povos do campo e é assim que ela deve ser assumida por todos os membros desta articulação.
- Queremos nos encontrar nas práticas e não apenas em intenções ou siglas. Queremos reeducar nossas práticas a partir do diálogo fundamentado nestes princípios que aqui reafirmamos.

Objetivos

Temos dois objetivos básicos como articulação:

- ▶ mobilizar os povos do campo para conquista/construção de políticas públicas na área da educação e, prioritariamente, da educação básica (as que nos parecem mais urgentes aparecem no texto base e documentos finais da conferência – *Caderno Por uma Educação Básica do Campo*, n.º 1);
- ▶ contribuir na reflexão político-pedagógica de uma *educação básica do campo*, partindo das práticas já existentes e projetando novas possibilidades.

Práticas

A Articulação Por Uma Educação Básica do Campo junta sujeitos sociais que já existem independentes dela, com sua história e suas práticas. Isto precisa ser considerado e valorizado. São as nossas práticas que nos movem e unem em torno desta articulação. O grande desafio é assumirmos uma postura aberta (deixarmos nosso “quintal”) ao conhecimento de outras práticas e à possibilidade de repensar nossas ações, compartilhando e refletindo sobre nossa história, nossa identidade, nossas concepções. Somente assim poderemos

nos constituir em um movimento mais forte do que aquele que já produzíamos antes de nosso encontro, e também trazeremos cada vez mais sujeitos para participar dele.

O que fazer

Funcionamento desta articulação

A palavra *articulação* traz a ideia de *movimento coordenado* ou de ações que se ligam organicamente em vista de um objetivo. A *Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo* é/pretende ser um *movimento coordenado de ações* em vista de constituir os *povos do campo* como *sujeitos* que têm direito à educação e que têm o dever de se mobilizar por um projeto de educação e de escola que atenda suas necessidades e seus interesses, como pessoas humanas e como sujeitos sociais que vivem os desafios históricos de seu tempo. Para isso, ela junta movimentos sociais, entidades, organizações que tenham como sujeitos os povos do campo e ou tenham preocupações com esta causa.

A nossa breve existência enquanto Articulação Nacional, e os diferentes jeitos de funcionamento que cada estado vem buscando implementar, nos trazem a necessidade de refletir e discutir melhor sobre nosso funcionamento. Neste seminário refletimos em torno da questão: que articulação é necessária para fazermos avançar a EBC? Alguns elementos da resposta que conseguimos elaborar:

- Precisamos nos compreender como uma articulação dos sujeitos do campo e de suas práticas educativas.
- Devemos funcionar como uma articulação mesmo, sem criar estruturas ou formas de relação que burocratizem a ação.
- Nosso jeito deve ter em vista ações concretas, alimentadas pela reflexão, política e pedagógica, sobre o que significa abraçarmos a Educação do Campo como bandeira.
- Cada estado deve encontrar sua organicidade própria, em vista de características dos sujeitos envolvidos e das ações que já acontecem. Mas é preciso ter presente o que é uma lição também de outras práticas: se ninguém puxa, nada acontece.

- A nível nacional, estamos percebendo a necessidade de manter uma espécie de *coordenação operativa*, que seja responsável pela *animação do movimento nacional*, especialmente através da socialização de iniciativas e experiências significativas, da produção e circulação de materiais que sejam subsídios às ações nos estados (através da Coleção *Por Uma Educação Básica do Campo*, especialmente) e de promoção de alguns eventos nacionais (como este seminário, por exemplo) que alimentem o processo e incorporem novos sujeitos na caminhada.
- A mobilização do povo para que lute pela EBC é tarefa de cada uma das organizações envolvidas na articulação, a partir de sua natureza e de sua base social. À articulação cabe estimular, alimentar e socializar as ações deste processo.
- Também são ações que devem ser comuns a todos os sujeitos da articulação: o aprofundamento do debate, as ações práticas na perspectiva da EBC (assumindo as diferentes identidades de cada sujeito) e o mapeamento de novos sujeitos e práticas que possam integrar a articulação.

Linhas de ação

O Seminário identificou como nossas tarefas básicas e/ou linhas de ação as seguintes

- 1 Priorizar, nos estados e municípios, ações que enraízem este nosso movimento por uma educação básica do campo, ampliando os sujeitos envolvidos e tornando pública esta discussão.
- 2 Politizar as práticas de EBC, inserindo-as no debate sobre os rumos de nosso país e nas lutas dos trabalhadores e das trabalhadoras pelo direito à educação.
- 3 Aproveitar os espaços da Consulta Popular para levar a bandeira da luta pelas escolas do campo.
- 4 Pressionar os governos para que assumam seu dever em relação a políticas públicas que respeitem o direito

dos povos do campo a uma educação de qualidade no e do campo.

- 5 Levar esta discussão para as entidades de trabalhadores da educação.
- 6 Aproximar o Pronera das ações e do debate da EBC.
- 7 Fazer pesquisas e discussões sobre o processo de nucleação de escolas no campo, de modo a subsidiar ações e posicionamentos da articulação.
- 8 Olhar e mapear as ações do campo que são educativas e constitutivas dos sujeitos do campo.
- 9 Mapear e refletir sobre as experiências de escola que estão no campo, de modo a avançar na concepção do que seja uma escola do campo.
- 10 Continuar realizando atividades estaduais e regionais de formação de educadoras e educadores para socialização de práticas e reflexão sobre valores, princípios e concepção política e pedagógica da EBC.
- 11 Amadurecer proposta de realização da II Conferência Nacional em 2001.
- 12 Produzir e divulgar subsídios que alimentem a reflexão e a mobilização nos estados e municípios.
- 13 Buscar envolver os artistas da terra no trabalho de base em vista da EBC.
- 14 Continuar em movimento...

Sistematização:
Paulo Ricardo Cerioli, osfs, e Roseli Salete Caldart
Pela Articulação Nacional.

Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

Manual de Operações – 2001¹

A reforma agrária é prioritária para o governo federal, em face da necessidade de modificação da estrutura altamente concentradora de terra e renda existente no Brasil, aliada à demanda pelo assentamento de trabalhadores rurais sem-terra.

Não basta, porém, dar terra aos agricultores que não a têm, ou, mais precisamente, apenas assentar trabalhadores rurais sem-terra. O sistema distributivo não é certamente suficiente, pois o processo de reforma agrária só se completa quando seus beneficiários atingem a condição de agricultores familiares e são inseridos, de forma efetiva, no desenvolvimento local e regional sustentável.

Para que as famílias assentadas alcancem melhores condições de vida, a intervenção fundiária necessita do complemento de outras políticas públicas federais, estaduais, municipais e até mesmo da iniciativa privada, tudo isso de forma integrada.

Condição essencial para que a cidadania possa ser exercida em sua plenitude, a educação é parte integrante e indispensável do processo de desenvolvimento sustentável, tanto dos agricultores familiares quanto das famílias assentadas pelo Programa Nacional de Reforma Agrária.

Nesse sentido — e considerando a realidade existente no meio rural —, em 1998, o então Ministro Extraordinário de Política Fundiária, hoje do Desenvolvimento Agrário, Raul Jungmann, lançou, juntamente com o Incra, o Programa Nacional de Educação para a Reforma Agrária (Pronera), voltado para a educação de jovens e adultos das áreas de assentamento.

¹ Aprovado pela Portaria INCRA /P/ N°837 DE 30.08.01. Equipe de elaboração: Ana Maria Faria do Nascimento, João Rezek Junior, Maria Aparecida Rodrigues Campos, Sessuana Crysthina Polanski Paese. Aqui publicado sem os anexos que constam na edição do Incra de 2001.

O Pronera fundamenta-se na descentralização das ações e na participação efetiva das instituições públicas e privadas envolvidas com a questão educacional, bem como do público beneficiário, por meio de suas organizações representativas, as quais, ao promover a educação nos projetos de assentamento, contribuem para o progresso socioeconômico dos assentados e seus familiares.

Nesse sentido, o presente documento orientador, em forma de Manual Operacional, destina-se aos parceiros do Pronera, tais como universidades, prefeituras, governos estaduais, instituições de pesquisa, organizações não governamentais e outros, em busca de maior agilidade nas ações destinadas à obtenção dos resultados almejados no processo educacional de jovens e adultos beneficiários da reforma agrária.

SEBASTIÃO AZEVEDO

Presidente do Incra

Apresentação

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera é a expressão de uma parceria estratégica entre o Governo Federal, as instituições de ensino superior e os movimentos sociais rurais, com o objetivo de desencadear um amplo processo de promoção da educação, em todos os níveis, nos projetos de assentamento da reforma agrária.

Frente à constatação do I Censo da Reforma Agrária no Brasil, que mostrou a baixa escolaridade e o alto índice de analfabetismo entre os assentados — a média nacional é de 45% e, em alguns Estados, chega a 70%, o Pronera responde, com metodologias específicas, às demandas sociais por educação dos assentados.

As exigências da nova realidade que caracteriza o campo, cada vez mais voltado para a tecnologia, tornam absolutamente inaceitáveis esses índices de analfabetismo, sendo que a sua permanência é um obstáculo capaz de inviabilizar o sucesso do Programa de Reforma Agrária do Governo Federal. Como coloca o próprio documento da Presidência da República: REFORMA AGRÁRIA – COMPROMISSO DE TODOS, não basta dar terra. É preciso assegurar programas e ações articuladas de diversos Ministérios e instituições públicas que promovam a sobrevivência dos assentamentos: crédito subsidiado para lavouras e para a construção de moradias, estradas, armazéns, escolas, postos de saúde, alimentação das famílias, criação de cooperativas, entre outros. Em outras palavras, o grande desafio da reforma agrária hoje está em garantir a viabilidade do assentamento.

É necessário enfrentar com urgência não só o analfabetismo, mas o baixo nível de instrução e formação em que se encontra a maioria dos assentados, para que os esforços desencadeados pelo governo federal possam surtir maiores efeitos. Para enfrentar esse problema, aproveitando a rica experiência acumulada pelo então Gabinete do Ministério Extraordinário da Política Fundiária – MEPP, hoje Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA); pelo Instituto de Colonização e Reforma Agrária (Incra) e o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), o ministro Raul Jungmann

conclamou as universidades e os movimentos sociais rurais a assumirem, em parceria com o governo federal, o desafio de erradicar o analfabetismo e elevar o nível de escolarização nos Projetos de Assentamento da Reforma Agrária de todo o país.

Hoje, passados três anos, as experiências na efetiva implementação do Programa, os esforços de acompanhamento e avaliação dos projetos indicaram a necessidade de rever o seu Manual de Operações.

Esta nova edição do Manual de Operações tem por objetivo orientar as universidades, movimentos sociais e outros interessados sobre os procedimentos para a apresentação de projetos de educação de jovens e adultos (EJA), de formação continuada de professores e de técnicos de assentamentos de reforma agrária.

Antes de iniciar a elaboração de um projeto, é necessária a leitura atenta de todos os itens deste Manual. Esclarecimentos adicionais podem ser obtidos nas Superintendências Regionais do Incra ou na Direção Executiva do Pronera.

Programa Nacional de Educação na
Reforma Agrária – Pronera
SBN, Ed. Palácio do Desenvolvimento,
15º andar, sala 1515

1. Antecedentes

Em julho de 1997, foi realizado o I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), resultado de uma parceria entre o Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília — GT-RA/UnB, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), representado pelo seu Setor de Educação, e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).

Estiveram presentes no ENERA professores de mais de vinte universidades brasileiras, que vinham desenvolvendo atividades na área de educação nos Projetos de Assentamento da Reforma Agrária.

Essas atividades cobriam diferentes frentes de atuação: educação de jovens e adultos, ensino fundamental, formação e capacitação técnica dos trabalhadores rurais, entre outras. Resultavam, na maior parte, de uma parceria informal entre esses professores e movimentos sociais, principalmente o MST.

Os participantes concluíram ser necessária uma articulação entre os trabalhos em desenvolvimento, bem como sua multiplicação, dada a grande demanda dos movimentos sociais por educação no meio rural, e a situação deficitária da oferta educacional no campo, agravada pela ausência de uma política pública específica no Plano Nacional de Educação.

Em dois de outubro do mesmo ano, representantes de seis universidades — Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNISUL), Universidade Federal de Sergipe (UFSE) e Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (UNESP) — reuniram-se na UnB para discutir a participação das Instituições de Ensino Superior no processo educacional nos assentamentos. Examinadas as possíveis linhas de ação, decidiu-se dar prioridade à questão do analfabetismo de jovens e adultos, sem que se excluísse o apoio a alternativas. As razões para essa opção foram:

- o alto índice de analfabetismo e os baixos níveis de escolarização entre os beneficiários do Programa de Reforma Agrária;
- a preferência do Ministério da Educação pela política de reforço do ensino regular;
- a tendência encontrada, entre os dirigentes municipais, de considerar os assentamentos áreas federais e, portanto, fora do âmbito de sua atuação.

Ao fim do encontro, foi eleito um grupo para coordenar a produção do processo de construção de um projeto educacional das Instituições de Ensino Superior nos assentamentos. Foi elaborado um

documento, apresentado no III Fórum do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, nos dias 6 e 7 de novembro de 1997. As universidades participantes do Fórum aprovaram a proposta que visava tornar a educação no meio rural a terceira fase da parceria existente entre o então Ministério Extraordinário da Política Fundiária, o Incra e o CRUB.

Em 16 de abril de 1998, o Ministro Extraordinário de Política Fundiária, Raul Jungmann, assinou a Portaria n.º 10/98 que criou o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) e aprovou o seu Manual de Operações.

Após três anos de atividades, durante os quais foram implantados 70 projetos de educação de jovens e adultos e 12 projetos de escolarização e formação técnico-profissional média e superior, as ações de acompanhamento e avaliação realizadas indicaram a necessidade de rever o Manual de Operações do Pronera, de maneira a torná-lo mais eficaz e adequado à nova estrutura de gestão do programa.

Em vista da necessidade de incorporar as atividades do Pronera ao Incra, foi editada a Portaria/MDA/196, em 27 de agosto de 2001, em que o Ministro Raul Jungmann vincula a Direção Executiva do programa à Autarquia, concedendo ao seu presidente autoridade para baixar os atos necessários à fixação de atribuições administrativas específicas.

Em decorrência disso, o presidente do Incra assinou, em 30 de agosto de 2001, a Portaria/INCRA/nº 837, aprovando a edição deste novo Manual de Operações e vinculando a Direção Executiva à Superintendência do Desenvolvimento Agrário, delegando ao seu Superintendente Nacional competência para baixar os atos necessários ao funcionamento administrativo e operacional, bem como fixando as atribuições das Superintendências Regionais relativamente à implementação do programa.

2. O que é o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera)

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) é um programa de educação de trabalhadores rurais em Projetos de Assentamento da Reforma Agrária.

2.1 – Objetivo geral

Fortalecer a educação nos Projetos de Assentamento da Reforma Agrária, estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para o desenvolvimento rural sustentável.

2.2 – Objetivos específicos

- Alfabetizar e oferecer formação e educação fundamental a jovens e adultos nos Projetos de Assentamentos da Reforma Agrária;
- Desenvolver a escolarização e formação de monitores para atuar na promoção da educação nos Projetos de Assentamento da Reforma Agrária;
- Oferecer formação continuada e escolarização média e superior aos educadores de jovens e adultos — EJA — e do ensino fundamental nos Projetos de Assentamento da Reforma Agrária;
- Oferecer aos assentados escolarização e formação técnico-profissional com ênfase em áreas do conhecimento que contribuam para o desenvolvimento rural sustentável;
- Produzir e editar os materiais didático-pedagógicos necessários à consecução dos objetivos do programa.

2.3 – Público-alvo do Pronera

O Pronera tem como público-alvo jovens e adultos moradores de Projetos de Assentamento da Reforma Agrária, criados pelo Incra ou por Órgãos Estaduais de Terras, desde que haja parceria formal entre o e esses órgãos.

2.4 – Beneficiários do Pronera

Diretos: jovem e adultos, moradores de Projetos de Assentamento da Reforma Agrária, analfabetos e/ou com escolarização fundamental incompleta; monitores e educadores do ensino fundamental que atuam nos Projetos de Assentamento da Reforma Agrária; coordenadores locais e alunos universitários.

Indiretos: além das próprias comunidades assentadas, as comunidades adjacentes.

2.5 – Princípios teórico-metodológicos do Pronera

Caráter interativo: as ações são desenvolvidas por meio de parcerias entre os órgãos governamentais, Instituições de Ensino Superior, movimentos sociais e sindicais e as comunidades assentadas, no intuito de estabelecer uma interação permanente entre esses atores sociais, pela via da escolarização continuada.

Caráter multiplicador: a educação dos assentados visa a ampliação não só do número de alfabetizados, mas também do número de monitores e de agentes educadores/mobilizadores nos Projetos de Assentamento da Reforma Agrária.

Caráter participativo: a indicação das necessidades a serem atendidas é feita pela comunidade beneficiária, que deverá estar envolvida em todas as fases — elaboração, execução e avaliação — dos projetos.

2.6 – Princípios operacionais do Pronera

O PRONERA tem, na parceria, a premissa é a base para seu desenvolvimento. Os principais parceiros, aos quais podem se agregar outros, dependendo das características de cada projeto, são instituições

de ensino superior, Superintendências Regionais do Incra, movimentos sociais rurais, prefeituras, governos estaduais e secretarias municipais e estaduais de educação, agricultura, saúde e instituições afins.

O Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável (CNDRS), criado pelo Decreto n.º 3.508, de 14 de junho de 2001, órgão colegiado integrante da estrutura do MDA, é o responsável pela aprovação de diretrizes, avaliações e propostas de redirecionamentos necessários ao Pronera em âmbito federal. No âmbito estadual, essa atribuição é dos Conselhos Estaduais de Desenvolvimento Rural Sustentável (CEDRS).

3. Como se organiza o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

4. Projetos apoiados pelo Pronera

Em conformidade com os seus objetivos, o Pronera apoia os seguintes projetos:

- 1 alfabetização e escolarização de jovens e adultos, e capacitação e escolarização de monitores para o ensino fundamental em Projetos de Assentamento da Reforma Agrária;
- 2 formação continuada e escolarização de professores de Projetos de Assentamento da Reforma Agrária (Nível Médio ou Superior);
- 3 formação técnico-profissional e escolarização — nível fundamental ou médio — de jovens e adultos de Projetos de Assentamento da Reforma Agrária.

4.1 - Elegibilidade das instituições

Para apresentar projetos, a IES deve ter experiência no trabalho em Assentamentos de Reforma Agrária, cursos de licenciatura ou bacharelado em educação ou técnico-profissional reconhecido pelo MEC.

Deve, também, estar habilitada para a certificação necessária e dispor de corpo docente com qualificação específica.

4.2 - Critérios para análise e seleção de projetos

Os projetos, para serem aprovados quanto ao mérito, devem atender as orientações gerais e Diretrizes para a Elaboração de Projetos do Pronera, e ainda as seguintes condições:

- devem ser elaborados pelas Instituições de Ensino Superior (IES), em articulação com as Superintendências Regionais do Incra e os movimentos sociais rurais a serem atendidos, incluindo uma carta de aceite e parceria com os movimentos sociais;
- as IES devem comprovar a disponibilidade de professores, alunos universitários e demais especialistas, e sua intenção de participar no desenvolvimento do projeto, observando o disposto no inciso XVI do artigo 37 da Constituição Federal;
- compromisso formal das entidades proponentes de respeitar a estrutura administrativa e os pressupostos teórico-metodológicos do Pronera;
- o projeto pedagógico deve conter todas as informações apontadas nas Diretrizes para a Elaboração de Projetos do Pronera e Plano de Trabalho de acordo com as orientações e os formulários integrantes deste Manual - Anexo 11, e do disposto na IN/STN/MF N.º 01, de 15/01/1997.

As Instituições proponentes deverão encaminhar o projeto e o plano de trabalho oficialmente ao Superintendente Regional do Incra, que o enviará à Direção Executiva do Pronera para análise e apreciação.

Os projetos serão examinados, no que tange ao cumprimento dos requisitos formais do Programa, bem como quanto ao atendimento à legislação federal que rege a celebração de convênios e alocação de recursos:

- Instrução Normativa n.º 01/STN/MF, de 15 de janeiro de 1997, a Lei de Diretrizes Orçamentárias, a Lei Complementar n.º 101, de 2000;
- Lei de Responsabilidade Fiscal;
- Portaria n.º 140/MDA, de 21 de junho de 2001; e
- Norma de Execução n.º 06/INCRA, de 09 de abril de 2001.

As propostas consideradas satisfatórias pela Direção Executiva serão encaminhadas à Comissão Pedagógica, que as analisará quanto ao conteúdo e à metodologia.

Os projetos aprovados serão implementados, conforme disponibilidade orçamentária, mediante convênio a ser firmado entre a Superintendência Regional do Incra e a instituição proponente.

A título de contrapartida, a Proponente participará do projeto com um valor mínimo de:

- 5% para as Regiões Norte e Nordeste,
- 7,5% para a Região Centro-Oeste e
- 10% para as Regiões Sul e Sudeste,

conforme prerrogativa estabelecida no inciso IV, §1º, Art. 35 da Lei 9.995 – LDO, de 25/07/2000.

Os projetos apresentados não poderão incluir despesas com:

- pagamento, a qualquer título, por serviços de consultoria ou assistência técnica a servidores da administração pública federal, estadual, do Distrito Federal ou municipal, empregado de empresa pública ou de sociedade de economia mista, ou que estejam em exercício no órgão ou entidade proponente ou concedente;
- pagamento de despesas a título de taxa de administração, de gerência ou similar;

- amortização de empréstimos ou encargos financeiros deles decorrentes.

No caso de o projeto não atender algum requisito, o mesmo será devolvido à instituição proponente para reformulação.

Na formalização do convênio, deve-se observar as recomendações do documento *Manual de Convênios – Informações e Orientações aos Convenientes*, elaborado pelo MDA em maio de 2001, e à disposição no site: www.mda.gov.br.

4.3 – Atribuições dos parceiros

Os projetos desenvolvidos no âmbito do Pronera deverão estar sob a responsabilidade de um coordenador/professor, que se responsabilizará, junto à Instituição Executora, pela formulação, implementação, acompanhamento e controle técnico-operacional do projeto, obedecendo ao Plano de Trabalho. O coordenador deverá, ainda, responsabilizar-se pela elaboração e apresentação de Relatórios Técnicos Parciais Semestrais e do Relatório Final, exigidos pelo Pronera.

As atribuições dos parceiros se distribuem da seguinte forma:

4.3.1 – Instituições de Ensino Superior (IES)

- elaborar e executar os projetos educacionais, ouvidos os parceiros;
- identificar, em conjunto com os demais parceiros, os projetos de assentamento que serão atendidos;
- quantificar e qualificar a demanda educacional nos Assentamentos de Reforma Agrária;
- selecionar, capacitar e habilitar os monitores a utilizar pedagogias e metodologias adequadas às diretrizes do programa;
- acompanhar o desempenho dos alunos, propondo novas estratégias quando necessárias;
- organizar o quadro docente responsável pelas disciplinas;

- aplicar os recursos de acordo com previsto no plano de trabalho e no projeto;
- estabelecer parcerias necessárias à execução do projeto.

4.3.2 – Movimentos sociais

- mobilizar jovens e adultos moradores dos Projetos de Assentamento da Reforma Agrária para a identificação das demandas;
- identificar, em conjunto com os demais parceiros, os Projetos de Assentamento que serão atendidos;
- participar do acompanhamento pedagógico dos projetos;
- articular, em conjunto com a Secretaria Municipal de Educação e o Incra, a infraestrutura necessária ao bom funcionamento das salas de aulas;
- acompanhar o trabalho dos monitores, assegurando frequência às aulas;
- acompanhar a aplicação dos recursos e execução do plano de trabalho e do projeto.

4.3.3 – Superintendências Regionais do Incra

- divulgar, articular, implementar e acompanhar o Pronera no âmbito da superintendência;
- identificar e organizar a demanda por educação de jovens e adultos nos Projetos de Assentamento da Reforma Agrária;
- identificar, em conjunto com os demais parceiros, os projetos de assentamento que serão atendidos;
- articular, em conjunto com a Secretaria Municipal de Educação e os movimentos sociais, a infraestrutura necessária ao bom funcionamento das salas de aulas;

- destacar e capacitar técnicos para a implantar o Pronera no âmbito da superintendência;
- acompanhar a aplicação dos recursos de acordo com os planos de trabalho e do projeto;
- articular a participação das secretarias municipais e estaduais de educação, agricultura, saúde, meio ambiente e outras, para assegurar a implantação dos projetos e sua continuidade.

4.3.4 - Secretarias municipais e estaduais de educação

- divulgar, articular e acompanhar o Pronera;
- contribuir para a implantação e execução dos projetos no âmbito municipal ou estadual;
- identificar, em conjunto com os demais parceiros, os projetos de assentamento que serão atendidos;
- articular, em conjunto com os movimentos sociais e o Incra, a infraestrutura necessária ao bom funcionamento das salas de aulas;
- criar estratégias para a continuidade da escolarização dos jovens e adultos beneficiados pelo Pronera.

5. Projetos de educação de jovens e adultos (EJA)

Educação de jovens e adultos residentes em Projetos de Assentamento da Reforma Agrária é a principal ação do Pronera. Os projetos devem conter três ações básicas:

- alfabetização de jovens e adultos, entendendo esse processo como a aquisição das capacidades e habilidades de domínio da leitura e da escrita, de conhecimentos básicos de matemática, da sociedade, da vida e da natureza;

- capacitação pedagógica e escolarização de monitores para o ensino fundamental na modalidade supletiva, para que venham a atuar como agentes multiplicadores nos assentamentos;
- formação e escolarização de coordenadores locais para atuarem como agentes sociais multiplicadores e organizadores de atividades educativas comunitárias.

5.1 – Pressupostos teórico-metodológicos do EJA

O EJA tem por base a educação popular. Sua metodologia deverá estar diretamente relacionada com a realidade dos Projetos de Assentamento da Reforma Agrária.

São princípios orientadores dessa prática:

Princípio do eixo norteador/eixos temáticos/palavras chaves: o saber se organiza a partir de situações-problema, temas e palavras-chaves fundamentadas na história e prática corrente da comunidade e dos indivíduos que a compõem.

Princípio da integração: as atividades educacionais devem adequar-se às necessidades identificadas nos assentamentos, considerando, inclusive, a participação das mulheres assentadas.

Princípio da interdisciplinaridade: os conteúdos são desenvolvidos a partir das relações entre as diversas áreas de conhecimento.

Princípio da participação ativa do aluno: a dinâmica da aprendizagem/ensino é construída pelos sujeitos envolvidos no processo.

Para que esses princípios sejam atendidos, deve-se fazer uso de instrumentos didático-pedagógicos básicos da educação popular. Isso significa pensar um programa de ensino que comporte três etapas:

- investigação de temas geradores, eixos temáticos ou palavras-chaves;
- codificação/decodificação dos problemas levantados, contextualizando-os criticamente;
- ação concreta visando a superação de situações limites.

5.2 – O processo de alfabetização de jovens e adultos

A alfabetização deverá compreender, no mínimo, 400 horas presenciais, durante um período máximo de doze meses.

5.3 – O processo de qualificação dos monitores e coordenadores locais

Os monitores e coordenadores locais devem participar de processo de qualificação compreendendo:

- capacitação pedagógica para alfabetização de jovens e adultos;
- escolarização no ensino fundamental na modalidade suplência e/ou aceleração.

Essa qualificação, a ser realizada ao longo dos 14 meses de vigência do projeto, deve totalizar 1.200 horas de ensino presencial mediante encontros, cursos e oficinas e 600 horas de ensino a distância, sob a responsabilidade de especialistas, auxiliados pelos alunos universitários.

A formação dos coordenadores locais será realizada concomitantemente aos cursos de formação e capacitação dos monitores e visa preparar lideranças comunitárias capazes de atuar como agentes sociais multiplicadores e organizadores de atividades educativas comunitárias.

5.4 – Recursos humanos necessários

A fim de viabilizar a meta de alfabetização e dos procedimentos operacionais do projeto, bem como permitir que sejam monitorados de forma eficiente e com efeito multiplicador, é prevista a seguinte cadeia pedagógica:

um coordenador => cinco alunos universitários => cinco coordenadores locais => cinquenta monitores => mil alfabetizando.

No entanto, também são aceitos para análise projetos que contemplem, no mínimo, 200 alfabetizando, o que significaria, em termos de cadeia pedagógica:

um coordenador => um aluno universitário => um coordenador local => dez monitores => duzentos alfabetizandos.

Essa cadeia pedagógica também poderá variar de maneira a atender às especificidades regionais, conforme critério da Comissão Pedagógica.

A fim de viabilizar a meta de capacitação e escolarização dos monitores e coordenadores locais do projeto, é prevista uma equipe de professores especialistas, em uma proporção de *cinco professores especialistas para cada quarenta monitores.*

Cabe aos estudantes universitários supervisionar o trabalho dos monitores, orientando e acompanhando as aulas, indo permanentemente aos assentamentos e locais de capacitação.

5.5 - Procedimentos e critérios de seleção dos recursos humanos

Quanto aos monitores, devem:

- ser moradores do assentamento e indicados pelos assentados, devendo estar entre os assentados com maior nível de escolarização na comunidade;
- ser aprovados em avaliação escrita/oral aplicada pela universidade;
- ter disponibilidade para participar dos cursos de capacitação e escolarização.

Quanto aos coordenadores locais, devem:

- ser representantes dos movimentos sociais ou dos assentados;
- ser aprovados em avaliação escrita/oral aplicada pela universidade;
- dispor de dedicação de 80 horas mensais ao projeto;
- ter disponibilidade para o trabalho pedagógico e para participar de cursos de capacitação e escolarização.

- Quanto aos alunos universitários, exige-se:
- dedicação de 80 horas mensais ao projeto;
- matrícula regular em curso superior na área de educação (Pedagogia ou licenciaturas) e afins;
- apresentarem desempenho satisfatório no curso superior, mediante exame do seu Histórico Escolar;
- assumirem o compromisso de cumprir o Plano de Atividades previsto para sua participação no projeto.

5.6 - Seleção dos Projetos de Assentamento da Reforma Agrária a serem beneficiados

A seleção dos Projetos de Assentamento da Reforma Agrária a serem beneficiadas deverá ser feita em conjunto com os parceiros (Incrá, movimentos sociais, instituições de ensino superior e secretarias municipais de educação).

Para que seja selecionado, o assentamento deverá apresentar:

- infraestrutura mínima necessária para a constituição de uma sala de aula;
- condições viáveis de acesso à sala de aula;
- existência de trabalhadores rurais analfabetos ou semianalfabetos;
- número suficiente de monitores que possam atender às exigências pedagógicas do projeto.

5.7 - Levantamento de dados complementares à proposta de projeto de EJA

Este levantamento de dados complementares representa um recurso essencial e estratégico para a avaliação do Pronera. Deverá ser efetuado no início da execução do projeto e consiste,

basicamente, na aplicação de instrumentos para avaliação de situação inicial. O levantamento tem os seguintes objetivos:

- proporcionar as pré-condições indispensáveis à adoção de procedimentos sistemáticos de monitoramento e avaliação dos projetos;
- mensurar o nível de conhecimento dos alunos por turmas/salas, identificado via aplicação de instrumento de diagnóstico, contendo dados sobre experiência anterior de estudo e uma avaliação segundo instrumento/procedimento padronizado das habilidades pré-existentes, relativas à leitura, escrita e operações aritméticas;
- subsidiar a capacitação pedagógica e a escolarização/suplência dos monitores, mediante uma avaliação segundo instrumento/procedimento padronizado — das habilidades preexistentes relativas à leitura, à escrita e às operações aritméticas.

5.8 – Acompanhamento e avaliação dos projetos de EJA

O acompanhamento dos Projetos de EJA será realizado mediante o exame de Relatórios Semestrais (parciais), Relatório Final de Atividades do Projeto e visitas locais por parte dos parceiros do projeto. Os relatórios deverão seguir orientação do *Guia para Apresentação de Relatórios de Execução de Projetos* (Anexo 13).

5.9 – Orientações para a apresentação de projetos de educação de jovens e adultos

Para se candidatar ao desenvolvimento de um ou mais projetos de educação de jovens e adultos apoiados pelo Pronera, a instituição deverá encaminhar um Projeto Pedagógico (Anexos 1, 4, 5 e 6) e um Plano de Trabalho (Anexo 11).

O Projeto Pedagógico deverá obedecer às diretrizes metodológicas e orçamentárias indicadas neste Manual, ou seja, *não será atendida nenhuma solicitação de recursos e de atividades que fuja a esses parâmetros.*

6. Projetos de formação continuada de professores de Projetos de Assentamento da Reforma Agrária

Os Projetos de Formação Continuada de Professores de Projetos de Assentamento da Reforma Agrária destinam-se à consecução dos objetivos específicos já mencionados, quais sejam: oferecer formação continuada e escolarização de nível médio e superior aos educadores do ensino fundamental de Assentamentos de Reforma Agrária, mediante cursos Normais em Nível Médio, cursos superiores de Pedagogia ou cursos de pós-graduação na área de Educação.

6.1 - Como devem ser estruturados os projetos de formação continuada de professores

A metodologia desses cursos deve respeitar:

- a construção de processos educativos em diferentes tempos e espaços;
- a interdisciplinaridade entre os diferentes conteúdos;
- a formação profissional para além dos espaços escolares;
- a articulação ensino-pesquisa como fundamento para repensar a relação teoria-prática;
- o desenvolvimento de teorias e práticas que tenham como principal referência o campo.

É importante que os projetos estejam pautados em dois elementos básicos:

- um *caráter sistemático*, envolvendo planejamento, execução e avaliação do processo pedagógico, dentro de uma perspectiva de pesquisa-ação/reflexão;

- um *caráter intencional*, que supõe uma direção política a favor de uma melhoria das condições de vida do assentado e da comunidade do entorno.

No caso do curso Normal em Nível Médio, o desenvolvimento da proposta curricular dos cursos respeitará a carga horária de 3.200 horas, conforme legislação em vigor, podendo ser distribuída em 4 anos ou por aceleração em 2 anos, conforme programas desenvolvidos pelas secretarias estaduais de educação.

Os projetos de cursos superiores em Pedagogia deverão respeitar o currículo mínimo estabelecido pelo MEC, bem como a carga horária aprovada pelos colegiados dos cursos das referidas IES.

Os alunos que participarão dos cursos serão selecionados pelas instituições de ensino superior responsáveis e pelos demais parceiros, considerando o:

- número de professores leigos que possuem o Ensino Fundamental completo, interessados em profissionalizar-se mediante o curso Normal de nível médio.
- número de professores leigos com ensino médio completo, interessados em desenvolver estudos superiores em Pedagogia ou Licenciatura.
- número de assentados interessados em desenvolver estudos de pós-graduação em Educação.

O projeto deve apresentar o quadro de instrutores que irão trabalhar no desenvolvimento das disciplinas. As instituições podem incluir professores de outras instituições, se necessário.

É importante que as IES envolvam o maior número de alunos das licenciaturas, tanto em estágios curriculares como extracurriculares a fim de proporcionar-lhes o maior envolvimento com os problemas concernentes à questão agrária e mais especificamente à educação no campo.

O espaço físico necessário como sala de aula, auditórios, salas de reuniões, alojamento, dentre outras condições de infraestrutura, deverão ser viabilizados pela proponente e demais parceiros.

Recomenda-se que as Proponentes procurem estabelecer vínculos de parceria com outras iniciativas de apoio à formação de educadores, especialmente com programas/projetos já estabelecidos na área, como o Pró-Formação e outro de âmbito governamental, no caso do curso Normal em Nível Médio, ou congêneres. A certificação desses cursos é de inteira responsabilidade da entidade proponente.

6.2 – Orientações para a apresentação de projetos de formação continuada de professores

Para se candidatar ao desenvolvimento de Projeto de Formação Continuada de Professores apoiado pelo Pronex, a Instituição Proponente deverá encaminhar um Projeto Pedagógico – Anexos 2, 7, 8 e 9 e um Plano de Trabalho – Anexo 11.

O Projeto Pedagógico deverá obedecer às diretrizes metodológicas e orçamentárias indicadas neste manual, *não sendo atendida nenhuma solicitação de recursos e de atividades que fuja a estes parâmetros.*

7. Projetos de Formação Técnico-Profissional de Jovens e Adultos de Assentamentos de Reforma Agrária

Os Projetos de Formação Técnico-Profissional de jovens e adultos de Assentamentos de Reforma Agrária destinam-se à consecução dos objetivos específicos já mencionados, quais sejam: oferecer formação continuada e escolarização em nível fundamental ou médio a jovens e adultos moradores de Assentamentos de Reforma Agrária.

Esses cursos têm como objetivo geral disponibilizar — em cada cooperativa ou associação dos assentamentos que tem por base a produção coletiva, individual ou mista — recursos humanos capacitados, que possam contribuir para o desenvolvimento sustentável do assentamento.

Os cursos podem atuar em diferentes frentes, a saber:

- formar jovens e adultos assentados como técnicos de nível médio em Administração de Cooperativas de Assentamentos de Reforma Agrária;
- formar jovens e adultos assentados como técnicos de nível médio em Administração de Assentamentos de Reforma Agrária;
- formar jovens e adultos assentados como técnicos de nível fundamental ou médio para o desenvolvimento da prática sustentável nos assentamentos.

7.1 - Como funcionam os projetos de formação técnico-profissional

Os cursos devem contemplar as situações-problema vivenciadas pelos assentados, a fim de que os alunos encontrem soluções para os problemas e, ao mesmo tempo, se capacitem. Serão desenvolvidos conforme o princípio da metodologia da alternância, caracterizada por dois momentos: tempo escola e tempo comunidade.

A metodologia desses cursos deve, ainda, respeitar:

- a construção de processos educativos em diferentes tempos e espaços;
- a interdisciplinaridade entre os diferentes conteúdos;
- a articulação ensino-pesquisa como fundamento para repensar a relação teoria-prática;
- o desenvolvimento de teorias e práticas que tenham como principal referência o campo;
- os cursos de devem, em seus currículos, respeitar as exigências legais mínimas.
- Os alunos que participarão dos cursos são selecionados pelas Instituições de Ensino Superior responsáveis e pelos demais parceiros, considerando o número de:

- assentamentos que precisam viabilizar a sua sustentabilidade;
- assentados envolvidos na gestão de Cooperativas ou Associações de Assentamentos de Reforma Agrária;
- cooperativas ou associações de Assentamentos de Reforma Agrária que necessitem de diretrizes mais eficazes para a sustentabilidade.

É de responsabilidade da Instituição Proponente apresentar o quadro de instrutores responsáveis pelo desenvolvimento das disciplinas.

As instituições podem incluir professores de outras instituições ou dos movimentos sociais que tenham uma ampla prática e reflexão sobre a educação no campo.

O espaço físico necessário como sala de aula, auditórios, salas de reuniões, dentre outras condições de infraestrutura deverão ser viabilizados pela proponente e demais parceiros.

A certificação dos alunos dos cursos é de inteira responsabilidade da Instituição Proponente.

7.2 – Orientações para a apresentação de projetos de formação técnico-profissional de jovens e adultos de assentamentos de reforma agrária

Para candidatar-se ao desenvolvimento de Projeto de Formação Técnico-Profissional apoiado pelo Pronera, a instituição deverá encaminhar um Projeto Pedagógico – Anexos 3, 7, 8 e 9 e um Plano de Trabalho – Anexo 11.

O Projeto Pedagógico deverá obedecer às diretrizes metodológicas e orçamentárias indicadas neste manual, não sendo atendida nenhuma solicitação de recursos e de atividades que fuja a estes parâmetros.

Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002.^(*)

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

O Presidente da Câmara da Educação Básica, reconhecido o modo próprio de vida social e o de utilização do espaço do campo como fundamentais, em sua diversidade, para a constituição da identidade da população rural e de sua inserção cidadã na definição dos rumos da sociedade brasileira, e tendo em vista o disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 -LDB, na Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e na Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação, e no Parecer CNE/CEB 36/2001, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 12 de março de 2002, resolve:

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

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

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

Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal.

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

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

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

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

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

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

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

Art. 7º É de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, através de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade.

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

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

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

- I articulação entre a proposta pedagógica da instituição e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a respectiva etapa da Educação Básica ou Profissional;
- II direcionamento das atividades curriculares e pedagógicas para um projeto de desenvolvimento sustentável;
- III avaliação institucional da proposta e de seus impactos sobre a qualidade da vida individual e coletiva;
- IV controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade do campo.

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

Art. 10. O projeto institucional das escolas do campo, considerado o estabelecido no artigo 14 da LDB, garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade.

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

- I para a consolidação da autonomia das escolas e o fortalecimento dos conselhos que propugnam por um projeto de desenvolvimento que torne possível à população do campo viver com dignidade;
- I para a abordagem solidária e coletiva dos problemas do campo, estimulando a autogestão no processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de ensino.

Art. 12. O exercício da docência na Educação Básica, cumprindo o estabelecido nos artigos 12, 13, 61 e 62 da LDB e nas Resoluções 3/1997 e 2/1999, da Câmara da Educação Básica, assim como os Pareceres 9/2002, 27/2002 e 28/2002 e as Resoluções 1/2002 e 2/2002 do Pleno do Conselho Nacional de Educação, a respeito da formação de professores em nível superior para a Educação Básica, prevê a formação inicial em curso de licenciatura, estabelecendo como qualificação mínima, para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o curso de formação de professores em Nível Médio, na modalidade Normal.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino, de acordo com o artigo 67 da LDB desenvolverão políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes.

Art. 13. Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:

- I estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;
- II propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas.

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

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

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

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

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

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

FRANCISCO APARECIDO CORDÃO
Presidente da Câmara de Educação Básica

Políticas Públicas e Identidade Política e Pedagógica das Escolas do Campo

Propostas de ação para o novo governo

Seminário Nacional Por Uma Educação do Campo
Brasília, 26 a 29 de novembro de 2002.

- 1 Implementar um programa de formação para todos os educadores e educadoras do campo, de nível médio e superior, através de convênios/parcerias entre secretarias, universidades, movimentos sociais e organizações do campo.
 - A Curso Normal em Nível Médio específico para educadores e educadoras do campo.
 - B Cursos de graduação de Pedagogia e outras licenciaturas, considerando a experiência das turmas de Pedagogia da Terra e de Pedagogia da Alternância.
 - C Cursos de pós-graduação sobre Educação do Campo.
 - D Cursos de formação de agentes de desenvolvimento do campo para atuação junto às comunidades, considerando as experiências desenvolvidas e novas demandas dos movimentos sociais.
- 2 Ampliar a educação de jovens e adultos (EJA) do campo:
 - A MOVA do Campo – Movimento de Alfabetização do Campo para todos. Preparar as jovens e os jovens do campo para serem os educadores.
 - B Viabilizar a EJA nas escolas de educação fundamental e média.

- C Projetos alternativos de EJA: fundamental e médio.
 - D Organização da oferta atendendo à realidade dos diferentes grupos humanos.
- 3 Garantir a Educação Infantil (zero a seis anos) e a Educação Fundamental nas comunidades do campo. Nos anos finais da Educação Fundamental e na Educação Média, a oferta pode ser regional, mas no campo, garantindo o transporte.
 - 4 Realizar a formação técnica (médio e superior) voltada às demandas de capacitação dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo.
 - 5 Implementar políticas públicas de valorização profissional das educadoras e dos educadores do campo.
 - 6 Concurso público para a seleção de professores e professoras do campo.
 - 7 Produzir e editar materiais didático-pedagógicos específicos para as escolas do campo, desde o olhar das diferentes identidades que existem no campo.
 - 8 Construir e manter escolas no campo: de educação infantil, fundamental, média e profissional. Projetar as escolas como espaços comunitários.
 - 9 Equipar as escolas do campo com:
 - A bibliotecas abertas à comunidade;
 - B brinquedoteca;
 - C salas de leitura abertas à comunidade com periódicos atualizados à disposição;
 - D salas de informática para aprendizado de educandos, educadores e comunidade, utilizando um “*software* livre”;
 - E internet e vídeos (filmes) a serviço da comunidade;
 - F materiais e equipamentos de esporte e lazer.
 - 10 Incentivar programas de pesquisa que contemplem o campo, os seus sujeitos, os movimentos sociais e a totalidade dos processos educativos.
 - 11 Divulgar as “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo”, garantindo envio para todos os municípios

e escolas do e no campo, e políticas de implementação em todos os níveis.

- 12 Criar no MEC uma Secretaria ou coordenação da Educação do Campo para fazer a interlocução com o povo que vive no campo e suas organizações. Criar, nas secretarias de educação estadual e municipal, uma coordenação com a mesma finalidade.
- 13 Realizar oficinas e seminários ou ciclos de estudo sobre Educação do Campo nos diferentes níveis (municipal, regional, estadual e nacional).
- 14 Valorizar as práticas inovadoras de escolas do campo.
- 15 Garantir a gestão democrática (administrativa, financeira e pedagógica) na educação.
- 16 Garantir escolas agrotécnicas e técnicas orientadas por um projeto popular de desenvolvimento do campo.
- 17 Criar política de financiamento para a Educação do Campo, em todos os níveis e modalidades, atendendo também a dimensão não escolar, conforme demandas de formação dos movimentos sociais do campo e dos povos indígenas. Garantir o repasse diferenciado de recursos para as escolas do campo (50% a mais).
- 18 Definir, de maneira mais precisa, as responsabilidades das diferentes esferas do poder público em relação ao financiamento da Educação do Campo.
- 19 Garantir continuidade e ampliar o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), incluindo os acampamentos, e na perspectiva de torná-lo uma política pública, com fundo específico.

Por uma Educação do Campo: Declaração 2002

Seminário Nacional Por uma Educação do Campo

Brasília, 26 a 29 de novembro de 2002.

Estamos reunidos neste seminário nacional para discutir sobre a Educação do Campo. Somos educadores e educadoras do campo, militantes de movimentos sociais do campo, representantes de universidades, de órgãos de governos municipais, estaduais e federal, de organizações não governamentais e de outras entidades comprometidas com a luta por políticas públicas e por uma identidade própria à educação e às escolas do campo. Trabalhamos para melhorar as condições de vida e de cidadania de milhões de brasileiros e brasileiras que vivem no campo.

Nossa caminhada, enquanto articulação nacional *Por uma Educação do Campo* começou no processo de preparação da Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia – Goiás, de 27 a 31 de julho de 1998. A ideia da conferência, por sua vez, surgiu durante o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), feito em julho de 1997. A Conferência, promovida a nível nacional pelo MST, pela CNBB, UnB, UNESCO, e pelo UNICEF, foi preparada nos estados através de encontros que reuniram os principais sujeitos de práticas e de preocupações relacionadas à *Educação do Campo*.

Na conferência, reafirmamos que o campo existe e que é legítima a luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para quem vive nele.

— No campo, estão milhões de brasileiras e brasileiros, da infância até a terceira idade, que vivem e trabalham no campo, como: pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, boia-fria, entre outros.

— A maioria das sedes dos pequenos municípios é rural, pois sua população vive direta e indiretamente da produção do campo.

— Os povos do campo têm uma raiz cultural própria, um jeito de viver e de trabalhar, distinta do mundo urbano, e que inclui diferentes maneiras de ver e de se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente, bem como de viver e de organizar a família, a comunidade, o trabalho e a educação. Nos processos que produzem sua existência, vão também se produzindo como seres humanos.

Na conferência, também denunciemos os graves problemas da educação no campo.

- Faltam escolas para atender a todas as crianças e jovens.
- Falta infraestrutura nas escolas e ainda há muitos docentes sem a qualificação necessária.
- Falta uma política de valorização do magistério.
- Falta apoio às iniciativas de renovação pedagógica.
- Há currículos deslocados das necessidades e das questões do campo e dos interesses dos seus sujeitos.
- Os mais altos índices de analfabetismo estão no campo, e entre as mulheres do campo.
- A nova geração está sendo deseducada para viver no campo, perdendo sua identidade de raiz e seu projeto de futuro. Crianças e jovens têm o direito de aprender da sabedoria dos seus antepassados e de produzir novos conhecimentos para permanecer no campo.

O processo da Conferência Nacional mostrou a necessidade e a possibilidade de continuar o *movimento* iniciado. De lá para cá, o trabalho prosseguiu em cada estado, através das ações dos diferentes sujeitos da articulação e através de encontros e de programas de formação de educadores e educadoras. Uma conquista que tivemos no âmbito das políticas públicas foi a recente aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer nº 36/2001 e Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação).

Nós que trabalhamos *Por uma Educação do Campo* temos dois grandes objetivos:

- mobilizar o povo que vive no campo, com suas diferentes identidades e suas organizações para conquista/construção de políticas públicas na área da educação e, prioritariamente, da escolarização em todos os níveis;
- contribuir na reflexão político-pedagógica da *Educação do Campo*, partindo das práticas já existentes e projetando novas ações educativas que ajudem na formação dos sujeitos do campo.

Neste final de 2002, em que o povo brasileiro se preparava para participar de um novo momento da história de nosso país, queremos reafirmar nossas principais convicções e linhas de ação na construção de um projeto específico *Por uma Educação do Campo*, articulado a um Projeto Nacional de Educação.

- 1 O centro de nosso trabalho está no ser humano, nos processos de sua humanização mais plena. Precisamos nos assumir como trabalhadoras e trabalhadores da formação humana, e compreender que a educação e a escola do campo estão na esfera dos direitos humanos, direitos das pessoas e dos sujeitos sociais que vivem e trabalham no campo.
- 2 É necessário e possível se contrapor à lógica de que escola do campo é escola pobre, ignorada e marginalizada, em uma realidade de milhões de camponeses analfabetos e de crianças e jovens condenados a um círculo vicioso: sair do campo para continuar a estudar, e estudar para sair do campo. Reafirmamos que é preciso estudar para viver no campo!
- 3 Vamos continuar lutando para garantir que todas as pessoas do campo tenham acesso à educação pública e de qualidade em seus diversos níveis, voltada aos interesses da vida no campo. Nisto está em questão o tipo de escola, o projeto educativo que ali se desenvolve, e o vínculo necessário desta educação com estratégias específicas de desenvolvimento humano e social do campo e de seus sujeitos.

- 4 Queremos vincular este movimento por educação com o movimento mais amplo do povo brasileiro por um novo projeto de desenvolvimento para o Brasil e participar ativamente das transformações necessárias no atual modelo de agricultura que exclui e mata dia a dia a dignidade de milhares de famílias no campo.
- 5 Quando dizemos *Por uma Educação do Campo*, estamos afirmando a necessidade de duas lutas combinadas: pela ampliação do direito à educação e à escolarização no campo e pela construção de uma escola que esteja *no* campo, mas que também seja *do* campo: uma escola política e pedagogicamente vinculada à história, à cultura e às causas sociais e humanas dos sujeitos do campo, e não um mero apêndice da escola pensada na cidade; uma escola enraizada também na práxis da educação popular e da pedagogia do oprimido.
- 6 Temos uma preocupação prioritária com a escolarização da população do campo. Mas, para nós, a educação compreende todos os processos sociais de formação das pessoas como sujeitos de seu próprio destino. Nesse sentido, educação tem relação com cultura, com valores, com jeito de produzir, com formação para o trabalho e para a participação social.
- 7 Continuaremos lutando pelo respeito, pela valorização profissional, e por melhores condições de trabalho e de formação para as educadoras e os educadores do campo, e conclamamos sua participação efetiva na definição da política educacional e na construção do projeto educativo do povo que vive no campo.
- 8 Defendemos um projeto de educação integral, preocupado, também, com as questões de gênero, de raça, de respeito às diferentes culturas e às diferentes gerações, de soberania alimentar, de uma agricultura e de um desenvolvimento sustentáveis, de uma política energética e de proteção ao meio ambiente.
- 9 O direito à educação somente será garantido no espaço público. Nossa luta é no campo das políticas públicas e o Estado precisa ser pressionado para que se torne um espaço público. Os movimentos sociais devem ser o guardião

desse direito e o Estado deve ouvir, respeitar e traduzir em políticas públicas as demandas do povo que vive no campo.

- 10 Reconhecemos a caminhada dos movimentos sociais do campo, como expressão do povo organizado que faz e que pensa sobre a vida no e do campo. Das suas práticas de organização, de luta social e de educação podemos extrair muitas lições para a Educação do Campo. A primeira delas é que o povo que vive no campo tem que ser o sujeito de sua própria formação. Não se trata, pois, de uma educação ou uma luta *para os*, mas, sim, *dos* trabalhadores do campo e é assim que ela deve ser assumida por todos os membros deste movimento *Por uma Educação do Campo*.
- 11 Consideramos que há muitas transformações a serem feitas na educação em nosso país para que ela se realize como instrumento de participação democrática e de luta pela justiça social e pela emancipação humana. Nosso encontro se dá nas ações e não apenas em intenções. Queremos reeducar nossas práticas a partir do diálogo com as grandes questões de educação e de desenvolvimento social.
- 12 Reconhecemos os avanços da legislação educacional brasileira, em especial nos espaços abertos pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996), nas Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e agora, nas Diretrizes Operacionais para as escolas do campo. Comprometemo-nos em lutar pela implementação destas diretrizes, bem como em contribuir para seu aperfeiçoamento. Trabalharemos pela inclusão destas diretrizes na construção dos planos municipais e estaduais de educação.
- 13 Queremos consolidar a articulação nacional *Por uma Educação do Campo* e acolher todas as pessoas e organizações dispostas a trabalhar por esta causa.

Educação do Campo, semente que se
forma planta pelo nosso cultivar!

Educação do Campo e Educação Indígena: duas lutas irmãs

Documento do Encontro Nacional de Professores Indígenas e Missionários do Conselho Indigenista Missionário (CIMI)

Em 1998, por ocasião da Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, estivemos juntos refletindo sobre as questões comuns que irmanam a luta dos trabalhadores sem-terra e dos povos indígenas, em especial, com relação a uma educação escolar que sirva a seus interesses e necessidades.

No Encontro Nacional de Professores Indígenas e Missionários do Conselho Indigenista Missionário (Cimi), organizado pela Articulação Nacional de Educação (ANE), em Luziânia – GO, de 26 a 30 de junho deste ano de 2002, os professores e lideranças indígenas presentes elaboraram uma carta compromisso. Nela, poderemos perceber as principais lutas e esperanças, assim como as concepções e os valores indígenas acerca da escola. Há, novamente, muito em comum nestes dois movimentos: o do direito a uma Educação do Campo e do direito a uma educação escolar indígena, ambas definidas, geridas e avaliadas pelos próprios trabalhadores e pelos povos indígenas. Uma educação em que os trabalhadores sem-terra e os povos indígenas deixem de ser destinatários e passem a ser protagonistas e sujeitos desta história.

Neste Seminário Nacional de Educação do Campo, esperamos que a leitura da carta compromisso dos professores indígenas contribua na união e articulação de nossos sonhos e esperanças por um outro Brasil:

Nós, professores e lideranças indígenas de 66 povos de todo o Brasil, reunidos no Encontro Nacional de Educação Indígena, que teve como tema: A Educação na Construção da Terra Sem Males, analisamos profundamente, durante esses dias de encontro, a educação que temos e trabalhamos na perspectiva de construir a educação que queremos.

Estamos convictos de que a educação que queremos tem que estar a serviço das lutas dos nossos povos, sendo formadora de guerreiros (novas lideranças), rompendo com o modelo centralizador do Estado brasileiro, que teve como objetivo, durante esses 500 anos, integrar os povos indígenas na sociedade nacional, não respeitando, assim, todo o nosso passado de conhecimento e nossas diferenças adquiridas através dos mais velhos.

A nossa luta é no sentido de garantir a nossa autonomia como povos diferentes e, para isso, estamos nos unindo através dos nossos movimentos, para que os nossos direitos sejam respeitados, independentemente de quem esteja no poder.

Continuaremos nos articulando para garantir o fortalecimento das lutas, através dos nossos movimentos em busca de uma educação específica, diferenciada e de qualidade, lutando para que as propostas advindas das assembleias indígenas, tendo como exemplo o Estatuto dos Povos Indígenas, sejam aprovadas.

Iremos lutar *conjuntamente para que a formação dos indígenas* se dê em todos os níveis, abrangendo as necessidades dos nossos povos, respeitando as especificidades.

Queremos com a nossa escola formar, ainda, cidadãos críticos, conscientes de seus direitos, comprometidos com a luta de seu povo e de outros povos sedentos de justiça, dando continuidade à luta de todos os que tomaram na luta pelos nossos direitos.

Lutaremos para que todos os conhecimentos próprios de cada povo sejam valorizados, tanto quanto aqueles que têm maior formação escolar. Lutaremos para que a nossa educação seja construída entre lideranças, comunidades e professores, para que, assim, fortalecidos, possamos dar continuidade às lutas dos nossos guerreiros que tomaram, transmitindo para todos que “guerreiro plantado gera novos guerreiros... A perseguição às nossas lideranças não nos amedrontará, pois somos fortes, unidos e o Brasil é nosso! Que venham outros 500! Acima do medo, coragem!”

Xikão Xukuru

Por uma Política Pública de Educação do Campo

Texto-base

II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo

LISTAS DE SIGLAS

AGB – Associação dos Geógrafos Brasileiros
ANDES – Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior
ATER – Assistência Técnica e Extensão Rural
CEFET's – Centro Federal de Ensino Tecnológico
CEFFA'S – Centros Familiares de Formação por Alternância
CERIS – Centro de Estatística Religiosa e Investigações Sociais
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação
CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
FEAB – Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil
FETRAF – Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar
Fundeb – Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica
Fundef – Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Incrá – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
Inep – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MAB – Movimento dos Atingidos por Barragens
MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC – Ministério da Educação
MinC – Ministério da Cultura

MMA – Ministério do Meio Ambiente

MMC – Movimentos de Mulheres Camponesas

MPA – Movimentos dos Pequenos Agricultores

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

MTE – Ministério do Trabalho e Emprego

PIB – Produto Interno Bruto

PNE – Plano Nacional de Educação

Pronera – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

SAF – Secretaria de Agricultura Familiar

SEAF – Secretaria Especial de Aquicultura e Pesca

SINASEFE – Sindicato Nacional de Servidores das Escolas Federais

UnB – Universidade de Brasília

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNEFAB – União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

Trajetória

A I Conferência Nacional foi realizada em julho de 1998 e promovida pelo MST, UNICEF, pela UNESCO, CNBB e UnB. Teve papel significativo no retorno da questão da educação da população do campo para a agenda da sociedade e dos governos e inaugurou uma nova referência para o debate e a mobilização popular: *Educação do Campo* e não mais educação rural ou educação para o meio rural.

Na I Conferência, reafirmamos que o campo¹ é espaço de vida e que é legítima a luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para quem vive nele. No campo e na floresta, estão milhares de brasileiros e brasileiras, da infância até a terceira idade, que vivem em uma realidade social complexa que incorpora os espaços de floresta, da pecuária, das minas e da agricultura familiar... Os povos do campo são diversos nas formas de produção: ribeirinhos, pesqueiros, extrativistas, agricultores, assalariados etc. São diversos nos pertencimentos étnicos, raciais: povos indígenas, quilombolas...

O povo brasileiro que vive e trabalha no campo tem uma raiz cultural própria, um jeito de viver e de trabalhar, distinta do mundo urbano, e que inclui diferentes maneiras de ver e de se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente, bem como de viver e de organizar a família, a comunidade, o trabalho e a educação. E nos processos que produzem sua existência vão também se produzindo como seres humanos.

O respeito a esta especificidade se coloca na perspectiva de superação da dicotomia campo-cidade, estabelecendo-se relações de igualdade social e reciprocidade.

Na I conferência, também denunciemos os graves problemas da Educação do Campo como a falta de escolas para atender a todas as

1 Conforme o relatório das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, a Educação do Campo 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, neste sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana.

crianças e jovens; de infraestrutura nas escolas; falta de uma política de valorização do magistério; de apoio às iniciativas de renovação pedagógica; de financiamentos; currículos deslocados das questões do campo e dos interesses dos seus sujeitos; muitos docentes sem a qualificação necessária; os mais altos índices de analfabetismo e, por fim, também denunciemos que a nova geração está sendo deseducada para viver no campo, perdendo sua identidade de raiz e seu projeto de futuro. Defendemos, portanto, que crianças e jovens têm o direito de aprender a sabedoria dos seus antepassados e de produzir novos conhecimentos para permanecer no campo. Discutimos propostas, socializamos experiências de resistência no campo e de afirmação de um outro projeto de educação.

O processo da I Conferência Nacional mostrou a necessidade e a possibilidade de continuar o *movimento* iniciado. Durante esses seis anos, o trabalho prosseguiu em cada estado, por meio das ações das diferentes organizações e através de encontros e de programas de escolarização e de formação de educadores e educadoras. Uma conquista do conjunto das organizações de trabalhadores e trabalhadoras do campo, no âmbito da luta por políticas públicas, foi a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer nº 36/2001 e Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação).

Outra conquista política importante está sendo os resultados dos debates com a sociedade em cada estado que tem culminado com a entrada da questão da Educação do Campo na agenda de lutas e de trabalho de um número cada vez maior de movimentos sociais de trabalhadores e trabalhadoras do campo, o que vem pressionando sua inclusão na agenda de alguns governos municipais, estaduais e também na agenda do governo federal.

Por uma política pública de Educação do Campo

A II Conferência Nacional de Educação do Campo (CNEC) pretende ser uma etapa significativa na história da construção do direito dos povos do campo à educação. Nas últimas décadas, acentuou-se a presença dos movimentos sociais do campo na cena política e

cultural. No conjunto de suas lutas pela terra, pela agricultura familiar, pelo trabalho, pela vida e dignidade... foram construindo-se sujeitos coletivos de direitos, entre eles do direito à educação.

Nesses processos sociais e culturais, as educadoras e os educadores do campo e da floresta foram assumindo novos compromissos, redefiniram seu perfil profissional, se reuniram em frequentes encontros, seminários e congressos. Reinventaram concepções e práticas educativas. Produziram um corpo teórico sobre a Educação do Campo. Formaram-se e qualificaram-se reinventando formas novas de acesso aos cursos de magistério e Pedagogia. Por outro lado, também, a UNDIME e as secretarias de educação vêm renovando formas de gestão das escolas e o MEC criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), onde a Educação do Campo terá um tratamento específico por meio da Coordenação Geral da Educação do Campo. Processos “esperançadores” que culminam na II CNEC.

O que esta conferência pretende significar nessa história tensa e fecunda de construção da educação do campo? Esta conferência pretende que todo esse processo seja reconhecido politicamente pelo Estado e pelos governos. Que a Educação do Campo seja assumida como política pública de maneira mais explícita, que as secretarias que têm escolas no campo sejam apoiadas em seus esforços. Que os órgãos públicos responsáveis pela educação em nosso país se façam mais presentes, reconhecendo a dívida social, cultural e educativa que tem para com os diversos sujeitos que trabalham e vivem no campo e na floresta.

A II CNEC pretende, ainda, que seja reconhecida a especificidade dos povos do campo e de suas formas de viver e de ser. De formar-se, socializar-se, aprender, de produzir e relacionar-se com o conhecimento, com as ciências e as tecnologias, com os valores e a cultura. Enfim, com os processos educativos. Reconhecidas essas especificidades, sejam elaboradas políticas públicas específicas e estratégias específicas de sua eficaz implementação.

A II CNEC se propõe acelerar o processo que vem acontecendo de reconhecimento da urgência de que a Educação do Campo seja assumida em uma política pública construída em diálogo entre o Estado, as diversas esferas do governo e os movimentos sociais do campo.

Que política pública da Educação do Campo?

Reconhecida a urgência de que a Educação do Campo seja assumida como política pública, uma das tarefas desta conferência será aprofundar e definir o que não entender e o que entender por assumir a Educação do Campo como política pública.

1º.) Políticas compensatórias? Diante do atraso e do abandono secular da educação dos povos do campo, uma tendência poderá ser incluir na política pública estratégias pontuais para corrigir esse atraso. Por outro lado, diante de uma visão dos povos que vivem da agricultura, do extrativismo, do trabalho do campo como uma espécie em extinção, uma tendência poderá ser incluir na política pública estratégias pontuais para garantir uma escolarização mínima, elementaríssima para os remanescentes dessas formas de vida e produção vistas como processos em extinção, diante do inevitável avanço do capitalismo na vertente do agronegócio.

A conferência deverá rejeitar qualquer política educativa que traga essa visão do campo como atraso ou como condenado à extinção. Não interessam aos povos do campo políticas assistencialistas, compensatórias ou compassivas. Sem corrigir essa visão dos homens, das mulheres, dos(as) trabalhadores(as) do campo, a formulação de políticas não mudará! Uma das tarefas da política pública será somar com os movimentos Sociais para mudar suas visões ainda presentes no imaginário da sociedade e dos governos.

2º.) Superar o uso privado do público. Defender uma política pública significará superar o tradicional uso privado da máquina pública, dos recursos e do poder público tão frequente na história da política brasileira, especialmente em relação ao campo. História nem sempre pautada pelo interesse público e que tão profundamente tem marcado o trato dado aos direitos dos povos do campo, especialmente do trato por vezes irresponsável do direito à sua educação.

Incluir este direito na política pública deverá significar estabelecer mecanismos compulsórios que reduzam o uso privado dos recursos necessários à garantia desse direito. Assumir estratégias urgentes e eficazes de um tratamento mais público da Educação do

Campo exigirá a superação das formas tradicionais de submeter os interesses públicos a interesses privados de grupos ou partidos.

3°.) Não reduzir o trato público a demandas do mercado. Por que da urgência de incluir a Educação do Campo na política pública? A resposta poderá ser encontrada no avanço da modernização do campo. Há quem acredite que um novo trato da Educação do Campo virá da urgência de escolarização e formação profissional demandadas pela expansão do agronegócio. Seria este o sentido dado nesta conferência à defesa de incluir a Educação do Campo como política pública? A escolarização e qualificação avançarão se demandadas pelo agronegócio?

O mercado nunca foi muito exigente de escolarização dos setores populares nem de qualificação dos trabalhadores. Esse modelo de exploração capitalista perverso significa um campo sem gente, sem crianças, adolescentes e jovens, conseqüentemente, sem sujeitos do direito à educação.

Lutar por incluir a educação dos povos do campo na política pública não significa esperar que a sonhada modernização do campo pelo agronegócio demande novas políticas de educação. Os movimentos sociais têm outra concepção de educação e do público.

Nesta II CNEC, reafirmemos o campo e a floresta como territórios vividos, e não somente como territórios do negócio. É, sobretudo, o espaço da cultura, dos sujeitos, da produção da vida, da democratização das relações sociais, da solidariedade, do desenvolvimento de experiências... e uma grande referência para a construção da justiça social.

4°.) Novas políticas públicas para um novo campo. Quando os movimentos sociais articulados reivindicam políticas públicas para o campo é um sinal de que o campo mudou. Há tensões profundas que dão ao campo brasileiro outra feição e outra consciência política. A politização das graves questões do campo eleva as respostas exigidas no âmbito do político. Exigem sua inclusão na agenda política. Nesta ótica se coloca esta CNEC.

Uma das questões mais politizadas tem sido o direito à terra, à vida, à permanência, e, conseqüentemente, à educação. A politização

da educação exige um equacionamento novo das políticas públicas de educação. A II CNEC não pretende que sejam reproduzidas nem reeditadas as tradicionais políticas de manutenção precária das escolas rurais, mas que se reconheça que o campo brasileiro é outro, consequentemente as políticas educativas deverão ser outras: inspiradas em outra lógica. Na lógica do público.

5º.) Políticas públicas como garantia de direitos. Lembremos um dado histórico: a expansão da educação nas cidades se acelerou nas últimas décadas não tanto sob pressão de demandas do mercado, mas sob pressão do avanço da consciência dos direitos. “Educação direito de todo cidadão, dever do Estado” foi o grito impulsionador da inclusão da educação na política pública.

Esta lição histórica vale para o campo. A pressão pela inclusão da educação na política pública está vindo não das demandas do capital, mas da consciência dos direitos dos povos do campo. A estes lhes foi e é negado esse direito por uma única razão: viverem, produzirem e trabalharem no campo. Por não serem reconhecidos sujeitos iguais de direito às escolas e à educação, foram tratados com descaso.

Esta realidade está mudando. A consciência dos direitos avança entre todos os povos do campo. Consequentemente, avança a pressão por respostas públicas do Estado e dos governos. Ao longo da história, a consciência do público avançou com a consciência dos direitos. Estes somente encontraram garantia nos espaços públicos.

A II CNEC pretende avançar nesta direção: mostrar à sociedade brasileira, ao Estado e aos governos o quanto cresceu a consciência dos povos do campo como sujeitos coletivos de direitos. Consequentemente, exigir que esses direitos sejam garantidos na esfera pública, com políticas públicas.

Os movimentos sociais, pressionando por políticas públicas, reconhecem o quanto fizeram avançar o trato digno da educação, m. Mas têm consciência de que seria ingenuidade política tentar assumir a tarefa da Educação do Campo prescindindo do público. Esta conferência é uma expressão do reconhecimento de que os direitos sociais se garantem se assumidos como dever do Estado.

6°.) Políticas públicas universais. De que sujeitos de políticas públicas fala esta conferência? Dos indivíduos, das famílias trabalhadoras e dos diversos povos que vivem e produzem na diversidade de formas de produção e de vida *no e do* campo. Esta conferência fala de direitos sociais, humanos, conseqüentemente, universais, a ser garantidos com políticas universais. Políticas que garantam a universalização do direito à educação.

Essa dimensão universal do direito à educação exigirá políticas públicas para os campos pautadas nos princípios de igualdade, de correção afirmativa das desigualdades acumuladas ao longo de nossa história. Políticas, portanto, com caráter afirmativo para enfrentamento das históricas desigualdades existentes no campo.

Políticas públicas de educação articuladas ao conjunto de políticas que visem a garantia do conjunto dos direitos sociais e humanos dos povos do campo. O direito à educação somente será garantido se articulado ao direito à terra, à permanência no campo, ao trabalho, à agricultura camponesa, à cultura, aos valores e às identidades da diversidade dos povos do campo. Logo, políticas intersetoriais para garantia da universalidade dos direitos.

O caráter universal das políticas públicas exigirá mais do que a afirmação de princípios universais. A II CNEC priorizará a exigência de que as políticas públicas definam com clareza *bases sólidas* para sua garantia, que priorizem a construção de uma rede física de escolas no campo, que definam normas precisas, compulsórias de aplicação de recursos, de fixação ao campo de um corpo profissional qualificado e permanente liberado do jogo de interesses das barganhas políticas. Sem bases sólidas, os princípios universais não se traduzirão em garantias concretas de direitos universais.

7°.) Políticas públicas para a especificidade do campo. O campo tem sua especificidade. Não tanto pela histórica precarização das escolas rurais, mas pelas especificidades de uma realidade social, complexa que incorpora os espaços de floresta, da pecuária, das minas e da agricultura familiar, a diversidade nas formas de produção, nos pertencimentos étnicos, raciais: povos indígenas, quilombolas...

Toda essa diversidade de coletivos humanos apresenta formas específicas de produção de saberes, conhecimentos, ciência, tecnologias, valores, culturas... A educação e a formação humana desses povos, as aprendizagens e a socialização têm especificidades que terão de ser respeitadas e incorporadas nas políticas públicas.

Por outro lado, a educação tem como sujeitos privilegiados a infância, a adolescência, os jovens, os adultos e os idosos. As formas de aprender desses sujeitos terão uma estreita relação com suas formas de ser crianças ou adolescentes, jovens ou adultos no contexto social e cultural em que produzem seus saberes, valores, representações. Assim, as políticas públicas de ensino e aprendizagem, as políticas curriculares e de material didático terão de levar em conta essa especificidade.

Pensamos, ainda, nas formas de ser profissional, educador(a) dos povos do campo. Exigirá políticas públicas de construção da especificidade desse profissional-educador do campo. Políticas específicas de formação, de fixação, de interação entre a cultura, os valores e as formas de viver desses profissionais e os povos do campo.

No terreno concreto da educação, exigir uma política pública de Educação do Campo com essas características significa reconhecer e assumir o movimento educacional também a partir do acúmulo do pensar e do fazer dos movimentos sociais. Reconhecer as formas de gestão, de organização coletiva, os conteúdos e matrizes curriculares que se concretizam em diferentes experiências, a formação dos educadores, os conhecimentos produzidos, entre outros e assumir a garantia do direito à educação e à formação.

Na sequência vamos continuar este debate na elaboração de proposições em torno de questões que desdobram ou podem garantir a construção de uma política pública de Educação do Campo.

Financiamento da educação

A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, atribuíram à União, aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios a responsabilidade pela administração do

sistema educacional brasileiro, tendo como fundamento o regime de colaboração entre as instâncias federadas.

Reconhecemos que, historicamente, obtivemos alguns avanços mediante as demais políticas públicas, porque conquistamos o financiamento protegido.² No entanto, compreendemos que, pela própria estrutura Constitucional entre os entes federativos, muitos problemas ainda temos que enfrentar no financiamento da educação.

De acordo com a Consituição Federal, a União deve aplicar na área da educação 18% dos recursos oriundos da receita de impostos federais a ela destinados, já descontados os 20% da DRU (Desvinculação da Receita da União), enquanto aos Estados e municípios caberia a vinculação de 25% das receitas de impostos que arrecada e daqueles que são transferidos.

O artigo 69 da LDB, Lei n.º 9394/96, fruto da luta da sociedade civil e dos educadores(as) define:

A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, vinte e cinco por cento ou o que consta nas respectivas Constituições ou Leis Orgânicas da receita resultante de impostos, compreendidas as transferências constitucionais, na manutenção e desenvolvimento do ensino Público.

No que diz respeito ao percentual mínimo de 25% que pode ser aumentado na Lei Orgânica do Município, dos seguintes tributos compõem o potencial básico de custeio da educação municipal:

A fundo de participação dos municípios (FPM);

B cota-parte do imposto sobre produtos industrializados (IPI-Exportação);

2 Financiamento protegido diz respeito à parcela das receitas públicas — impostos e contribuição social do salário-educação - arrecadada pelas três esferas de governo, assegurados pela Constituição Federal mediante a aplicação de percentuais mínimos incidentes sobre essa arrecadação. O que não quer dizer que os dirigentes não possam gastar mais que esse valor. Uma outra forma de financiamento é que se chama de financiamento flexível (mais instável e incerto). Ele está condicionado a negociações políticas, a problemas conjunturais, sejam econômicos, sociais ou políticos.

- C transferência do imposto territorial rural (ITR);
- D cota-parte do imposto sobre circulação de mercadorias e serviços (ICMS);
- E cota-parte do imposto sobre propriedade de veículos automotores (IPVA);
- F imposto sobre a renda retido na fonte dos servidores municipais (IRRF);
- G imposto predial e territorial urbano (IPTU);
- H imposto sobre transmissão de bens imóveis “inter-vivos” (ITBI);
- I imposto sobre serviço de qualquer natureza (ISS).

Esses itens constam do PNE, que foi desfigurado quando da sua aprovação no governo de Fernando Henrique Cardoso, onde se vetou os seguintes pontos:

- A Ampliação do Programa Renda Mínima (o texto aprovado no Congresso previa a ampliação do programa, associado a ações socioeducativas, com o objetivo de atender nos três primeiros anos do PNE, a metade das crianças de até seis anos de idade. Após seis anos de vigência do plano, a totalidade das crianças seria beneficiada).
- B Ampliação da oferta do ensino público – a meta era ampliar a oferta até assegurar, no mínimo, 40% do total de vagas com a criação de novos estabelecimentos públicos de ensino superior em parceria entre a União e os estados.
- C Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Superior – a exemplo do que ocorre para o ensino fundamental, a proposta aprovada determinava a criação desse fundo, constituído por, pelo menos, 75% de recursos da União.
- D Pesquisa científica e tecnológica – a previsão feita para o financiamento da pesquisa era triplicar durante dez anos

os recursos para o setor em parceria com as agências de fomento, fundações estaduais de amparo à pesquisa, empresas públicas e privadas.

- E Carreiras de profissionais da área técnica e administrativa – o texto definia a implantação dentro de um ano, de planos gerais de carreira para profissionais que atuam nessas áreas.
- F Recursos para a educação – um dos mais importantes foi o veto do dispositivo que instituía o percentual de 7% do produto interno bruto (PIB) com o piso para os investimentos na área educacional nos próximos dez anos.
- G Orientação dos orçamentos – o texto aprovado no Congresso definia que os orçamentos nas três esferas do governo deveriam ser orientados com o objetivo de cumprir as vinculações e subvinculações previstas em relação aos níveis, modalidades do ensino e valores por aluno.
- H Pagamento dos aposentados e pensionistas – esse artigo dispunha sobre a garantia de recursos do Tesouro Nacional para o pagamento de aposentados e pensionistas na esfera federal.

Ainda que o PNE contemple muitas questões que são pertinentes à Educação do Campo, observa-se o quanto as especificidades dessa educação não tem ocupado o lugar devido. A II CNEC tem uma responsabilidade com a proposição de políticas de financiamento que tragam a realidade do campo como uma parte significativa a ser considerada pelos planos. Afinal, sem ela a educação não tem como se realizar e alcançar a plenitude descrita nos próprios princípios do PNE.

Pela Emenda Constitucional de 14 de setembro de 1996 e regulamentado pela Lei n.º 9.424 de 24/12/1996 e pelo Decreto nº 2.264, de junho de 1997, modificou-se a forma de financiamento do Ensino Fundamental no país, pois carimbou 15% dos tributos “a,b,d,e” que passaram a não chegar mais diretamente ao município, eles constituem o Fundef, cujos valores são repassados para o município na razão

direta de suas matrículas na rede municipal de ensino fundamental, considerando o Censo Escolar do ano anterior.

No entanto, a União deverá complementar a aplicação de recursos onde a receita não é suficiente, mas não o faz. O Fundef, na realidade, não aumentou a receita para a educação, somente foi feita uma redistribuição dos recursos existentes.

Ao mesmo tempo, reconhecemos que os recursos do Fundef são excludentes, porque não contemplou a Educação Infantil nem a Educação de Jovens e Adultos. Por essa razão, está em discussão, no MEC, o Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) que substituirá o Fundef. As diretrizes estão sendo avaliadas pela União dos Dirigentes Municipais (Undime) e pelo Conselho dos Dirigentes das Secretarias Estaduais de Educação (Consed). Este fundo deverá ser encaminhado em agosto deste ano para a Presidência da República. Este é um dos temas importantes a ser discutido nesta conferência, pois é preciso analisar até que ponto o Fundeb vai ampliar de fato o acesso e a qualidade da educação como um todo e da Educação do Campo em particular.

No marco da LDB e na perspectiva da aprovação do Fundeb (Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica) a garantia dos recursos financeiros pode se dar a partir da definição dos valores monetários calculados com base nos parâmetros de qualidade desejada. Nesse sentido, é preciso assegurar que o valor de financiamento da Educação do Campo seja definido a partir de um cálculo real sobre os custos objetivos que a escola do campo tem, que certamente se constitui em um custo diferenciado. Aparentemente, o projeto do Fundeb em discussão ao “repartir por matrícula no ensino básico, diferenciando por etapa (infantil, fundamental, médio) e especificidade (educação de jovens e adultos, especial, rural etc.)” garante esta diferenciação. Entretanto, é preciso resgatar também a emenda 14 do PNE, que estabelece critérios para um cálculo de valores *per capita*, fundado na qualidade do ensino e seus respectivos insumos. Assim sendo, a demanda dos movimentos sociais por Educação do Campo deve concentrar esforços para que o seu financiamento esteja

assegurado no Fundeb, garantindo a diferenciação de valores para que os recursos investidos assegurem um padrão de qualidade.

É notório que onde existem, as escolas do campo são as que possuem menos condições de infraestrutura, menos equipamentos, menos acesso à água potável, difícil acesso da residência até as salas de aula, construções espaciais em locais que não aglomeram as comunidades, entre outros. A política de nucleação das escolas não tem sido uma política que atenda aos interesses dos sujeitos que vivem no campo, ela é mais uma medida financeira, pois os alunos e educadores ficam a mercê dos transportes para estudar, sofrendo com todos os problemas que já conhecemos.

Somos conhecedores que o padrão mínimo de qualidade precisa ser definido de forma diferenciada para incluir todos os que vivem no campo. Este padrão mínimo de qualidade tem que incluir: os livros, os salários e a formação dos(as) educadores(as), as condições de infraestrutura, tais como laboratórios, biblioteca, quadras de esporte, energia, rede de comunicação e equipamentos.

Esta II CNEC reafirma a necessidade dos direitos pelo aumento dos recursos para a educação e o aumento do poder dos camponeses, dos agricultores em geral de fiscalizar a aplicação desses recursos. Para isso, dizemos não a todo o tratamento diferenciado que exclui os trabalhadores e as trabalhadoras do direito à educação de qualidade.

Também deverá ser previsto um programa de bolsa (renda) para todos os trabalhadores e trabalhadoras jovens e adultos que estão estudando, para que possam ter melhores condições de investimento na sua aprendizagem, gerando formas mais autônomas de produção de conhecimento e estabelecendo novas relações com as suas comunidades. Esses alunos em formação trabalham enquanto estudam e tornam-se lideranças, também nesse processo. Eles envolvem a comunidade e buscam em conjunto soluções para os seus problemas. Uma política de financiamento da Educação do Campo não pode prescindir desta relação entre trabalho e cultura.

O financiamento da Educação do Campo também passa pelo âmbito das políticas federais e estaduais. Neste sentido, a II Conferência também estará discutindo e deverá apontar caminhos

para ampliar as condições de desenvolvimento de pesquisa por parte das instituições e organizações sociais envolvidas diretamente com a Educação do Campo e com a formação técnica. Ao mesmo tempo, precisamos ampliar as iniciativas emergentes de desenvolvimento de novas matrizes tecnológicas que fortalecem a produção econômica, respeitando o equilíbrio da sociobiodiversidade nas regiões do país.

O financiamento de uma política de Educação do Campo é a condição essencial para o desenvolvimento do campo. Entretanto, não obstante os avanços obtidos do ponto de vista legal e formal, na prática a implementação de processos pedagógicos baseados nas demandas e características do campo esbarram na questão orçamentária.

Além da insuficiência, há também uma má aplicação destes, há uma superposição de financiamentos e a ausência de um planejamento estratégico para sua aplicação. Estudos sobre a execução orçamentária para esta área se fazem necessários para dimensionar a abrangência das ações já desenvolvidas.

Anualmente, um enorme volume de recursos tem sido investido em cursos de qualificação, formação e treinamento, nas diversas redes e sistemas, sem alterar significativamente a média de escolaridade do trabalhador, que continua em torno de 4 anos. Não é racional investir, repetitivamente, em qualificação e requalificação em cima de uma base frágil, ou seja, sob a ausência de uma educação básica como requisito mínimo. É urgente que se articulem as demandas emergenciais de qualificação e formação com a oferta de educação básica para todos e educação de jovens e adultos para os que estão fora da faixa etária normal de escolarização. Somente uma política pública de Estado é capaz de organizar, planejar e coordenar tamanha responsabilidade e visão de projeto de nação.

Essa II CNEC reafirma a necessidade de assegurar os direitos da sociedade à educação independente dos governos, pois estes são transitórios e a política de financiamento não poderá ficar à mercê dos governos.

As possibilidades acima apresentadas não se constituem em propostas definidas, e sim em alternativas a serem aprofundadas.

Qualquer que seja a opção por uma política de financiamento da Educação do Campo, ela deverá estar fortemente vinculada ao projeto político e pedagógico que se desenhe como consenso dos debates.

Proposições:

- 1 eliminação da DRU;
- 2 vinculação dos recursos da União para a educação;
- 3 garantia da soberania da educação brasileira desvinculando-a de qualquer relação com a dívida externa;
- 4 ampliação da base de receitas da União sobre as quais deverão incidir os recursos vinculados;
- 5 preservação dos fundos destinados à educação;
- 6 controle social sobre a aplicação dos recursos;
- 7 garantia de recursos para a construção de escolas para a educação fundamental primeiro e segundo segmentos;
- 8 garantia da reconstrução e reequipamento das escolas existentes;
- 9 desenvolvimento de uma política de construção de escolas de nível médio;
- 10 fortalecimento das escolas técnicas e agrotécnicas com financiamentos que possibilitem a estada dos filhos dos(as) trabalhadores(as) nestes estabelecimentos de ensino em regime de alternância;
- 11 criação de políticas de financiamento para a Educação do Campo em todos os níveis e modalidades, atendendo também a dimensão não escolar conforme demandas de formação dos movimentos sociais das regiões, desde que estas sejam de caráter público;

- 12 garantia de financiamento para adequação das escolas, elaboração de materiais pedagógicos e formação de profissionais e condições de acesso às pessoas com necessidades especiais.
- 13 garantia para que as políticas de educação sejam implementadas também, por diferentes iniciativas, a exemplo das Escolas Família Agrícola, do Pronera, entre outros;
- 14 estímulo à prática do orçamento participativo em todas as comunidades escolares;
- 15 garantia de distribuição de livros e computadores para atender a todos os alunos e alunas, mesmo que a quantidade de alunos matriculados em cada escola seja pequena;
- 16 imediato cumprimento do padrão mínimo de qualidade, considerando os componentes que são necessários para uma educação de qualidade no campo;
- 17 garantia da comissão que está discutindo o Fundeb no MEC que irá convocar os setores competentes para definir um padrão mínimo de qualidade e, ao mesmo tempo, garantir custos diferenciados em função da diversidade do campo;
- 18 garantia de que a União irá assegurar a sua participação na complementação no financiamento de custos diferenciados para os municípios e os estados para atender às especificidades das regiões;
- 19 desenvolvimento de estratégias para fortalecer os movimentos em defesa da derrubada dos vetos do PNE;
- 20 garantia da Educação Infantil no e do campo com todas as condições necessárias para o seu funcionamento, incluindo a remuneração de educadores qualificados.

Gestão da política pública

A introdução do tema gestão das políticas públicas nesta conferência remete à discussão do atendimento escolar sob a ótica do direito e ao conjunto dos avanços que definem o perfil das sociedades democráticas no mundo contemporâneo. E, assim sendo, as reflexões aqui desenvolvidas, estabelecerão o foco nas possibilidades de instituir direitos, trazendo, para o debate público, as normas e as experiências que contribuem para consolidar o controle social dessas políticas.

Optamos, dessa forma, pela compreensão de que a conferência é um espaço público que deve aprofundar e ampliar o direito de igualdade a partir da especificidade dos povos do campo.

Sobre isto, é sabido que a luta dos movimentos sociais em defesa de condições dignas de vida para a população propiciou, no âmbito do processo de democratização do país, significativas conquistas no ordenamento jurídico (ou legislação educacional), redirecionando os rumos das políticas públicas, que passam a ser submetidas ao controle social. Isso, sem sombra de dúvidas, requer das instituições educacionais (consideradas nos termos do art. 1º da LDB)³, a responsabilidade de propiciar as condições para que os sujeitos se habilitem e se tornem visíveis no processo de determinação de valores e fins a serem buscados pelo conjunto da sociedade.

O desafio maior é cada um tornar-se competente para decidir em função de interesses comuns, fazendo escolhas que levam em consideração os outros, sem perder, por inteiro, suas próprias referências. Para que assim ocorra, é necessário que os sujeitos aprendam, no coletivo, a se fazer tomar em consideração e a fazer valer a importância social, econômica, política e cultural de todos que participam de um determinado processo social.

3 Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Trata-se de uma competência intersubjetiva, constituída na relação com os outros e, neste processo, a escola detém uma certa prioridade. Em especial, a Escola do Campo, ao representar um espaço pedagógico de criação e recriação da cultura e de inserção no mundo comum de valores, expectativas, iniciativas e lutas por uma vida digna no campo, se define por um formato de gestão onde a participação tece um novo modelo de convivência. Se podemos dizer que a educação se constitui a partir das relações que se estabelecem entre os sujeitos, enquanto pessoas livres, conscientes, solidárias e socialmente responsáveis, com seus pares, o tempo, a natureza e a sociedade em geral; a escolarização, por sua vez, tem seu significado construído a partir dos vínculos que possibilita emergir com os diversos setores da vida dos familiares dos trabalhadores que residem e/ou vivem no campo. Por isso, a participação na formulação e no desenvolvimento do projeto pedagógico das escolas compõe uma dimensão da formação e do avanço da consciência social.

Observe-se, neste sentido, o estabelecido no parágrafo único do artigo 1º da Constituição Federal, que reconhece o protagonismo da população e, ao fazê-lo, elege o princípio da gestão participativa como dimensão inegociável de uma política que se pretende pública. “Todo poder emana do povo que o exerce por meio de representantes eleitos ou **diretamente**, nos termos desta Constituição”.

Para dar conta desta inspiração, a Constituição tratou das relações entre as três esferas do poder público, determinou competências para cada uma delas, no que diz respeito ao cumprimento das suas responsabilidades com o efetivo exercício dos direitos e fez indicações que orientam o debate nacional a respeito de mecanismos e instrumentos de gestão democrática.

Neste sentido, o texto constitucional faz um esforço para evitar o isolamento e a ruptura das iniciativas tomadas em qualquer uma das instâncias do poder público, de tal forma que sejam salvaguardados os vínculos sociais indispensáveis à compreensão e à experiência de universalidade no contexto das especificidades da realidade brasileira. Com essa preocupação, circunscreveu as competências próprias de cada ente federativo nos marcos de uma relação de colaboração e cooperação

entre a União e os estados, o Distrito Federal e os municípios.⁴ Com toda a certeza, é uma relação claramente estabelecida que tem como perspectiva salvaguardar o exercício dos direitos socialmente conquistados, buscando o equilíbrio do desenvolvimento e do bem-estar comum e, para que tal ocorra, prevê que seja regulamentada, mediante lei complementar. Vale ressaltar que, até o momento, esta determinação carece de normatização, cabendo, talvez, à Conferência Nacional de Educação do Campo solicitar ao conjunto das forças representadas no Congresso, a iniciativa de encaminhar um Projeto de Lei de grande alcance para o equilíbrio da gestão pública em nossa sociedade.

Na verdade, o acolhimento da proposição de gestão participativa provocou um fecundo debate, mobilizando entidades científicas, acadêmicas, profissionais, sindicais, estudantis e movimentos sociais que, reunidos nos Congressos Nacionais de Educação (CONEDs), defendem uma concepção de gestão fundamentada na constituição de um espaço público de direito que deva promover condições de igualdade social, garantir estrutura material que viabilize um atendimento educacional de boa qualidade, criar um ambiente de trabalho coletivo com vistas à superação de um projeto educacional fragmentado e excludente. Além disso, sugerem fóruns e conselhos como instrumentos e mecanismos de gestão democrática. Para os primeiros, definem as atribuições de deliberar, elaborar, acompanhar, avaliar e reorientar as políticas educacionais. Para tanto, fazem a defesa intransigente da participação dos setores organizados da sociedade civil e dos governos em cada uma das esferas administrativas. Também foi pautado neste debate, a importância do projeto político-pedagógico como subsídio do trabalho coletivo e das eleições de dirigentes, quando estas integram um processo mais amplo de gestão e consolidação das demais instâncias de democratização do poder.

4 Do ponto de vista da política pública da educação, a Carta Magna determina, no artigo 211, que os sistemas de ensino se organizarão em regime de colaboração. Refere-se ao avaliar o Fundef, acredita-se que foi implantado um dos principais mecanismos de concretização dessa relação. Entretanto, dados os seus limites, a discussão mais recente tem o foco no Fundeb e nas suas possibilidades de financiar uma educação de qualidade social.

Também consideram que os Conselhos de Educação são órgãos deliberativos, normativos, consultivos e fiscalizadores dos sistemas, e devem funcionar como instâncias de articulação entre o poder público e a sociedade civil, salvaguardando-se, mediante dotação orçamentária própria, a autonomia necessária para agir e decidir de acordo com as suas funções e atribuições.

Por outro lado, existem setores sociais que defendem as conferências municipais, estaduais e nacionais e as plenárias deliberativas como as instâncias máximas de definição de políticas. Para aqueles que assim pensam, os conselhos não deveriam definir diretrizes de políticas, mas encaminhariam as deliberações das conferências para os órgãos que devem executá-las e fiscalizariam a sua implementação. Como se vê, a participação na gestão das políticas públicas, tal qual o próprio direito, é um tema em permanente discussão.

Por isso mesmo, deve-se aproveitar o momento da conferência para avaliar os mecanismos de gestão historicamente construídos e propor alternativas fundadas em uma concepção de campo enquanto espaço de vida, trabalho, conhecimento, cultura e de produção das condições de existência da humanidade neste território.

Algumas proposições, neste sentido, estão nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Elaboradas pela Câmara de Educação Básica (CNE), a partir das contribuições apresentadas pelos movimentos sociais e instituições presentes, se não todas, mas em grande parte, na Comissão Organizadora dessa conferência.

Em tais diretrizes, a proposição da gestão democrática é apoiada na abordagem coletiva dos problemas do campo, seja em sua identificação, seja na indicação de suas soluções; é considerada componente do padrão social de qualidade da educação, perpassa a identidade e o projeto institucional da escola; incorpora-se aos princípios orientadores da formação docente; mobiliza uma rede de relações entre o específico e o universal, a escola e os demais setores da sociedade, com destaque para os movimentos sociais e os órgãos normativos e deliberativos dos sistemas de ensino em todas as esferas do poder público.

Proposição

- 1 Criação no Congresso de Lei complementar que possa regulamentar o regime de colaboração, garantindo o equilíbrio da gestão pública.

Projeto político e pedagógico da Educação do Campo

Nesta conferência, entendemos que o projeto pedagógico é também um projeto político que não pode ser reduzido apenas ao sistema de ensino. O projeto político-pedagógico é um instrumento de fortalecimento da participação social na reflexão, na elaboração de princípios e propostas educativas de formação humana, de organização social e de gestão. Por essa razão, falamos de Projeto Político Pedagógico no âmbito da Educação do Campo como um conjunto de referências que vêm sendo construídas coletivamente por diferentes movimentos sociais para criar a identidade da Educação do Campo.

A discussão de Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo está vinculada a determinadas concepções de direitos, que, por sua vez se relacionam com um projeto de sociedade, de país e de mundo.

No campo das políticas públicas, esse projeto deve se pautar pelos seguintes princípios:

A formação humana vinculada ao campo como um projeto emancipatório

A formação humana deve ser todo o fundamento da educação e deve estar vinculada à uma concepção de campo enquanto uma política pública, significa dizer que não podemos pensar uma política de educação desvinculada das demais políticas econômicas, agrícolas, do meio ambiente, da cultura, da saúde, da assistência técnica, da reforma agrária, da agricultura familiar e tantas outras.

Pensar a formação humana vinculada ao campo não exclui a cidade, por isso, devemos pensar o campo e a cidade por meio de

relações horizontais e solidárias. Ambos são territórios de lutas, de poder, de ideias e de sonhos. É dessa forma que a identidade dos povos do campo também vai se construindo pela diversidade cultural, em um pacto simbólico entre os diferentes sujeitos do campo e da cidade.

Educação como exercício da devolução das temporalidades aos sujeitos

A Educação do Campo não se resume à escola, ela ocorre em espaços oficiais de ensino e nas diferentes situações em que os sujeitos aprendem a interpretar e transformar o mundo em que vive. O projeto político-pedagógico da Educação do Campo, é um projeto de política de ação cultural.

Essa educação envolve saberes, métodos, tempos de aprendizagem e espaços físicos diferenciados: a educação indígena, dos quilombolas, dos agricultores familiares, dos ribeirinhos, dos camponeses, realizam-se nas comunidades e nos seus territórios, trazendo narrativas e símbolos culturais que mantêm a unidade e a pertença de cada grupo.

Educação vinculada ao trabalho e a cultura

A Educação do Campo nasceu colada ao trabalho e à cultura do campo. Nesta conferência, reafirmamos a ideia de que é preciso recuperar o vínculo entre educação e processos produtivos nas diferentes dimensões e métodos de formação dos trabalhadores do campo.

O projeto político-pedagógico da Educação do Campo precisa estar atento para os processos produtivos que conformam hoje o ser trabalhador do campo, e participar do debate sobre as alternativas de trabalho e opções de projetos de desenvolvimento locais e regionais que podem devolver a dignidade para as famílias dos camponeses, dos extrativistas, dos pescadores e ribeirinhos, dos agricultores familiares e todos os outros.

A Educação do Campo deve propiciar as condições de desenvolvimento integral dos povos do campo, valorizando as manifestações culturais locais em todos os níveis, bem como garantir

as condições e a formação para as práticas de esportes, a formação artística e o lazer como dimensões humanizadoras.

Educação como instrumento de participação coletiva

O projeto político-pedagógico da Educação do Campo precisa resgatar a participação como elemento fundamental do direito. Os vínculos com a matriz formadora do trabalho e da cultura são fundamentais em um projeto de educação, visto que tanto um quanto o outro são produções e expressões necessariamente coletivas e não individuais. Ao mesmo tempo, as decisões sobre as formas de gestão, de organização e controle social dos recursos, e do próprio tempo de trabalho, não contribui para a emancipação se não houver a participação direta dos sujeitos envolvidos nos processos educativos.

Utilizar a comunicação, em suas múltiplas acepções e linguagens, é fundamental na aquisição e consolidação da identidade das pessoas e dos grupos sociais. Cabe à Educação do Campo promover a formação crítica para leitura das informações dos meios de comunicação social. Importa que a Educação do Campo a palavra do povo para comunicar, por meio de diversas iniciativas, seus direitos, suas conquistas, sua cultura, seus valores, sua arte, seu esporte e suas reivindicações sociais.

Exercitar a participação é um elemento fundamental para construir autonomia, responsabilidade, possibilidades de avaliação das práticas sociais, mas, essencialmente, é o espaço do exercício democrático dos direitos, onde temos a possibilidade de criticar o presente e de reinventar o futuro.

A concretização do projeto político-pedagógico no âmbito escolar

Um dos lugares em que se concretiza o projeto político pedagógico da Educação do Campo é a escola. No âmbito da construção de uma política pública, o debate principal sobre o projeto pedagógico das escolas de educação básica diz respeito a duas questões centrais: a especificidade da Educação do Campo e a forma de construção do projeto pedagógico das escolas do campo.

Na *construção democrática* do projeto pedagógico das escolas do campo não se trata de ver as escolas como unidades autônomas (isoladas), mas, sim, como *redes coletivas*, de escolas, de educadores, de educandos, de comunidades (em alguns casos vinculadas entre si pela atuação de movimentos sociais), identificadas pela especificidade da Educação do Campo. Por isso, podemos entender que nesta construção há tarefas específicas para os gestores públicos, para as comunidades, para os movimentos sociais, para as escolas, com seus educadores e educandos.

Proposições

Para atuação dos gestores públicos em conjunto com as comunidades e os movimentos sociais:

- 1 Reconhecer a especificidade das escolas do campo e construir com a rede pública critérios para esta identificação.
- 2 Ter uma política específica e projetos institucionais, a partir dessa política para as escolas do campo, que inclua a tradução operacional das Diretrizes para a Educação Básica nas Escolas do Campo à realidade específica do seu sistema de ensino especialmente no que se refere à universalização do acesso à Educação Básica, à adequação do calendário escolar, aos mecanismos de gestão democrática, à formação de educadores, à educação profissional vinculada a um projeto de desenvolvimento do campo e ao processo de construção do projeto pedagógico de cada escola.
- 3 Garantir a constituição de redes coletivas: de escolas, de educadores, de organizações sociais de trabalhadores do campo, para construção/reconstrução permanente do projeto pedagógico das escolas do campo.
- 4 Vincular a formação das redes coletivas a políticas ou programas de formação: profissional e continuada de educadores, garantindo que neste processo se formulem

diretrizes mais coletivas para o projeto pedagógico das escolas, com a participação também das comunidades e dos movimentos sociais ou organizações de trabalhadores do campo que com elas se vinculem.

- 5 Estimular a inovação pedagógica nas escolas, mas não trabalhando com experiências modelares ‘escolas-modelo’ ou programas de excelência e sim olhando a rede como um todo, garantindo condições materiais e pedagógicas básicas para um trabalho educativo de qualidade em cada escola, e que incluam os recursos específicos necessários a atividades vinculadas aos processos produtivos agrícolas; e provocando processos de sistematização e divulgação das experiências pedagógicas que ajudem na reflexão coletiva sobre as transformações necessárias na escola atual.

Para atuação das escolas:

- 1 Compreender a construção/reconstrução do seu projeto pedagógico não como uma exigência burocrática (um documento a mais que está sendo exigido pelos gestores), mas como uma orientação ao pensar coletivo sobre a intencionalidade política e pedagógica do processo educativo da escola.
- 2 Apostar na condução pedagógica do processo pelos educadores, com a participação efetiva dos educandos, vistos também como sujeitos coletivos, vinculados a processos sociais, políticos, culturais.
- 3 Conhecer a realidade em que atuam: sujeitos, território, relações sociais e suas potencialidades e necessidades educativas, cotejando-as com o debate político e pedagógico da Educação do Campo.
- 4 Participar das redes de construção coletiva do projeto pedagógico das escolas do campo.

- 5 Garantir a constituição democrática de um conselho escolar que participe da discussão do projeto pedagógico da escola e exerça sua tarefa de *controle social da qualidade da educação*.

Reconhecimento e formação dos educadores do campo

A educação é um direito humano e social de caráter meritório e não excludente, cabendo ao Estado garantir sua oferta gratuita em todas as etapas de ensino e nos locais onde existam educandos em potencial. Estas são afirmações essenciais e norteadoras de um projeto de nação próspera, solidária e fundada nos princípios da inclusão, igualdade e oportunidades para todos(as) os(as) brasileiros(as).

Como política estratégica para o desenvolvimento e bem-estar social, a educação precisa ser universalizada democraticamente, o que requer respeito às heterogeneidades sociais, culturais e étnicas. No caso do Brasil, esta condição ganha força com a intensa miscigenação do povo e as profundas desigualdades sociais e regionais.

Esta realidade fez com que a Constituição Cidadã de 1988 garantisse, no capítulo da educação brasileira, sobretudo, o acesso gratuito às instituições públicas de ensino, em todos os níveis e modalidades. Por meio de algumas políticas específicas, conseguimos avançar nas matrículas de crianças do ensino fundamental, porém ainda possuímos cerca de 20 milhões de analfabetos literais e mais de 30 milhões de pessoas com pouco domínio das letras — os chamados analfabetos funcionais.

Em termos proporcionais, o campo é um dos locais que mais concentra analfabetos no país. Estima-se que mais de 30% da população não sabe ler e escrever. É, sem dúvida, uma situação que requer políticas de Estado urgentes, considerando os potenciais de riqueza produtiva e de equilíbrio social, este último devendo contrapor-se ao forte êxodo vivido nas últimas décadas e que contribuiu para o processo de exclusão e de empobrecimento de parte significativa da sociedade.

Sabendo que as próprias instituições responsáveis por dados censitários no Brasil, como o IBGE e o Inep, reconhecem a dificuldade de levantamentos nos setores que esta conferência está reunindo como o povo brasileiro que vive no campo, e, por isso, os dados disponíveis apontam uma distorção, por se concentrarem nos locais mais acessíveis. Mesmo assim, se observarmos apenas o que os dados censitários conseguem mostrar é possível identificar o estado de abandono em que se encontra o campo, mesmo quando comparada somente com os dados das zonas urbanas da mesma região. Especialmente nos estados do Nordeste e do Norte, esses índices são assustadores.

Ainda que sendo estes locais com um alto índice de analfabetismo, o atendimento aos adultos só aparece através de programas que improvisam professores, monitores rapidamente “habilitados”, de curta duração (no máximo um ano), sem continuidade garantida. Já na década de 80, dados da UNESCO apontavam que programas deste tipo são celeiros de analfabetos funcionais e que o domínio da leitura e escrita com permanência e amplitude depende do seu uso contínuo e está associado a uma escolaridade mínima de três anos.

Um outro fator está nas áreas rurais isoladas que só são atendidas, quando o são, por transporte que leva os alunos para escolas localizadas em áreas mais centrais e/ou urbanas. O tempo exigido para o transporte recolher alunos em diferentes locais, distantes uns dos outros, faz com que muitas vezes o tempo dos alunos no transporte de ida e volta seja maior do que o tempo que passam em sala de aula. Escolas que atendem alunos oriundos de realidades muito diversas não podem adaptar o seu calendário e o seu ritmo às necessidades específicas tanto dos alunos como das comunidades a que pertencem. Alunos de idades diferentes e frequentando diferentes escolas, transportados pela mesma condução, fazem com que alguns fiquem com tempo ocioso, aguardando o final da aula em outras escolas, dispersos nas cidades, sujeitos às atrações de consumo e de uma cultura que, muitas vezes, literalmente se opõe a sua, para não falar do acesso e da tentação das drogas e da prostituição. A própria frequência à escola torna-se um fator que propicia a não permanência no campo e afasta os alunos dos valores e da participação nas atividades familiares, inclusive as produtivas.

Entendemos que cabe ao Estado junto com os educadores e movimentos sociais traçar as diretrizes para se construir uma educação voltada aos interesses comuns da maioria. No que se refere à educação para os camponeses e seus filhos, a atual legislação educacional já reconhece algumas especificidades do ensino rural: a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) possibilita flexibilizar o currículo, estimula novas metodologias e prevê a oferta do ensino próximo às comunidades rurais; a Resolução nº 01/2001 fixou as diretrizes para a Educação do Campo e guarda consonância com grande parte das propostas dos vários segmentos educacionais; a Lei do Fundef – Fundo de Manutenção de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) estabelece valores para investimentos diferenciados aos alunos do campo. Porém, a realidade nos remete a outras situações, em geral, de penúria para os estudantes e para os trabalhadores da educação, seja pelo descumprimento da legislação, por falta de marcos que garantam a qualidade do ensino público ou pela contínua desvalorização dos profissionais que atuam nas escolas, tanto rurais como urbanas.

Particularmente sobre os trabalhadores em educação das escolas do campo, podemos afirmar, em comparação aos profissionais urbanos, que estes recebem menos formação acadêmica e informação cotidiana, recebem menor remuneração, trabalham com menos infraestrutura e materiais didáticos e, conseqüentemente, concentram maiores índices de doenças do trabalho, a exemplo do Bornout — a síndrome da desistência do educador. Além das dificuldades já conhecidas no meio urbano, porém agravadas nas zonas rurais, os educadores do campo ainda precisam lidar com as excepcionalidades oriundas da convivência com alunos de múltiplas carências, dentre as quais destacam-se a fome e as atividades laborais para complementação da renda familiar.

É notório que a valorização dos trabalhadores em educação é uma das condições essenciais para se garantir qualidade ao ensino. O reconhecimento profissional, no entanto, requer garantia de melhores condições de trabalho, sólida formação inicial e continuada, remuneração digna, ingresso via concurso público,

plano de carreira que garanta identidade à profissão, jornada compatível, enfim, elementos que contribuam para tornar a escola um local de fácil acesso, de permanência e aprendizado garantidos e com características de transformação social, através da participação de seus atores e de toda a comunidade.

Diante do atual contexto, é preciso ainda investirmos na construção de uma identidade própria para os educadores do campo, resgatá-los enquanto sujeitos e cidadãos comprometidos com sua comunidade e essenciais para a luta no campo, tirá-los do isolamento pedagógico, das péssimas condições de trabalho, diminuindo as diferenças de oportunidades educacionais entre campo e cidade.

Pesquisas recentes têm demonstrado que os profissionais da educação mantêm forte vínculo com a profissão e que a exercem mais por ideal do que outro fator qualquer, e que também são pessoas politizadas e comprometidas com a formação para o futuro, porém, carente de instrumentos que possibilitem melhor desempenho. Daí o objetivo desta II Conferência, que, além de um espaço privilegiado para traçarmos as diretrizes para uma escola de qualidade, deve expressar a força do campo enquanto segmento social de profunda relevância para a mudança de nosso país.

Pensar uma escola do campo, mudar os índices educacionais nestas áreas depende de uma política que não só atribua responsabilidades para as diferentes instâncias, mas, também, garanta financiamento que possibilite continuidade. A formação de professores habilitados, reconhecidos como profissionais, vinculados a um plano de carreira e possibilidade de permanência no local de trabalho e com conhecimento da realidade dos seus alunos, passa tanto pela formalização de um espaço para escola no próprio local onde os alunos estão, assim como por prever a formação inicial e continuada de educadores.

Programas como o Pronera adquirem sentido se pensados como formadores de novos quadros e de sujeitos críticos para possibilitar uma política de fato, com recursos e permanência garantidos. A criação de cursos superiores de ofertas temporárias e matrizes curriculares específicas possibilita a formação de educadores

qualificados, provenientes e vinculados por relações sociais e afetivas às áreas do campo. À medida que as escolas se formarem nas áreas, o maior desafio é garantir uma formação e uma qualificação permanente nas regiões mais distantes.

Não se podem negar as inúmeras experiências educativas que ocorrem sob a responsabilidade de diferentes instituições que não fazem parte do sistema oficial de ensino. Esse trabalho geralmente não é considerado quando o estado formula suas políticas públicas de educação.

Neste sentido, a ênfase na educação básica e em seus profissionais deve ser o foco inicial da atuação do setor público: garantindo infraestrutura e formação específica aos educadores, considerando-se, para tanto, as realidades dos diferentes extratos sociais e regionais, bem como tornando a escola um local de fácil acesso, de permanência garantida e com características de transformação social, através da participação de seus sujeitos e de toda a comunidade. Essas são prerrogativas-chave para uma escola incluyente, transformadora e compromissada com os anseios da sociedade.

As universidades como centros de formação

Os movimentos sociais do campo vêm, desde os anos 90, exigindo mais abertura das universidades, não somente o acesso, mas a permanência com qualidade. Os movimentos têm encontrado alguns canais abertos e têm negociado os conteúdos das matrizes curriculares dos cursos de acordo com as especificidades regionais e nacionais do campo brasileiro. Um dos exemplos de política pública a ser ressaltada está no Pronera. Este programa tem uma linha de política de formação de educadores e educadoras do campo, entendendo-os como sujeitos que, enraizados no campo, são formados em contato direto com a prática vivida na áreas de reforma agrária. Os educadores são todos que se formam e trabalham em favor da multiplicação de um novo modelo de desenvolvimento sustentável no campo. Os movimentos sociais vêm, nesta conferência, reafirmar a necessidade de uma formação e qualificação profissional adequadas e vinculadas aos problemas

econômicos, políticos e sociais que enfrentam, pois, se assim não o for, dificilmente poderão construir uma outra realidade no campo. Os movimentos aspiram uma formação e uma qualificação que lhes deem autonomia para reordenar o campo sob novas bases.

No momento em que estamos frente a uma reforma universitária que coloca como desafio a expansão do ensino superior, é a hora correta de se pensar na inserção do campo com todas as suas especificidades, como um elemento estruturador das propostas de reforma, tomando como referência que as universidades devem sempre se constituir como um espaço público de educação e formação dos sujeitos em que as práticas acadêmicas respeitem e compartilhem saberes e conhecimentos, e, especialmente, que tenha autonomia para não ficarem subordinadas aos interesses econômicos organizados pelo mercado.

É preciso que as universidades compreendam que a formação e qualificação dos sujeitos do campo são diferentes, porque ela tem que partir de outro modelo de desenvolvimento do campo, que tenha como princípio uma realidade heterogênea e multicultural, que possui formas de produção de existência humana diferenciadas. Na medida em que há valores e culturas produzidas diferentemente, a formação não pode ser igual para todos e todas e, se hoje já existe uma política de formação no campo e com quem já está no campo, devemos priorizar uma política específica que fortaleça o campo com os seus sujeitos. Isso não quer dizer que pessoas da cidade não possam ser formadas na cidade para ir para o campo, pelo contrário, mas se existe pessoas no campo, se o campo está vivo, precisamos priorizá-los. O que não pretendemos é criar políticas que esvaziem o campo.

É necessário que as universidades tenham condições políticas e financeiras para criar novos polos com ofertas de cursos de graduação variáveis ao longo do tempo e atividades de extensão como cursos de especialização e aperfeiçoamento; eventos para troca de experiências, difusão e divulgação cultural e científica permanentes; formas de ingresso que permitam atender populações específicas; bem como a ampliação das pesquisas nas diferentes áreas do conhecimento que possam atender a um outro projeto de desenvolvimento do campo.

Essa II CNEC defende a valorização dos(as) educadores(as) e compreende que a Articulação Nacional é um espaço de luta por melhores condições de trabalho e de formação para os educadores e educadoras do campo e reafirma a sua participação efetiva na definição da política educacional e na construção do projeto educativo a partir de um novo pacto entre a universidade e a sociedade.

Proposições para o reconhecimento e formação dos(as) educadores(as) do campo:

- 1 concursos públicos para os(as) educadores(as) do campo;
- 2 plano de carreira para todos os(as) educadores(as) do campo;
- 3 salários justos e com um diferencial (acréscimo) para que estes possam se deslocar para dar aulas nos lugares mais distantes;
- 4 bibliotecas para os educadores e educandos;
- 5 polos de informática ligados à internet para ampliar as possibilidades de pesquisa e de formação dos educadores-educandos;
- 6 financiamento, por parte do MEC, para os cursos de formação e de qualificação a serem negociados com as instituições de ensino superior em conjunto com os sujeitos do campo por meio das suas organizações, quanto aos conteúdos desses cursos, o tempo a ser realizado, os locais de encontro, respeitando a pedagogia da alternância, entre outros.

Proposições no âmbito das universidades:

- 1 interiorização das instituições de ensino superior, públicas, gratuitas e socialmente democrática e solidária;
- 2 ampliação da participação dos sujeitos do campo nos diferentes cursos superiores, a partir da alteração da forma de seleção;

- 3 criação de um sistema de bolsas para os sujeitos oriundos do campo a fim de que seja garantida a sua permanência na universidade;
- 4 garantia de acesso livre aos restaurantes e residências universitárias;
- 5 aumento do número de bolsas de pesquisa e criação de bolsas de extensão para diversas áreas (humanas, sociais, tecnológicas...), pois o campo exige produção teórica, tecnologia para fundamentar um outro modelo de desenvolvimento.

Assistência técnica

A assistência técnica e extensão rural (ATER) junto com as revoluções tecnológicas e a Educação do Campo são hoje, elementos cruciais para uma análise séria de desenvolvimento do campo. Apenas uma pequena parte das unidades familiares é atendida pela Ater pública, cerca de oitocentos mil estabelecimentos atendidos pela rede oficial de Ater (como as Ematers) e duzentos mil atendidos por instituições de Ater, através de editais de capacitação (dados de 2003, SAF/MDA). Estes números estão dentro de um universo de 4.139.369 unidades de agricultura familiar, incluindo assentamentos de reforma agrária (Censo Agropecuário do IBGE, 1995/96, dados tabulados em convênio INCRA/FAO).

A falta de infraestrutura e o número reduzido de profissionais não são os únicos problemas, pois os profissionais que estão atuando não têm a formação necessária para a construção do campo que desejamos. Temos hoje um quadro técnico marcado historicamente pela chamada Revolução Verde, um modelo de desenvolvimento da agricultura, implantado na década de 1960, onde técnicas seculares foram sendo substituídas por insumos “modernos”, tratores, fertilizantes, agrotóxicos, pacotes tecnológicos que eram gestados em climas temperados, sem considerar os ecossistemas tropicais. Nossos técnicos são marcados socialmente e historicamente por uma

concepção de campo excludente e imperialista, pela hierarquização do trabalho (manual, intelectual e doméstico) que desqualifica o trabalho na roça, a construção do conhecimento dos povos do campo, segrega a mulher e impede a geração de um conhecimento prático-esclarecido, que é fruto da interação de conhecimentos vários: acadêmicos e populares.

Neste contexto, é urgente a discussão de uma educação questionadora, que se proponha ferramenta para transformação social através dos sujeitos que nela se insiram e que ao mesmo tempo a construam. Pois, desta maneira, grandes questões, teorias e paradigmas vão sendo estudados, descortinados e questionados. E o novo técnico, agente de desenvolvimento, educador nasce da realidade, do aprendizado com o povo, da lógica dos ecossistemas impulsionando o desenvolvimento. Esta é uma realidade que vem acontecendo, por exemplo, nos cursos de Técnico Agropecuária do Pronera e das CEFFAS. Vemos, então, o Pronera desafiando concepções de campo através da formação técnica de assentados de reforma agrária, alavancando o desenvolvimento territorial, discutindo a realidade da agricultura familiar camponesa local e criando redes de projetos e comunicação através dos educandos em suas ações nos assentamentos.

Mas, no âmbito do desenvolvimento do campo, a realidade nos desafia o tempo todo e a construção do conhecimento tem que ser uma constante. Dados do IBGE referentes ao último censo agropecuário (1995/96) mostram que as pequenas propriedades são responsáveis pela maioria dos produtos do campo e as que mais empregam: 87,3% dos trabalhadores estão nos pequenos estabelecimentos, 10,2% nos médios e somente 2,5% nos grandes. Tudo isso considerando que os recursos destinados à reforma agrária e ao pequeno agricultor são muito menores que os recursos públicos que financiam o agronegócio. Estes dados nos revelam que o campo está vivo e tem gente: homens, mulheres, jovens, cultura, velhos, produção, mesmo não tendo escolas, não tendo técnicos capacitados, não tendo saúde, mas resiste! Resistem através do modo de produzir e reproduzir a existência, modo de vida baseado em valores de solidariedade, participação, valorização humana, transformação social e vão criando trincheiras de resistência e ferramentas de transformação, como a Educação do Campo, gestada

na pedagogia do oprimido e na pedagogia dos movimentos, nascida na prática e vivência das organizações sociais populares, dinâmica, viva, fiel às necessidades da vida das comunidades e dos movimentos sociais, que se recriam constantemente a partir de seus princípios. Nesta perspectiva, é fundamental entender que a Educação do Campo é semente de uma nova realidade para agricultura familiar e camponesa, é luta por universalização de direitos, resgate histórico, mas deve estar sempre vinculada à discussão da produção, à sustentabilidade produtiva dos assentamentos e comunidades de pequenos agricultores, como, também, à formação dos técnicos, discussões tecnológicas e econômicas. Contribuindo, assim, para o projeto de uma Economia Nacional Camponesa e um Plano Nacional de Assistência Técnica, que contemple formação dos técnicos que já estão atuando, e formação diferenciada para os que vão atuar em áreas de reforma agrária, em comunidades pesqueiras, extrativistas, ribeirinhas, de pequenos agricultores, entre outros.

Os novos rumos da Ater, acompanhada pela Educação do Campo deve seguir o caminho da construção de técnicos e técnicas que tenham condições de situar-se diante dos novos debates, perspectivas e desafios colocados para os agricultores/produtores familiares, com olhar crítico, sistêmico, criativo, contextualizado e abrangente acerca dos métodos e princípios convencionais e alternativos. Devem ter uma sensibilidade que, partindo da realidade local, vão construindo com as comunidades um diálogo prático-pedagógico sobre a sustentabilidade local, sem perder de vista a condição de globalidade que organiza a realidade socio-político-econômica e ambiental da atualidade, reforçando, assim, sua dimensão de agente de desenvolvimento rural sustentável.

Proposições:

- 1 criação de cursos de Assistência Técnica articulada com as experiências das equipes técnicas existentes nos municípios e nas regiões;
- 2 fortalecimento das equipes técnicas existentes por meio de ações educativas que tomem como referência as experiências em curso dessas mesmas equipes;

- 3 fortalecimento do trabalho desenvolvido pelas equipes técnicas, a partir de uma educação que envolva os membros da família;
- 4 implementação de políticas públicas de formação e qualificação junto às universidades construídas coletivamente com os sujeitos do campo, com as equipes técnicas contratadas e com os órgãos públicos responsáveis também pela Assistência Técnica;
- 5 desenvolvimento de políticas de formação articuladas entre os ministérios: MDA, MEC, MTE, MMA e as diferentes instituições de ensino: escolas técnicas e agrícolas.

Educação profissional

A prioridade pelo desenvolvimento urbano industrial data de longo período de nossa história. O Brasil viveu no pós-guerra uma fase de industrialização acelerada, com duração até meados da década de 1970. No curso da história, vamos verificar que esse crescimento será mantido pela produção interna — motor da economia nacional. Assim, com a intensificação das atividades industriais, o Brasil vai aos poucos deixando para trás a condição de país agrícola.

A indústria traz a modernidade... a propaganda... e isso nos remete à aquisição de valores culturais próprios do mundo capitalista. Uma indústria que não rompeu a dependência brasileira dos grandes centros econômicos mundiais. Reduz-se, cada vez mais, a importância do setor agrícola. Essa desvalorização é notada e vivida intensamente pelo homem e pela mulher do campo, fazendo com que os mesmos percam o domínio das tecnologias da agricultura, bem como não consigam ter acesso às novas tecnologias para a agricultura e pecuária.

O reconhecimento de que a terra e demais riquezas naturais são parceiras do homem e da mulher e condições essenciais para o atendimento das suas necessidades básicas, permitindo a ele viver com dignidade, através da solidariedade e do compromisso social, é que se faz necessário e urgente a consolidação da educação

profissional do campo, formando os jovens para intervirem com mais qualidade na sua realidade socioeconômica. Realidade esta entendida como espaço plural e de vivência cultural e de múltiplas possibilidades de desenvolvimento.

Considerando a ausência de escolas que oferecem Ensino Médio, cursos de Educação Profissional e de especialização no campo, fato que tem levado milhares de jovens a abandonar o campo ou deixar a educação escolar para não distanciar-se da família ou para contribuir nas atividades produtivas, é que urgencia a necessidade de oferecer condições para a participação e responsabilidade da família no processo educativo, na formação dos filhos e do seu meio de vida e de oferecer opção profissional específica para o desenvolvimento do campo.

A juventude ocupa lugar de destaque no campo e é esta juventude que irá contribuir para as mudanças e a transformação da sociedade, revertendo o quadro de desânimo e de abandono das áreas rurais e de desemprego e migração das grandes cidades.

Existe, ainda, a concepção de que a escola urbana é melhor do que a rural e faltam políticas para uma educação do campo de qualidade. O que está em questão aqui é a oferta de cursos de Educação Profissional, como direito público ao homem e a mulher do campo, dando-lhe opção de permanência no meio ou prosseguimento de estudo, buscando a identificação com a sua luta histórica que contemple suas reais necessidades, voltada para desenvolvimento rural.

De um modo geral, qualquer proposta de Educação do Campo, seja nas áreas de assentamentos rurais, seja em áreas de agricultura familiar, somente se consolida a partir dos levantamentos feitos junto a estas comunidades, lideranças dos movimentos sociais, dos problemas detectados em cada comunidade rural e dos problemas coletivos dos mesmos.

A II Conferência compreende que é preciso uma formação profissional alicerçada em um modelo de desenvolvimento sustentável do campo que possibilite a permanência dos(as) jovens no campo. Para tanto, faz-se necessário uma Educação Profissional nos seus vários níveis que garantam:

- *educar* os(as) jovens agricultores(as), visando o aprimoramento técnico-científico, por meio de uma formação integral;
- *envolver* no processo educativo as famílias e as comunidades dos(as) jovens;
- *criar iniciativas* diversificadas para transformar a realidade sócio-humana das comunidades.

A Educação Profissional deverá atender as mais diversas situações e exigências do campo, quais sejam:

- A proporcionar através de atividades educativas condições de trabalho e geração de renda para que os jovens consigam viver com dignidade no campo e possa ter acesso aos bens culturais e sociais produzidos pela humanidade;
- B ajudar na formação de lideranças para que estas possam estimular e orientar o desenvolvimento técnico agroecológico em geral e comunitário, em particular, sem perder seus valores históricos e culturais;
- C despertar no(a) jovem a valorização do campo, como ambiente de criação de vida;
- D preparar o(a) jovem para participar conscientemente e com preparo técnico fundamentado em um novo modelo de desenvolvimento do meio rural;
- E proporcionar conhecimentos teóricos e práticos na agricultura, pecuária, pesca, no extrativismo e outras culturas, destinados a possibilitar que a economia das comunidades e das regiões seja viável economicamente, com uso de técnicas adequadas para a recuperação e preservação do meio ambiente.

A Educação Profissional tem que ser pensada no campo do direito, mas, também e principalmente, como uma exigência para

preparar profissionais qualificados e integrados ao campo, com conhecimento e reconhecimento deste campo como um espaço de possibilidades de vida e de relações econômicas, sociais, políticas e culturais.

Proposições:

- 1 ampliar as parcerias entre as escolas agrotécnicas, CEFET's e escolas profissionalizantes ou de ensino técnico profissional estaduais, universidades, movimentos sociais, secretarias de educação para desenvolver novas políticas de formação, tais como: cursos profissionalizantes a partir das demandas das comunidades; cursos técnicos de nível médio e superior em diferentes áreas que atendam às questões específicas das regiões;
- 2 implementar novos formatos de cursos integrados de Ensino Médio e Técnico tomando como referência a biossociodiversidade do campo e da floresta;
- 3 desenvolver pesquisas no âmbito dos currículos, da produção de materiais didáticos, do levantamento e da atualização de dados da educação em todas as regiões do país.

Por uma Política Pública de Educação do Campo

Declaração final

II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo
Luziânia - GO, 2 a 6 de agosto de 2004.

Quem somos

Somos 1.100 participantes desta II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo (II CNEC); somos representantes de movimentos sociais, movimento sindical e organizações sociais de trabalhadores e trabalhadoras do campo e da educação; das universidades, ONGs e de Centros Familiares de Formação por Alternância; de secretarias estaduais e municipais de educação e de outros órgãos de gestão pública com atuação vinculada à educação e ao campo; somos trabalhadores e trabalhadoras do campo, educadoras e educadores, educandas e educandos: de comunidades camponesas, ribeirinhas, pesqueiras e extrativistas, de assalariados, quilombolas, povos indígenas...

A nossa caminhada se enraíza nos anos 60 do século passado, quando movimentos sociais, sindicais e algumas pastorais passaram a desempenhar papel determinante na formação política de lideranças do campo e na luta pela reivindicação de direitos no acesso a terra, água, crédito diferenciado, saúde, educação, moradia, entre outros. Fomos, então, construindo novas práticas pedagógicas através da educação popular que motivou o surgimento de diferentes movimentos de educação no campo, nos diversos estados do país. Mas foi na década de 1980 que estes movimentos ganharam mais força e visibilidade.

Temos denunciado a grave situação vivida pelo povo brasileiro que vive no e do campo, e as consequências sociais e humanas de

um modelo de desenvolvimento baseado na exclusão e na miséria da maioria. Temos denunciado os graves problemas da educação no campo e que continuam hoje:

- faltam escolas para atender a todas as crianças e jovens;
- ainda há muitos adolescentes e jovens fora da escola;
- falta infraestrutura nas escolas e ainda há muitos docentes sem a formação necessária;
- falta uma política de valorização do magistério;
- falta apoio às iniciativas de renovação pedagógica;
- falta financiamento diferenciado para dar conta de tantas faltas;
- os mais altos índices de analfabetismo estão no campo;
- os currículos são deslocados das necessidades e das questões do campo e dos interesses dos seus sujeitos.

Reafirmamos a luta social por um campo visto como espaço de vida e por políticas públicas específicas para sua população.

Em julho de 1998, neste mesmo lugar, foi realizada a I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, promovida pelo MST, UNICEF, pela UNESCO, CNBB e UnB. Foi uma ação que teve papel significativo no processo de rearticulação da questão da educação da população do campo para a agenda da sociedade e dos governos, e inaugurou uma nova referência para o debate e a mobilização popular: a *Educação do Campo* que é contraponto tanto ao silêncio do Estado como também às propostas da chamada educação rural ou educação para o meio rural no Brasil. Um projeto que se enraíza na trajetória da educação popular e nas lutas sociais da classe trabalhadora do campo.

O processo da I Conferência Nacional mostrou a necessidade e a possibilidade de continuar a mobilização iniciada. Desde então, o trabalho prosseguiu através das ações das diferentes organizações, de encontros, de programas de formação de educadores e educadoras e criação de fóruns estaduais.

Uma conquista recente do conjunto das organizações de trabalhadores e trabalhadoras do campo, no âmbito das políticas públicas, foi a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer nº 36/2001 e Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação). Outra conquista política importante foi a entrada da questão da Educação do Campo na agenda de lutas e de trabalho de um número cada vez maior de movimentos sociais e sindicais de trabalhadores e trabalhadoras do campo e o envolvimento de diferentes entidades e órgãos públicos na mobilização e no debate da Educação do Campo, como pode-se observar pelo próprio conjunto de promotores e apoiadores desta II Conferência.

O que defendemos

Lutamos por um projeto de sociedade que seja justo, democrático e igualitário; que contemple um projeto de desenvolvimento sustentável do campo, que se contraponha ao latifúndio e ao agronegócio e que garanta:

- a realização de uma ampla e massiva reforma agrária;
- a demarcação, homologação e desinstituição das terras indígenas;
- o reconhecimento e a titulação coletiva de terras quilombolas;
- a regularização dos territórios remanescentes de quilombos;
- a demarcação e regularização das terras de ribeirinhos e pescadores;
- o fortalecimento e a expansão da agricultura familiar camponesa;
- as relações/condições de trabalho que respeitem os direitos trabalhistas e previdenciários das trabalhadoras e dos trabalhadores rurais;
- a erradicação do trabalho escravo e da exploração do trabalho infantil;

- o estímulo à construção de novas relações sociais e humanas, e o combate a todas as formas de discriminação e desigualdade fundadas no gênero, geração, raça e etnia;
- a articulação campo-cidade, o local-global.

Lutamos por um projeto de desenvolvimento do campo onde a educação desempenhe um papel estratégico no processo de sua construção e implementação.

O momento atual do país nos pareceu propício para realização de um novo encontro nacional que fosse bem mais do que um evento; que pudesse reunir e fazer a síntese da trajetória dos diferentes sujeitos que atuam com a Educação do Campo. E assim fizemos. Nestes cinco dias da II CNEC, estivemos debatendo sobre campo e sobre educação e, especialmente, nos debruçamos sobre como efetivar no Brasil um tratamento público específico para a Educação do Campo.

Nossas proposições estão voltadas para as crianças, os adolescentes, os jovens, os adultos e os idosos que vivem e atuam na diversidade de formas de viver no campo. Estamos especialmente preocupados com os milhões de adolescentes e jovens que estão fora da escola e de outros processos educativos formais ou que estão em escolas inadequadas ou precisam ir à cidade para estudar e que a cada dia descobrem-se sem alternativas sociais dignas de trabalho e de permanência no campo.

Respeitando a diversidade dos sujeitos que aqui representamos e, ao mesmo tempo, construindo a unidade necessária para a tarefa que nos colocamos, queremos aqui reafirmar o nosso compromisso coletivo com uma visão de campo, de educação e de política pública.

- Defendemos uma educação que ajude a fortalecer um projeto popular de agricultura que valorize e transforme a agricultura familiar/camponesa e que se integre na construção social de um outro projeto de desenvolvimento sustentável de campo e de país.
- Defendemos uma educação para superar a oposição entre campo e cidade e a visão predominante de que o moderno e

mais avançado é sempre o urbano, e que o progresso de um país se mede pela diminuição da sua população rural.

- Defendemos a mudança da forma arbitrária atual de classificação da população e dos municípios como urbanos ou rurais; ela dá uma falsa visão do significado da população do campo em nosso país e tem servido como justificativa para a ausência de políticas públicas destinadas a ela.
- Defendemos o campo como um lugar de vida, cultura, produção, moradia, educação, lazer, cuidado com o conjunto da natureza e novas relações solidárias que respeitem a especificidade social, étnica, cultural e ambiental dos seus sujeitos. Dessa dinâmica social e cultural se alimenta a Educação do Campo que estamos construindo.
- Defendemos políticas públicas de educação articuladas ao conjunto de políticas que visem a garantia do conjunto dos direitos sociais e humanos do povo brasileiro que vive no e do campo. O direito à educação somente será garantido se articulado ao direito à terra, à água, à permanência no campo, ao trabalho, às diferentes formas de produção e reprodução social da vida, à cultura, aos valores, às identidades e às diversidades. Defendemos que este direito seja assumido como dever do Estado.
- Defendemos um tratamento específico da Educação do Campo com dois argumentos básicos: a importância da inclusão da população do campo na política educacional brasileira, como condição de construção de um projeto de educação, vinculado a um projeto de desenvolvimento nacional, soberano e justo; na situação atual, esta inclusão somente poderá ser garantida através de uma política pública específica: de acesso e permanência e de projeto político-pedagógico; e a diversidade dos processos produtivos e culturais que são formadores dos sujeitos humanos e sociais

do campo e que precisam ser compreendidos e considerados na construção do projeto da Educação do Campo.

- Lutamos por direitos sociais e humanos, consequentemente universais, garantidos com políticas universais. Políticas que efetivem o direito à educação para todos e todas.

O que queremos

1 *Universalização do acesso da população brasileira que trabalha e vive no e do campo à Educação Básica de qualidade social por meio de uma política pública permanente que inclua como ações básicas:*

- fim do fechamento arbitrário de escolas no campo;
- construção de escolas no e do campo;
- acesso imediato à educação básica (educação infantil, fundamental e médio);
- construção de alternativas pedagógicas que viabilizem com qualidade a existência de escolas de educação fundamental e de ensino médio no próprio campo;
- educação de jovens e adultos (EJA) apropriada à realidade do campo;
- políticas curriculares e de escolha e distribuição do material didático-pedagógico que levem em conta a identidade cultural dos povos do campo;
- acesso às atividades de esporte, arte e lazer;
- condição de acesso às pessoas com necessidades especiais.

2 *Ampliação do acesso e garantia de permanência da população do campo à Educação Superior por meio de uma política pública permanente que inclua como ações básicas:*

- interiorização das Instituições de Ensino Superior, públicas, gratuitas e de qualidade;
- formas de acesso não excludentes ao ensino superior nas universidades públicas;
- cursos e turmas específicas para atendimento das demandas de profissionais do campo;
- concessão de bolsas de estudo em cursos superiores que sejam adequados a um projeto de desenvolvimento do campo;
- inclusão do campo na agenda de pesquisa e de extensão das universidades públicas;
- financiamento pelo CNPq, FINEP e outras agências de fomento para pesquisa sobre a agricultura familiar/camponesa e outras formas de organização e produção das populações do campo e, também, sobre Educação do Campo.

3 *Valorização e formação específica de educadoras e educadores do campo por meio de uma política pública permanente que priorize:*

- formação profissional e política de educadores e educadoras do próprio campo, gratuitamente;
- formação no trabalho que tenha por base a realidade do campo e o projeto político-pedagógico da Educação do Campo;
- incentivos profissionais e concurso diferenciado para educadores e educadoras que trabalham nas escolas do campo;
- definição do perfil profissional do educador e da educadora do campo;
- garantia do piso salarial profissional nacional e de plano de carreira;

- formas de organização do trabalho que qualifiquem a atuação dos profissionais da Educação do Campo;
 - garantia da constituição de redes: de escolas, educadores e educadoras e de organizações sociais de trabalhadoras e trabalhadores do campo, para construção e reconstrução permanente do projeto político-pedagógico das escolas do campo, vinculando essas redes a políticas de formação profissional de educadores e educadoras.
- 4 *Formação de profissionais para o trabalho no campo por meio de uma política pública específica e permanente de:*
- cursos de nível médio e superior que inclua os jovens e adultos trabalhadores do campo e que priorizem a formação apropriada para os diferentes sujeitos do campo;
 - uso social apropriado das escolas agrotécnicas e técnicas, atendendo às necessidades dos trabalhadores e trabalhadoras do campo;
 - fortalecimento das equipes técnicas;
 - implementação de novos formatos de cursos integrados de ensino médio e técnico tomando como referência a sociobiodiversidade;
 - formação e qualificação vinculadas à Educação do Campo, junto às universidades construídas coletivamente com os sujeitos do campo, às equipes técnicas contratadas e aos órgãos públicos responsáveis pela assistência técnica;
 - proposta de agenda específica para os institutos de pesquisa sobre agricultura familiar/camponesa e outras formas de organização e produção das populações do campo.

5 *Respeito à especificidade da Educação do Campo e à diversidade de seus sujeitos.*

O campo tem sua especificidade. Não somente pela histórica precarização das escolas rurais, mas pelas especificidades de uma realidade social, política, econômica, cultural e organizativa, complexa que incorpora diferentes espaços, formas e sujeitos. Além disso, os povos do campo também são diversos nos pertencimentos étnicos, raciais: povos indígenas, quilombolas...

Toda essa diversidade de coletivos humanos apresenta formas específicas de produção de saberes, conhecimentos, ciência, tecnologias, valores, culturas... A educação desses diferentes grupos tem especificidades que devem ser respeitadas e incorporadas nas políticas públicas e no projeto político-pedagógico da Educação do Campo, como, por exemplo, a pedagogia da alternância.

O que vamos fazer

As organizações que assinam este documento assumem o compromisso com as seguintes ações prioritárias.

- 1 Articular e coordenar a construção de uma Política Nacional de Educação do Campo, em parceria com governo federal e movimentos sociais, levando em conta as Diretrizes Operacionais, experiências já existentes e a plataforma aqui indicada.
- 2 Criar uma política de financiamento diferenciado para a Educação do Campo, com definição de custo-aluno que leve em conta os recursos e serviços que garantam a qualidade social da educação, as especificidades do campo e de seus sujeitos.
- 3 Cumprir a Constituição Federal, que determina a aplicação dos recursos vinculados de, no mínimo, 18% da União e 25% dos estados e municípios para a manutenção e o desenvolvimento do ensino público, desvinculando da dívida pública (externa e interna), estes recursos.

- 4 Eliminar a Desvinculação dos Recursos da União (DRU), que repassa 20% dos mesmos para outras áreas, e voltar a garanti-los para a educação.
- 5 Garantir a participação de representantes dos movimentos sociais do campo na comissão de discussão do Fundeb e no acompanhamento da sua aplicação.
- 6 Regulamentar o regime de colaboração e cooperação entre as três esferas do poder público quanto à sua responsabilidade na implementação das políticas de educação.
- 7 Articular uma política de Educação do Campo com as diferentes políticas públicas, para a promoção do desenvolvimento sustentável do campo, priorizando os seus sujeitos.
- 8 Incentivar e apoiar a elaboração, a distribuição e avaliação de materiais didáticos específicos dos sujeitos do campo.
- 9 Mobilizar iniciativas para a derrubada dos vetos do Plano Nacional de Educação (PNE).
- 10 Participar da Avaliação do Plano Nacional de Educação (PNE) e reformulá-lo para nele incluir a Educação do Campo.
- 11 Regulamentar, com urgência, a Resolução 03/99, especialmente no que se refere à criação, à regulamentação e ao reconhecimento da escola indígena e do professor e da professora indígena e garantia da sua formação específica.
- 12 Incorporar a Educação do Campo nos Planos Estaduais e Municipais de Educação, assegurando a participação dos movimentos sociais no acompanhamento da sua execução.
- 13 Garantir a participação dos movimentos sociais nos Conselhos de Educação, Nacional, Estaduais e Municipais, e em outros espaços institucionais.

- 14 Garantir a construção coletiva do projeto político-pedagógico da Educação do Campo com a participação da diversidade dos sujeitos, tendo sempre como referência os direitos dos educandos e das educandas.
- 15 Garantir reconhecimento e financiamento público das escolas dos acampamentos (escolas itinerantes), dos assentamentos, dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA's) e a certificação da escolarização desenvolvida na modalidade de educação de jovens e adultos (EJA).
- 16 Promover todos os meios necessários para acelerar a implementação das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo.
- 17 Garantir a formação específica de educadoras e educadores do campo, pelas universidades públicas e gratuitas, pelo poder público em parceria com os movimentos sociais.
- 18 Participar dos debates sobre a reforma da universidade, garantindo a incorporação da Educação do Campo.
- 19 Discutir com as universidades públicas a inclusão da Educação do Campo nos seus projetos político-pedagógicos e nos seus planos de desenvolvimento institucional.
- 20 Investir na formação e na profissionalização dos educadores e das educadoras e outros profissionais que atuam no campo, priorizando os que nele vivem e trabalham.
- 21 Criar, para os educadores e as educadoras do Campo, Centros Regionais de Formação devidamente equipados, financiados pelo poder público.
- 22 Potencializar a Coordenadoria de Educação do Campo e o Grupo Permanente de Trabalho (GPT) de Educação do Campo do MEC, com participação dos movimentos sociais, para viabilizar a implementação das propostas de

Educação do Campo em todos os níveis, levando em conta a plataforma aqui indicada.

EDUCAÇÃO DO CAMPO: DIREITO NOSSO, DEVER DO ESTADO!

Assinam esta Declaração:

CNBB - MST - UNICEF - UNESCO - UnB - CONTAG - UNEFAB -
UNDIME - MPA - MAB - MMC - MDA/INCRA/PRONERA - MEC
- FEAB - CNTE - SINASEFE - ANDES - Comissão de Educação e
Cultura da Câmara dos Deputados - Frente Parlamentar das CEFFA'S
- SEAP/PR - MTE - MMA - MinC - AGB - CONSED - FETRAF -
CPT - CIMI - MEB - PJR - Cáritas - CERIS - MOC - RESAB - SERTA
- IRPAA - CAATINGA - ARCAFAR SUL/NORTE - ASSESOAR -
FÓRUM QUILOMBOLA

Programa Nacional de Educação do Campo: Formação de Estudantes e Qualificação Profissional para a Assistência Técnica (Residência Agrária)

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO – MDA
INSTITUTO DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA – INCRA

Norma de Execução nº 42, de 02 de setembro de 2004.

Estabelece critérios e procedimentos referentes ao Programa Nacional de Educação do Campo: Formação de Estudantes e Qualificação Profissional para a Assistência Técnica.

O MINISTRO DE ESTADO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO, no uso das atribuições que lhe confere o art. 87, parágrafo único, inciso I, da Constituição, e o PRESIDENTE DO INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA, tendo em vista o disposto na Portaria nº 057, de 23 de julho de 2004, publicada no Diário Oficial da União de 26 de julho de 2004, resolve:

Art. 1º Estabelecer os procedimentos técnicos e administrativos que regerão o Programa Nacional de Educação do Campo: Formação de Estudantes e Qualificação Profissional para a Assistência Técnica, fundamentado nos seguintes atos:
Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964 (Estatuto da Terra);
II Plano Nacional de Reforma Agrária;
Norma de Execução nº 39, de 30 de março de 2004;
IN/STN/Nº 01, de 15 de janeiro de 1997 e alterações;
Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural

CAPÍTULO I

DIRETRIZES BÁSICAS DO PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: FORMAÇÃO DE ESTUDANTES E QUALIFICAÇÃO DE PROFISSIONAIS PARA A ASSISTÊNCIA TÉCNICA

Art. 2º Das Diretrizes Básicas:

- I promover a formação técnica e humanista de jovens estudantes e profissionais para a atuação, junto a assentamentos e comunidades de agricultores familiares, bem como estabelecer diálogo e iniciativas concretas com as universidades afim de promover e ou reforçar a reflexão crítica seja da realidade rural brasileira, seja da formação técnica desenvolvida nestas instituições;
- II assegurar, com exclusividade às famílias assentadas em Projetos de Reforma Agrária, Projetos de Assentamento reconhecidos pelo Incra, e áreas de Agricultura Familiar, o acesso aos serviços de Assistência Técnica pública, gratuita, de qualidade, visando o desenvolvimento dessas áreas, a partir da prática a ser desenvolvida por esta política de Formação, sem substituir os programas de Assistência Técnica já estabelecidos;
- III gerar oportunidades para ampliar a formação de alunos (as) matriculados nas universidades públicas brasileiras nos cursos das Ciências Agrárias, como forma de fortalecer estas instituições e a rede de conhecimentos produzidos pelas mesmas, para que possam, não só ampliar a sua formação e o seu campo de trabalho, mas também contribuir, de forma especializada, para a promoção do Desenvolvimento Sustentável nas Áreas de Reforma Agrária e Agricultura Familiar;
- IV gerar oportunidades para ampliar a formação de alunos e egressos das Universidades públicas e ou comunitárias sem fins lucrativos na produção de novos conhecimentos

- e no fortalecimento de parcerias para ações coletivas de pesquisa e extensão;
- V contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável tomando como referência os saberes das comunidades tradicionais e o conhecimento científico para ampliar a reorganização da vida em comunidade de forma crítica e participativa;
- VI contribuir para a geração de renda e para a melhoria da produção agropecuária e extrativista, voltada para a oferta de alimentos e matéria prima, estimular o desenvolvimento de agroindústrias familiares e reorientar as políticas de comercialização com vistas ao desenvolvimento local, regional, nacional e internacional;
- VII desenvolver modelos de gestão que possibilitem construir mecanismos de produção, aplicação e avaliação de conhecimentos e práticas, por meio de ações democráticas para que possam contribuir na construção da cidadania e no controle social das Políticas Públicas, bem como a identificação de estratégias para implantar uma política ampla, duradoura e inclusiva de assistência técnica;
- VIII contribuir para o desenvolvimento do campo desde a relação entre os técnicos, os assentados e os agricultores familiares, com base na participação, solidariedade e pela co-responsabilidade de todos os sujeitos do processo, até a organização de novas metodologias de formação, à criação de novas matrizes tecnológicas, ao compromisso social e ambiental que estimulem e facilitem novas interpretações da realidade rural em constante reorganização social;
- IX desenvolver processos educativos permanentes e continuados, a partir de princípios dialógicos e da práxis que permitam o movimento de ação-reflexão-ação e, a perspectiva de transformação da realidade. Uma dinâmica de

aprendizagem-ensino que valorize e provoque o envolvimento de técnicos(as) e agricultores(as) familiares em ações sociais concretas, e ajude na interpretação crítica e no aprofundamento teórico necessário a uma atuação transformadora.

Art. 3º Dos Conceitos Básicos e Abrangência:

I O Programa Nacional de Educação do Campo: Formação de Estudantes e Qualificação Profissional para a Assistência Técnica, é uma política que comporta a relação entre ensino, pesquisa e extensão;

II Objetiva-se que a formação desenvolva projetos de Extensão com estudantes e a qualificação profissional para os egressos dos Cursos superiores por meio de Cursos de Pós-Graduação “Latu-Sensu”, a serem desenvolvidos por universidades públicas parceiras, que possuam ações multidimensionais, em termos técnico ambientais, econômicos, culturais e sociais, voltados para a construção do processo de desenvolvimento da agricultura familiar e dos projetos de assentamentos, criados e a serem recuperados, segundo o contexto do desenvolvimento rural integrado, a envolver os diversos territórios e biomas, compreendidos pelos diferentes grupos sociais existentes no meio rural.

Art. 4º Na primeira etapa de sua implantação, o Programa Nacional de Educação do Campo: Formação de Estudantes e Qualificação Profissional para a Assistência Técnica, atuará nos seguintes Estados:

Região Norte: Acre e Pará

Região Nordeste: Bahia, Sergipe, Pernambuco, Ceará, Piauí, Rio Grande do Norte e Paraíba

Região Centro-Oeste: Mato Grosso do Sul e Goiás

Região Sudeste: São Paulo e Rio de Janeiro

Região Sul: Paraná, Rio Grande do Sul

- Art. 5º Na segunda etapa de sua implantação, o Programa atuará para atender a demanda de todos os Estados envolvidos na primeira etapa inclusive na criação dos cursos de Especialização em cinco regiões, sendo que dele participarão na sua elaboração e execução todas instituições de ensino envolvidas no Programa. Os cursos regionais de especialização poderão contemplar outros profissionais que atuam na reforma agrária e extensão rural, com a definição de vagas e critérios a serem estabelecidos pela Comissão Nacional do Programa.
- Art. 6º O Programa terá seu procedimento técnico e administrativo regulado por esta Norma de Execução, em se tratando de Projetos de Reforma Agrária, Assentamentos reconhecidos pelo Incra e Áreas de Agricultura Familiar.

CAPÍTULO II

ESTRUTURA E COMPETÊNCIA

Seção I

Da Direção Executiva, da Comissão Nacional, do Grupo Operativo e das Comissões Estaduais e Regionais

- Art. 7º A execução do Programa se fará através de uma Direção Executiva; da Comissão Nacional; do Grupo Operativo Intraorganizacional e das Comissões Estaduais e Regionais.
- Art. 8º A Direção Executiva será responsável pela administração e gestão do Programa. Será composta pelo seu diretor ou diretora executivo(a) e servidores(as) designados pelo Ministro.
- § 1º A Direção Executiva tem as seguintes atribuições:
- A implementar as deliberações da Comissão Nacional de Formação e Qualificação em Assistência Técnica e Extensão Rural, sobre a gestão política pedagógica do Programa;

- B elaborar as programações operacionais;
- C planejar, implementar, acompanhar e avaliar os projetos custeados pelo Programa nos Estados;
- D supervisionar as atividades gerenciais nas áreas financeira, técnica e a de apoio administrativo;
- E analisar e aprovar a contratação de especialistas para atender as demandas específicas do Programa;
- F integrar os parceiros, as áreas administrativas e pedagógicas do Programa;
- G garantir a articulação das ações do Programa com o conjunto das políticas públicas;
- H mobilizar e articular o Programa junto aos diferentes ministérios e poderes públicos.

§ 2º Da Composição e atribuições da Comissão Nacional de Formação e Qualificação Profissional para a Assistência Técnica e Extensão Rural:

- I a Comissão Nacional será formada, no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário, por representantes do Gabinete do Ministro; do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – Incra; da Secretaria da Agricultura Familiar – SAF; da Secretaria de Desenvolvimento Territorial - SDT, Secretaria de Reordenamento Agrário – SRA e por representantes das universidades executoras do Programa; representantes dos movimentos sociais populares do campo parceiros; representantes das federações do movimento estudantil das Ciências Agrárias;
- II visando a articulação do Programa com ações afins de outros ministérios, serão convidados a integrar a Comissão Nacional de Formação e Qualificação Profissional para a Assistência Técnica e Extensão Rural, representantes dos

seguintes Ministérios: Educação, Trabalho e Emprego e Ciência e Tecnologia.

- III a Comissão será uma instância responsável pela orientação e definição das ações político-pedagógicas do Programa e à ela competirá:
 - A emitir parecer técnico sobre os projetos de Formação;
 - B coordenar as atividades político-pedagógicas do Programa;
 - C definir os indicadores de desempenho e instrumentos de avaliação dos Projetos e do Programa;
 - D identificar, discutir, desenvolver, divulgar e avaliar as metodologias e instrumentos pedagógicos pertinentes aos pressupostos teórico-metodológicos do Programa.
- § 3º Da atribuição e constituição do Grupo Operativo Intraorganizacional:

O Grupo Operativo Intraministerial será constituído pelo Incra, SAF e SDT e SRA terá como atribuição garantir a articulação das diferentes secretarias do Ministério e de sua autarquia na implementação do Programa Nacional, além de ser responsável por articular as ações do Programa com ações de Assistência Técnica já desenvolvidas por estas instâncias.

- § 4º Da Composição e atribuições das Comissões Estaduais.
 - I A Comissão Estadual terá representantes dos parceiros nos Estados.
 - II Compete à Comissão Estadual:
 - A articular as Universidades que desenvolvem ações de pesquisa e extensão, voltadas para a Assistência Técnica e para o Desenvolvimento Sustentável;
 - B contribuir para a articulação das ações de Assistência Técnica já existentes no Estado e as ações do Programa;

- C acompanhar o desenvolvimento das ações articuladas de campo dos recém formados, professores das universidades e orientadores de campo, afim de promover o debate e constante avaliação da prática com as comunidades;
- D identificar, discutir, desenvolver, divulgar e avaliar as metodologias e instrumentos pedagógicos pertinentes aos pressupostos teórico-metodológicos dos Cursos e do Programa;
- E promover, estimular, apoiar e realizar seminários sobre os temas da Questão Agrária no Brasil, a Agricultura Familiar e a soberania alimentar, Desenvolvimento Rural Sustentável, entre outros, junto às instituições de ensino parceiras do Programa;
- F participar dos coletivos estaduais de ATER e ATES promovendo ações integradas e fortalecendo o desenvolvimento territorial na consolidação de redes de comunicação e trabalho.

CAPÍTULO III

DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA

- Art. 9º Os Convênios serão celebrados pelo Incra Nacional com as universidades públicas ou com Fundações que tiverem vínculo com estas universidades e trabalhos de pesquisa e extensão, a partir dos pressupostos definidos por esta Norma Técnica.
- § 1º O primeiro convênio será celebrado com prazo de vigência de seis meses, sendo imprescindível o comprometimento das instituições de ensino parceiras, no acompanhamento permanente, na supervisão e na avaliação periódica das atividades executadas por seus integrantes no âmbito do Programa;
- § 2º O convênio contemplará os objetivos e metas previstas

no que estiver sendo desenvolvido pelos Planos Regionais de Reforma Agrária e nos Projetos de Desenvolvimento dos Assentamentos.

- Art. 10 São pré-requisitos para a participação das Universidades e Fundações:
- A as universidades devem ser públicas e possuírem experiências de extensão e/ou pesquisa na Reforma Agrária e na Agricultura Familiar;
 - B ofertar nos currículos dos cursos disciplinas com conteúdos direcionados para a discussão do desenvolvimento do campo, da Agricultura Familiar e da Reforma Agrária, tais como: (Antropologia e Sociologia Rural, Educação do Campo, Extensão Rural, Desenvolvimento de Comunidades...) necessários à promoção do Desenvolvimento Territorial Sustentável;
 - C apresentar proposta de trabalho de acordo com as orientações da comissão executiva do programa;
 - D as Fundações devem ter vínculo com uma universidade pública que deverá ser a interveniente do convênio, e ser objetivo fim, previsto em seu estatuto, o apoio à pesquisa e extensão.

Parágrafo único. No primeiro ano de implementação do Programa, o Ministério do Desenvolvimento Agrário convidará instituições que preencham os pré-requisitos para participarem do Programa, com o objetivo de desenvolver projeto piloto e a partir do segundo ano de sua implantação, as instituições que queiram participar deverão submeter seus projetos à análise da Comissão Nacional de Qualificação Profissional para Assistência Técnica e Extensão Rural.

- Art. 11 As instituições de ensino e seus docentes e discentes deverão atuar obrigatoriamente nas áreas de Reforma Agrária e de Agricultura Familiar do Estado em que se localizam,

devendo priorizar a seleção de áreas que estejam contidas no âmbito dos territórios rurais eleitos como prioritários pela Secretaria de Desenvolvimento Territorial – SDT.

Parágrafo único. Só poderão ser escolhidas áreas que já tenham trabalhos de assistência técnica, sendo que desta equipe será escolhido um técnico(a) que atuará em parceira com o professor da instituição de ensino responsável por este aluno, e que se denominará Orientador(a) de Campo, para melhor acompanhar os estudantes e os recém-formados, em vista de uma melhor integração nas comunidades e melhor aproveitamento destes estagiários em campo.

Art. 12 As instituições de ensino, em parceira com os movimentos sociais do campo e os órgãos públicos que prestam Assistência Técnica, selecionarão as áreas de atuação, devendo concentrar seus alunos numa mesma região do Estado, cuja distância não deverá exceder a quilometragem orientada pela comissão executiva, respeitando as especificidades de cada região para garantir um acompanhamento mais intenso e permanente dos docentes nas ações do conjunto da instituição no programa.

Art. 13 As instituições de ensino, com apoio da Comissão Estadual, deverão integrar em seus projetos as equipes de Assistência Técnica do Incra ou da SAF que atuam na área onde será desenvolvida a política de formação.

Art. 14 As instituições de ensino, em parceria com os movimentos sociais populares de seu Estado que aceitarem participar do Programa, selecionarão os alunos que participarão desta política de formação, observados os seguintes critérios:

A estar cursando o último semestre da graduação nas áreas referidas nesta Norma, e se comprometer em elaborar um Trabalho de Conclusão de Curso direcionado à vivência de campo nas comunidades rurais e ou assentamentos (estágio), a partir de um estudo participativo da realidade, indicando

um prévio plano de trabalho para os dois anos seguintes, que deverá ser construído com os orientadores de campo, professores da universidade e comunidade;

- B ter participado de projeto de extensão universitária em assentamentos ou comunidades rurais e ou participado em estágios de vivência ou profissional, organizado pelas entidades estudantis, em assentamentos ou comunidades de agricultores familiares;
- C o Programa de Formação viabilizará a concessão de Bolsas de Extensão durante os seis meses, nos quais estes alunos farão o Trabalho de Conclusão de Curso nas comunidades onde irão atuar, com objetivo de realizar o estudo dos problemas da região de forma participativa, estabelecendo vínculos locais.
- Art. 15 Após os seis meses de estudo, período no qual os alunos participantes do programa de formação deverão ter concluído seu curso, as instituições de ensino estarão aptas a participar da segunda etapa do Programa.
- Art. 16 A Segunda Etapa do Programa consistirá na realização do Curso de Especialização a ser desenvolvido no tempo máximo de dois anos, respeitando as orientações e a legislação nacional para esses cursos nas universidades.
- § 1º Simultaneamente ao período de realização deste curso, estes alunos continuarão vinculados às equipes de Assistência Técnica com as quais fizeram o estágio e o estudo diagnóstico, atuando na perspectiva de implementação das demandas identificadas junto às comunidades no período anterior.
- § 2º Os técnicos Orientadores de Campo também serão estudantes do curso de especialização, recebendo uma bolsa de estudo durante 24 meses, período do curso.
- § 3º Ao final destes dois anos, os alunos, desde que aprovados, farão juz ao título de Especialista e receberão os certificados de conclusão a serem expedidos pela universidade executora.

- Art. 17 Os cursos de Especialização serão desenvolvidos em regime de alternância, com conteúdos vinculados à promoção do Desenvolvimento Sustentável e ao Bioma de cada região, sendo elaborados e desenvolvidos especialmente para atingir os objetivos do Programa Nacional de Educação do Campo: Formação de Estudantes e Qualificação Profissional em Assistência Técnica.
- Art. 18 Os casos omissos ou supervenientes serão decididos pelo(a) coordenador(a) do Programa nomeada pela Portaria N° 60 de 29 de julho de 2004 publicada no dia 30 de julho de 2004 no Diário Oficial da União.
- Art. 19 Esta Norma de Execução entra em vigor na data de sua publicação nos Boletins de Serviço do Incra e do MDA.

MIGUEL SOLDATELLI ROSSETTO
ROLF HACKBART

Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo

Brasília, 19 a 22 de setembro 2005.

Síntese da Plenária Final

Prof. Miguel Arroyo, a partir das conclusões dos grupos de trabalho

Quem somos? Qual nossa identidade?

Há uma diversidade de origens: agrônomos, pedagogos, filósofos, geógrafos, letras, engenharia... Esta diversidade é uma riqueza, mas, ao mesmo tempo, poderá ser um empecilho para construir uma identidade, dado ao pouco que as áreas de formação nos aproximam. Normalmente as áreas de formação nas universidades mais nos distanciam do que aproximam. Então, o que vai nos aproximar aqui terá de ser o objeto, para ver se conseguimos olhares e sensibilidades comuns. Deveria haver um empenho para que isso aconteça. A própria universidade, na formação, é uma riqueza que ao mesmo tempo pode ser um empecilho. Vamos trabalhar isso com cuidado porque essa diversidade, porque o campo é muito diverso. Pessoas com origem de formação tão diversa nos encontramos em um campo que nos é comum. Aí é que está a riqueza, me parece. É o campo que vai nos dar a identidade. É a própria problemática do campo, a interrogação que o campo nos traz, seja como agrônomos, engenheiros, filósofos, educadores, sociólogos etc. Isto significa que vamos ter que nos encontrar nesse lugar, nesse território. É o território que vai nos dar a identidade. Vamos ser muito mais produtos do campo do que produtos da universidade. A nossa identidade vai se forjar muito mais no território do campo do que no território das universidades, dos departamentos, das faculdades de onde viemos.

Aproximação entre os pesquisadores das universidades e pesquisadores vindos da militância. Isto é muito novo. Normalmente, o militante era o oposto do pesquisador. A lógica militante era o oposto da lógica da racionalidade da pesquisa. Então, é muito interessante isto. Acho que é uma das coisas mais ricas: a aproximação entre lógicas aparentemente contraditórias, se encontram em um universo de educadores, professores, militantes pesquisadores. Estamos aproximando campos antes tão distantes, lógicas antes tão distantes, quase impossível de dialogar. Quanta vez se fala: essa pesquisa, essa dissertação é mais militante do que acadêmica... Como se fosse possível deixar em casa a militância e, depois, na universidade, sermos invadidos ou iluminados pela racionalidade. Nos anos 60, isso era dominante: esqueça quem você é para poder ver a realidade. Aí, como esquecíamos quem éramos não víamos a realidade. O que poderá significar esta aproximação? Talvez alguém se anime a escrever alguma coisa sobre isso. Há uma questão ainda: quem sairá ganhando mais? Acho que os dois. Não só os militantes vão sair ganhando mais, mas também as universidades. Isto já se percebe nos cursos de Pedagogia da Terra. Não só os militantes da terra, dos diversos movimentos. Os diversos movimentos se enriquecem quando vão às universidades fazer um curso, mas quem se enriquece mais são as próprias universidades. Elas percebem outras coisas, embora não entendam destas místicas da militância. Isso seria próprio noutro lugar, mas lá não. Mas surge um outro conhecimento para as universidades; outro conhecimento delas mesmas, em nós mesmos que trabalhamos nas universidades. Outro conhecimento dos sujeitos do campo muito diferente do próprio campo. Isto pode ser algo que fecunde muito a mente, a luta. Não fazemos pesquisa para os movimentos. Isto tem que ficar muito claro. Hoje os movimentos procuram qualificar-se. Esse seria o terceiro ponto.

A qualificação dos movimentos. Os movimentos sabem que têm que ter a sua voz, não só seu grito. Têm que ter na mente seu conhecimento. Não só gritos, marchas. Têm que ter conhecimento. Combinar o conhecimento e ser sujeito de pesquisa, de interpretação da própria realidade. Acho isto extremamente rico. Uma das coisas que mais me surpreende nos movimentos sociais do campo é essa quase

mania de qualificar-se. Não se sabe se isso vem de uma visão negativa do campo. Os movimentos sociais sempre foram algo desqualificados quanto ao saber científico. Aí está o que o texto do Graziano, que coloca quase a morte dos movimentos do campo porque seriam mais políticos do que outra coisa. Essa recuperação da seriedade, da qualificação, do trato que se dá às questões da terra, às questões indígenas, às questões dos quilombolas é algo que está muito forte. Isto para as universidades é muito sério porque, de alguma forma, nós temos também que ter esse diálogo. Não diria que tem que ter paciência com os movimentos para que se qualifiquem. Não, não é por aí. É outra coisa. É muito mais um diálogo, sabendo que é um diálogo de saberes, de qualificações etc.

Outro ponto que nos chamou a atenção sobre a pergunta “quem somos” é a vinculação entre docência/pesquisa/militância/intervenção. Isto marca quase todas as pesquisas. São pesquisas mais de intervenção. São pesquisas de quem já intervém. São pesquisas de pesquisadores da universidade que, ao mesmo tempo, têm algum pé nos movimentos. Isto que para alguns poderia ser algo perigoso, eu acho que é uma riqueza. Isto termina dando à pesquisa um caráter mais de analisar intervenções para novas intervenções. Isto parece que foi uma constante na discussão com os relatores e parece que há consenso quanto a isso. Isto nos leva a uma questão: não podem faltar pesquisas teóricas, pesquisas que não sejam diretamente aplicadas para intervenções; teremos que também colocar-nos pesquisas noutras direções.

Outro dado sobre “quem somos” é que, como somos a maior parte de pesquisadores comprometidos, quase todas as pesquisas são mais pessoais do que dos departamentos, da universidade. Isto é uma característica do grupo. Até onde representamos a universidade? Esta é uma questão muito séria. Porque, se as pesquisas são mais de compromissos pessoais, isso pode nos colocar uma tarefa: fazer que sejam compromissos das universidades, dos departamentos e não só pessoais. Porque se for apenas compromisso pessoal, sempre será fraca. Não que sejamos fracos pessoalmente, cada um. É que o respaldo da instituição, o compromisso da universidade, sobretudo pública, enquanto universidade, é fundamental para afirmar este campo. A maior parte dos

GTs da ANPED, da associação que reunimos a cada ano, só tem força quando tem respaldo do departamento, ou do mestrado, ou do programa de pós-graduação, de doutorado etc. Do contrário, eles terminam tendo vida curta. Por isso, teria que ser um compromisso. Como comprometer a universidade? Outra característica é que são pesquisas sem respaldo das agências. É muito mais de boa vontade do que de respaldo das agências. Como comprometer as agências? Parece que há alguma coisa nesta direção; de que se vai abrir um campo dentro do CNPq sobre Educação do Campo, aliás, educação rural; ainda se fala em rural. Talvez tenhamos que dialogar mais sobre isso.

O que pesquisamos

Há uma riqueza enorme no que se pesquisa. Eu diria que é uma característica: a quantidade de focos que estamos pesquisando. Um foco que aparece com muita nitidez é o próprio campo como objeto de pesquisa. Não apenas a educação. Não apenas a escola do campo: é o próprio campo. O campo, a terra, a produção, os sujeitos do campo, os povos do campo, a diversidade desses povos do campo, as suas diversas formas de produção, os seus pertencimentos étnicos, raciais. Tudo isso já está acontecendo. A própria dinâmica, as culturas do campo, a tradição a religiosidade do campo, os valores, a inter-culturalidade. Mas o foco é o campo. Não é tanto a escola, a formação de professores. Nos relatos que me foram entregues aparece como primeiro território onde pesquisamos o próprio campo. Cada vez mais, é objeto de pesquisa.

O segundo foco é a educação. Não é a escola, mas a educação, os processos educativos, a educação no sentido mais amplo, no sentido de socialização, de formação humana, de formação de condutas, de valores, de culturas. Nesse sentido, mais amplo da formação dos sujeitos humanos na totalidade de suas dimensões. Nessa concepção ampliada de educação, o que mais se destaca é o papel do trabalho e da produção da vida, como as grandes matrizes formadoras do ser humano e especificamente do campo. Outra matriz que aparece com muita força: as lutas, as resistências. Outra grande matriz: a cultura. O que aparece como matrizes formadoras, quando falamos da formação dos sujeitos

do campo: o trabalho e, junto com o trabalho, a produção da vida em termos mais amplos do que o trabalho. As lutas através dos movimentos sociais e dos sindicatos. São os dois agentes formadores: suas lutas, suas resistências e a cultura. Temos que ter consciência que não estamos apenas fazendo pesquisa sobre o campo, sobre a Educação do Campo. Estamos, também, revigorando, revisitando as grandes matrizes da Teoria Pedagógica. Isto teria que ser explicitado, e termos orgulho de estar contribuindo de maneira tão rica com essa volta às grandes matrizes da formação do ser humano.

Outro grande foco é a escola, a educação escolar. O que mais se destaca na educação escolar? Aparece com bastante destaque a organização da escola, apesar de muito centrada nas classes multisseriadas. Até onde as classes multisseriadas são paradigmas? Fala-se muito do paradigma multisseriado. Teríamos que transcender esse paradigma. É o único paradigma para a organização da escola? Este ponto aparece com muita força. Aparecem outros paradigmas como a alternância etc. Aparece também com muito destaque a forma de gestão da escola, ou do Sistema Educativo. Sobretudo, aparece com destaque a gestão municipal. Até onde a gestão municipal, tal como está, garante a formação, a constituição do Sistema Educativo? E até onde garante sua própria organização através da escola? Ou exatamente por essa vulnerabilidade do sistema municipal também, a escola e o Sistema Municipal de Educação se tornam vulneráveis.

Outro ponto é a cultura escolar, a cultura da escola. Não aparece tanto a cultura docente, talvez porque são escolas de unidocência e não há um corpo docente, como temos um corpo docente nas escolas das cidades. Essa é uma lacuna que merece ser trabalhada. Sempre me pergunto que cultura docente pode ser gerada na unidocência? É muito diferente da cultura docente que se possa criar em uma escola com vinte, trinta ou cinquenta professores, que se encontram mesmo no café ou na hora de sair e entrar na sala de aula. Também a escola na cidade é monodocente: eu e minhas turmas, eu e minhas disciplinas, mas, enfim, dadas essas especificidades... Uma pergunta que não aparece: pode-se construir uma cultura rural quando a maior parte dos docentes vão da cidade para o campo? Essas são questões

muito sérias que precisamos pesquisar, porque não construiremos a escola do campo sem construirmos um perfil, uma cultura docente dos profissionais do campo.

Aparece com destaque o currículo vinculado à cultura do campo. O que é uma grande riqueza. Não é a análise do currículo em si, e sim o currículo em relação à cultura do campo. A formação de professores, saberes docentes, aparece em quase todos os grupos. Também o perfil do professor. Aparece mais formação do professor do o que perfil que estamos formando. E formação de professores para os grupos específicos do campo, para os povos indígenas, para os quilombolas. Aparece já um foco maior e não só formação de professores e ponto final. Existe já um foco mais fechado. Formar o professor para os quilombolas é uma coisa, formar professores para os assentamentos talvez seja outra, formar os professores para os indígenas também seja outra. A produção de material aparece bastante. As múltiplas linguagens. A formação tecnológica aparece muito pouco. As políticas públicas aparecem muito pouco. O Estado, enquanto ente, e os entes federativos responsáveis por estas políticas aparecem muito pouco. Aparecem mais políticas de governo do que políticas de Estado. Esta é mais uma questão para a pesquisa do campo: até onde são políticas de governos e não de Estado? Não aparece muito clara a política de formação. Aparece apenas a formação. A formação que nós vamos dar, a formação que é feita, como se a formação fosse um problema apenas nosso, dos movimentos, dos sindicatos etc. e não tanto do Estado. Não apareceu muito o estilo de formulação de políticas para o campo etc. Em uma análise rápida, eu diria que há um leque muito amplo. É impressionante, alguns GTs especificaram bastante, é um leque incrível. O que pode significar esse leque tão amplo? Tanto pode significar uma sensibilidade para o leque de interrogações que vem hoje do campo e que é muito amplo, como pode também significar uma certa dispersão do foco, uma falta de foco. Isto é uma interrogação que teremos que nos colocar para o depois de amanhã. Ou seja, de um lado, até onde é preciso não fechar tanto os focos para não perdermos a pluralidade de questões que o campo hoje apresenta, nesta dinâmica tão diversa e na diversidade de seus povos. Mas também ver o perigo de

cairmos em uma dispersão tão grande que podemos nos perder. Tudo cabe nesta *sopa* chamada Educação do Campo. Espero que pensemos nisso com bastante cuidado.

Que questões emergiram

Este é um ponto interessante. A maior parte, mas nem todos os grupos colocaram esta questão. As questões que emergem podem ser um pouco mapeadas na seguinte forma: questões relativas ao próprio campo; compreensão do campo. A questão que se coloca é se o conceito de campo não é estreito de tal forma que não dá conta da dualidade de campos? Esta é uma questão: se não se restringe o campo ao agrícola? Se não é uma definição um tanto genérica de camponês. Isto foi colocado com bastante ênfase. Não dá conta da diversidade. Em síntese o que parece é que se exige ainda mais estudos. Exige, sobretudo, estudos para conceituar melhor o campo. Parece que há uma queixa de que o campo estaria sendo restringido... De que a concepção de campo é um tanto restritiva e deveria ser ampliada. Este é um ponto extremamente importante e precisa ser trabalhado.

Quanto à educação, há algumas questões que aparecem com muito destaque. O que significa retomar a relação entre educação e trabalho, modos de vida, de produção da vida no campo etc. O que significa isso? Parece que ainda é uma interrogação que deve ser mais esclarecida e mais trabalhada. Discutir o campo epistêmico enquanto diferentes possibilidades de construção de saberes no campo. Esta é uma questão que vem se repetindo constantemente.

Outra questão para ser retomada: a relação entre Estado e movimentos sociais. Parece que a relação é muito mais entre Estado e movimentos sociais, do que Estado/universidades/movimentos sociais. Há uma questão que aparece com força e que diz: o Estado não pode ficar de fora! Como entra o Estado? Há poucas pesquisas sobre políticas de Estado. Há pouca sensibilidade com o papel do Estado. Isto pode ser porque nas próprias universidades nem sempre nos consideramos como parte do Estado. Os movimentos sociais são muito mais algo que vem da sociedade do que do Estado. O Estado, nos parece, como

sempre, ausente. Pelo que apareceu nos diversos grupos, é urgente incluir o Estado em nossas pesquisas. Não esquecer o Estado, do contrário, não construiremos o que foi colocado na IIª Conferência Nacional de Educação do Campo: Por uma Política Pública de Educação do Campo. Nós não somos os únicos responsáveis pela Educação no Campo, disseram os movimentos nesta conferência. Este foi um grande avanço e o *slogan* foi: “Educação - direito nosso, dever do Estado!” Esta consciência de que a educação só acontecerá com a presença do Estado e se ela for pública. Isto me parece, realmente, que ainda exigiria ser questionado e ser matizado através de pesquisa.

Um outro campo de interrogações é sobre a própria especificidade da Educação do Campo. Ainda se fala muito em educação rural. Escolas rurais. O que significa este termo “do campo”, em vez de rural, e esta especificidade da Educação do Campo, isso não está muito claro. Em que medida a Educação do Campo dá conta desta totalidade? O próprio conceito de campo não dá conta dessa totalidade. Mas, também, há outro ponto: em que medida focar muito as especificidades faz perder a totalidade da Educação? A Educação do Campo deve ser reconhecida na totalidade da educação brasileira. Então, qual a relação entre pesquisa sobre Educação do Campo e pesquisa sobre a totalidade da educação brasileira? Seria estudo comparativo? Seria algo mais do que estudos comparativos? Ou seriam, até, aproximações? Porque muitas das questões dessas grandes matrizes de que estamos falando não são apenas da Educação do Campo. É um reencontro da própria educação urbana com essas grandes matrizes, e da Pedagogia como um todo. Então se trata de não perder o foco da Educação do Campo, da especificidade, mas, também, sempre vinculá-la com a totalidade das questões, das interrogações e dos avanços que vêm acontecendo na educação brasileira como um todo.

Que temas pesquisar

Interessante que quando se colocam temas para pesquisar parece que o foco se volta mais para a escola. Isto me chamou a atenção. Depois de ter feito esta abertura de foco para o campo, para

sua cultura, meios de reprodução, a diversidade de sujeitos etc., parece que depois se focaliza mais a escola. As questões da escola passam a ter muita relevância. Acho que merecem relevância, desde que não se descole a escola do campo. Há uma ênfase também nos educadores e, conseqüentemente, no livro didático. É curioso como nós nos voltamos para a escola e sempre para os componentes da escola, o que é necessário. Se entendemos este encontro, ele é rico, porque não ficou apenas aí, há uma concepção mais ampla de educação e da própria escola.

Uma questão que aparece para estudo é a relação entre escola e poder local. Isto me parece muito importante. As relações de poder determinam a escola! Não só o que acontece internamente na escola. Possivelmente em um campo onde há relações localistas de poder, a escola é mais marcada por elas. A escola urbana, aliás, se descolou dessa trama tão complicada das relações de poder local: do vereador, do deputado e até do próprio prefeito. Em alguns lugares mais, noutros menos. Há uma ausência nos temas a serem investigados que é: os próprios sujeitos escolares. Pouco aparecem os sujeitos da escola. Infância, adolescência, juventude, as especificidades destes sujeitos escolares, sujeitos humanos, crianças, sujeitos jovens no campo. Aparece um pouco o trabalho infantil. Mas, o trabalho infantil enquanto relacionado com a educação e com a escola. Acho que o nosso olhar sobre os educandos, seus tempos de vida e a sua construção histórica e cultural, não são relevantes apenas enquanto alunos, mas para conhecê-los enquanto sujeitos.

Termino listando algumas ausências que nos chamaram a atenção.

- Uma ausência é conhecer mais o universo agrícola, o universo do campo. Não ficar apenas nos assentamentos, nos movimentos etc. A Educação do Campo é mais do que tudo isso. Talvez tenhamos mais conhecimento acumulado sobre educação dos assentamentos do que sobre a Educação do Campo como um todo.
- Outra ausência é relacionar as pesquisas do campo com um projeto do campo, com um projeto de nação.

- Conhecer Outra ausência seria a totalidade dos próprios movimentos do campo. Não ficar fechado sobre apenas um movimento. É claro que alguns movimentos, pela sua história, chamam mais atenção.
- Outra ausência é a interação entre as questões do campo mais amplas e a escola. A escola ainda não aparece vinculada. Ainda é a escola. Não é a escola do campo.
- Outra ausência é a mobilidade da população do campo. Às vezes, dá a impressão de que se estuda a população do campo de maneira muito estática. Isto sugere que haja mais sensibilidade para a sua mobilidade.

Licenciatura (Plena) em Educação do Campo

Proposição inicial – elaborada com a CGEC-SECAD-MEC

1. Proposição

Criação pelas Instituições de Ensino Superior (IES) interessadas, com apoio e/ou parceria institucional do MEC, de um curso de Licenciatura (Plena) em Educação do Campo para formação de educadores que atuam na educação básica em escolas do campo.

O que se pretende é desenvolver, desde a especificidade das questões da Educação do Campo, um projeto de formação que articule as diferentes etapas (e modalidades) da Educação Básica, preparando educadores para uma atuação profissional que vá além da docência e dê conta da gestão dos processos educativos que acontecem na escola e no seu entorno.

Combinada e articuladamente com uma atuação pedagógica mais ampla, esta Licenciatura pretende habilitar professores para a docência multidisciplinar em um currículo organizado por áreas do conhecimento. A proposta é de que os projetos de curso contemplem núcleos de aprofundamento de estudos nas seguintes áreas: Linguagens, Artes e Literatura; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Agrárias. Cada estudante poderá optar pelo aprofundamento em uma delas, para a qual será certificado.

São alicerces básicos desta proposição:

- A Ação afirmativa para correção da histórica desigualdade sofrida pelas populações do campo em relação ao seu acesso à educação básica e à situação das escolas do campo e de seus profissionais.
- B Disposição de construir políticas de expansão da rede de escolas públicas que ofertem a educação básica no e

do campo, com a correspondente criação de alternativas de organização curricular e do trabalho docente que viabilizem uma alteração significativa do quadro atual, prioritariamente no que se refere à oferta dos anos finais do ensino fundamental e à oferta do ensino médio, de modo a garantir a implementação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em especial no que prevê o artigo 6º de sua Resolução (CNE/CEB 1/2002)¹.

- C Busca de sintonia com a nova dinâmica social do campo brasileiro atendendo a demandas legítimas provenientes de comunidades, entidades da sociedade civil, movimentos sociais e sindicais e também de secretarias de educação de municípios e estados, consubstanciadas no debate atual sobre Educação do Campo, e particularmente expressas na Declaração Final da II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo, realizada em Luziânia – GO, de 2 a 6 de agosto de 2004, e reafirmadas nos 25 Seminários Estaduais de Educação do Campo promovidos pelo MEC (com diferentes parcerias locais) ao longo de 2004 e 2005. A valorização e a formação específica de educadores é uma das principais demandas.
- D Mais recentemente, a Carta de Gramado, do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), de 23 de novembro de 2005, formalizou o compromisso das secretarias estaduais de educação com a “elaboração e implementação de políticas públicas para a Educação do Campo”, destacando como uma das temáticas prioritárias a da “Formação inicial e continuada de professores”.

1 Diz o artigo 6º: “O poder público, no cumprimento das suas responsabilidades com o atendimento escolar e à luz da diretriz legal do regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, proporcionará Educação Infantil e Ensino fundamental *nas comunidades rurais*, inclusive para aqueles que não o concluíram na idade prevista, cabendo em especial aos estados garantir as condições necessárias para o acesso ao ensino Médio e à Educação Profissional de Nível Técnico” (grifo nosso).

- E Formação contextualizada e consistente do educador como sujeito capaz de propor e implementar as transformações político-pedagógicas necessárias à rede de escolas que hoje atendem a população que trabalha e vive no e do campo.

2. Objetivos

2.1 Gerais

- A Formar educadores para atuação específica junto às populações que trabalham e vivem no e do campo, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, e da diversidade de ações pedagógicas necessárias para concretizá-la como direito humano e como ferramenta de desenvolvimento social.
- B Desenvolver estratégias de formação para a docência multidisciplinar em uma organização curricular por áreas do conhecimento nas escolas do campo.
- C Contribuir na construção de alternativas de organização do trabalho escolar e pedagógico que permitam a expansão da educação básica no e do campo, com a rapidez e a qualidade exigida pela dinâmica social em que seus sujeitos se inserem e pela histórica desigualdade que sofrem.
- D Estimular nas IES e demais parceiros da implementação desta Licenciatura ações articuladas de ensino, de pesquisa e de extensão voltadas para demandas da Educação do Campo.

2.2 Específicos do curso

- A Formar e habilitar profissionais em exercício na educação fundamental e média que ainda não possuem a titulação mínima exigida pela legislação educacional em vigor.

- B Habilitar professores para a docência multidisciplinar em escolas do campo nas seguintes áreas do conhecimento: Linguagens, Artes e Literatura; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Agrárias.
- C Formar educadores para atuação na educação básica em escolas do campo aptos a fazer a gestão de processos educativos e a desenvolver estratégias pedagógicas que visem a formação de sujeitos humanos autônomos e criativos capazes de produzir soluções para questões inerentes à sua realidade, vinculadas à construção de um projeto de desenvolvimento sustentável de campo e de país.
- D Construir coletivamente, e com os próprios sujeitos do campo, um projeto de formação de educadores que sirva como referência prática para políticas e pedagogias de Educação do Campo.

3. A quem se destina

A Licenciatura Plena em Educação do Campo se destina prioritariamente para:

- A professores em exercício nas escolas do campo² da rede pública que tenham o ensino médio concluído e ainda não tenham formação de nível superior;
- B outros profissionais da educação com atuação na rede pública que tenham o ensino médio concluído e ainda não tenham formação de nível superior;

² São consideradas aqui como “escolas do campo” aquelas que têm sua sede no espaço geográfico classificado pelo IBGE como “rural”, e, mais amplamente, aquelas escolas que mesmo tendo sua sede em áreas consideradas “urbanas”, por atenderem a populações de municípios cuja reprodução social e cultural está majoritariamente vinculada ao trabalho no campo, têm sua identidade definida nesta relação.

- C professores e outros profissionais da educação que atuem nos centros de alternância ou em experiências educacionais alternativas de Educação do Campo que tenham o ensino médio concluído e ainda não tenham formação de nível superior;
- D professores e outros profissionais da educação com atuação em programas governamentais que visem a ampliação do acesso à educação básica da população do campo tais como: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), Saberes da Terra,...
- E jovens e adultos que desenvolvam atividades educativas não escolares nas comunidades do campo que tenham o ensino médio concluído e ainda não tenham formação de nível superior.

4. Justificativa

Os argumentos para a realização desta Licenciatura específica para formação de educadores do campo, além dos que podem ser inferidos dos “alicerces básicos desta proposição” são os seguintes.

- A A urgência de ações afirmativas que possam ajudar a reverter a situação educacional hoje existente no campo, especialmente no que se refere à oferta da educação infantil, dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio.³
- B A convicção de que estas ações devem incluir uma nova organização do trabalho pedagógico, especialmente para

3 Segundo dados do documento Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo, a rede de ensino da educação básica da área rural corresponde a 50% das escolas do país. Aproximadamente metade dessas escolas tem apenas uma sala de aula e oferece exclusivamente o ensino fundamental da 1ª a 4ª série, representando 15% da matrícula nacional. De cada cem professores que atuam nos anos finais do ensino fundamental, 57 cursaram apenas o ensino médio e de cada cem professores que atuam no ensino médio, 21 só tem o próprio ensino médio. (MEC/INEP, 2003)

as escolas de educação fundamental e média, destacando-se como aspectos importantes uma atuação educativa em equipe e a docência multidisciplinar por áreas do conhecimento. Ambos os aspectos, somados à necessidade de conhecimentos e de vivências sobre a realidade do campo, estão a exigir iniciativas, e mais amplamente, políticas de preparação específica para os educadores que nela atuem.

- C A visão de que é necessário e possível pensar em uma educação, em uma escola e, conseqüentemente, em uma formação de educadores que articule o pensar e o fazer pedagógico com a construção de alternativas de desenvolvimento sustentável das comunidades do campo, contribuindo para efetivá-lo como “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” (CNE/CEB, parecer 36/2001).
- D As diferentes experiências existentes de Licenciatura voltadas para a especificidade da formação de educadores do campo, quer sejam os cursos de Pedagogia, hoje identificados como “Pedagogia da Terra”, desenvolvidos pelas universidades através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea/Incrá/MDA), ou os inúmeros programas e parcerias com secretarias de educação cuja rede de educadores atendida é predominantemente originária das escolas do campo. Estas experiências já produziram um acúmulo de conhecimentos que contribuem significativamente para uma formatação adequada desta nova proposta de curso.

5. Diretrizes para a elaboração do Projeto Político-Pedagógico da Licenciatura (Plena) em Educação do Campo

5.1 Perfil Profissional

A proposta geral deste curso integra alguns conjuntos de aprendizados profissionais básicos de formação para os educadores do campo:

- A *Docência multidisciplinar em uma das áreas de conhecimento* propostas pelo curso: Linguagens, Artes e Literatura; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Agrárias.
- B *Gestão de processos educativos escolares*, entendida como formação para a educação dos sujeitos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, para a construção do projeto político-pedagógico e para a organização do trabalho escolar e pedagógico nas escolas do campo.
- C *Atuação pedagógica nas comunidades rurais*, o que significa uma preparação específica para o trabalho pedagógico com as famílias e ou grupos sociais de origem dos estudantes, para liderança de equipes e para a implementação (técnica e organizativa) de projetos de desenvolvimento comunitário sustentável.

5.2 Base Curricular do curso

Cada IES, ao elaborar seu projeto de curso, além de considerar a legislação educacional em vigor para as Licenciaturas e a realidade específica dos sujeitos locais que o demandem, deverá observar algumas orientações básicas:

- A Construção curricular que contemple e articule uma sólida formação do educador nos princípios éticos e sociais próprios

à atuação como profissionais da educação (e, particularmente, da Educação do Campo), na compreensão teórica e prática dos processos de formação humana (principalmente dos processos sociais formadores dos sujeitos do campo), nas pedagogias, metodologias e didáticas próprias à gestão de processos educativos e ao trabalho com os sujeitos da educação básica (especialmente infância, adolescência e juventude) e nos conteúdos pertinentes às áreas de conhecimento, e em especial na área escolhida para sua atuação docente específica.

Uma possibilidade é a organização curricular através de núcleos de estudo que contemplem e articulem estes eixos de formação.

- A Organização dos componentes curriculares por áreas do conhecimento e trabalho pedagógico interdisciplinar (incluindo, dentro das possibilidades, a docência multidisciplinar), de modo que os estudantes-educadores possam vivenciar na prática de sua formação a lógica metodológica para a qual estão sendo preparados.
- B Ênfase na pesquisa, como processo desenvolvido ao longo do curso e integrador de outros componentes curriculares, culminando na elaboração de um trabalho monográfico com defesa pública.
- C Processos, metodologias e postura docente que permitam a necessária dialética entre educação e experiência, garantindo um equilíbrio entre rigor intelectual e valorização dos conhecimentos já produzidos pelos educadores em suas práticas educativas e em suas vivências socioculturais.
- D Estágios curriculares que incluam experiência de exercício profissional prioritariamente nos seguintes âmbitos: docência multidisciplinar na área de conhecimento escolhida em escolas do campo, de educação fundamental ou

média; docência ou gestão de processos educativos nos anos iniciais da educação fundamental e na educação infantil; participação em projetos de desenvolvimento comunitário vinculados às escolas do campo, aos programas de educação de jovens e adultos e ou aos movimentos sociais e sindicais, organizações não governamentais ou outras entidades que desenvolvem atividades educativas não escolares junto às populações do campo.

- E Cada instituição poderá definir ênfases na sua base curricular, privilegiando alguns recortes temáticos da Educação do Campo ou aprofundando o estudo de determinadas etapas e ou modalidades da Educação Básica.
- F O projeto de curso deverá contemplar todas as áreas de conhecimento previstas para a docência multidisciplinar, garantindo estudos básicos para o conjunto dos estudantes em cada uma delas, visando uma possível atuação docente nos anos iniciais da educação fundamental, e proporcionando o aprofundamento em uma das áreas (conforme opção do estudante) em vista de um preparo específico para a docência nos anos finais da educação fundamental e ou na educação média.

5.3 Características de funcionamento

- A Realização do curso através da organização de turmas específicas compostas a partir de demandas identificadas pela instituição e ou pelas parcerias constituídas, de modo a favorecer uma formação identitária de turma e a gestão coletiva do processo pedagógico.
- B Seleção específica com critérios e instrumentos definidos em cada instituição, tendo em vista o caráter de ação afirmativa desta proposição e a prioridade a ser dada aos professores em exercício.

- C Organização curricular por etapas presenciais (equivalentes a semestres de cursos regulares) em regime de alternância entre Tempo/Espaço Curso e Tempo/Espaço Comunidade-Escola do Campo, para permitir o acesso e a permanência nesta Licenciatura dos professores em exercício e não condicionar o ingresso de jovens e adultos na educação superior à alternativa de deixar de viver no campo. Esta forma de organização curricular deverá intencionalizar atividades e processos que garantam/exijam sistematicamente a relação prática-teoria-prática vivenciada no próprio ambiente social e cultural de origem dos estudantes.

5.4 Carga horária prevista

3200 horas/aula, distribuídas em até nove etapas (semestres) presenciais de curso.

6. Fundamentação legal básica

- Lei n.º 9.394 de 1996;
- Parecer CNE/CEB 36/2001 e Resolução CNE/CEB 1/2002, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo;
- Parecer CNE/CP 009/2001 e Resolução CNE/CP 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

7. Certificação pretendida

O curso deverá ser organizado de modo a conferir aos seus concluintes o diploma de “Licenciado em Educação do Campo, com habilitação para docência multidisciplinar na área de Linguagens, Artes e Literatura **ou** Ciências Humanas e Sociais **ou** Ciências da Natureza e

Matemática **ou** Ciências Agrárias e para a gestão da educação básica em escolas do campo”.

8. Formas de implementação

Esta proposição quer estimular a realização do curso através de parcerias das IES com o MEC, com as secretarias municipais e estaduais de educação, com movimentos sociais e sindicais do campo, organizações não governamentais e com outras entidades educacionais de reconhecida atuação na formação de educadores e junto às populações do campo.

A implementação deste curso pelas IES deverá ser acompanhada por outras iniciativas, especialmente nas áreas da pesquisa e da extensão, que configurem uma atuação institucional sistemática com questões e temáticas da Educação do Campo.

Brasília, abril de 2006.

Pronera: balanço político e linhas de ação

Rumo aos 10 anos

III Seminário Nacional do Pronera
Luziânia - GO, 2 a 5 de outubro de 2007.

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) foi instituído em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria n.º 10/98, do então Ministério Extraordinário da Política Fundiária.

De 1998 a 2002, foi responsável pela escolarização e formação de 122.915 trabalhadores(as) rurais assentados(as).

De 2003 a 2006, promoveu acesso à escolarização e formação para 247.249 jovens e adultos assentados e capacitou 1.016 profissionais egressos dos cursos de ciências agrárias para atuarem na assistência técnica, social e ambiental junto aos assentamentos de Reforma Agrária e Agricultura Familiar.

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) tem como objetivo geral fortalecer a educação nas áreas de reforma agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável.

Nos seus objetivos específicos, propõe-se a garantir a alfabetização e educação fundamental de jovens e adultos acampados(as) e/ou assentados(as) nas áreas de reforma agrária; garantir a escolaridade e a formação de educadores(as) para atuar na promoção da educação nas áreas de reforma Agrária; garantir formação continuada e escolaridade média e superior aos(às) educadores(as) de jovens e adultos (EJA) e do ensino fundamental e médio nas áreas de reforma agrária; garantir aos(às) assentados(as) escolaridade/formação

profissional, técnico-profissional de nível médio e superior em diversas áreas do conhecimento; organizar, produzir e editar materiais didático-pedagógicos necessários à execução do programa e promover e realizar encontros, seminários, estudos e pesquisas em âmbito regional, nacional e internacional que fortaleçam a Educação do Campo.

Atualmente, mais de 60 mil jovens e adultos das áreas de reforma agrária participam dos cursos do Pronera nos diversos níveis, sendo: Educação de Jovens e Adultos: 28.574 trabalhadores(as) em 23 projetos/convênios; Nível Médio Técnico: são 2.874 trabalhadores(as) em 65 projetos/convênios e no Nível Superior: 5.194 trabalhadores(as) em 36 projetos/convênios, envolvendo parceria com mais de 30 universidades públicas, além de CEFET's, Escolas Família Agrícola, institutos de educação e secretarias estaduais e municipais de educação.

Síntese geral do balanço político

1. Avanços e aprendizados a partir do Pronera e da Educação do Campo

1.1. Avanços e aprendizados dos parceiros

- Implementação e ampliação de parcerias entre as universidades e instituições públicas.
- Reconhecimento de que o Pronera é uma referência para a Educação do Campo em âmbito nacional e para o fortalecimento da educação pública brasileira.
- O Inkra deve assumir o Pronera como integrante da política de Reforma Agrária. Garantir o Pronera enquanto política de Reforma Agrária assim como a Reforma Agrária é uma política de desenvolvimento social.
- Transformação da própria relação entre as instituições, principalmente entre o Inkra e movimentos sociais, provocando a afirmação de políticas públicas no campo.

- Adesão de Secretarias de Educação à proposta de Educação do Campo, criando novas aprendizagens por parte destas no que diz respeito à compreensão do seu papel.
- No âmbito governamental, houve, nos últimos anos, maior visibilidade do programa com maior aporte de recursos.
- Os movimentos sociais assumem a universidade como um espaço de ocupação e de produção de conhecimento.
- A discussão sobre uma proposta de Educação do Campo tem permitido modificação de atitudes dos sujeitos envolvidos no programa como um todo.
- Fortalecimento do debate entre as organizações envolvidas no processo que também vivenciam processo de formação.
- A Educação do Campo conquistou o seu espaço institucional no Incra.
- Ampliação do diálogo entre a universidade e as especificidades que o campo requer em relação a novo jeito de ensinar/aprender.
- Potencialização para a criação de fóruns de educação, comitês, entre outros.
- Fortalecimento nas discussões e encaminhamentos na reabertura de escolas técnicas e cursos voltados para a realidade do campo.

1.2. Reorientação da própria universidade

- O Pronera tem apresentado avanços, inclusive para a reformulação dos projetos pedagógicos dos cursos, reorientando concepções teórico-metodológicas, matrizes curriculares etc.
- O Pronera tem posto em questão as experiências da universidade no seu tripé ensino, pesquisa e extensão,

potencializando orientações no comportamento intelectual do professor universitário que se vê desafiado a enfrentar questões não apenas de ensino, mas também de pesquisa e extensão.

- A discussão sobre Educação do Campo se amplia nos diferentes centros e departamentos das universidades.
- Criação de grupos de pesquisa, participação em eventos nacionais e internacionais sobre Educação do Campo, ampliação das pesquisas com temáticas voltadas para a questão agrária, educação, saúde, agroecologia, cooperativismo, entre outros.
- Criação de currículos que garantem novas formações em agroecologia, agroindústria, entre outros.
- Enriquecimento do processo de formação dos estudantes universitários favorecendo o contato com a realidade do campo.
- Renovação dos espaços e dos temas de discussão sobre a luta da universidade para todos.
- Incentivo a formas de registro e disseminação das experiências e mudanças observadas nos assentamentos a partir do Pronera.
- Desenvolvimento de cursos com baixíssimo nível de desistência por parte dos estudantes em relação aos cursos regulares.
- Possibilidades de criação de uma nova área acadêmica — Educação do Campo nas instituições universitárias bem como nas organizações acadêmicas e órgãos financiadores.
- Contribuição para a ruptura da extensão universitária como mera prestação de serviços.

1.3. Os sujeitos do campo

- Criação de oportunidades de acesso à Educação Superior.
- Criação de espaço de diálogos efetivos entre a universidade e os sujeitos do campo, na gestão da escola, de projetos, construindo nesses diálogos referências para a construção do currículo escolar.
- Favorecimento à organização dos trabalhadores para demandar do Estado a formulação de políticas públicas e ações efetivas que respondam às demandas do campo, além de ampliar as suas perspectivas em relação à formação.
- Ampliação e garantia pelo Pronera dos níveis de formação dos sujeitos e as expectativas de formação em todos os níveis.
- Possibilidade de ampliar a discussão sobre gênero; questões étnicas e raciais nos currículos.
- Contribuição para reafirmação das identidades dos sujeitos do campo e de classe social.
- Protagonismo dos movimentos sociais nos seus pleitos e na superação dos limites.
- Autonomia dos movimentos sociais no processo de formação.
- Ampliação das possibilidades de se ter autonomia nas escolas do campo.

1.4. Significados da prática educativa

- Implementação de metodologias de ensino experimentando novas formas de ensinar e de aprender, a partir da vivência dos sujeitos do campo como espaço de construção de saberes, articulando ensino e pesquisa, como possibilidades de melhor intervenção crítica na realidade.

- O processo de letramento dos sujeitos se amplia na sua forma qualitativa e quantitativa, possibilitando aos sujeitos a compreensão e a construção de um modelo de agricultura que não se coaduna com o modelo de agricultura empresarial.
- Discussão sobre um espaço de construção do conhecimento a partir da matriz produtiva dos sujeitos do campo, potencializando, na própria formação, a intervenção destes sujeitos na sua realidade em espaços que garantem o diálogo com diferentes saberes.
- Desenvolvimento de currículos a partir de metodologias que se pautam pela pedagogia da alternância, possibilitando a busca de estratégias diferenciadas na prática da pesquisa e da extensão e da intervenção na realidade por parte dos alunos.
- Avanço nas pesquisas sobre as questões de ensino-aprendizagem.
- Compreensão e desenvolvimento de práticas que respeitem as necessidades dos sujeitos construídas no fazer cotidiano da vida dos sujeitos e no currículo dos cursos.
- Gestão compartilhada na elaboração e execução pedagógica.
- Elaboração/produção de materiais didáticos, produção e socialização de conhecimentos por meio de estratégias reflexivas na relação entre os tempos acadêmicos.

2. Desafios da Educação do Campo na relação com a cidadania, produção e pesquisa

2.1. Pronera, políticas públicas e expansão do acesso à educação

- Lutar pelo reconhecimento da Educação do Campo enquanto uma política de Estado permanente e não uma política de governo.
- Ampliar o Pronera enquanto uma política pública permanente e expandir a educação para a totalidade dos sujeitos do campo, inclusive para outras categorias além dos assentados, assegurando em parceria com o MEC a construção de uma rede de escolas, os equipamentos e os recursos necessários ao seu funcionamento.
- Construir estratégias político-institucionais nas quais o MEC e MDA/Incrá em articulação com outros ministérios definam papéis, ações e políticas que assegurem aos sujeitos do campo, o acesso e a permanência com qualidade nas áreas de reforma agrária.
- Construir estratégias políticas entre o MEC e MDA/Incrá para garantir o envolvimento e comprometimento dos estados e municípios com a Educação do Campo nas áreas de reforma agrária (infraestrutura; formação de professores; gestão; merenda escolar; erradicação da exploração do trabalho infantil, entre outros).
- Discutir com o MEC a avaliação dos cursos desenvolvidos pelo Pronera nos diferentes níveis e modalidades, construindo políticas e instrumentos de avaliações compatíveis com a realidade dos mesmos.
- Diversificar a oferta de cursos considerando as necessidades relativas ao desenvolvimento sustentável do campo.

- Instituir de forma regular os cursos especiais nas universidades e ampliar o número de vagas para professores e técnicos por meio da realização de concursos públicos.
- As universidades assumam os projetos de cursos do Pronera como política pública de educação básica e superior da classe trabalhadora.
- Assegurar a continuidade e a ampliação dos cursos da Residência Agrária.
- Ampliar os recursos orçamentários e financeiros e agilizar as questões operacionais para garantir pleno funcionamento e continuidade dos projetos.
- Realizar discussões capazes de contribuir com definições de critérios na escolha de cursos/áreas de acordo com as necessidades dos movimentos sociais nas regiões.
- O Incra deve construir mecanismos e fundamentos de fortalecimento e defesa do Pronera, para atender efetivamente ao sujeito do campo, levando em consideração questões jurídicas, financeiras, de comunicação e pedagógicas.
- Superar os problemas da descontinuidade dos projetos por meio de atitudes comprometidas com a desburocratização, pela não interrupção de recursos e agilidade na liberação das parcelas previstas nos planos de trabalho contemplada na legislação de convênios e nas instruções normativas artigos relativos às especificidades da educação.
- Instituir ações concretas que explicita o compromisso do governo pelo não contingenciamento dos recursos destinados à educação na reforma agrária.
- Realizar debates entre técnicos do Incra, universidades e movimentos sociais, através da coordenação estadual de gestão, para juntos buscarem soluções aos principais problemas locais que afetam o Pronera.

- Construir no Incra procedimentos comuns de orientações gerais para as Superintendências Regionais, universidades, fundações e movimentos sociais.
- Construir estratégias de inserção do Pronera nas políticas territoriais nos estados.
- Revisão do Manual do Pronera: elevar os valores *per capita* dos estudantes matriculados nos cursos e incluir as Escolas Agrotécnicas.
- Definir prioridades de áreas de atuação do Pronera a exemplo das áreas extrativistas e demais áreas, como política de fortalecimento dos povos e da autonomia das ações no campo.
- Ampliar a articulação entre os movimentos sociais, sindicais e demais organizações do campesinato na luta pelo direito à educação com o protagonismo dos sujeitos do campo.
- Fortalecer a luta pela educação através de estratégias políticas a serem definidas pelos movimentos sociais.
- Pautar a educação básica no horizonte das reflexões e demandas elaboradas no interior do Pronera.
- Assegurar recursos de infraestrutura, para que os asseguradores do Incra possam monitorar e avaliar o desenvolvimento dos projetos em campo.

2.2. Parcerias e fortalecimento institucional

- Garantir um leque de parcerias na execução do Pronera com outros programas, órgãos públicos internacionais e nacionais, inclusive estados e municípios e os vários programas de Educação do Campo e organizações da sociedade para aumentar a abrangência e efetividade da Educação do Campo.

- MEC reconhecer os educandos do Pronera nas estatísticas oficiais, inclusive revertendo em melhores orçamentos e estrutura para as escolas técnicas e universidades.
- Garantir os mecanismos de certificação dos educandos dos cursos do Pronera e avançar para a formalização e institucionalização dos mesmos.
- Ampliar a inserção da Educação do Campo no sistema público de educação, institucionalizando-a, porém sem perder o controle social e o protagonismo dos movimentos sociais.
- Maior integração entre os diferentes programas de desenvolvimento dos assentamentos, inclusive incorporando os educandos e egressos nos mesmos.
- Sensibilizar e estruturar as escolas técnicas, universidades e demais instituições públicas de ensino sem fins lucrativos, inclusive com ampliação de quadro docente, para ampliar sua participação nas parcerias dos programas da Educação do Campo e garantir sua expansão.
- Institucionalizar o Pronera no âmbito das universidades, integrando ao ensino, à pesquisa e à extensão.
- Fortalecer e/ou formar as Comissões Estaduais de Educação do Campo com a participação ativa dos movimentos sociais, sindicais, universidades e demais instituições públicas de educação.
- Ampliar o diálogo entre as ações do Pronera com as ações das ATER e ATEs nos assentamentos e demais projetos de extensão universitária voltados ao campo.
- Propiciar ações de educação continuada aos egressos das ações educativas do Pronera e Residência Agrária.
- Garantir a autonomia dos movimentos sociais na gestão dos recursos.

- Assegurar a participação dos movimentos sociais na administração/gestão dos recursos mesmo passando para a política de Estado.

2.3. Fortalecimento das escolas do campo

- Incluir nos projetos de Educação do Campo ações voltadas para facilitar o acesso e a permanência dos educandos na escola, como transporte escolar, infraestrutura escolar (bibliotecas, equipamentos, laboratórios de informática), ciranda infantil, atendimento de saúde e a realização de concursos públicos que contemplem a contratação de educadores do campo na rede pública escolar e universidades.
- Fortalecer as escolas do campo, com formação continuada e qualificação docente, infraestrutura, currículos e metodologias adequadas à realidade local.
- Garantir financiamento para os estudantes do campo, possibilitando a realização de pesquisas e outros trabalhos de campo.
- Garantir condições de bom funcionamento dos projetos, evitando a evasão dos educandos e a rotatividade dos educadores.
- Reconhecimento das escolas do campo no âmbito das esferas estaduais e municipais de modo a garantir a autonomia das mesmas.
- Criar no âmbito da coordenação de educação e cidadania do Inca grupos permanentes e temporários de trabalho visando a implementação das ações oriundas das demandas do Pronera e do Residência Agrária.
- Criar e fortalecer programas de incentivo à leitura em áreas de assentamento da Reforma Agrária.
- A partir de 2008 e de acordo com as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas escolas do Campo, se garanta

a participação dos movimentos sociais do campo nos conselhos e colegiados das escolas e de controle do Fundeb, nos estados e municípios, cabendo aos Comitês Estaduais de Educação do Campo viabilizar e apoiar essa participação.

- Alterar a LDB, os Planos Nacional, Estaduais e Municipais de Educação, incluindo a temática da Educação do Campo e suas necessidades.
- Organizar fóruns e debates nacionais e regionais, regularmente, entre os entes governamentais e não governamentais (Pronera, CRUB, UNDIME, CONSED, ANFOPE, ANDES, CNPq, CAPES, MEC/SESU/SECAD) visando consolidar as parcerias e o apoio ao desenvolvimento do Pronera.
- Garantir uma gestão coletiva e democrática da Educação do Campo com a participação dos diversos parceiros.

2.4. Pesquisa, reflexão, sistematização, avaliação e visibilização das experiências

- Fortalecer um processo permanente de avaliação, sistematização e divulgação do Pronera, inclusive com recursos para acompanhamento e monitoramento dos projetos.
- Criar um banco de dados com informações sobre todos os projetos do Pronera, para facilitar as pesquisas e divulgações sobre o programa e a Educação do Campo.
- Ampliar e consolidar a pesquisa na universidade que permita refletir e elaborar as experiências de Educação do Campo.
- Ampliar a divulgação nacional das conquistas do Pronera nos seus 10 anos.
- Ampliar os cursos, seminários e encontros para discutir as questões da Educação do Campo, especialmente o Pronera

em âmbito nacional com os sujeitos (movimentos sociais, governo, instituições de ensino e pesquisa, entre outros).

- Aprofundar o debate sobre a formação profissional dos trabalhadores do campo, em especial na metodologia da alternância, multisseriação, educação à distância e nucleação, considerando-se a Educação do Campo.
- Assegurar uma política de publicação pelo Pronera e pelo MEC.
- Viabilizar um *site* e uma revista eletrônica nacional do Pronera.
- Focalizar a pesquisa em ações que tenham aplicabilidade à existência dos sujeitos do campo, nas várias áreas do conhecimento.
- Criar grupos, núcleos de estudos e linhas de pesquisa com garantia de financiamento em apoio à produção e difusão de conhecimento acerca da educação e demais questões agrárias.

2.5. Disputar a aceitação social da importância da educação do campo

- Manter o debate e a luta política nos espaços de confronto sobre as questões jurídicas que tocam fortemente a viabilidade das políticas e dos projetos e programas sociais voltados ao campo e que atentem contra os direitos sociais, civis e políticos de homens e mulheres camponeses(as).
- Superar as resistências ao acesso dos educandos do campo nas escolas técnicas, universidades, secretarias e demais instituições públicas de educação parceiras do Pronera.
- Afirmar as conquistas científicas tecnológicas no campo das ciências da economia, da educação, do agroextrativismo, agroecologia, dentre outros, como instrumento de luta por um novo modelo de desenvolvimento social e econômico do campo.

- Favorecer políticas públicas de geração de trabalho e renda, de modo a incluir os egressos das ações de Educação do Campo em todos os níveis e modalidades.
- Consolidar a Educação do Campo como instrumento de luta política e debate sobre a questão agrária.

2.6. Organização administrativa e financeira do Pronera

- Contratação dos monitores, coordenadores locais e coordenadores pedagógicos das diferentes modalidades do Pronera (reconhecimento do trabalho formal) e que isso esteja definido no Manual do Pronera.

LINHAS DE AÇÃO

1. Fortalecimento da política pública de Educação do Campo

1.1 marcos gerais da política de Educação do Campo

- 1 Ampliar fóruns de debate sobre o que já se produziu sobre a Educação do Campo, em cada região, e avançar na formulação de novas proposições em direção a consolidação de uma política de Educação do Campo.
- 2 Organizar os colegiados estaduais do Pronera.
- 3 Organizar e fortalecer os Fóruns Estaduais de Educação do Campo.
- 4 Aprofundar a discussão sobre a Educação Infantil no contexto da Educação do Campo.
- 5 Priorizar a formação profissional nos níveis técnicos e superiores nas propostas dos novos cursos do Pronera.

- 6 Realizar audiências públicas para fortalecer as ações do Pronera.
- 7 Criar mecanismos de participação nas Conferências Estaduais de Educação Básica, fortalecendo a Educação do Campo e garantindo a participação na Conferência Nacional de Educação Básica.
- 8 Estabelecer um plano de formação continuada para os diversos profissionais envolvidos no Pronera.
- 9 Estudar mecanismos de inclusão dos jovens egressos dos cursos técnicos do Pronera nos programas de ATER e ATES.
- 10 Criar mecanismos para garantir a participação de acampados(as) nos cursos de nível médio e superior do Pronera.
- 11 Realizar debates com estados e municípios para fomentar a possibilidade de realizarem concursos públicos para profissionais da Educação do Campo.
- 12 Definir políticas que regulem o transporte escolar a partir de critérios considerando as localidades, como, por exemplo, a priorização do intracomunidade e dentro da comunidade.

1.2 Parcerias e relações institucionais

- 1 Fortalecimento dos movimentos sociais para demandarem do Estado a elaboração e o cumprimento de políticas de Educação do Campo.
- 2 Instituir fóruns, colegiados, comissões, etc. como espaços catalisadores e legitimadores de demandas para a Educação do Campo.
- 3 Articulação do Pronera com outros ministérios que têm a incumbência de atuar em outras frentes no campo, as quais contribuem para a eficácia de uma política de Educação do Campo.

- 4 Maior envolvimento entre movimentos sociais e instituições parceiras.
- 5 Fortalecer a atuação das asseguradoras do Inca para contribuírem com o fortalecimento institucional da Educação do Campo.
- 6 Envolver os sindicatos enquanto atores importantes na definição de políticas de Educação do Campo.
- 7 Capacitar asseguradores do Inca nas áreas pedagógicas e de convênios.
- 8 Capacitar parceiros dos movimentos sociais e instituições de ensino no acompanhamento e execução dos convênios.
- 9 Implementar e operacionalizar o setor de educação no campo e cidadania nas SR's para melhor acompanhar o processo de prestação de contas e execução dos convênios.
- 10 Criar no Inca comissão para auxiliar a elaboração de projetos.
- 11 Garantir recursos para atender os cursos já aprovados.
- 12 Estabelecer articulação com outras experiências de Educação do Campo a exemplo do Saberes da Terra.
- 13 Articular com MDA e MEC a construção de um programa no formato do Pronera para atender à demanda da agricultura familiar.
- 14 Abertura de diálogo com os conselhos de classe, como CREA, OAB etc.
- 15 Ao revisar o manual do Pronera, acrescentar critérios e procedimentos para convênios e parcerias com estados e municípios.
- 16 O Inca deve apoiar as ações de cultura nos assentamentos.

- 17 Propor ao MEC o funcionamento de turmas do Saberes da Terra em áreas de reforma agrária.
- 18 Propor às secretarias estaduais e municipais dispositivos legais para concretizar os convênios, tais como efetivar a vinculação das escolas cadastradas desde o início do curso e, assim, possibilitar a regularização das certificações dos cursos concluídos.
- 19 Articular UNDIME, CONSED, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação para fortalecer as ações de educação nas áreas de Reforma Agrária.
- 20 Estimular o controle social dos Conselhos Municipais de Educação junto aos gestores municipais para o cumprimento de ações concretizadoras de uma política de Educação do Campo.

1.3 Fortalecimento das escolas do campo

- 1 Fortalecer as escolas do campo quanto à sua estrutura física, formação de professores do campo, entre outros.
- 2 Articular os saberes da vivência dos sujeitos do campo como definidores de saberes teórico-metodológicos para a formação do educador do campo, enquanto princípios norteadores de concepção de um projeto de escola e de Educação do Campo.
- 3 Definir prioridades de políticas de educação nos assentamentos.
- 4 O Incra deve garantir recursos para a construção das escolas nos assentamentos e na elaboração do PDA para contemplar recursos para a construção de escolas.
- 5 Melhorar os processos teórico-metodológicos da alfabetização articulando educação e trabalho.

- 6 Garantir recursos financeiros para produção de material didático, aquisição de livros, instrumental para os cursos técnicos.
- 7 Garantir a ampliação do número de coordenadores(as) locais e monitores(as) para darem conta de atender as distintas realidades dos cursos.

2. Pesquisa, sistematização e avaliação das experiências

- 1 Desenvolver a pesquisa como princípio e estratégia do processo formativo dos educandos e como possibilidade de compreensão do campo, em diferentes áreas do conhecimento.
- 2 Instituir a pesquisa como processo de avaliação dos projetos educativos.
- 3 Criar linha de Educação do Campo nos núcleos de pesquisa das universidades.
- 4 Sistematizar as ações já produzidas e indicação novas ações em direção a uma política de Educação do Campo em níveis local, regional e nacional, resultantes de esforços tanto dos movimentos sociais quanto das esferas de governos e entidades.
- 5 Direcionar os resultados de pesquisa para os próprios sujeitos do campo, propiciando ressignificações dos sujeitos nos assentamentos.
- 6 Definir linhas de pesquisa capazes de fortalecer a política de Educação do Campo.
- 7 Buscar financiamento para as pesquisas em diferentes órgãos de fomento.
- 8 Instituir espaços de publicização dos resultados de pesquisa.

- 9 Publicar periódicos e materiais para divulgar as experiências acumuladas nos cursos do Pronera.
- 10 Realizar seminários (nacional e estaduais) com ênfase nas áreas de formação de educadores e agrárias.
- 11 Realizar seminários regionais.
- 12 Criar grupos e redes de pesquisa para discutir a Educação do Campo.
- 13 Criar o portal do Pronera para divulgar ações e resultados do programa.
- 14 Criar uma publicação específica: revista nacional do Pronera.
- 15 Publicar livros, cadernos que reúnam as produções dos estudantes e professores do Pronera.
- 16 Criar publicações em revistas eletrônicas, revistas científicas, jornais, livros, vídeos, mídia em geral.
- 17 Criar possibilidades para que as universidades criem doutorados interinstitucionais com a linha de pesquisa em Educação do Campo — por regiões — visando o fortalecimento e aprofundamento da pesquisa e da formação.

Luziânia – GO, 5 de outubro de 2007.

Carta Compromisso pela criação do FONEC

Carta-Compromisso pela criação do Fórum Nacional de Educação do Campo

Nos dias 16 e 17 de agosto de 2010, na sede da CONTAG em Brasília, os movimentos sociais e sindicais e as organizações do campo, das universidades, dos institutos federais, das organizações internacionais e a representação do Ministério do Desenvolvimento Agrário e do Ministério da Educação estiveram presentes em Brasília com o objetivo de debater a criação do Fórum Nacional de Educação do Campo.

A criação de um Fórum Nacional de Educação do Campo é resultado da articulação dos movimentos sociais, sindicais e organizações que buscam fortalecer o princípio da autonomia para debate e elaboração de proposições voltadas para implantação/ fortalecimento e consolidação de políticas públicas de Educação. E, ainda, desenvolver, a partir das especificidades, das diversidades e das questões da Educação do Campo, políticas de educação que sejam estratégicas para a construção de um projeto contra-hegemônico de campo, em vista da melhoria da educação no meio rural e superação do processo, historicamente, de desigualdade educacional a que estão submetidas suas populações, refletidas nos dados educacionais e de políticas públicas inadequadas ou ausentes.

Desta forma, foram consideradas as discussões referentes à análise de conjuntura na perspectiva da Educação do Campo e de um balanço político e histórico da Educação do Campo como política pública por representação dos movimentos sociais, sindicais e entidades organizadas de expressão nacional do Movimento Nacional da Educação do Campo e por representação do Poder Público e universidades, signatários deste compromisso.

A criação do FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO deverá viabilizar uma alteração significativa, no que se refere à oferta da Educação do Campo e a consolidação dos princípios

firmados pelas Diretrizes Educacionais para as escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002; Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008), com efetivas ações de universalização, acesso e permanência ao ensino com qualidade e diversidade e para o desenvolvimento do campo brasileiro.

Dos argumentos para a criação do Fórum Nacional da Educação do Campo destacamos:

- os projetos históricos em disputa do campo e os altos índices de desigualdades sociais no campo;
- a necessidade de uma articulação nacional em favor do campo e da educação frente ao avanço do agronegócio e a criminalização dos movimentos sociais;
- a continuidade no fechamento das escolas do campo; a política de transporte escolar do espaço rural para as sedes dos municípios e a política de nucleação à revelia das comunidades;
- permanência das condições de infraestrutura inadequada para o funcionamento das escolas;
- a não implementação e regularização das Diretrizes da Educação do Campo pelos municípios;
- descaracterização do protagonismo dos movimentos sociais nas políticas e nos programas de Educação do Campo;
- a não concretização do regime de colaboração entre os entes federados;
- o não reconhecimento pelo poder público do direito a uma educação diferenciada;
- a formatação de políticas e programas não estruturantes implantadas pelo MEC;
- a falta de articulação nacional nos últimos anos em torno de debate e de ações coletivas dos movimentos sociais e sindicais em relação à Educação do Campo.

O Fórum Nacional de Educação do Campo tem um papel muito importante, pois:

- considera que a possibilidade de avanço na reforma agrária reivindicada pelos trabalhadores, e de seu projeto educacional, passa pela intensidade da luta pela democratização da terra, no enfrentamento constante e na defesa do caráter público do Estado e na abordagem das necessidades vitais dos trabalhadores;
- compreende esta articulação no processo e contexto histórico das lutas por políticas públicas, entre tantas a educação para o enfrentamento ao modelo hegemônico de desenvolvimento e para a formação e escolarização da classe trabalhadora;
- defende o acesso ao direito de políticas públicas específicas e diferenciadas para os povos do campo, de modo que estas conquistas não possam ser separadas de uma educação de qualidade, socialmente referenciada;
- considera o acúmulo teórico e pedagógico dos movimentos sociais e sindicais na construção e elaboração das políticas de educação e de formação da classe trabalhadora/povos do campo;
- Imprime nas formulações das políticas públicas das universidades e secretarias de governo as matrizes históricas da educação popular, socialista e da pedagogia dos movimentos;
- reafirma a compreensão da luta entre capital e trabalho e o papel da educação como instrumento teórico e estratégico para avançar na luta do campo;
- reafirma, ainda, a luta por construção de escolas no campo, compreendendo que não existe sistema de educação sem estrutura física, sem a materialidade da Educação do Campo. A possibilidade de contribuir para

o fortalecimento da economia da agricultura camponesa familiar é impedindo o fechamento das escolas e ou colocando mais escolas no e do campo.

A criação deste fórum e da defesa da política nacional de Educação do Campo deve ser compreendida e analisada no movimento histórico da luta de classe, no conjunto da correlação de forças pela ascensão e descenso e organização dos movimentos; e pelas conquistas e avanços da Educação do Campo.

Para dar continuidade à organização e estruturação do Fórum Nacional de Educação do Campo, foi criada uma Comissão Provisória que terá o papel de construir uma agenda de trabalho e consolidação das ações que “publicizem” a sociedade para este espaço de articulação, bem como amplie o processo de participação e adesão ao Fórum Nacional de Educação do Campo.

A comissão Provisória do Fórum Nacional de Educação do Campo tem a composição das seguintes entidades/movimentos:

- Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG);
- Movimentos dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST);
- Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB);
- União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB);
- Observatório da Educação do Campo – Universidade de Brasília;
- Fórum Catarinense de Educação do Campo;
- Fórum Estadual de Educação do Campo do Pará.

Brasília, 18 de agosto de 2010.

Entidades presentes na reunião que aprovaram a criação do Fórum Nacional de Educação do Campo

Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG)
Federações Estaduais de Trabalhadores na Agricultura (FETAGs)
Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)
Rede de Educação no Semiárido Brasileiro (RESAB)
União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB);
Comissão Pastoral da Terra (CPT)
Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB)
Movimento das Mulheres Campesinas (MMC)
Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA)
Serviço de Tecnologia Alternativa (SERTA)
Movimento de Organização Comunitária (MOC)
Fórum Estadual de Educação do Campo de Santa Catarina (FOCEC)
Universidade de Brasília (UnB)
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Universidade Federal de Bahia (UFBA)
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Universidade Federal do Tocantins (UFT)
Universidade Estadual da Bahia (UNEB)
Universidade Estadual do Amazonas (UEA)
Cátedra da Educação do Campo (UNESCO/UNESP)
Instituto Federal Santa Catarina
Instituto Federal de Brasília
Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA/SDT/Incrá/Pronera
Ministério da Educação – MEC/SECAD
Organização Internacional do Trabalho (OIT)
Organização dos Estados Iberoamericanos (OEI)
Organização das Nações Unidas para a Educação (Unesco)

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.

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

Art. 1º A política de Educação do Campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto.

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

- I populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e
- II escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.

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

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

§ 4º A Educação do Campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto adequados ao projeto político-pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo.

Art. 2º São princípios da Educação do Campo:

I respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e

V controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.

Art. 3º Caberá à União criar e implementar mecanismos que garantam a manutenção e o desenvolvimento da Educação do Campo nas políticas públicas educacionais, com o objetivo de superar as defasagens históricas de acesso à educação escolar pelas populações do campo, visando em especial:

I reduzir os indicadores de analfabetismo com a oferta de políticas de educação de jovens e adultos, nas localidades onde vivem e trabalham, respeitando suas especificidades quanto aos horários e calendário escolar;

II fomentar educação básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos, integrando qualificação social e profissional ao ensino fundamental;

III garantir o fornecimento de energia elétrica, água potável e saneamento básico, bem como outras condições necessárias ao funcionamento das escolas do campo; e

IV contribuir para a inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores, à conexão à rede mundial de computadores e a outras tecnologias digitais, beneficiando a comunidade escolar e a população próxima às escolas do campo.

Parágrafo único. Aos Estados, Distrito Federal e Municípios que desenvolverem a Educação do Campo em regime de colaboração com a União caberá criar e implementar mecanismos que garantam sua manutenção e seu desenvolvimento nas respectivas esferas, de acordo com o disposto neste Decreto.

Art. 4º A União, por meio do Ministério da Educação, prestará apoio técnico e financeiro aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios na implantação das seguintes ações voltadas à ampliação e qualificação da oferta de educação básica

e superior às populações do campo em seus respectivos sistemas de ensino, sem prejuízo de outras que atendam aos objetivos previstos neste Decreto:

- I oferta da educação infantil como primeira etapa da educação básica em creches e pré-escolas do campo, promovendo o desenvolvimento integral de crianças de zero a cinco anos de idade;
- II oferta da educação básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, com qualificação social e profissional, articulada à promoção do desenvolvimento sustentável do campo;
- III acesso à educação profissional e tecnológica, integrada, concomitante ou sucessiva ao ensino médio, com perfis adequados às características socioeconômicas das regiões onde será ofertada;
- IV acesso à educação superior, com prioridade para a formação de professores do campo;
- V construção, reforma, adequação e ampliação de escolas do campo, de acordo com critérios de sustentabilidade e acessibilidade, respeitando as diversidades regionais, as características das distintas faixas etárias e as necessidades do processo educativo;
- VI formação inicial e continuada específica de professores que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo;
- VII formação específica de gestores e profissionais da educação que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo;
- VIII produção de recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários que atendam às especificidades formativas das populações do campo; e

- IX oferta de transporte escolar, respeitando as especificidades geográficas, culturais e sociais, bem como os limites de idade e etapas escolares.
- § 1º A União alocará recursos para as ações destinadas à promoção da educação nas áreas de reforma agrária, observada a disponibilidade orçamentária.
- § 2º Ato do Ministro de Estado da Educação disciplinará as condições, critérios e procedimentos para apoio técnico e financeiro às ações de que trata este artigo.
- Art. 5º** A formação de professores para a Educação do Campo observará os princípios e objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, conforme disposto no Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, e será orientada, no que couber, pelas diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.
- § 1º Poderão ser adotadas metodologias de educação a distância para garantir a adequada formação de profissionais para a Educação do Campo.
- § 2º A formação de professores poderá ser feita concomitantemente à atuação profissional, de acordo com metodologias adequadas, inclusive a pedagogia da alternância, e sem prejuízo de outras que atendam às especificidades da Educação do Campo, e por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão.
- § 3º As instituições públicas de ensino superior deverão incorporar nos projetos político-pedagógicos de seus cursos de licenciatura os processos de interação entre o campo e a cidade e a organização dos espaços e tempos da formação, em consonância com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.

Art. 6º Os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários destinados à Educação do Campo deverão atender às especificidades e apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos das populações do campo, considerando os saberes próprios das comunidades, em diálogo com os saberes acadêmicos e a construção de propostas de educação no campo contextualizadas.

Art. 7º No desenvolvimento e manutenção da política de Educação do Campo em seus sistemas de ensino, sempre que o cumprimento do direito à educação escolar assim exigir, os entes federados assegurarão:

I organização e funcionamento de turmas formadas por alunos de diferentes idades e graus de conhecimento de uma mesma etapa de ensino, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental;

II oferta de educação básica, sobretudo no ensino médio e nas etapas dos anos finais do ensino fundamental, e de educação superior, de acordo com os princípios da metodologia da pedagogia da alternância; e

III organização do calendário escolar de acordo com as fases do ciclo produtivo e as condições climáticas de cada região.

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

Art. 9º O Ministério da Educação disciplinará os requisitos e os procedimentos para apresentação, por parte dos Estados, Municípios e Distrito Federal, de demandas de apoio técnico e financeiro suplementares para atendimento educacional das populações do campo, atendidas no mínimo as seguintes condições:

- I o ente federado, no âmbito de suas responsabilidades, deverá prever no respectivo plano de educação, diretrizes e metas para o desenvolvimento e a manutenção da Educação do Campo;
- II os Estados e o Distrito Federal, no âmbito de suas Secretarias de Educação, deverão contar com equipes técnico-pedagógicas específicas, com vistas à efetivação de políticas públicas de Educação do Campo; e
- III os Estados e o Distrito Federal deverão constituir instâncias colegiadas, com participação de representantes municipais, das organizações sociais do campo, das universidades públicas e outras instituições afins, com vistas a colaborar com a formulação, implementação e acompanhamento das políticas de Educação do Campo.

Parágrafo único. Ato do Ministro de Estado da Educação disporá sobre a instalação, a composição e o funcionamento de comissão nacional de Educação do Campo, que deverá articular-se com as instâncias colegiadas previstas no inciso III no acompanhamento do desenvolvimento das ações a que se refere este Decreto.

Art. 10 O Ministério da Educação poderá realizar parcerias com outros órgãos e entidades da administração pública para o desenvolvimento de ações conjuntas e para apoiar programas e outras iniciativas no interesse da Educação do Campo, observadas as diretrizes fixadas neste Decreto.

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

Art. 12 Os objetivos do PRONERA são:

- I oferecer educação formal aos jovens e adultos beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária – PNRA, em todos os níveis de ensino;
- II melhorar as condições do acesso à educação do público do PNRA; e
- III proporcionar melhorias no desenvolvimento dos assentamentos rurais por meio da qualificação do público do PNRA e dos profissionais que desenvolvem atividades educacionais e técnicas nos assentamentos.

Art. 13 São beneficiários do PRONERA:

- I população jovem e adulta das famílias beneficiárias dos projetos de assentamento criados ou reconhecidos pelo INCRA e do Programa Nacional de Crédito Fundiário – PNFC, de que trata o § 1º do art. 1º do Decreto no 6.672, de 2 de dezembro de 2008;
- II alunos de cursos de especialização promovidos pelo INCRA;
- III professores e educadores que exerçam atividades educacionais voltadas às famílias beneficiárias; e
- IV demais famílias cadastradas pelo INCRA.

Art. 14 O PRONERA compreende o apoio a projetos nas seguintes áreas:

- I alfabetização e escolarização de jovens e adultos no ensino fundamental;
- II formação profissional conjugada com o ensino de nível médio, por meio de cursos de educação profissional de nível técnico, superior e pós-graduação em diferentes áreas do conhecimento;
- III capacitação e escolaridade de educadores;

- IV formação continuada e escolarização de professores de nível médio, na modalidade normal, ou em nível superior, por meio de licenciaturas e de cursos de pós-graduação;
- V produção, edição e organização de materiais didático-pedagógicos necessários à execução do PRONERA; e
- VI realização de estudos e pesquisas e promoção de seminários, debates e outras atividades com o objetivo de subsidiar e fortalecer as atividades do PRONERA.

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

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

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

- I coordenar e supervisionar os projetos executados no âmbito do Programa;
- II definir procedimentos e produzir manuais técnicos para as atividades relacionadas ao Programa, aprovando-os em atos próprios no âmbito de sua competência ou propondo atos normativos da competência do Ministro de Estado do Desenvolvimento Agrário; e
- III coordenar a Comissão Pedagógica Nacional de que trata o art. 17.

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

- I orientar e definir as ações político-pedagógicas;
 - II emitir parecer técnico e pedagógico sobre propostas de trabalho e projetos; e
 - III acompanhar e avaliar os cursos implementados no âmbito do Programa.
- § 1º A composição e atribuições da Comissão Pedagógica Nacional serão disciplinadas pelo Presidente do INCRA.
- § 2º A Comissão Pedagógica Nacional deverá contar com a participação de representantes, entre outros, do Ministério do Desenvolvimento Agrário, do Ministério da Educação e do INCRA.

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

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

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

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad
Daniel Maia

Nota Técnica do FONEC sobre o Programa Escola Ativa

Uma análise crítica

Fórum Nacional de Educação do Campo - FONEC

Esta nota técnica tem por objetivo subsidiar a discussão sobre o Programa Escola Ativa.¹

O referido programa é uma estratégia metodológica implantada pelo governo de Fernando Henrique Cardoso e que continuou no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, contemplando escolas multisseriadas, ou escolas pequenas, em locais de difícil acesso e com baixa densidade populacional. Nelas, todas as séries/anos são atendidas em uma mesma sala de aula por apenas um professor. Dados do MEC contam 51 mil escolas com classes multisseriadas, representando mais de 50% das escolas do campo. Encontram-se, predominantemente, nas regiões: Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

Em 2008, por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), 3.106 municípios aderiram ao Programa Escola Ativa.

As posições sobre a multisseriação são polêmicas e de crítica. Reconhecemos, porém, que a escola multisseriada é uma realidade na educação no e do campo que não pode ser ignorada. Além disso, existem outros argumentos que nos fazem considerar essa forma de organização escolar ainda necessária no campo. São eles: toda a criança tem direito a estudar próxima à sua casa e de seus familiares; o transporte escolar é demasiado perigoso para crianças pequenas e o cansaço dele advindo é um agravante para a aprendizagem; estas escolas podem/devem se organizar de forma a superar a seriação e a fragmentação do conhecimento, oportunizando um trabalho por ciclos de aprendizagem; estas escolas constroem e mantêm uma relação de reciprocidade, de coletividade, de referência cultural e de organização social na comunidade em que estão inseridas.

¹ Mais informações em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/projeto_base_ea.pdf.

Contexto do surgimento da escola ativa na América Latina

Na década de 1970, o escolanovismo² orientou a proposta formulada, na Colômbia, do Programa Escuela Nueva, criada para atender as classes multisseriadas. O programa estava dirigido ao atendimento das regiões com baixa densidade populacional e que apresentavam pouca qualidade educacional. Durante a década de 1970, a Oficina Regional para a Educação na América Latina e no Caribe (OREALC)³ apresentou e promoveu ações para desenvolver e melhorar a qualidade das escolas multisseriadas na América Latina que se espelharam na experiência desenvolvida na Colômbia.

Assim, o Programa Escuela Nueva foi parâmetro para a construção, no Brasil, em 1996, do que se denominou Programa Escola Ativa, atendendo os estados do Nordeste por intermédio do FUNDESCOLA, com financiamento do Banco Mundial.

O Boletim de Educação da OREALC — Oficina Regional de Educación para América Latina y Caribe — de julho-dezembro de 1968 informava que Alejandro Covarrubias e Santiago Hernández Ruiz promoveram a experimentação de escolas multisseriadas em doze países latino-americanos (ESCOLA ATIVA, 1999).

Consolidado na América Latina, o programa entrou no Brasil pela via da capacitação de professores.

2 O ideário da Escola Nova tem suas raízes no liberalismo e representou uma reação à Escola Tradicional. Muitas destas ideias pedagógicas já eram colocadas em prática no final do século XIX em plena ascensão do capitalismo. As ideias básicas são: centralidade da criança nas relações de aprendizagem; respeito às normas higiênicas; disciplinarização do corpo e dos gestos; cientificidade da escolarização de saberes e fazeres sociais; exaltação do ato de observar e de intuir na construção do conhecimento. Tal ideário encontra ressonância no Manifesto dos Pioneiros, em 1932. Mais informações em: <http://www.webartigos.com/articles/22754/1/Escolanovismo/pagina1.html#ixzz1FwmbCZOc>

3 Mais informações em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/seminario.pdf>.

A Escola Ativa no Brasil

Segundo o documento Diretrizes para Implantação e Implementação da Estratégia Metodológica Escola Ativa, publicado pelo MEC/FNDE/FUNDESCOLA, em maio de 1996, técnicos da Direção-Geral do Projeto Nordeste (Projeto Educação Básica para o Nordeste), do Ministério da Educação, e técnicos dos estados de Minas Gerais e Maranhão foram convidados pelo Banco Mundial a participarem, na Colômbia, de um curso sobre a estratégia Escuela Nueva - Escuela Activa, desenhada por um grupo de educadores colombianos que, há mais de 20 anos, atuavam com classes multisseriadas daquele país (BRASÍLIA, 2009, p. 12-14).

Em 2004, ou seja, após dez anos em atividade, o programa é avaliado e sofre severas críticas, principalmente em decorrência de seus referenciais econômicos de base neoliberal, teóricos de base construtivista e de sua ineficiência para alterar os índices de qualidade da educação básica no campo.

De agosto de 2004 até setembro de 2006, o Programa Escola Ativa, mesmo com a criação da Secretaria de Alfabetização e Diversidade SECAD/MEC, permaneceu na estrutura do FNDE — agência que faz a gestão dos recursos do MEC advindos do Banco Mundial. À frente da Coordenação-Geral de Educação do Campo, o professor Dr. Antonio Munarim realizava a crítica sobre essa alocação e, ao mesmo tempo, defendia que, para recebê-lo na estrutura da Coordenação-Geral de Educação do Campo, o programa teria de sofrer profunda modificação. O referido programa somente passou para a SECAD no decorrer de 2007, após a saída de Munarim da Coordenação-Geral. Foram encerradas as transações com o Banco Mundial e o MEC assumiu o programa com recursos próprios, transferindo sua gestão à estrutura da SECAD e expandindo-o a todas as regiões do país. Para tanto, solicitou uma avaliação com vistas a redirecionamentos, mas esta avaliação, feita pela UFPA, nunca chegou a ser considerada.

O processo de reformulação do programa aconteceu em confronto e conflito, à luz das concepções apresentadas nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo – Resolução

CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, e das Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento à Educação Básica do Campo – Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008. São levadas em consideração, nas reformulações propostas para o programa, as enunciações de autores como Kolling, Cerioli, Molina (1999); Kolling, Nery, Molina (1999) e Molina (2004), a respeito de diretrizes para a Educação do Campo.

Desde 2008, o programa expandiu-se para todo o Brasil e tem financiamento direto do MEC e não se encontra mais atrelado ao Banco Mundial, os livros foram revisados e reeditados. O programa foi assumido pela SECAD como uma ação prioritária para a educação básica no campo e as universidades federais foram alçadas a participar das iniciativas nos estados brasileiros, juntamente com as respectivas secretarias de educação, o que possibilitou um aprofundamento das críticas à proposição teórico- metodológica do programa.⁴

Atualmente, a expansão do programa toma dimensão nacional com, aproximadamente, 10 mil escolas e um milhão de alunos, contando com financiamento que abarca a maior parte do orçamento da SECAD. Porém, a dimensão do programa, frente ao número real de escolas do campo, ainda é muito pequena, pois no universo da Educação do Campo no Brasil o número de escolas multisseriadas é de, aproximadamente, 50 mil, a maioria no Nordeste (Censo Escolar, 2009).

Problema da implementação do Programa Escola Ativa

“Melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo” (MEC/SECAD, 2008)⁵ é o objetivo do programa. No entanto, este objetivo não vem sendo alcançado. Frente às avaliações da própria SECAD/MEC, os problemas advêm da base das escolas multisseriadas que possuem estruturas precárias,

4 Ver o teor destas críticas no trabalho de Ana Carolina Marsiglia e Ligia Martins, intitulado *Programa Escola Ativa: uma análise*.

5 Projeto Base do Programa Escola Ativa. Brasília (MEC/SECAD, 2008, p. 33).

professores leigos, sem formação continuada, desestimulados e resistentes ao novo. Além disso, é alegado que as Secretárias Estaduais e Municipais são muito limitadas frente às necessidades destas escolas e de implementação do programa. Em relação à sua própria atuação, a SECAD se refere ao atraso do material didático e *kits* pedagógicos para que a metodologia do programa possa ser efetivada.

Frente aos indicadores levantados em pesquisas publicadas⁶ sobre experiências realizadas e nas experiências desenvolvidas em algumas IES, apontam os seguintes problemas e dificuldades.⁷

Apesar das IES terem assumido o compromisso com a formação da Escola Ativa – Adesão 2008, somente em 2009, receberam informações reais acerca da quantidade de municípios e de escolas que aderiram ao programa; a própria operacionalização do programa foi sendo apresentada nos módulos de formação dos formadores no decorrer dos anos 2009 e 2010; e, apesar da aprovação dos projetos pela SECAD e pelo FNDE, o recurso é liberado sempre com um ano de atraso.

Falta de condições necessárias nas IES e nas coordenações estaduais de Educação do Campo para execução do programa (dificuldade de comunicação com os municípios por falta de recursos: linha telefônica, serviço de correio, fax, computadores); falta de pessoal técnico-administrativo; falta de professores pesquisadores do quadro efetivo, em algumas IES, para assumirem a formação.

As solicitações de material e informações à SECAD não são atendidas na íntegra; não há cumprimento dos compromissos e prazos assumidos pela SECAD.

As universidades tiveram problemas com o SAPENET.

A SECAD solicita material e informação da universidade com prazos esgotados, perde documentos, solicita, muitas vezes, as mesmas planilhas; apresenta uma estrutura burocratizada.

6 Entre estes estudos, destaca-se o realizado pelo GEPERUAZ – Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo da Amazônia. Ver o texto de Salomão Hage, intitulado *A multisseriada em pauta: para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo*.

7 A solicitação de audiências às autoridades, pelos coordenadores do Programa na UFBA, deixa evidente os problemas e as dificuldades para a implementação do Programa na Bahia. Conferir: http://www2.faced.ufba.br/educacampo/escola_ativa/audiencia.

As ações via PAR ainda não garantem condições objetivas para os municípios, os estados e as universidades implementarem, de fato, políticas educacionais de qualidade.

A alta rotatividade dos professores e os contratos temporários se apresentaram como uma dificuldade para a continuidade e o desenvolvimento do programa.

Atraso no pagamento dos bolsistas do SGB — além da SECAD atribuir às universidades o que é de sua responsabilidade.

Os municípios receberam material com quantidade insuficiente às escolas que aderiram ao programa, um dos problemas é a defasagem dos dados pelo atraso de anos na liberação de materiais e recursos.

O material de orientação pedagógica, distribuído pela SECAD, apresenta-se defasado, de base neoliberal e escolanovista, o que fragiliza a formação e a alfabetização dos educandos, não contemplando a autonomia no planejamento do professor.

Livros didáticos do programa apresentam erros conceituais e com pouco conteúdo escolar.

- Os *kits* pedagógicos entregues às escolas municipais apresentaram defeitos e erro de fabricação.
- Falta de condições necessárias nas secretarias de estado da educação: faltam técnicos especializados, logística de distribuição de material, espaços públicos para capacitação de um grande contingente de professores, entre outros.

Estes problemas foram expressos pelos participantes dos processos de capacitação, em documentos divulgados que permitem localizar as reivindicações dos professores do campo no que diz respeito às responsabilidades dos governos federal, estadual, municipal e da universidade para garantir efetivamente a implementação de diretrizes da Educação do Campo nas escolas multisseriadas.⁸

Diante do exposto, questiona-se: Como um programa voltado apenas às escolas multisseriadas, que é um tipo de escola do campo,

8 A respeito das reivindicações dos professores, ver mais informações em: [//www2.faced.ufba.br/educacampo/escola_ativa/manifesto_defesa_educacao_campo/](http://www2.faced.ufba.br/educacampo/escola_ativa/manifesto_defesa_educacao_campo/).

é assumido pela SECAD/MEC como uma ação prioritária para a educação básica no campo com o propósito de melhorar a qualidade do desempenho escolar? Diante do montante de financiamento (programa com o maior montante), da abrangência do programa e da real demanda da Educação do Campo, será este programa uma ação prioritária para concretizar as diretrizes operacionais da Educação do Campo, no que diz respeito a “melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo”? Essas questões nos levam a subsidiar a presente nota técnica para enfrentar a situação problema.

Aspectos teórico-metodológicos previstos no programa

Fundamentação Teórica: Liberalismo, Escola Nova (John Dewey), Construtivismo (Piaget) expressas nas formulações da UNESCO com as teses pós-modernas, dos quatro pilares da educação, entre os quais o “aprender a aprender”. Estas teses vêm influenciando a educação no Brasil desde a década de 1920 e têm merecido severas críticas, entre as quais destaca-se a formulada por DUARTE,⁹ atualmente, também baseadas nas “teorias do aprender a aprender” e no neoconstrutivismo (Piaget). Fundamenta-se na metodologia em si e no ambiente pedagógico favorável à aprendizagem, centrado no aluno e na não diretividade pedagógica. O professor é um facilitador da aprendizagem. O conteúdo é flexível e deve ser priorizado o estudo da realidade em que os alunos estão inseridos. Uma das consequências de tal metodologia é o esvaziamento do conteúdo clássico na escola e a não elevação do pensamento científico dos alunos. Tanto a SECAD/MEC quanto muitas universidades participantes, cientes destas consequências, vêm propondo reformulações e reconceptualizações na base teórico-metodológica do programa, buscando fundamentação nas teorias críticas da educação. Portanto, o programa apresenta, em sua formulação, elementos teóricos não críticos.

⁹ As principais obras de Newton Duarte que tecem tais críticas são: Duarte, 2004a; Duarte, 2004b; Duarte, 2003; Duarte, 2001.

Operacionalidade: o programa consiste em formações de formadores das IES e SEDs pelo MEC, multiplicação das formações para os professores multiplicadores (técnicos dos municípios) e multiplicação da formação destes para os professores de escolas multisseriadas. Isso se dá a partir

de seis módulos de Formação de Professores das IES, capacitados pela equipe SECAD/MEC. As consequências são: a reprodução de conteúdos desconexos da realidade do campo e, muitas vezes, a dificuldade para replicar na escola do campo os conteúdos tratados com os formadores dos formadores. A proposição das IES foi a alteração dos conteúdos do processo de formação, com ênfase na formação de professores para trabalhar coletivamente e construir os projetos político-pedagógicos, os currículos e os programas escolares de forma autônoma, adequada a cada realidade.

O programa seleciona os seguintes conteúdos:

Módulo 1 - Concepções e conceitos em Educação do Campo: metodologia do Programa Escola Ativa: cadernos de Ensino-Aprendizagem (livros específicos por disciplinas: português, matemática, história, geografia, ciências e alfabetização), Cantinhos de Aprendizagem – Espaço Interdisciplinar de Pesquisa, Colegiado Estudantil, Relação Escola e Comunidade.

Módulo 2 - Introdução à Educação do Campo: concepções e conceitos em Educação do Campo; classes multisseriadas; Organização do Trabalho Pedagógico: elementos curriculares e seus instrumentos de aplicação na sala de aula; cadernos de Ensino-Aprendizagem, Cantinhos de Aprendizagem – Espaço interdisciplinar de pesquisa, Colegiado Estudantil; Escola e Comunidade; Planejamento; Avaliação. Gestão, acompanhamento e formação de professores: os microcentros. Apresentação da proposta de trabalho para desenvolver com os professores. Concepções e conceitos em Educação do Campo: Campo; Educação do Campo; Desenvolvimento Sustentável; Trabalho e Educação; Características sociais, políticas e econômicas do Campo Brasileiro. Heterogeneidade e características sociais, políticas, econômicas e culturais das populações do campo. Educação do Campo, como direito humano, no contexto da política de desenvolvimento com

igualdade social. Movimentos Sociais do Campo. História e lutas pela Educação do Campo (Encontros e Conferências do Campo).

Módulo 3 - Alfabetização e Letramento: concepções de desenvolvimento e aprendizagem que subsidiam a Educação do Campo (Psicologia histórico-cultural; Wallon). Ensino fundamental de 9 anos e suas implicações para classes multisseriadas; principais teorias de alfabetização e seus respectivos métodos; letramento e alfabetização; aspectos psicolinguísticos da alfabetização (desenvolvimento da escrita); formas de agrupamento entre crianças que provocam aprendizagem; Estratégias de Leitura; Produção de Textos; trabalho com os diferentes gêneros textuais; a leitura do professor e a leitura do aluno.

Módulo 4 – Práticas pedagógicas em Educação do Campo: Políticas de Educação do Campo (diretrizes e programas em andamento). Apresentação de relatório, pelos cursistas, do trabalho desenvolvido nos microcentros. Apresentação de uma proposta de trabalho deste módulo com os professores nos microcentros. Fundamento e princípios da Educação do Campo: trabalho como princípio educativo, pesquisa como princípio formativo, escola formadora do ser humano articulada com um projeto de emancipação humana. Organização do trabalho.

Módulo 5 – Gestão educacional pedagógica: práticas pedagógicas em sala de aula e na comunidade; estrutura pedagógica dos cadernos de ensino e aprendizagem; cantinhos de aprendizagens e o uso de diferentes materiais didáticos; Interdisciplinaridade; Planejamento e Avaliação. Apresentação de relatório, pelos cursistas, do trabalho desenvolvido nos microcentros. Apresentação de uma proposta de trabalho deste módulo com os professores nos microcentros. Organização da Educação Nacional. Competências e responsabilidades dos entes federados com a Educação do Campo. Conselhos de Educação no âmbito dos sistemas. Políticas de Educação do Campo (diretrizes e programas em andamento). Gestão educacional: financiamento e gestão orçamentária da Educação do Campo; gestão de recursos materiais (relação da infraestrutura escolar e condições de funcionamento das escolas para a qualidade do ensino); gestão democrática; gestão pedagógica da educação escolar no campo.

Gestão de pessoas nos sistemas de ensino e nas escolas do campo: formação e valorização dos profissionais da educação na LDB e nas diretrizes e metas do PNE. Aspectos legais do Programa Escola Ativa, projeto político-pedagógico e regimento escolar. Apresentação de relatório, pelos cursistas, do trabalho desenvolvido nos microcentros. Apresentação de proposta de trabalho deste módulo com os professores nos microcentros.

Módulo VI - Tecnologias da Educação – jogos, vídeos, interação, produção.

TOTAL - 240h.

O Programa dispõe de financiamento para: *kits* escola, livros didáticos, formação, bolsas, supervisão. Os recursos humanos compreendem: formador, supervisor, multiplicador – que atuam nos macrocentros, microcentros e na formação.

Críticas acumuladas na implementação do programa

Entre as críticas acumuladas nos debates decorrentes de estudos nas IES e da implementação do programa Escola Ativa por parte de coordenadores, professores formadores, supervisores e professores multiplicadores, destacamos:

- 1 *A origem do programa* com financiamento do BM e como uma compensatória via organismos multilaterais, viabilizada pelo Governo de Fernando Henrique Cardoso com perfil de política focal e assistencialista. O Programa nasce para atender escolas do Norte, Nordeste e Centro-Oeste e agora se destina a todas as classes multisseriadas do campo.
- 2 *A avaliação e o balanço do programa* que iniciou durante o governo de Fernando Henrique Cardoso e se consolidou no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, portanto, com quinze anos de existência sem demonstrar avanços significativos na situação das escolas e na aprendizagem dos estudantes do campo.

- 3 *A base teórica do programa* que tem suas raízes no pragmatismo e nas concepções escolanovistas e neoconstrutivistas, que não atendem as necessidades de uma consistente base teórica para sustentar o trabalho pedagógico nas escolas do campo.
- 4 *O financiamento internacional* e sua orientação teórica com origem na UNESCO até a situação instável na atualidade, no governo da presidenta Dilma Rousseff, perante os cortes no orçamento executados no início do ano de 2011 no montante de 50 bilhões de reais.
- 5 *A relação entre governo federal, universidade e secretarias de educação de municípios e de estados* que são complicadas, burocratizadas e interferem na autonomia da escola e dos professores.
- 6 *A orientação política* alienadora do programa, centrada na neutralidade da técnica de ensino, uma vez que o programa é uma estratégia metodológica apenas.
- 7 *A preparação, formação dos educadores, dos formadores*, voltada somente para a técnica de ensino, para a gestão restrita, para a dimensão pedagógica e técnica, secundarizando as demais dimensões do ato de ensinar e aprender, como o são, as dimensões do pensamento e atitude científica, política, ética, moral, estética.
- 8 *A descontinuidade do programa*. O programa não está assegurado frente à fragilidade das políticas públicas educacionais do governo e frente à profunda crise que vive os estados em decorrência da crise do capitalismo. A regulamentação via decreto da Educação do Campo não assegura o programa como política pública permanente.
- 9 *A falta de autocrítica*. Não foi realizado um balanço e uma autocrítica do Programa pela SECAD/MEC, o que se faz necessário com urgência.

- 10 *A não reconceptualização do programa em sua nova versão.* A nova versão do Programa, com reformulações elaboradas em 2008, rebaixa novamente a teoria e incorpora, de maneira aligeirada, noções da Educação do Campo. O Programa não atingiu um grau de reformulação nacional capaz de identificá-lo com os fundamentos da Educação do Campo que tem sua identidade relacionada às lutas sociais pela reforma agrária e por outro modelo de desenvolvimento econômico no campo.
- 11 *A não presença dos movimentos de luta social do campo como articuladores dos povos do campo ao Programa e que tecem críticas severas ao mesmo, principalmente, porque a implementação do Programa, da forma como vem acontecendo, compromete a formação humana nas escolas do campo em áreas de reforma agrária, e não leva em consideração as experiências acumuladas pelos movimentos sociais.*
- 12 *A burocracia na aplicação dos recursos que desconsidera a realidade do campo.* Não são permitidas: compra de materiais permanentes, de equipamentos didáticos e pagamento de professores (devido às especificidades de cada região no Brasil) para as capacitações no interior dos estados.
- 13 **É um programa fechado, de cima para baixo, que fere a autonomia universitária.** A constatação é que a preparação dos formadores está sendo proposta somente do ponto de vista técnico-pedagógico, faltando dimensão científica consistente e dimensão política, bem como, a explicitação dos dados concretos do balanço realizado nos quinze anos do Programa.
- 14 *O programa não atingiu o ponto de irreversibilidade que garanta a sua continuidade em outro patamar qualitativo.*

Sugestões de encaminhamento

Para universalizar a educação básica no campo e melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo, faz-se necessário uma política global, articulada, permanente, com financiamento adequado e gestão pública transparente, simplificada e com controle social e, fundamentalmente, com a participação dos povos do campo e com os movimentos que articulam suas lutas.

A formação inicial e continuada deve ser enfatizada, priorizada e elaborada de forma consistente pelas IES, em sintonia com as propostas mais avançadas para a formação de professores desenvolvidas no país, como a da Associação Nacional de Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE)¹⁰ e as desenvolvidas nos cursos de formação de professores implementadas pelas IES e articuladas ao Programa Nacional de Educação em Áreas de Reforma Agrária (Pronea), como, por exemplo, os cursos de Pedagogia da Terra e os cursos de Licenciatura em Educação do Campo, entre outras experiências desenvolvidas pela própria SECAD/MEC.

Faz-se necessária outra fundamentação teórica do Programa, dentro de uma tendência crítica da educação, visando à alteração das práticas pedagógicas para a elevação do padrão cultural de professores e estudantes no Brasil.

Os materiais didáticos elaborados para uso nacional não devem conter erros e devem ser utilizados de maneira a favorecer o planejamento do professor e auxiliar no desenvolvimento das funções psíquicas superiores das crianças do campo. Estes materiais devem chegar rapidamente nas escolas e não ficar dependente de logísticas que não funcionam.

O aporte financeiro deve ser adequado para garantir condições concretas de trabalho, de produção de ciência e tecnologia, de implementação e manutenção desta tecnologia no campo e para assegurar a permanência do estudante no campo. Isto nos remete

¹⁰ Site: <http://anfope.spaceblog.com.br/>.

a reconhecer a relevância da defesa dos 10% do PIB para a educação brasileira, item a ser incluído e aprovado no Plano Nacional de Educação 2011-2020.

Deve superar o estágio de mero programa desarticulado, para incluir-se no Sistema Nacional Integrado de Educação, no qual cabem aos entes federados assumirem de fato as responsabilidades na implementação e consolidação de uma política que garanta a todos uma educação pública, gratuita e de qualidade no campo, com padrão qualitativo elevado.

É imprescindível uma forte relação com os Movimentos de Lutas Sociais do Campo (sem-terra, ribeirinhos, quilombolas, indígenas, caiçaras, atingidos por barragem, fundo de pasto, extrativistas) e demais povos do campo, como trabalhadores assalariados rurais, pescadores artesanais, agricultores familiares, povos da floresta, caboclos e outros que produzem as suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural, para que o Programa possa se caracterizar como uma política de educação básica do campo.

Diante disso, propõe-se que a atual Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) realize encontro de avaliação e redimensionamento do Programa com os responsáveis implicados, ampliando a base de diálogo com os que realmente representam as populações do campo e os Movimentos de Luta Social no Campo.

Que as alterações no programa levem em conta os argumentos aqui expostos, as diferentes experiências e avaliações dos executores do programa e, principalmente, a alteração da base teórica que fundamenta o Programa, na perspectiva de uma fundamentação crítica da educação, uma fundamentação, como expressa o FONEC em sua Carta de Criação, de matriz histórica da Educação Socialista. Também apontamos para um redimensionamento e uma reconceptualização do Programa frente à aprovação do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) com a finalidade de avançar para uma política pública efetiva e ampliada de formação inicial e continuada de professores do campo para a educação básica e que abranja todos os tipos de escolas do campo em sua real demanda no Brasil.

Por fim, os rumos da Educação do Campo dependem, fundamentalmente, da luta diuturna travada entre sujeitos que se identificam e se inserem em projetos de sociedade e de educação antagônicos. A posição dos Movimentos de Luta Social do Campo articulados aos povos do campo, a posição de fóruns nacionais e estaduais como o FONEC – Fórum de Educação do Campo, lançado em 17 de agosto de 2010, a posição dos demais organismos de luta da classe trabalhadora, como partidos políticos e centrais sindicais, influenciarão decididamente estes rumos. Portanto, é vital para os povos do campo — a EDUCAÇÃO PÚBLICA DE QUALIDADE COMO DIREITO DE TODOS E DEVER DO ESTADO.

Referências

BRASIL/INEP/MEC. *Censo Escolar*. Brasil, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Escola Ativa: projeto base*. Brasília: SECAD/MEC, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Programa Escola Ativa: orientações pedagógicas para formação de educadoras e educadores*. Brasília: SECAD/MEC, 2009.

BRASIL. Poder Executivo. *Decreto nº. 7.352*, de 04 de novembro de 2010.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o aprender a aprender: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004a. 296 p.

DUARTE, N. (org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2004b, v. 1. 242 p.

DUARTE, N. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?: Quatro ensaios crítico-dialéticos em Filosofia da Educação*. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2003. 110 p.

DUARTE, N. *Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e A Escola de Vigotski*. 3. ed. Campinas/ SP: Autores Associados, 2001.

FORUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA. *Propostas emergenciais para mudanças na educação brasileira*. Brasília: Seminário “Reafirmando propostas para a Educação Brasileira”, 18 a 21 de fevereiro de 2003.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. *Carta de Criação do Fórum Nacional de Educação do Campo*. Brasília. 2010.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. *Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação*. Educ. Soc. Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 07 mar. 2011.

HAGE, Salomão Mufarrej (org.). *Educação do Campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará*. Belém: Gutemberg, 2005.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Irmão; MOLINA, Monica Castagna (org.). *Por uma Educação Básica do Campo*. V. 1. Brasília: UnB, 1999.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; MOLINA, Mônica Castagna (org.). *Educação do Campo: identidade e políticas públicas*. V. 4. Brasília: UnB, 1999.

MARSIGLIA, Ana Carolina; MARTINS, Ligia. *Programa Escola Ativa: uma análise crítica*. Disponível em: http://www2.faced.ufba.br/educacampo/escola_ativa/programa_. Acesso em: 07 mar. 2011.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (org.). *Por Uma Educação Básica do Campo: contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo*. vol. 5. Brasília, DF: Editora UnB, 2004.

PNERA. *Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária*. INEP/MEC. Brasil, 2005.

ROCHA-ANTUNES, Maria Isabel; HAGE, Salomão. *Escola de direito: reinventando a escola multisseriada*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

XAVIER NETO, Lauro Pires. *Educação do Campo em disputa: análise comparativa entre o MST e o Programa Escola Ativa*. Disponível em: http://www2.faced.ufba.br/educacampo/escola_ativa/mst. Acesso em: 07 mar. 2011.

Elaborado por: Adriana D'Agostini (UFSC), Celi Zulke Taffarel (UFBA), Claudio de Lira Santos Júnior (UFBA), Marize Carvalho (UFBA), Roza Cambui (UFBA).

Revisão Textual: Silvia Maria de Oliveira
Assinado pelo Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC
Brasil, 18 de abril de 2011.

Nota técnica sobre o programa PROJOVEM Campo

Saberes da Terra

Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC)

Criado para se constituir num instrumento de fortalecimento e defesa do protagonismo dos camponeses na realização de iniciativas pedagógicas e na interlocução com Estado, tendo em vista o debate e a construção de políticas públicas que assegurem o reconhecimento da diversidade e do correspondente direito a uma educação diferenciada aos povos do campo, o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) assume como seu objetivo precípua o exercício da análise crítica constante, severa e independente acerca de políticas públicas de Educação do Campo, bem como a ação política com vistas à implantação, à consolidação e, mesmo, à elaboração de proposições de políticas públicas de Educação do Campo.

Nesta perspectiva, por meio da colaboração de pesquisadores das universidades, o FONEC tem elaborado análises críticas sobre os programas do governo federal para Educação do Campo, no intuito socializar informações e dispor de críticas sobre os mesmos aos membros do Fórum, suas organizações e redes de intervenção política.

Para os membros do FONEC, ainda que não possam ser considerados bastantes em termos da ação do Estado para caracterizar uma política pública estrutural e diferenciada, os programas governamentais são de alta importância aos objetivos dos povos do campo em luta por sua própria emancipação. Ademais, o FONEC reconhece certos programas já existentes na área da Educação do Campo, no âmbito do governo federal, como importantes ações no sentido do cumprimento do direito a que esses povos fazem jus; mormente, aqueles programas criados a partir da demanda e do diálogo

direto com os sujeitos organizados desse campo de luta. Destaque-se, neste sentido, como mais visíveis, o Pronera, o ProJovem Campo – Saberes da Terra e o PROCAMPO (formação inicial de professores, licenciatura). Nesses casos, o FONEC não só defende sua permanência no escopo do Governo até quando necessários, como, também, reivindica a ampliação com vistas a atender toda a demanda existente no menor tempo possível; daí, a expectativa por um PRONACAMPO amplo e democrático.

Entretanto, como condição absoluta para a busca da qualidade socialmente referenciada, esses programas precisam ser criticados a partir da visão dos sujeitos destinatários; isto é, para além das eventuais e necessárias avaliações patrocinadas pelo próprio MEC e/ou da ação dos órgãos de controle do Estado, os movimentos e as organizações que compõem o Fórum devem livremente avaliá-los.

Nesse sentido é que, por meio da presente Nota Técnica, o FONEC apresenta sua análise crítica sobre o programa PROJovem Campo – Saberes da Terra (SECADI/MEC), buscando focar a descrição e a análise do programa executado no período de 2008-2010. Assim, parte-se da informação sobre origem, objetivos, público atendido, rede de execução, proposta pedagógica e resultados alcançados para referendar análise crítica de modo a apresentar elementos que subsidiem e ajudem a fomentar o debate e a reflexão sobre o referido programa entre os membros do FONEC e a sociedade mais ampla.

I. Caracterização do programa

i) Da origem do programa e seus objetivos

Instituído pelo governo de Luiz Inácio Lula da Silva como uma ação de Política de Educação do Campo, o Programa ProJovem Campo - Saberes da Terra foi criado em maio de 2008, a partir da reformulação do Programa Saberes da Terra, executado como projeto piloto no período de 2005-2008.

A versão original do programa foi constituída a partir de uma ação interministerial dirigida inicialmente pela Coordenação Geral

de Educação do Campo (CGEC), vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/ MEC), tendo na direção a parceria da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), do Ministério do Trabalho e Emprego. Além desses ministérios, em 2008, sob a coordenação da Secretaria Nacional de Juventude da Presidência da República, em uma ação integrada com o Ministério do Desenvolvimento Agrário, por meio da Secretaria da Agricultura Familiar (SAF) e da Secretaria de Desenvolvimento Territorial (SDT), com o Ministério do Trabalho e Emprego, por meio da Secretaria de Políticas Públicas de Emprego (SPPE) e da Secretaria Nacional de Economia Solidária (SENAES), e com o Ministério do Meio Ambiente, por meio da Secretaria de Biodiversidade e Floresta (SBF), deu-se a reformulação que integrou o antigo Programa Saberes da Terra ao Programa ProJovem, passando, então, a se chamar ProJovem Campo - Saberes da Terra.

O Programa Nacional de Inclusão de Jovens - ProJovem, criado em 2005 (Lei nº 11.129/2005) e reformulado em 2008 (Lei nº 11.692/2008), visa “executar ações integradas que propiciem aos jovens brasileiros reintegração ao processo educacional, qualificação profissional em nível de formação inicial e desenvolvimento humano” (Decreto Nº 6.629/2008). São objetivos do ProJovem:

- I - complementar a proteção social básica à família, criando mecanismos para garantir a convivência familiar e comunitária;
- II - criar condições para a inserção, reinserção e permanência do jovem no sistema educacional;
- III - elevar a escolaridade dos jovens do campo e da cidade, visando a conclusão do ensino fundamental, integrado à qualificação social e profissional e ao desenvolvimento de ações comunitárias; e
- IV - preparar o jovem para o mundo do trabalho, em ocupações com vínculo empregatício ou em outras atividades produtivas geradoras de renda. (PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, Cap I, Seção I, Art 3º, 2008).

Por meio da Lei nº 11.692/2008, o ProJovem passou a ser constituído de quatro modalidades: o ProJovem Adolescente - Serviço Socioeducativo, coordenado pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; o ProJovem Urbano, sob a coordenação da Secretaria-Geral da Presidência da República; o ProJovem Trabalhador, gestado pelo Ministério do Trabalho e Emprego; e o ProJovem Campo - Saberes da Terra, que incorporou a versão inicial do Programa Saberes da Terra e ainda coordenado pelo Ministério da Educação.

Em seus registros, a CGEC/SECADI/MEC reconhece as iniciativas pedagógicas dos movimentos e das organizações sociais camponesas como inspiradoras da criação do programa, o que lhe remonta certa importância político-pedagógica como programa constituído desde uma base da educação popular e sindical:

O projeto base do programa fundamenta-se, sobretudo, na LDBEN 9394/96, nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CEB/CNE) e nos acúmulos de propostas pedagógicas desenvolvidas no âmbito dos movimentos sociais do campo, como MST, FETRAF, CONTAG e CEFFA's, dentre as quais merece destaque a metodologia da alternância. (MEC, 2010a)

O ProJovem Campo Saberes da Terra tem declarado como seu **principal objetivo o**

desenvolvimento de políticas públicas de Educação do Campo e de juventude que oportunizem a jovens agricultores familiares excluídos do sistema formal de ensino, a escolarização em Ensino Fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, integrado à qualificação social e profissional. (MEC, 2010b)

São declarados como objetivos específicos a serem alcançados: elevar a escolaridade e proporcionar qualificação profissional inicial de agricultores familiares; estimular o desenvolvimento sustentável como possibilidade de vida, trabalho e constituição de sujeitos cidadãos do campo; fortalecer o desenvolvimento de propostas pedagógicas e metodologias adequadas à modalidade de EJA no campo; realizar formação continuada em metodologias e princípios políticos

pedagógicos voltados às especificidades do campo para os educadores envolvidos no Programa; publicar e fornecer materiais pedagógicos apropriados ao desenvolvimento da proposta pedagógica; estimular a permanência dos jovens na escola por meio da concessão de auxílio financeiro (MEC, 2010b).

ii) Do instrumento legal que instituiu ProJovem Campo Saberes da Terra

Lei nº 11.326, de 24 de julho de 2006. Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008. Decreto nº 6.629, de 4 de novembro de 2008. Parecer CNE/CEB nº1, de 03/04/2002. Resolução CD/FNDE nº 21, de 26 de maio de 2008 (substituída pela resolução CD/FNDE nº 45, de 14 de agosto de 2009). Resolução CD/FNDE nº 25/2008. (substituída pela Resolução CD/FNDE nº 46, de 24 de agosto de 2009, alterada pela Resolução CD/FNDE nº 66, de 28 de dezembro de 2009). Resolução CD/FNDE nº 37, de 15 de julho de 2009. Resolução CD/FNDE nº 68, de 28 de dezembro de 2009.

iii) Do público atendido e metas

Definiu-se como público do Programa ProJovem Campo **jovens agricultores familiares, na faixa etária de 18 a 29 anos**. Nesta definição se adenda outros elementos ao perfil do público, ser jovem atuante na agricultura familiar, residente no campo, que saiba ler e escrever e que não tenha concluído o Ensino Fundamental. Assim, são considerados como agricultores familiares, os educandos que cumpram os requisitos do art.3º da Lei nº 11.326, de 24 de julho de 2006.

Portanto, constituem o grande público atendido pelo Programa membros de comunidades agricultores familiares, assentados, quilombolas, indígenas, ribeirinhos, etc.

A faixa etária estipulada diferencia-se da faixa etária do Programa Saberes da Terra executado como projeto piloto no período de 2005-2008, que atendia educandos a partir dos 15 anos de idade sem limites para idade máxima.

Apesar da definição e delimitação do público considerando nova faixa etária, na prática, em alguns estados, isto foi desconsiderado e a faixa etária foi sendo ampliada para acima dos 29 anos por conta de demandas reais existentes em cada localidade, como no caso do Espírito Santo. Diante dos fatos, a própria CGEC/SECADI/MEC reconheceu que “a reformulação, em 2008, para atender apenas jovens na faixa etária de 18 a 29 anos, acabou restringindo o alcance do programa, visto que há uma grande demanda acima dessa faixa etária” (MEC, 2010a).

Em relação a este fato, buscando ampliar a faixa etária do público beneficiário para jovens, adultos e idosos com 15 anos ou mais, a coordenação do Programa resolveu realizar paralelamente ao ProJovem Campo um novo projeto piloto a partir de 2011, intitulado EJA Campo Saberes da Terra,

O PPA 2012-2015 precisa contemplar uma proposta de EJA Campo que atenda a esta lacuna. Em 2011 será iniciado, experimentalmente, uma ação nesse sentido, com educandos egressos do Programa Brasil Alfabetizado, adotando a mesma metodologia Saberes da Terra. (MEC, 2010a)

Entretanto, no contexto das mudanças na gestão no governo federal em 2010, não ocorreu o início do novo projeto como estava proposto, continuando uma grande parcela de jovens e adultos camponeses com escolarização não concluída e desprestigiados pelos programas da SECADI/MEC para educação básica no campo.

Atendendo a jovens e adultos de comunidades rurais, o Programa Saberes da Terra, em 2005, visou à escolarização de 5.000 educandos, distribuídos por doze estados de diferentes regiões do Brasil. Participaram desta edição os seguintes estados: Bahia, Pernambuco, Paraíba, Maranhão, Piauí, Mato Grosso do Sul, Santa Catarina, Paraná, Minas Gerais, Pará, Tocantins e Rondônia.

A partir da reformulação em 2008, o Programa projetou como **meta atender 275 mil jovens agricultores familiares até 2011**, sendo que tal meta foi escalonada da seguinte forma: atender em 2008 35 mil jovens; em 2009, 70 mil jovens; em 2010, 85 mil jovens; e, em 2011, 85 mil jovens.

Ampliou-se, também, o número de estados participando do Programa, a partir de então, passando para 21 os estados que aderiram ao programa, contemplando todas as regiões do país:

- Centro-Oeste: Mato Grosso e Mato Grosso do Sul;
- Sudeste: Espírito Santo, Rio de Janeiro e Minas Gerais;
- Sul: Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina.
- Norte: Amazonas, Pará, Rondônia e Tocantins; e
- Nordeste: Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Pernambuco, Paraíba, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe.

O estado de São Paulo não participa do Programa por conta da não-adesão do governo paulista. Já o estado do Rio Grande do Sul, que também não participava do Programa até 2009, apresentou projeto em 2010 e está em fase de diligência (MEC, 2010a).

Nesta versão foi instituído o **pagamento de auxílio financeiro aos educandos**. As bolsas destinadas aos educandos do programa a partir de 2008 eram pagas a cada dois meses, no valor de R\$100,00 (cem reais). O recebimento do auxílio financeiro está condicionado à frequência mínima de 75% de carga horária, compreendendo tanto o tempo escola quanto o tempo comunidade.

No que diz respeito às metas estipuladas, o número de jovens atendidos pelo Programa até o final do ano de 2010 não chegava a 80 mil, longe dos 275 mil jovens, número tomado como meta de atendimento até 2011. Segundo informações da SECADI/MEC, até o final de 2010 haviam sido beneficiados mais 62 mil jovens e haveria, aproximadamente, 39 mil novas vagas pactuadas para início das atividades em 2011 (MEC, 2010a). Abaixo seguem dados sobre as turmas existentes em julho de 2011.

Tabela 1: Dados de Atendimento do ProJovem Campo
Saberes da Terra
Turmas 2008/2009

Estados atendidos	19
Municípios atendidos	550
Turmas ativas	945
Estudantes ativos em turmas ativas	23.166
Estudantes cadastrados aguardando início das atividades	18.689 em 16 UF
Evasão	26%

Fonte: SECADI/MEC (Dados de 15/07/2011).

iv) Da estratégia para execução do ProJovem Campo Saberes da Terra

Em meio às discussões que levaram à criação do Programa Saberes da Terra (2005), era assumida pela equipe da CGEC que o fortalecimento do movimento de Educação do Campo nos estados, com a constituição de redes de parceiros mobilizados e articulados por meio dos comitês ou fóruns de Educação do Campo, colocava-se como a estratégia central para execução do programa.

Associada a esta perspectiva, buscou-se alcançar os objetivos declarados pelo Programa por meio do conjunto de três grandes ações: i) proposição de uma matriz pedagógica de referência para elaboração de propostas pelas secretarias municipais de educação, pautadas pelos princípios da alternância pedagógica e da Educação

do Campo; ii) auxílio financeiro aos sistemas de ensino municipais de forma suplementar, com repasse de recursos para custeio, contratação de pessoal, formação continuada, produção de material pedagógico, etc.; iii) estímulo à institucionalização de práticas de colaboração entre os órgãos governamentais dos estados, distrito federal, municípios, movimentos sociais do campo e universidades visando a construção de uma política em Educação do Campo.

Ainda, atualmente, a realização do programa tem sido proposta por meio: i) da instituição de um regime de colaboração com os governos de estados e municípios; ii) de repasse de recursos do governo federal para custeio, formação de professores e bolsas de auxílio estudantil; iii) da distribuição de cadernos pedagógicos com a proposta de percurso formativo e sugestão de atividades pedagógicas orientadas por eixos temáticos; iv) de organização de uma agenda de eventos de socialização de experiências, planejamento e avaliação (Seminários Nacionais); e v) da instituição de um sistema de monitoramento e acompanhamento nacional.

A rede de execução do programa deveria envolver diretamente: secretarias de estado de educação, secretarias municipais de educação, instituições públicas de ensino superior e movimentos e organizações sociais do campo.

As **secretarias de estado de educação** aparecem como proponentes dos programas nos estados, cabendo a elas a administração dos recursos, instituição das ações de acompanhamento e monitoramento das ações e relação de colaboração com as **secretarias municipais de educação**, estas responsáveis pela implementação das turmas, disponibilização do quadro docente (profissionais da própria rede ou contratados especificamente para o programa) e desenvolvimento da formação escolar dos educandos.

Os **movimentos e as organizações sociais do campo** são assumidos oficialmente como “parceiros fundamentais para o êxito do programa”, ao lado da UNDIME, CONSED e dos comitês, fóruns e comissões estaduais de Educação do Campo existentes em cada estado (MEC, 2010a). Sugere-se, ainda, que os fóruns e os comitês possam ser os espaços e os sujeitos coletivos que decidam pelo projeto a ser proposto pelo estado ao programa, ou que os estados proponentes de

projetos assumam o compromisso de instituir uma Comissão Estadual de Educação do Campo responsável por analisar e emitir parecer sobre projetos no âmbito estadual (MEC, 2010a).

As **instituições públicas de ensino superior** aparecem como responsáveis pela formação continuada dos professores que atuam no programa. Segundo registros do MEC, em torno de 30 instituições públicas de ensino superior atuaram ou estão atuando na formação continuada dos educadores e coordenadores de turmas do Programa, ofertando cursos nas modalidades especialização ou extensão (MEC, 2010a).

Em muitos estados, além das universidades, dos movimentos e das secretarias de educação, *outras* organizações sociais e secretarias de governo também participam do processo *de* debate na construção dos projetos e na colaboração na sua execução, como sindicatos de professores, comissões pastorais, secretarias municipais de agricultura, empresas governamentais de assistência técnica a agricultores, ONGs, instituições de pesquisa, etc.

v) Dos pressupostos teórico-metodológicos e proposta de percurso pedagógico

Tendo sido inspirado nas iniciativas pedagógicas dos movimentos e organizações sociais do campo, o Programa pauta sua proposição e argumentação pedagógica por elementos teórico-metodológicos originários de uma tradição pedagógica socialista, de base materialista histórica e crítico-dialética, assume a defesa da educação como prática social emancipatória, referendando-se nos pressupostos da educação popular freireana, e reconhece o homem como sujeito do conhecimento, este produzido na interação com o mundo social e tomado como instrumento de transformação da realidade, mundo.

A pesquisa e o trabalho são assumidos como princípios educativos do processo pedagógico, a partir dos quais se propõem metodologias que permitam o estudo, a pesquisa e a experimentação sobre a realidade como práticas mobilizadoras do processo de

formação. A alternância pedagógica, pressuposto das propostas curriculares desenvolvidas pelos Centros de Formação por Pedagogia da Alternância, é assumida como elemento curricular central na proposta do Programa, sendo desenvolvidas atividades pedagógicas entre Tempo Escola e Tempo Comunidade, em que a organização do processo educativo pressupõe a combinação e a integração de períodos de formação na escola com a formação na família/comunidade, buscando a flexibilização da organização do trabalho pedagógico e articulando diferentes tempos, espaços e práticas educativas de acordo com a realidade, as necessidades e as possibilidades de educandos, educadores, família, comunidade e escola.

Em relação às práticas com Alternância Pedagógica, segundo dados da própria SECADI/MEC, dentre as diversas experiências do Programa desenvolvidas nos estados, observa-se a prevalência da organização das turmas em tempos formativos que equivalem à organização tradicional já existente nas escolas rurais (4 horas diárias de atividades), sem que seja informada como tem ocorrido o desenvolvimento das atividades de Tempo Comunidade (que deveria comportar 30% da carga horária da formação). Além disto, quase um quarto das turmas realizam suas atividades apenas aos finais de semana, não havendo, também, informações sobre as atividades de Tempo Comunidade e do rendimento dessas turmas.

Dados da distribuição de atividades segundo Tempos Formativos

Tempo Escola: 1.800 horas, presencial, acompanhado integralmente pelos educadores. **Atividades:** jornadas pedagógicas, estudos dirigidos, oficinas didáticas e preparação de projetos de pesquisa a serem desenvolvidos no Tempo Comunidade.

Tempo Comunidade: 600 horas, orientado e acompanhado parcialmente pelos educadores. **Atividades:** pesquisa, leitura, experiências práticas e partilha de saberes com a comunidade.

Regime	Carga horária (Tempo Escola)	Carga horária (Tempo Escola)	Carga horária total	Proporção de turmas
Período Integral	10h/dia; 5 dias/semana	18	2.400h (900h/ano de tempo escola +	8%
Período Parcial	4h/dia + 1 dia integral/10h	30	300h/ano de tempo comunidade em 2	69%
Finais de Semana	20h/sábado e domingo	45	anos)	23%

Fonte: SECADI/MEC (2011).

A dimensão da formação com qualificação social e profissional no Programa se vincula ao arco ocupacional Produção Rural Familiar e às seguintes ocupações: sistemas de cultivo, sistemas de criação, extrativismo, agroindústria e aquicultura. Para desenvolver a escolarização nesta perspectiva, em ambas as versões, apresenta-se como eixo articulador da formação a temática “Agricultura Familiar e Sustentabilidade”, com cinco subtemáticas como eixos sobre os quais se dariam o estudo e as reflexões ao longo das atividades pedagógicas: a) Agricultura Familiar: identidade, cultura, gênero e etnia; b) Sistemas de Produção e Processos de Trabalho no Campo; c) Cidadania, Organização Social e Políticas Públicas; d) Economia Solidária; e e) Desenvolvimento Sustentável e Solidário com enfoque territorial.

De maneira geral, tais eixos supõem o estudo sobre questões como: Quem são os camponeses? Qual sua história e cultura? Onde vivem? Como se relacionam com a natureza e ente si? Como produzem

sua existência? Quais os principais desafios relacionados às suas atividades produtivas? Como se organizam politicamente? Que direitos têm conquistado e o que lhes falta? Quais suas utopias, seus projetos e suas possibilidades de futuro?

Assim, tomando os eixos temáticos como apontamento do que deve ser estudado, evidencia-se um percurso formativo em que se propõem mobilizar educadores e educandos: i) à caracterização da realidade vivenciada pelo grupo de camponeses do qual fazem parte; ii) à problematização sobre os fatos que dizem respeito à historicidade da realidade e suas possibilidades; e iii) à proposição de ações que permitam vislumbrar estratégias de sustentabilidade para suas comunidades.

Os eixos propostos evidenciam, assim, com o objetivo de desenvolver uma formação escolar que possibilite acesso e uso social dos conhecimentos e instrumentos científicos de modo que os indivíduos se afirmem como sujeitos do conhecimento e possam, dessa forma, se reconhecer como sujeitos do campo numa perspectiva social, histórica e cultural.

Para apresentar elementos de referência com vistas a enriquecer a formação de professores e alunos do programa, foram elaborados e distribuídos materiais de apoio pedagógico, **Coleção Cadernos Pedagógicos do Projovem Campo Saberes da Terra**, com 5 títulos para educandos e 7 para educadores, que trazem em seu bojo a proposta pedagógica e o percurso educativo proposto à escolarização pelo Programa; textos referenciados nos eixos temáticos; e proposições de atividades para o Tempo Escola e Tempo Comunidade. Em torno de 640 mil exemplares já foram impressos e distribuídos pela SECAD/MEC até agosto de 2010 (MEC, 2010a). Os cadernos foram produzidos em parceria entre a Universidade Federal do Pará e a Universidade Federal de Pernambuco e os profissionais da CGEC/SECAD, a partir do levantamento, da análise e da síntese de experiências desenvolvidas pelas diferentes iniciativas pedagógicas realizadas pelos movimentos e organizações sociais do campo de todo o país.

II. Destaques para análise crítica

Atualmente o Programa ProJovem Campo enfrenta contradições que podem comprometer fortemente sua existência, continuidade e ampliação. Entre estas, muitos dos limites estão diretamente relacionadas ao processo da sua incorporação ao ProJovem, que promoveu a massificação da oferta de forma burocrática, por via de decretos e sem a construção coletiva e escuta dos parceiros que vinham participando da versão 2005-2008. As consequências de tais contradições se manifestam no não alcance das metas; no endurecimento da burocracia governamental nos estados; na fragilização do funcionamento e da relação política interna nos comitês; na fragilização dos processos de formação de professores; e na desvirtuação dos princípios e da identidade pedagógica originária do Programa. Entre os principais problemas do Programa, destacam-se:

a) Desprestígio à importância político-pedagógica do ProJovem Campo - Saberes da Terra

Apesar de sua importância, seja por conta de sua origem nas iniciativas políticas e pedagógicas dos movimentos e das organizações sociais do campo, seja pelo potencial de mobilização, articulação e integração de ações governamentais e não-governamentais, fundamental para construção de política pública em caráter democrático, infelizmente o que se observou por parte do MEC foi o desprivilegiamento orçamentário e político do Programa.

O MEC, em nome do respeito àquilo que se constitui responsabilidade legal de cada esfera de governo na oferta de educação escolar, mesmo tendo o Programa ProJovem Campo Saberes da Terra um instrumento do governo federal, que visa mobilizar as secretarias de educação para o envolvimento com ações de Educação do Campo, optou formalmente pela execução do Programa realizado a partir de um “processo de livre adesão”, primeiro por parte das secretarias de educação de cada estado e, segundo, das secretarias municipais de educação, o que comprometeu o alcance do Programa e limitou o acesso das comunidades do campo às oportunidades promovidas por ele, pois

o desenvolvimento do Programa em cada estado ficou refém da boa vontade dos gestores em aderir ao mesmo. Desprezou-se, assim, o *status* de prioridade que o programa deveria ter em um país em que ainda não foi universalizado o acesso ao direito à educação fundamental e básica de modo a garantir a escolarização dos indivíduos em idade adequada.

b) Falta aos gestores dos estados e municípios conhecimento sobre Educação do Campo

O MEC reconhece que existe dificuldade de compreensão por parte das Coordenações do ProJovem “a respeito dos programas e suas características diferenciadas para jovens e adultos”, havendo a necessidade de “realizar formação sobre Educação do Campo com gestores estaduais e municipais” (MEC, 2010b), isto talvez ajudaria a superar os problemas com regime de trabalho e carga horária dos professores atuantes no Programa, que, às vezes, precisam trabalhar em outras escolas para cumprir a carga horária necessária para assegurar o salário em patamares iguais aos dos demais professores da rede local. Além disto, predomina a “ausência de uma cultura de planejamento das ações dos Programas em nível local”, o que complica mais ainda a gestão e o funcionamento de um programa que promove uma proposta de ensino em si diferenciada das outras ofertadas pelos sistemas estaduais e municipais de educação.

c) Falta de continuidade e não-ampliação da escolarização ofertada pelo programa

Não houve atendimento por parte da SECADI/MEC às reivindicações dos estados que pautaram a necessidade de continuidade da escolarização ofertada pelo programa com a criação de uma versão de projeto piloto que atendesse às turmas de ensino médio. Apesar disto a própria CGEC/SECADI/MEC reconhece a importância de iniciativas como existentes no Pará, que possibilitaram tal continuidade, atendendo os egressos da primeira versão do Programa (2005-2008) com turmas de ensino médio em Escolas Agrotécnicas Federais, instituições hoje integrantes de IFETs.

d) Determinação de faixa etária que reduz alcance do programa

Com a incorporação ao ProJovem e a definição do perfil etário do público para a faixa etária de 18 a 29 anos, diferente do Projeto Piloto, acabou-se restringindo o alcance do ProJovem Campo, visto que há uma grande demanda acima e abaixo da nova faixa estipulada, que, inclusive, já vinha sendo atendidas pela versão original do programa, em que a idade do público atendido era a partir de 15 anos. Na época em que foi anunciada a incorporação ao ProJovem, foi declarado pelos representantes da SECAD/MEC que um dos motivos para mudança de faixa etária se justificava pelo fato de que isto era necessário para efetivar a integração do programa à política de juventude do governo federal, sendo que isto fortaleceria o próprio Programa Saberes da Terra, pois permitiria o pagamento de auxílio estudantil (bolsas), algo que não seria possível dada a faixa etária diferente de 18 aos 29 anos. A decisão foi alvo de críticas por parte dos representantes dos estados parceiros no desenvolvimento do Projeto Piloto, pois, mesmo considerando o aspecto positivo da bolsa e a ampliação dos recursos disponíveis, tal alteração foi feita arbitrariamente a partir de uma decisão de governo, desconsiderando a experiência acumulada no próprio Programa em sua primeira versão.

No bojo deste processo, acabaram por emergir graves contradições, como: a total extinção da possibilidade de ações em Educação do Campo no MEC atendendo jovens e adultos fora da faixa etária estipulada pelo novo ProJovem Campo Saberes da Terra e o estreitamento da execução do programa às suas ações em si, não articuladas a outras ações do MEC (como o PROCAMPO) ou de outros ministérios (como o Pronera). Isto deixou claro como para o MEC prevaleceu a lógica de programa de assistência social com dimensão socioeducativa (mesmo que dito de maneira invertida, escolarização com pagamento de bolsas). Fato que, de certa forma, contribuiu para desvirtuar as perspectivas inicialmente construídas com a primeira versão do Programa Saberes da Terra no que tange ao fortalecimento da construção da política pública em Educação do Campo perpassando pelo MEC.

e) Frágil compreensão sobre o Arco Ocupacional

Nos documentos básicos que definem o Programa (Projeto Político Pedagógico, 2008, o Caderno Pedagógico Percurso Formativo, 2008), o arco ocupacional e a qualificação profissional são os pontos menos teorizados no que tange à integração curricular. Não está elaborada nos documentos a forma ou os meios pelos quais se desenvolve a formação considerando o arco ocupacional no contexto da integração dos conhecimentos curriculares da escolarização em nível fundamental. Esse aspecto ficou secundarizado em todas as versões do programa, mesmo tendo sido definido o trabalho como um dos princípios educativos centrais, ao lado da pesquisa, na relação com a metodologia da alternância (tempo-escola – tempo-comunidade) para a formação dos jovens.

Decorrente disto, muitas vezes são tomadas como objetos da formação atividades produtivas não previstas diretamente na proposição do arco ocupacional – como, por exemplo, o artesanato – e desenvolvidas menos na perspectiva do estudo, da pesquisa e da experimentação da atividade de uma maneira crítico-criativa e mais numa perspectiva reprodutivista, numa lógica de aprendizado para o empreendedorismo, de modo a “possibilitar conhecimentos de atividades que agreguem e melhorem a renda dos alunos”. Por isso, em muitos estados, o SEBRAE tem sido um dos principais parceiros do programa.

f) Fragmentação das ações governamentais para educação

Ainda prevalece a fragmentação em programas, não se constata a integração das ações do MEC para a Educação do Campo, em nenhum momento se afirma sobre possibilidades de articulação entre a formação de professores por área de conhecimento (PROCAMPO) e a escolarização ofertada no Programa ProJovem Campo. Também, em nenhum momento, houve estímulo aos professores do campo para demandar e participar do PARFOR em turmas de segunda licenciatura sendo esta Licenciatura em Educação do Campo, ou mesmo orientação

às universidades para se atentarem para esta demanda, o que poderia ajudar a fortalecer o processo de institucionalização da proposta pedagógica do Programa ProJovem Campo nos municípios envolvidos na sua execução, ao contrário, o que se observa é uma desarticulação total entre as ações de governo que comprometem tanto a afirmação de uma política pública em educação quanto a própria continuidade dos programas em específico.

g) Fragilidades nos processos de formação dos professores

A partir de 2008, foi proposto pelo Programa que o processo de formação dos professores fosse realizado no formato de cursos de especialização para aqueles educadores que possuísem graduação, de modo a assegurar a elevação de escolaridade dos profissionais da Educação do Campo, assegurando a participação daqueles que não possuísem graduação, certificando-os com título de curso de aperfeiçoamento profissional, como no caso de parte dos técnicos agrícolas que atuam no programa. Entretanto não é o que tem ocorrido de fato, muitas universidades têm ofertada apenas a formação continuada como curso de extensão (aperfeiçoamento), muitas vezes devido à pouca permeabilidade das ações de Educação do Campo nas instituições, dados ao conservadorismo, às restrições políticas e/ou ao excesso de burocracias que impedem a constituição e as aprovações dos cursos de especialização.

Além disto, em alguns estados, os professores em formação avaliam que os cursos ofertados pelas universidades pouco conseguem ajudá-los a compreender a proposta pedagógica do programa, em especial à questão da integração interdisciplinar entre os saberes de áreas do conhecimento com os saberes dos educandos e dados da realidade, frustrando as expectativas dos professores em formação.

Essas expectativas podem ser categorizadas, em três tipos principais. A primeira de ordem mais geral que se refere à concepção teórico-metodológica do Programa, ou seja, compreender seus princípios, seus elementos estruturadores. A segunda de ordem

didático-pedagógica, ou seja, como trabalhar os conceitos e conteúdos de forma coerente com os contextos em que eles, os professores, irão atuar. A terceira, que tem relação mais direta com a primeira, refere-se ao trabalho com os conteúdos específicos das áreas de conhecimento. Esta última categoria pode inclusive ser observada nos momentos informais da formação, como nos intervalos onde se ouvia de alguns professores que em algumas salas tal expectativa ainda não tinha sido atendida.

Em alguns casos, as universidades se ressentem da falta de professores em seus quadros com experiências na Educação do Campo e educação popular, e isso se agrava quando, por conta da demora no repasse dos recursos ou de definições burocráticas nas universidades, ocorre um descompasso entre o processo de escolarização das turmas e a formação dos professores, esta última sendo realizada quando já decorrida boa parte da escolarização das turmas, situação em que os professores declaram ter realizado suas ações sem devido conhecimento da proposta e concepções pedagógicas do programa. As fragilidades na formação dos professores impactam diretamente sobre a escolarização ofertada pelo programa aos jovens e adultos nas comunidades camponesas.

h) Distanciamento dos pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam o Programa:

Em relação a este fato, o MEC assume que existe uma “ausência de monitoramento do grau de compreensão da metodologia dos programas por parte dos educadores, que inclui dimensões da alternância e da pesquisa”, mas aponta que a “formação continuada não é realizada a partir da perspectiva do currículo integrado” e que é preciso “aprofundar a discussão do projeto pedagógico, do currículo integrado e da pesquisa como prática educativa”, assim como “garantir número de horas suficiente para realização de planejamento e currículo integrados” (MEC, 2010b).

Para os professores que atuam no programa, “pensar e agir didático e pedagogicamente” a partir daquilo que está proposto pelo percurso formativo do programa tem causado “uma série de conflitos, em razão de sua formação docente inicial ser compartimentada, o que dificulta raciocinar os conteúdos escolares na perspectiva de integração de saberes” (SANTOS, 2010). Assim, em decorrência das lacunas da formação inicial e das fragilidades que ocorrem na formação continuada, observam-se contradições significativas entre aquilo que está na proposta pedagógica e o que ocorre nas salas de aula das turmas que compõem o programa.

Como destaca o próprio MEC (2010b), no processo de escolarização tem ocorrido tempos de alternância sem definição e sem planejamento devido para que se promovam as atividades de Tempo Comunidade. Em muitos casos, as atividades de escolarização do Tempo Escola continuam sendo realizadas no período noturno, com 4h/aulas diárias, como na EJA tradicional. Em outros casos, as atividades de Tempo Escola ocorrem apenas aos sábados e domingos, durante o dia todo. Outras experiências não têm desenvolvido pesquisas sobre a realidade no Tempo Comunidade, direcionando as atividades de pesquisa para o contexto da escola, ora por meio de pesquisa com recursos de biblioteca disponíveis, ora por meio de levantamento de dados relatados pelos próprios alunos. Ocorre que, em muitos destes casos, a escolarização não promove o estudo, a pesquisa e a experimentação sobre a realidade sociocultural, econômica e ambiental da produção agrícola familiar, o que coloca em xeque a proposta de formação com qualificação social e profissional que objetiva o Programa.

III. Análise crítica e proposições

Os destaques apresentados acima descrevem um cenário de contradições que se agrava quando constatado que, em muitos estados, Comitês Estaduais de Educação do Campo, propostos como espaço-instrumento de gestão coletiva do programa, ainda não foram criados-implementados e/ou funcionam precariamente (MEC, 2010b).

Obviamente o conjunto desses problemas não constitui a situação atual do Programa como algo inexorável ou como uma ação de Educação do Campo fada ao fracasso. O que se constata em relação a isto é que as possibilidades de êxito e consolidação das ações do programa tem ocorrido principalmente onde os fóruns e/ou comitês têm conseguido ampliar e pluralizar sua composição política, funcionando efetivamente e de forma plenamente democrática, constituindo-se como espaço de interlocução e proposição coletiva, aproximando as secretarias de educação (proponentes), os IESs e os movimentos e as organizações sociais.

O sucesso do programa também está diretamente ligada à capacidade que os governos e as secretarias de estado de educação têm de desburocratizar e não centralizar autoritariamente sua gestão. Nestes contextos, o programa tende a contar com maior participação das organizações sociais do campo, fato que influencia diretamente sobre a identidade e a qualidade dos resultados das ações do programa em cada estado, em especial na relação de coerência das ações com os princípios político-pedagógicos que estão na matriz que funda o projeto base do programa e que faz deste um importante instrumento de mobilização, articulação e fortalecimento da construção da política pública de Educação do Campo no país.

Não pode ser desconsiderado também que, se por um lado a postura das instituições governamentais, secretarias de educação e universidades são, às vezes, determinantes no que diz respeito ao funcionamento efetivo e plenamente democrático dos comitês, pois, muitas vezes, são elas que asseguram a logística e ocupam-se da gestão dos comitês, por outro, muitas vezes a presença e participação mais incisiva dos movimentos sociais do campo fica comprometida por conta do excesso de outras demandas sociais de suas bases, falta de recursos financeiros para deslocamentos e, até mesmo, falta de pessoas disponíveis em seus quadros para atuar nos comitês, o que, de maneira geral, colabora para o comprometimento das ações do comitê e, assim, para o comprometimento da qualidade do programa.

Segundo registros do MEC, a “mobilização dos movimentos sociais não se mantém após a implementação das turmas” (MEC,

2010b). É se questionar os motivos deste fato, algo que o conjunto dos atores do movimento nacional de Educação do Campo precisa tomar à reflexão e ao debate, tendo em vista a busca de formas para assegurar o funcionamento dos fóruns e comitês com a plena participação dos movimentos e das organizações sociais do campo.

Destaque-se neste aspecto que, assim como a criação da Coordenação Geral de Educação do Campo (CGEC), o Programa Saberes da Terra se origina das reivindicações providas das lutas realizadas pelos movimentos e pelas organizações sociais do campo, articulados no Movimento Nacional por uma Educação do Campo e envolvidos com iniciativas políticas e pedagógicas que visam garantir às populações do campo o direito à escolarização por meio de currículos que considerem a cultura e as demandas camponesas e a melhoria da qualidade de vida dessa população.

A esse respeito, ainda que reconhecidas as prerrogativas legais sobre as responsabilidades das esferas de governo na oferta da educação escolar, o que se observa é que o MEC, ao instituir o processo de livre adesão ao programa, flexibilizando sua autoridade política, perde a oportunidade de mobilizar efetivamente as secretarias de governo ao cumprimento de suas responsabilidades legais, no que tange ao direito dos povos do campo à educação e às ofertas de uma outra forma do ensino no campo, conforme determinado pela LDBEN 9.394/96, que, no seu Artigo 28, prevê que, na oferta de escolarização, as populações camponesas devem ser consideradas a adaptação e a adequação necessária e as peculiaridades da dinâmica do campo, tanto no aspecto organizacional, como, também, de propostas metodológicas e curriculares.

Observada tais prerrogativas legais, considera-se que os programas como o ProJovem Campo deveriam ser instituídos por “adesão obrigatória”, pois, desta forma, o MEC instituiria uma importante ação de política educacional junto a estados e municípios cujas experiências poderiam contribuir para consolidar o desenvolvimento do sistema de ensino nacional como previsto legalmente. Enquanto programas como este não forem levadas a cabo de

uma outra forma, visando a afirmação da política pública em educação realmente, os estados e os municípios continuarão omitindo-se de suas responsabilidades, a LDBEN 9.394/96 continuará não sendo cumprida e, o mais grave, os povos do campo continuarão sendo excluídos de seus direitos à escolarização de qualidade.

Por isso merece ser observada e dada a real importância histórica e política ao Programa, por um lado, devido a sua busca em responder às tais reivindicações inspirando-se nas iniciativas pedagógicas dos movimentos e das organizações sociais camponesas para elaborar sua proposta pedagógica; por outro, por instituir processos que colocam as ações governamentais para educação em coerência com as leis e diretrizes educacionais para educação básica do país, assim como pelas possibilidades geradas pela articulação da educação com a política de juventude em construção.

Considerando este último aspecto, o programa merece destaque por estar inserido em um contexto em que “é recente a inclusão da juventude na agenda da política educacional brasileira” e que, principalmente, “a juventude camponesa esteve historicamente invisível para o poder público” (FREIRE, 2010). Para além de uma importante ação de inclusão social e garantia de acesso ao direito à escolarização, o programa é projetado em uma direção em que a política de atendimento ao direito de um segmento social, a juventude, é pautada em perspectiva mais ampla, articulada ao fortalecimento dos grupos sociais e culturais ao qual este segmento faz parte, no caso, os agricultores familiares, ao mesmo tempo em que atende, também, esse segmento em sua diversidade, juventude quilombola, indígena, ribeirinha etc. (*vide* as experiências de PE, MS, PI etc.).

A juventude agora está sendo assumida pelo Estado como demandatária de política pública em uma perspectiva em que ela não é tomada isoladamente como sujeito de um direito, mas como membro de uma sociedade a qual a política pública também atende em seu efeito ao atender o direito da juventude (escolarização com qualificação social e profissional por meio de propostas curriculares contextualizadas e

voltadas ao estudo da realidade e possibilidades de sustentabilidade de comunidades camponesas).

Com a elevação da escolarização e qualificação profissional em base a um currículo que privilegia a questão da sustentabilidade do processo produtivo e a conservação da natureza, o Programa pode permitir um suporte importante para atingir essa meta/objetivo/necessidade do mundo contemporâneo [...]. A qualificação profissional da juventude do campo significa que essa política pode influenciar e melhorar o nível de vida socioeconômico das famílias camponesas. O êxito do desenvolvimento na perspectiva de campo sustentável dependerá, em ampla medida, do apoio aos jovens camponeses numa perspectiva de fomento de políticas intersetoriais e que promovam sua participação política, particularmente no caso do meio rural, onde predomina a juventude diretamente envolvida com os ecossistemas e agroecossistemas mais frágeis e complexos e que requerem sistemas produtivos com alto grau de compatibilidades e sinergias ecológicas, sociais, econômicas, políticas, culturais e tecnológicas. (FREIRE, 2010, p. 157-158)

Entretanto, para que isso se concretize, coloca-se como imprescindível a **garantia da ampliação e a continuidade da escolarização ofertada** através do Programa ProJovem Campo Saberes da Terra, **assegurando, assim, a oferta do ensino médio aos egressos do ensino fundamental do próprio programa.**

Além disto, é preciso que o programa nos municípios (“lá na ponta onde ocorre a execução”) também não se constitua como ação isolada, como escolarização por si. O fortalecimento e a sustentabilidade da agricultura familiar e a afirmação da juventude como sujeito estratégico deste processo exige que as políticas públicas sejam “transversalizadas pela necessária intersetorialidade”, isso feito em todas as esferas de governo, na perspectiva de superação da tradição burocrática, fragmentária e de descontinuidade que marca a formulação/decisão e implementação das políticas no Brasil (FREIRE, 2010).

É preciso que a política de educação para a juventude do campo esteja articulada aos demais elementos da política de reforma agrária (acesso à terra, ao crédito, à tecnologia, à assistência técnica etc.), porém é preciso responsabilizar e cobrar dos governos de estados e municípios agendas, ações e recursos comprometidos com essa construção, de modo a superar a existência de uma política e sistema de educação fragmentado e realmente resultar em ações articuladas com impactos sobre a qualidade de vida da sociedade, sendo o que se espera de uma política pública.

Assim, em um país com uma população de 10 milhões de jovens, em que apenas 86% dos jovens entre 15 e 17 anos estão matriculados na escola, concentrando-se a maioria no ensino fundamental (OLIVEIRA, 2010), também é preciso ressaltar que é inaceitável que continue prevalecendo à determinação que altera a faixa etária do Programa ProJovem Campo Saberes da Terra, restringindo-a 18 a 29 anos. Tal determinação desconsidera as reais demandas educacionais das populações camponesas e se contrapõe às ações voltadas à universalização do direito à escola e até nova faixa etária de obrigatoriedade da educação básica estabelecida legalmente (Emenda Constitucional nº 59, de 11/11/2009).

Diante desta realidade e, principalmente, considerando as próprias reivindicações feitas anteriormente pelas organizações que colaboraram na realização da versão piloto do programa, faz-se necessário e urgente retomar a flexibilidade da faixa etária do público atendido pelo programa conforme a demanda e as prioridades reais das comunidades camponesas onde ele é executado.

Assumindo a perspectiva da oferta de ensino médio, por meio da formação técnico profissional, ganha novos contornos a **necessidade de uma urgente revisão dos Arcos Ocupacionais** do programa, tanto no que tange à sua conceituação, como no que diz respeito às ocupações previstas, visto que as experiências acumuladas ao longo deste anos de desenvolvimento do programa demonstram, como afirmado anteriormente, frágil compreensão por parte de educadores e educandos e baixíssima execução conforme o proposto percurso formativo. É preciso que sejam discutidas as ocupações reais

desenvolvidas pelas populações camponesas de todo o país e que essas possam ser contempladas na proposição de arco ocupacional do programa de modo a permitir uma escolarização contextualizada e que realmente possa contribuir com a sustentabilidade das comunidades em que as turmas estão inseridas.

E, neste bojo, ao trilhar o rumo da escolarização com qualificação profissional, as ações do programa deveriam estar articuladas tanto à política de formação de professores desenvolvida pelo MEC, com o PARFOR, e pela própria CGEC/SECADI, com as Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMP0), como também articuladas e integradas com as demais políticas para juventude e reforma agrária, como Pronaf Jovem e ATEs.

Mesmo com todas as contradições, há que se reconhecer que o Programa ProJovem Campo Saberes da Terra surgiu como um avanço no plano das concepções de Educação do Campo e de metodologia de educação de adultos no Brasil no âmbito governamental, criando perspectivas para além daquilo que foi inaugurado com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera, e como este tendo sido constituído num processo de mobilização e protagonismos de organizações e movimentos sociais do campo em interlocução ativa junto ao Estado, sendo expressivo de possibilidades políticas e pedagógicas diferenciadas porque se faz como uma ação de educação popular inspiradas nas ideias de Paulo Freire.

As exigências apontadas pela discussão do ProJovem Campo-Saberes da Terra colocam na “ordem do dia” o desafio de estruturar o currículo partindo e voltando do/ao contexto em que efetivam as práticas dos sujeitos, isto é, articulando a educação escolar com as atividades de organização cultural, política e econômico-produtiva das comunidades. (MEDEIROS & ESTUMANO, 2009, p. 10)

Esses avanços se expressam também na formação dos educadores, mesmo com as fragilidades constatadas, pois, dentre tantas coisas, inauguram um momento pautado pela valorização docente com elevação de escolaridade (profissionalização) e pela tomada de

suas práticas curriculares e da realidade em que elas ocorrem (a escola e a comunidade) como objeto de estudo nos momentos de formação continuada, estimulando um exercício de práxis pedagógicoacadêmica que os provoca cada um a refletir sobre sua identidade docente e sobre a condição de sujeitos de direitos daqueles que vivem no campo, o que influencia, a partir de então, na qualidade do processo de escolarização do qual os docentes são os principais protagonistas.

O desconhecimento das bases do direito à Educação do Campo por parte das populações do campo e de muitos educadores perpassa inclusive pelo desconhecimento da legislação que regulamenta esta especificidade educacional, o que tornam inseguras as possibilidades de ação criativa de muitos educadores, atemorizados em sofrer punições da parte dos sistemas educacionais. Quando passam a conhecer as bases de direito e a legislação sentem-se amparados e passam a desenvolver o desejo de fazer diferente, como é o caso relatado por uma professora quando expressa a compreensão que passou a ter de sua condição de professora no campo afirmando “*antes eu fazia as coisas pelas crianças, agora compreendi que faço também por mim, que pertencem a esse lugar*”. (ZOIA, 2010, p. 11)

Em algumas experiências, a alteração na formação continuada, que passou a privilegiar uma dimensão mais acadêmica, tem ajudado a criar possibilidades de análise e avaliação das práticas pedagógicas desenvolvidas no programa, como no processo de formação coordenado pela Universidade Federal do Ceará (UFC), no qual se propõe aos educadores do Programa que produzam relato de suas práticas como educador e educadora, gestor ou técnico, em que, na produção do trabalho final do curso, propõem-se aos professores que o

[...] conteúdo do artigo é sua experiência prática e teórica, onde descrevam e analisem a metodologia do ProJovem Campo - Saberes da Terra. Como foi participar do programa? A minha vivência como educador e educadora de linguagens e códigos,

ciências humanas, ciências da natureza e matemática e educador agrário. Apontando pontos negativos e positivos. (UFC, 2011)

Apesar das contradições que envolvem a integração do antigo Programa Saberes da Terra ao ProJovem, certamente realizada em consequência do sucesso alcançado pela versão piloto executada no período de 2005-2008 e como uma tentativa de fortalecer o ProJovem, aspectos como a ampliação de metas e redesenho da formação continuada dos educadores (com propostas de especialização) refletem inegavelmente um reconhecimento político institucional da Educação do Campo que extrapola o âmbito do MEC e MDA (Pronera) e que fortalece e legitima os processos pedagógicos desenvolvidos pelo atores sociais que compõem o movimento nacional de Educação do Campo em todo o país.

Desta forma, se realizada as devidas reformulações para superar os limites dados pela incorporação ao ProJovem, o Programa ProJovem Campo Saberes da Terra possui, ainda, um grande potencial no que diz respeito à possibilidade de ampliar o alcance das ações de Educação do Campo à populações camponesas não-beneficiárias da política de reforma agrária e influenciar em transformações sociais no campo desde a educação escolar, influenciando inicialmente na reestruturação curricular das escolas rurais a partir do regime de colaboração que ele institui e que mobiliza os entes federados (estados e municípios), articulando a parceria com as universidades e os movimentos e as organizações sociais do campo.

Entretanto, para se assegurar este processo, é preciso constituir espaços e instrumentos de avaliação do Programa, envolvendo, inclusive, os protagonistas das iniciativas inspiradoras da proposta pedagógica do Programa, para poder refletir como este tem sido desenvolvido sem perder ou desvirtuar os princípios filosóficos e pedagógicos que o originalmente lhe dão identidade como um programa de Educação do Campo.

A avaliação deste programa, como de outros, deve observar aspectos teóricos (princípios, conteúdos, finalidades) e aspectos formais (financiamento, execução, monitoramento, certificação), em sua relação com reais impactos na realidade cotidiana dos jovens

agricultores familiares, em sua vida cotidiana da população local e no mundo do trabalho, focando, desta forma, o significado sociopolítico e a qualidade da ação estatal e evitando-se os equívocos das avaliações quantitativas que levam a iguais equívocos, como declarações sobre o não alcance dos objetivos dado pelo não cumprimento das metas, ou mesmo a mudança de faixa etária a cada versão do programa, desconsiderando as experiências dos estados e seus reais resultados.

Entre os aspectos que merecem ser tomados à reflexão está, por exemplo, o perfil do público atendido, em alguns estados, muitos dos jovens atendidos são também assalariados rurais, empregados do comércio ou, até mesmo, do agronegócio (atuando em plantações de eucalipto, fazendas de pecuária, café, cana etc.).

No contexto de turmas formadas por alunos assalariados rurais, os professores destacaram a dificuldade de desenvolver a formação em acordo com percurso formativo proposto pelo programa e considerando o arco ocupacional, visto que muitos alunos não estavam atuando na agricultura e nem a família possuía terras, sendo moradores de vilas rurais.

Se por um lado, aparentemente, tal situação constitui um desvio de função do Programa, por outro, expressa significativamente a necessidade de se repensar a categoria juventude rural assumida pelos programas governamentais, tendo impacto, inevitavelmente, sobre os conteúdos e as formas que envolvem o desenvolvimento de tais programas.

Em um processo de avaliação desse programa e de maneira geral de avaliação das ações de Educação do Campo, seja sob a forma de ação governamental, seja como ação dos movimentos e das organizações sociais do campo, é preciso que se questione: Qual o real perfil dos jovens do campo? Como tem se dado sua inserção no mundo do trabalho? Quantos daqueles que demandam por escolarização ainda atuam na agricultura? Como a Educação do Campo se relaciona com a demanda de formação de jovens do campo que não atuam na agricultura? Quais são realmente as demandas educativas e de qualificação profissional dos povos do campo?

Para a realização desta avaliação, é fundamental que o MEC, por meio de contratação de instituições de pesquisa independentes, encaminhe a realização de estudos mais detalhados sobre o desenvolvimento do Programa ProJovem Campo Saberes da Terra ao longo desses seus 5 anos de existência, buscando focar que condições e que variáveis permitiram a execução do programa com mais êxitos, observando nacionalmente as experiências exitosas para avaliar a qualidade e as possibilidades criadas pelo programa, tendo em vista analisar as falhas ocorridas e as formas inventadas pelos atores envolvidos para superá-las, assim como apontar novos caminhos a seguir.

Por fim, o Fórum Nacional de Educação do Campo / FONEC reconhece como legítimos e reafirma a defesa dos princípios e pressupostos teórico-metodológicos assumidos como elementos fundantes da proposta pedagógica do ProJovem Campo Saberes da Terra, assim reconhecendo-o e defendendo-o como um legítimo programa de Educação do Campo, nascido das demandas e proposições populares, o que o coloca como importante lugar de possibilidades para construção de uma política pública realmente democrática e transformadora da realidade educacional e social em nosso país, por isto, espera-se o compromisso e a ação do MEC e do governo federal tendo em vista a reformulação e a ampliação do programa considerando os aspectos apresentados pela crítica propositiva feita pelo conjunto das organizações e dos movimentos sociais do campo representadas neste fórum.

Referências

CAVALCANTI, Glória Maria Duarte; NASCIMENTO, Luciano Cavalcanti do. Formação continuada de professores de Ciências da Natureza e Matemática: a experiência das jornadas pedagógicas do Programa Projovem campo – Saberes da Terra em Pernambuco. Brasília: UNB, *Anais do III Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo*, 2010.

MEC. Ministério da Educação. *Relatório dos Programas da Coordenação Geral de Educação do Campo CGEC/2010*. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/ MEC). Coordenação Geral de Educação do Campo (CGEC), 2010a.

MEC. Ministério da Educação. *Relatório Final de Gestão da Coordenação-Geral de Educação do Campo/2010*. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/ MEC). Coordenação Geral de Educação do Campo (CGEC), 2010b.

MEDEIROS, Evandro; ESTUMANO, Evanildo. *Projovem Campo-Saberes da Terra: EJA com Iniciação Profissional*. Belém/Marabá: UFPA, impresso, 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. O ensino médio diante da obrigatoriedade ampliada: que lições podemos tirar de experiências observadas? In: INEP. *Revista Brasileira de estudos Pedagógicos*, v. 91, n. 228. Brasília: INEP, p. 269-290, mai./ago. 2010.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. *Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária*. Brasília: Secretaria-Geral da Presidência da República. Coordenação Nacional do Projovem, mar. 2005.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. *Decreto nº 6.629*, de 4 de novembro de 2008. Brasília: Casa Civil, 2008.

SANTOS, Erton Kleiton Cabral dos & BARROS, Ana Maria da. Formação de professores das ciências humanas para o programa projovem campo saberes da terra no estado de Pernambuco/Brasil:

desafios e perspectivas. Brasília: UNB, *Anais do III Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo*, 2010.

UFC. Universidade Federal do Ceará. *Comunicado da Coordenação Pedagógica ProJovem*. Fortaleza: UFC, 29 jul. 2011.

ZOIA, Alceu Zoia *et al.* Ciranda de Saberes do Campo: reflexões a respeito do processo de formação continuada dos educadores do campo na região norte do estado de Mato Grosso. Brasília: UNB, *Anais do III Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo*, 2010.

Nota Técnica elaborada por

Evandro Costa de Medeiros

(Professor da Faculdade de Educação, Campus de Marabá – UFPA).

Membro do FÓRUM PARAENSE DE EDUCAÇÃO DO CAMPO.

Marabá – PA, março de 2012.

Notas para análise do momento atual da Educação do Campo

Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC)
Seminário Nacional – Brasília, 15 a 17 de agosto 2012.

Introdução

Este documento pretende ser uma ferramenta de trabalho. Em sua primeira versão, visou provocar os debates do Seminário Nacional de Educação do Campo, realizado em Brasília, e, na versão atual, tem o objetivo principal de socializar as discussões ali realizadas,¹ na interface necessária com as deliberações do “Encontro Nacional Unitário de Trabalhadores e Trabalhadoras, Povos do Campo, das Águas e das Florestas”, também realizado em Brasília, de 20 a 22 de agosto de 2012. Este texto está sendo feito, pois, na perspectiva de instrumento, para auxiliar na orientação da atuação política das organizações e das entidades integrantes do Fórum Nacional de Educação do Campo para o próximo período, visando uma mesma compreensão da conjuntura atual.

Há um fato material que motivou os debates do Seminário. Trata-se do lançamento em março de 2012 pelo governo federal do PRONACAMPO (Programa Nacional de Educação do Campo), apresentado como um conjunto de ações articuladas de uma “política de Educação do Campo”, nos termos do Decreto Presidencial nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 (final do governo Lula), fruto de mobilizações de entidades e organizações de trabalhadores, iniciadas, nestes termos, no final da década de 1990.

O formato de programa, a lógica de sua formulação, suas ausências e ênfases nos permitem situar o Pronacampo muito mais

¹ Sistematização realizada pelos membros do Fonec: Antonio Munarim, Eliene Novaes Rocha, Mônica Castagna Molina e Roseli Salete Caldart.

próximo a uma política de “educação rural”, no que esse nome encarna, historicamente, na forma de pensar a política educacional para os trabalhadores do campo em nosso país, do que das ações e dos sujeitos que, historicamente, constituíram a prática social identificada como Educação do Campo.

O desafio principal que assumimos no Seminário de Brasília foi de construir uma análise coletiva, não apenas e nem principalmente do Pronacampo, mas das relações que o constituíram nesse momento e que se referem à *situação atualmente existente* na educação e no conjunto da vida social dos trabalhadores do campo. A fidelidade à concepção de Educação do Campo, que construímos ao longo desta década e meia e ao referencial teórico de análise que nos orienta, exige um esforço prioritário de buscar as *conexões* dos fatos do momento atual que nos motivam com a *materialidade* que os determina, identificando as *contradições* que movem a situação existente e as *tendências* de sua transformação. Ao mesmo tempo, continua fundamental manter, na análise e na atuação política, a relação entre específico e geral, entre particular e universal.

Os debates do Seminário reforçaram a responsabilidade que temos nesse momento em relação à análise da realidade que nos ocupa, e, por isso mesmo, o desafio de que ela seja uma produção coletiva. Partimos do entendimento de que a forma assumida até aqui pelo Pronacampo não é arbitrária. Ela indica uma tendência: estamos entrando em um novo ciclo, que é de retorno da “educação rural” ao cenário brasileiro,² devidamente atualizada pelas novas demandas de reprodução do capital no campo, e ironicamente chamada pelo nome que representa o polo hoje subordinado (por isso nosso sentimento de conceito “invadido”), mas que, também, será considerado na reconfiguração da política: a própria educação rural não poderá ser a mesma depois da Educação do Campo. Este ciclo integra um circuito mais amplo, que se refere à uma nova fase do capitalismo brasileiro e às opções que estão sendo feitas em relação ao tipo de inserção do país

2 Um aprofundamento de análise sobre a educação rural no Brasil pode ser encontrado especialmente em Calazans, 1993, e em Ribeiro, 2012.

na economia mundial e ao lugar específico que o agronegócio passou a ter nessa estratégia.

No entanto, como nos chamava a atenção no Seminário Gaudêncio Frigotto, desde Florestan Fernandes, a história não se fecha por si mesma e nós podemos ter algum papel na abertura de um novo circuito da história. E é em vista disso que precisamos fazer nossos debates e definir nossa atuação, o quanto possível, unificada.

O foco principal de nossa análise neste Seminário foi o da *política pública* ou a intervenção do Estado na configuração do projeto dominante de educação, bem como no projeto de desenvolvimento e de agricultura. É importante ter presente, então, que este foco não é toda a análise a ser feita, mas, ainda assim, ele exige, desde nossa concepção, a busca da totalidade, objetivada pelo menos na apreensão das contradições presentes na realidade que envolve a tríade *campo, educação, política pública*. Em alguma medida, esta tríade, ou a busca das conexões internas entre essas esferas em uma realidade social e histórica determinada, já foi consolidada como categoria de análise em que também vai se constituindo a Educação do Campo (CALDART, 2012).

As discussões apontaram, para alguns blocos de conexões (e no processo delas as contradições existentes), que precisamos apreender para a análise da situação atual da Educação do Campo, e que passam muito especialmente pela relação entre trabalho e educação no Brasil hoje: momento atual da economia brasileira, projeto de desenvolvimento, demandas de formação profissional e papel do Estado; lugar do agronegócio na economia brasileira e situação do trabalho dele decorrente; organizações da classe dominante no campo, empresas transnacionais, Estado, hegemonia do agronegócio, demandas e lógica de formação profissional para os trabalhadores do campo e implicações sobre a educação básica; lugar da agricultura de base familiar e camponesa na economia brasileira e situação do trabalho no campo; organizações dos trabalhadores do campo, resistência, relação com o Estado, demandas e lógica de formação profissional para a diversidade contemporânea dos trabalhadores camponeses; disputa de concepções de educação na relação com a dinâmica da luta de classes no campo.

Não chegamos a desenvolver a análise desse conjunto de conexões no Seminário e, também, não pretendemos fazê-lo no presente texto, mas gostaríamos de deixar esses blocos de conexões apontados como orientadores de discussões que possam ser desdobradas desse esforço coletivo inicial. Ao longo do texto sinalizaremos alguns elementos centrais dessas relações.

Um dos elementos que gostaríamos de deixar apontado já nessa parte introdutória diz respeito à compreensão de Estado que adotamos. Entendemos que uma perspectiva crítica de abordagem da relação entre o Estado e os movimentos e as organizações sociais do campo é muito importante para uma reflexão que se pretende avaliativa e projetiva da Educação do Campo no Brasil nesta década e meia de caminhada.

Compreendemos o Estado como condensação da correlação de forças existentes na sociedade de classes. Por esta compreensão, o Estado age, por meio das políticas que adota, com base no movimento da disputa em torno de projetos políticos que acontece na sociedade sendo, pois, território da luta entre as classes sociais em confronto e entre os interesses, por vezes conflitantes, entre frações de uma mesma classe. É desde este parâmetro que se podem identificar contradições e não apenas linearidades e oposições antinômicas nas políticas públicas formuladas a cada período histórico.³

Nosso esforço de análise visa definir estratégias de ação entre os sujeitos protagonistas originários da Educação do Campo que possam potencializar as contradições na direção dos interesses sociais do polo que a instituiu como prática social, que é o polo do trabalho.

Contexto histórico e cenário atual

A Educação do Campo nasceu das experiências de luta pelo direito à educação e por um projeto político pedagógico vinculado aos interesses da classe trabalhadora do campo, na sua diversidade de povos indígenas, povos da floresta, comunidades tradicionais e camponesas,

³ Uma síntese de compreensão conceitual sobre o Estado pode ser encontrada em Mendonça (2012).

quilombolas, agricultores familiares, assentados, acampados à espera de assentamento, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos e trabalhadores assalariados rurais. Ela teve como ponto de partida o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – I ENERA, em 1997, e o seu batismo aconteceu na I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo realizada em Luziânia, GO, no ano de 1998, reafirmada nas lutas e em sua identidade nas diferentes ações desde então e envolvendo progressivamente um conjunto maior de organizações e entidades.

O eixo principal do contexto de surgimento desta nova prática social foi a necessidade de lutas unitárias feitas pelos próprios trabalhadores e suas organizações por uma política pública de Educação do Campo que garantisse o direito das populações do campo à educação e que as experiências político-pedagógicas acumuladas por estes sujeitos fossem reconhecidas e legitimadas pelo sistema público nas suas esferas correspondentes. Mas exatamente pelos sujeitos envolvidos e a materialidade social que a institui, a marca de origem da Educação do Campo e de seu projeto educativo foi sendo constituída pela tomada de posição nos confrontos entre concepções de agricultura, de projetos de campo, de educação e de lógica de formulação das políticas públicas. Costumamos dizer que é a própria existência destes confrontos que essencialmente define o que é a Educação do Campo e torna mais nítida sua configuração como fenômeno da realidade brasileira atual.

Entretanto é preciso ter presente algumas características diferenciais do momento em que começamos o movimento por uma Educação do Campo e o momento de hoje. A Educação do Campo nasceu no contraponto à concepção de educação rural (por isso um novo nome), porém, no seu surgimento, esteve mais forte o contraponto à ausência de política de educação para a população do campo porque essa era a marca daquele período: um projeto de país sem campo, uma política de transporte escolar para os “resíduos” da população do meio rural.

Não tínhamos como analisar naquele momento, mas hoje, com um pouco mais de retrovisão histórica, é possível afirmar que ocupamos um “vácuo” de transição de modelos (ajustes no modelo macroeconômico brasileiro, capitalista, neoliberal): *entre a crise do*

latifúndio e a emergência do agronegócio os movimentos sociais de luta pela terra e pela Reforma Agrária ganharam ímpeto, conquistamos o Pronera e constituímos a Educação do Campo. A nova fase na política do capital para a agricultura, que iniciou com mais força a partir de 1999, abrindo um novo ciclo, gerou uma nova aliança das classes dominantes e um novo lugar para o campo no projeto de capitalismo brasileiro, fase que está nesse momento em plena vigência e força.

E é agora, no final da primeira década dos anos 2000, que a nova fase passa a incidir mais diretamente sobre a política de educação. Por isso há a necessidade de compreender este ciclo em que nos encontramos para entender a forma como aparece hoje o Pronacampo e os contornos das lutas sociais responsáveis pelo percurso que gerou a sua construção, mas que não conseguimos identificar hegemonicamente nesse Programa.

Nesta última década e meia, avançou, no campo brasileiro, a hegemonia do capital, na forma conhecida como agronegócio, impulsionado por uma entrada ainda maior do grande capital financeiro internacional na agricultura. Esta hegemonia não se fez sem a forte participação do Estado, por meio da facilitação de financiamento com volume considerável de recursos públicos. A hegemonia está na base econômica, mas se estende para ampla representação política no Congresso Nacional, estendendo seus tentáculos também para o Poder Judiciário e o conjunto da sociedade civil, com destaque para o papel hoje desempenhado pela grande mídia.

Da parte dos trabalhadores e das trabalhadoras, o que se sucedeu neste mesmo período foi um longo e intenso processo de lutas e resistências, com avanços e recuos, mas buscando criar condições de disputar a hegemonia.

Precisamos compreender o contexto histórico e a configuração mais ampla desse processo e do cenário atual e porque é possível afirmar que estamos em um novo ciclo.⁴

4 Essa análise tem por base especialmente Paulani, 2011; Stedile, 2011; Leite e Medeiros, 2012, Encontro Unitário, 2012 e as exposições de Rogério Mauro, IFG; Fernando Michelotti, UFPA; Gaudêncio Frigotto, UERJ; e Miguel Arroyo, UFMG, feitas durante o Seminário.

O capitalismo mundial ingressou em uma nova fase de seu desenvolvimento sendo agora hegemônico pelo capital financeiro e pelas empresas transnacionais, oligopolizadas, que controlam o mercado mundial das principais mercadorias. Isso significa que, embora o processo de produção de riquezas continue sendo realizado pelo trabalho na esfera da indústria, da agricultura e do comércio, as taxas de acumulação e de divisão do lucro se concentram na esfera do capital financeiro e das grandes empresas oligopolizadas que atuam em nível mundial. E significa, também, que o capital financeiro está cada vez mais imbricado e dominando as outras esferas do capital.

Essa forma dominante do capital trouxe mudanças estruturais também na forma de dominar a produção das mercadorias agrícolas, em todo mundo. Surgiu uma aliança de classe, entre as empresas transnacionais, o capital financeiro (bancos), as empresas de comunicação de massa (mídia burguesa) e os grandes proprietários de terra, para controle da produção de *commodities* (mercadorias agrícolas padronizáveis), implicando, também, em controle do mercado e dos preços agrícolas.

O projeto de inserção da agricultura nos processos de reprodução do capital tem, nessa fase do capitalismo, como características principais: o controle da agricultura pelo capital financeiro, articulado a grandes empresas transnacionais que controlam o mercado de sementes, insumos e produtos, o que significa uma desnacionalização progressiva do setor agrícola (o contrário de desenvolvimento nacional); a concentração econômica (poucas empresas), a verticalização (as mesmas empresas controlando a produção de insumos, o armazenamento e o beneficiamento da produção e a venda) e os grandes proprietários; a precarização do trabalho assalariado; e uma determinada forma de articulação entre o setor agrícola, industrial, bancário e o aparato estatal em que se destacam as políticas públicas que viabilizam essa expansão, nessas características (LEITE; MEDEIROS, 2012).

O Estado tem papel ativo na sustentação dessa estratégia, subordinando-se cada vez mais às demandas das grandes empresas e do capital financeiro que comandam o processo de expansão do agronegócio.

Do ponto de vista da lógica de produção, que precisa ser dominante inclusive nas políticas públicas, trata-se de impor a racionalidade do capital, que projeta a produção em escalas cada vez maiores, em uma mesma área contínua, especializando-se a agricultura em monocultivos, para obter máxima produtividade do trabalho e da rentabilidade econômica. Para isso se substitui a mão-de-obra pela mecanização intensiva e se utilizam volumes cada vez maiores de fertilizantes químicos sintéticos (produzidos no mercado mundial) e de agrotóxicos. Nessa lógica, o aumento da produtividade implica cada vez mais na destruição da biodiversidade, da natureza, da vida humana e na alienação do trabalho na agricultura.

Esse modelo de produção resultou em uma matriz tecnológica, universalizada, controlada pelas empresas, que é uma etapa ainda mais violenta do que foi a chamada “revolução verde”, de uso intensivo de insumos agroquímicos artificiais, agora incluindo a aplicação da biotecnologia, da informática e das sofisticadas técnicas de irrigação. Trata-se de uma lógica de produção cada vez mais dependente do adiantamento do capital financeiro, na forma do crédito rural, para financiar o acesso aos insumos que vêm de fora da unidade de produção: sementes, fertilizantes químicos sintéticos, agrotóxicos, máquinas e caminhões.

Em resumo, esse é o modelo denominado de “agronegócio”.

Com a crise internacional do capitalismo, especialmente a partir de 2008, percebeu-se uma ofensiva de entrada de capitais estrangeiros, do capital financeiro e fictício, que migrou do hemisfério norte para o hemisfério sul, aplicando e se apropriando de bens da natureza, como terras, água, hidrelétricas, fontes de energia, minérios, usinas de etanol e da produção de *commodities*. No caso do Brasil, as estatísticas revelam que tem entrado em torno de 80 bilhões de dólares por ano do capital financeiro estrangeiro para aplicação em bens da natureza.

O modelo macroeconômico brasileiro praticamente não se alterou com a mudança de governo em 2003, mantendo sua lógica centrada nos ganhos especulativos ligados ao capital financeiro, com tendências cada vez mais fortes de desnacionalização e

desindustrialização do país. Independente dos governos, as altas taxas de juros no mercado foram mantidas, abastecendo a acumulação financeira e o superávit primário no orçamento da União, como forma de garantir pagamento de juros da dívida interna, e a taxa de câmbio flutuou de acordo com as necessidades de especulação de interesses do capital internacional sobre a nossa economia.

Para além de algumas transformações que vêm ocorrendo no plano social, que são reais, mas que não chegam a ser estruturais, é palpável a financeirização do processo de acumulação, “sendo o *status* de potência financeira emergente a principal marca da economia brasileira hoje” (PAULANI, 2011, p. 1). Este processo resultou, nos oito anos de Governo Lula, em uma transferência para o capital financeiro de mais de 700 bilhões de reais, somente para pagamento de juros da dívida interna, contribuindo para concentração e centralização do capital (STEDILE, 2011).

Tenhamos presente, ainda, como se deu no Brasil mais recente a passagem do latifúndio ao agronegócio. Durante a década de 1980, houve uma crise do capital industrial e uma derrota econômica e política da oligarquia rural. Do ponto de vista político, a queda da ditadura militar quebrou o pacto político das elites. Do ponto de vista econômico, houve uma derrota do latifúndio, que se deu com o ascenso do neoliberalismo na década de 1990, quando o Estado neoliberal destruiu a força do latifúndio através de uma taxa cambial irreal, que desvalorizou as exportações agrícolas, e do desmonte das políticas públicas do Estado para a agricultura. Pode-se dizer que essa derrota do latifúndio já havia iniciado com a aprovação da nova Constituição no período anterior, que ampliou os direitos sociais dos trabalhadores e, com isso, fez cair a taxa de lucro na agricultura e, por consequência, também os preços da terra.

No entanto, a partir de 1999, inaugurando a nova fase, houve uma revalorização dos preços das *commodities agrícolas*, em função do controle e da especulação que as grandes empresas passaram a exercer. Retomou-se o papel do crédito rural como fundamental para a expansão da produção agrícola. As exportações primárias voltaram a ser valorizadas. Com isso a taxa de lucro voltou a crescer

na agricultura, a produção foi internacionalizada e o preço das terras voltou a subir. Gerou-se então na política um novo pacto de aliança de classes, reconstruindo e atualizando a velha aliança conservadora que havia dado origem ao golpe militar: um pacto entre os grandes proprietários de terra, modernizados, as empresas transnacionais, o capital financeiro e a mídia, que passaram a usar o Estado como fiador do projeto; um pacto entre as classes hegemônicas da sociedade para controlar toda produção das mercadorias no agro.

Essa é a fase de consolidação do modelo do agronegócio, que reedita a vinculação da propriedade fundiária com o capital financeiro. Agora a agricultura, na lógica do agronegócio, passa a ter uma expressiva função econômica no modelo capitalista em curso: gerar saldos comerciais para ampliar as reservas cambiais, condição essencial para atrair os capitais especulativos para o Brasil.

É por isso que os governos brasileiros se alinham hoje explicitamente ao modelo do agronegócio, e com muito mais vigor e convicção do que fizeram os governos do final da década de 1990, época em que começamos a articulação “por uma Educação do Campo”, e em que exatamente essa estratégia se desenhava e começava a ser implementada, retirando a agricultura do limbo em que se encontrava e inserindo-a no modelo capitalista neoliberal.

No cenário atual, é este avanço do agronegócio que protege as terras improdutivas para futura expansão dos negócios agrícolas, travando a obtenção de terras para a Reforma Agrária. E agrega um amplo processo de criminalização dos movimentos sociais que lutam pela terra e pela educação com a intensiva proposição do agronegócio como única lógica possível para o desenvolvimento não somente da produção, mas da educação, da pesquisa, da assistência técnica, enfim, para o campo ter lugar na sociedade moderna.

Do ponto de vista de construção da hegemonia, existe uma ação cada vez mais articulada e profissionalizada das organizações da classe dominante do campo no Brasil trabalhando pela “institucionalização da ideia de agronegócio no país”, estratégia que começou a ser materializada na criação da ABAG (Associação Brasileira de Agronegócio), e em que pese a ambivalência das práticas

do patronato rural brasileiro, que combina competitividade e defesa da tecnologia como paradigma da modernidade e do desenvolvimento, com práticas políticas arcaicas, como a violência contra trabalhadores do campo e sem-terra e o recurso ao trabalho escravo (BRUNO; LACERDA; CARNEIRO, 2012).

Nesta esteira, as forças conservadoras do agronegócio atuaram com eficiência, a ponto de ver-se ampliada a sua influência e a intervenção nas políticas sociais. Senão, como compreender que a Confederação Nacional da Agricultura (CNA) esteja investindo sucessivamente em atuar em programas e políticas que são frutos das reivindicações dos trabalhadores rurais, tais como a 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?

As investidas das classes dominantes do campo na educação merecem uma reflexão especial, tendo em vista que há um claro interesse em apropriar-se do discurso pela defesa da educação dos trabalhadores rurais no campo, no sentido de afirmar (confundir) à sociedade que os representantes do agronegócio também estão empenhados em superar as desigualdades, cessar o fechamento de escolas no campo e garantir uma boa formação aos trabalhadores.

Exemplo desta ofensiva foi a criação pela CNA do Projeto Escola Viva que, segundo as informações veiculadas pelos seus canais de comunicação, deve “criar condições para que a família e a comunidade participem do dia-a-dia das unidades de ensino rurais. A escola deverá ser o principal instrumento de desenvolvimento social e comunitário”. Essa apropriação das reivindicações é esvaziada do debate social e do próprio enfrentamento das situações em que se encontra o campo brasileiro e em especial do modelo de desenvolvimento do campo que tem agravado as desigualdades sociais. As investidas atuais afirmam que há um papel importante da educação para a ampliação e a manutenção do agronegócio.

Mas o pensamento real de quem acredita no modelo do agronegócio como dado e único possível é o que está em análises

como a que aparece no texto “*Ganhar tempo é possível?*”;⁵ indicando que a concentração da produção em um número cada vez menor de estabelecimentos agrícolas é inevitável e só resta “ganhar tempo” até que a maioria dos trabalhadores e suas famílias seja expulsa do campo. Trabalhando com determinada lógica os dados do censo agropecuário 2006, os autores afirmam que, de um total de 5.175.489 estabelecimentos, há 3.775.826 deles que estão nessa condição de “ganhar tempo”, para que não migrem para as cidades ao mesmo tempo, porque isso criaria problemas urbanos uma vez que não há empregos para todos. E ganhar tempo significa garantir uma política assistencial para esses trabalhadores, de modo que sobrevivam sem depender da renda do trabalho agrícola. Nessa conta, são 423.689 estabelecimentos que concentram 84,89% da produção que estão salvos (pelo agronegócio) e 1 milhão que podem ser salvos se forem apoiados por políticas públicas adequadas de crédito, compra da produção, extensão rural.⁶

Neste cenário, os movimentos sociais do campo, premiados pelo trabalho ideológico operado pelos meios de comunicação, pelo Congresso Nacional (via sucessivas CPI), pelo Poder Judiciário, como estratégia da burguesia, de desqualificação e criminalização para afastá-los da influência sobre o Governo Lula, perderam força na sociedade.

Por isso as tentativas de esvaziamento das políticas públicas construídas com intensa participação dos movimentos sociais e organizações sindicais do campo ganham força. O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera, fruto de uma ampla mobilização social em torno da luta pela terra e pela educação, tem sido um grande impulsionador (e em muitos locais a única oportunidade) do acesso à educação pelos trabalhadores rurais. A formação política, técnica e profissional que se realiza através das ações do Pronera vai além da elevação da escolaridade, possibilitando aos trabalhadores compreender o campo na sua

5 Texto de Eliseu Alves, assessor da Embrapa, e Daniela de Paula Rocha, pesquisadora da FGV, mai. 2010.

6 O cálculo tem por base a projeção da produção anual média de cada estabelecimento e a renda pelo número de salários mínimos mensais.

amplitude, posicionar-se frente a uma realidade que exige seu protagonismo social. Essas e outras políticas vêm ano a ano sendo questionadas, numa tentativa de esvaziar a força que uma educação política e questionadora tem na formação dos sujeitos.

O Pronera se consolidou como um espaço de resistência e que também subsidia a elaboração de outros programas e novas políticas, bem como contribui para ampliar os sujeitos envolvidos em um processo educativo para além da escolarização. Faz isso porque envolve sujeitos diversos: movimentos sociais e organizações sindicais, mas também professores de instituições de ensino superior, técnicos, dentre tantos outros trabalhadores que lutam por um campo com educação e sem latifúndios de nenhum tipo.

Contradições e tendências

Neste período, no campo como na cidade, o Estado tem demandado de suas instituições fundamentalmente o que o capital demanda para o Estado, hegemonzando na sociedade as necessidades advindas de sua lógica de reprodução destrutiva. Isso é feito pelo financiamento público às instituições privadas ou por meio das próprias instituições públicas, ampliando a oferta de atendimento aos interesses privados, do mercado. Tal forma de intervenção limita a possibilidade de ampliação da esfera pública como espaço de realização da disputa de um projeto societário que tenha a formação humana na perspectiva emancipatória.

No plano da política educacional brasileira, em geral, reiteram-se reformas que pouco alteram nossa herança histórica de atribuição de caráter secundário à educação como direito universal e com igual qualidade, algo considerado afinal desnecessário para o projeto de capitalismo dependente em curso (FRIGOTTO, 2010). Nesse cenário, as concepções e as práticas educacionais firmadas na década de 1990 continuam definindo predominantemente o quadro atual da educação brasileira, fortalecendo-se as parcerias entre público e privado e ampliando-se a dualidade estrutural, de que o Pronatec é a expressão mais recente.

Em vez de alargar o fundo público na perspectiva do atendimento às políticas públicas de caráter universal, o Estado fragmenta as ações em políticas focais que amenizam os efeitos sem alterar substancialmente suas determinações. E dentro dessa lógica, a ênfase recai nos processos de avaliação de resultados, balizados pelo produtivismo e sua filosofia mercantil (FRIGOTTO, 2010).

O início da primeira década do século XXI prometia pelo menos mais espaço de disputa entre concepções de educação e de rumos da política, mas esse espaço vem se reduzindo progressivamente pela posição assumida de instituir como interlocutor e parceiro principal do governo, o movimento dos empresários em torno do chamado compromisso “todos pela educação” e sua disputa ativa pela hegemonia do pensamento mercantil no seio das escolas públicas.

No plano da política de educação para a população do campo, enquanto ação do Estado e dos governos, depois de um curto período de avanços desde os interesses sociais da classe trabalhadora do campo, a tendência atual é de retorno ao leito da “educação rural”, nos contornos das novas exigências da agricultura capitalista, nas suas relações com as grandes empresas transnacionais que cada vez mais a subordinam. Devemos prestar mais atenção às tendências de avanço da “educação corporativa” (TIRADENTES, 2012), diretamente organizadas e conduzidas pelas empresas, ainda que com financiamento público. A previsão dos analistas é de que a hegemonia do agronegócio será relativamente longa, proporcionalmente às suas investidas desmedidas, que envolvem diferentes ferramentas e iniciativas, como vimos.

Mas todo esse processo analisado até aqui não se dá sem contradições fundamentais e é o acirramento delas que nos permite perceber outras tendências possíveis para seu desenlace.

No geral da sociedade, importa ter presente que atravessamos uma crise estrutural do capitalismo, considerada sem precedentes, exatamente porque os mecanismos utilizados na superação das crises anteriores estão chegando ao limite de seu esgotamento: exploração dos trabalhadores e exploração da natureza.

Sobre a inserção do Brasil nesse quadro, já existem várias análises sobre as implicações desastrosas das opções macroeconômicas de enfrentamento da crise capitalista pela via da “reprimarização da economia”.

No contexto do campo é preciso considerar que os grandes proprietários de terra, que antes, como latifundiários, auferiam todos os lucros e exerciam o poder político decorrente desse poder econômico, agora precisam dividir seus ganhos, e perdem poder político, e, portanto, passam a ter contradições ainda que secundárias com os outros capitalistas, certamente perceptíveis na próxima geração dos herdeiros dos latifundiários que tampouco conseguirão se reproduzir como tal.

Além disso, as altas taxas de lucro obtidas por esse modelo são resultado de relações sociais de produção baseadas exatamente na superexploração relativa do trabalho, além da espoliação dos recursos naturais. O agronegócio para se reproduzir precisa expulsar cada vez mais gente do campo (concentração das terras para avanço das monoculturas que passam a ser exigidas pelo lugar subalterno do país na divisão internacional do trabalho) e já começa a enfrentar problemas de falta de mão-de-obra. Dificilmente trabalhadores das cidades virão ou retornarão para serem assalariados no campo, tanto mais se considerarem as condições precarizadas do trabalho ofertado.⁷

Agregue-se a essa situação a dependência econômica do exterior, que, em função do mercado externo para as mercadorias agrícolas brasileiras, é cada vez maior. Hoje o Brasil depende em 36% de todas suas exportações da China e qualquer alteração no crescimento econômico desse país terá consequências diretas no agronegócio brasileiro.

Nesse mesmo bojo de contradições, é preciso considerar que, embora o discurso ideológico tribute o “sucesso” do agronegócio à competência dos empresários rurais brasileiros, já há estudos e informações suficientes e disponíveis para que todos saibam como o modelo do agronegócio brasileiro se sustenta na subordinação a algumas empresas transnacionais e na dependência das políticas públicas ou da intervenção do Estado, pela destinação dos fundos públicos ou pelas

7 Alguns dados para termos presente em nossa análise: * São atualmente (2011) 2,2 milhões de trabalhadores assalariados para o agronegócio. Na década de 1980, o número de trabalhadores assalariados na agricultura, entre permanentes e temporários, variava de 6 a 10 milhões. * E são 14,4 milhões de adultos trabalhadores do campo integrando as diferentes frações de camponeses e ou agricultores familiares.

políticas setoriais e gerais que o beneficiam (HEREDIA; PALMEIRA; LEITE, 2010). Inclui-se nesse quadro a promoção de pesquisas que produzam os conhecimentos técnicos subordinados à mesma lógica (seja nas instituições públicas ou nos financiamentos públicos de pesquisas privadas) e as políticas de “extensão rural” e “assistência técnica” que as difundam.

Uma contradição ainda mais fundamental diz respeito à insustentabilidade social, ambiental, humana do modo capitalista de fazer agricultura, e à atual explicitação do confronto: há outro modo de fazer agricultura e ele não necessariamente indica atraso ou inviabilidade de produção de alimentos para a população mundial. Trata-se do modo de fazer agricultura identificado hoje como “agricultura de base familiar e camponesa”, que poderá ser potencializado sob a hegemonia de outra lógica de relações de produção, de políticas públicas, implicando em outra matriz produtiva e tecnológica, e tendo a centralidade no trabalho e não na reprodução do capital.

A insustentabilidade da agricultura capitalista pode ser paradoxalmente demonstrada pelas próprias tentativas mais recentes de organizações como a CNA e a ABAG de alteração do discurso ideológico, passando a defender a sustentabilidade, a agricultura orgânica, mais controle no uso dos agrotóxicos, buscando afirmar uma conciliação que estruturalmente não pode existir.⁸

Significativa parte da sociedade brasileira, incluídos os trabalhadores e muitos dos trabalhadores do campo, considera que o agronegócio é sinônimo de modernidade, avanço, alta produtividade, um ideal de competência produtiva a ser atingido pelo conjunto dos agricultores. Não faltam dados para demonstrar que essa não é a realidade, mas esse tipo de informação não é socializado pelos meios de comunicação de massa. Há um importante trabalho a ser feito nessa direção.

8 Isso inclui até mesmo as investidas da CNA de conseguir “personalidades” (como é o caso do Pelé, mais recentemente) que se declarem do time “Sou agro”. Uma análise do “Movimento de Valorização do Agro – Sou Agro”, lançado em julho de 2011, pode ser encontrada em Bruno, 2012.

É fundamental avançar de forma unitária entre as organizações de trabalhadores na construção teórica e prática do projeto de agricultura familiar camponesa, identificando nesse processo de construção as demandas de formação dos camponeses, dos atuais e da nova geração, na perspectiva de territorialização desse projeto. Há alguns pilares já construídos que nos podem servir de referência imediata e que se referem a objetivos sociais da produção, matriz produtiva, matriz tecnológica, apropriação dos meios de produção, forma de organização do trabalho, controle e conhecimentos acerca dos processos de trabalho, constituição do “território camponês”.⁹

O movimento histórico reconstituiu (no conflito) os conceitos de “agronegócio” e de “agricultura familiar camponesa” (sendo esse último fruto do próprio confronto e de matizes existentes entre diferentes organizações de trabalhadores). As organizações da classe dominante do campo se apropriaram e têm potencializado magistralmente o conceito de agronegócio na disputa de hegemonia, ajustando o discurso e as ferramentas a uma leitura permanente do acirramento das contradições e dos conflitos. Na situação atual da movimentação da sociedade civil, é dessas organizações a hegemonia, também nesse âmbito. As organizações dos trabalhadores do campo aos poucos começam a fazer o mesmo com o conceito de agricultura camponesa ou de agricultura familiar camponesa.

Não é difícil concluir que é esta a contradição que vai amadurecendo e se acirrando e é o ancorar-se nela que projeta o futuro da Educação do Campo. É preciso potencializar o confronto pelo polo do trabalho, identificando as necessidades formativas da classe portadora de futuro. Do contrário, a Educação do Campo será apenas um outro nome concedido para um novo capítulo da educação rural no Brasil.

9 O conceito de território camponês e algumas referências para o aprofundamento da dimensão das lutas territoriais nesse período podem ser encontrados em Fernandes, 2012.

Políticas públicas de Educação do Campo

Nesta década e meia de sua existência com esse nome e essas formas específicas de atuação, a Educação do Campo foi capaz de materializar-se em diferentes instâncias da sociedade civil e conquistar seu espaço na sociedade política. Tal vitalidade deve-se essencialmente ao protagonismo dos movimentos sociais e das organizações sindicais do campo que a constroem, e à centralidade que tem se dado neste percurso para a produção de reflexões sobre ela a partir da concretude das práticas articuladas por tal concepção.

Esta dinâmica não pode ser compreendida em separado do processo de reação e oposição às fortes consequências da expropriação de suas terras e de seus territórios. É nesse contexto que a classe trabalhadora do campo intensifica suas lutas pela manutenção e conquista de seus direitos, entre eles, o direito ao conhecimento e à escolarização, como parte destas estratégias de resistência na terra e de garantia de sua reprodução social a partir do trabalho no campo.

Sob o foco das lutas pela ampliação da Educação do Campo, há alguns avanços que merecem ser pontuados. Cabe, porém, a ressalva de que estes avanços, embora representem novos territórios conquistados, não podem ser analisados sem que se considere simultaneamente o fato de enfrentarmos problemas extremamente graves na perda dos direitos dos sujeitos do campo, ou seja, o avanço na garantia do direito à educação deve se dar vinculado à garantia do direito à terra, ao trabalho e à justiça social. E, na última década e meia, não houve avanços nesses aspectos no campo, conforme comprovam os dados do último Censo Agropecuário, no qual se constata o aumento da concentração fundiária e a diminuição dos trabalhadores no campo.

Apesar de não se ter avançado no estrutural, é preciso reconhecer que o movimento da Educação do Campo foi capaz, com suas lutas e resistências, de fazer avançar a luta pelo direito à educação para os camponeses, em diferentes frentes de ação, entre as quais merecem destaque: a conquista de importantes marcos legais capazes de dar suporte à luta deste Movimento; os programas educacionais destinados a estes sujeitos sociais; a abertura de espaços relevantes

no âmbito da produção de conhecimento nas universidades públicas (linhas de pesquisa de mestrado e doutorado em Educação do Campo; Observatórios da Educação do Campo; Cátedra Unesco/Unesp de Educação do Campo); a ampliação da capacidade de articulação entre os diferentes sujeitos coletivos e as organizações que lutam pela Educação do Campo, com a ampliação dos fóruns estaduais e a criação, mais recentemente, do próprio Fonec.

Ainda que não seja possível neste texto discorrer detalhadamente sobre cada uma destas conquistas, parece-nos necessário tecer breves considerações sobre elas, na perspectiva de reunir elementos que subsidiem a tarefa de traçar estratégias para a atuação do Fonec e para a continuidade das lutas pelo avanço do direito à educação dos trabalhadores do campo.

No que diz respeito à legislação, o movimento da Educação do Campo acumulou, a partir de suas diversas lutas (nacionais, estaduais e municipais), um conjunto importante de instrumentos legais que reconhecem e legitimam as lutas dos trabalhadores do campo, uma condição necessária para que a universalidade do direito à educação se exerça, respeitando as especificidades dos sujeitos do campo: Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo: Resolução CNE/CEB nº 1/2002 e Resolução CNE/CEB nº 2/2008. Parecer CNE/CEB nº 1/2006, que reconhece os Dias Letivos da Alternância; Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que reconhece a Educação do Campo como modalidade específica e define a identidade da escola do campo; Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera).

Embora todos eles sejam importantes, pois incluem dispositivos úteis à luta pelo direito à educação, dentre os marcos legais conquistados, merece destaque o Decreto nº 7.352/2010, que alçou a Educação do Campo à condição potencial de política de Estado.

Do conjunto dos artigos que compõem o Decreto, importa ressaltar o que constitui seu pilar estruturante, o chamado “espírito da lei”, que integra seus objetivos principais:

Art. 1º: A política de Educação do Campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto.

Destaque-se, ainda, o reconhecimento das especificidades sociais, culturais, ambientais, políticas e econômicas do modo de produzir a vida no campo, definidos no Decreto, que dispõe no parágrafo primeiro do artigo 1º: *Para os efeitos deste Decreto, entende-se por: I – populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural. II – escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.*

Aspecto relevante do Decreto de 2010 está contido no reconhecimento jurídico tanto da universalidade do direito à educação quanto da obrigatoriedade do Estado em promover intervenções que atentem para as especificidades necessárias ao cumprimento e à garantia dessa universalidade. Essa legitimação é importante instrumento de pressão e negociação junto aos poderes públicos, especialmente nas instâncias municipais, geralmente mais refratárias à presença e ao protagonismo dos movimentos sociais do campo nas ações de escolarização formal, sendo também relevante força material para a ampliação das experiências inovadoras em curso (MOLINA; FREITAS, 2012, p. 22).

Além disso, a positivação das práticas em novos instrumentos jurídicos representa um avanço no que diz respeito às concepções que

orientam a elaboração das políticas públicas. A existência de uma base legal para o Estado implementar novas ações e programas educacionais para os sujeitos do campo repõe o debate sobre a universalidade do direito à educação e a necessária observância das singularidades e particularidades nas quais esta se materializa.

Quando em decorrência da luta social, esses direitos passam a se materializar em políticas públicas específicas de Educação do Campo, o argumento jurídico que sustenta a legitimidade dessas políticas é exatamente o fato de caber ao Estado a obrigação de considerar as consequências decorrentes de diferenças e desigualdades históricas quanto ao acesso a tais direitos.¹⁰

Como resultado desta luta pelo reconhecimento dos direitos dos camponeses, foram conquistados programas educacionais destinados aos sujeitos do campo, dentre os quais se destacam o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), este em alguma medida elemento da própria constituição histórica da Educação do Campo,¹¹ o Programa Saberes da Terra e o Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (Procampo); O Programa de Iniciação à Docência – PIBID Diversidade/CAPES, entre outros. Convém observar que, embora enfrentem várias dificuldades em sua execução, especialmente no que diz respeito à quantidade e à morosidade na liberação dos recursos para efetivação das ações de formação apoiadas, eles se constituem em práticas concretas de parte das concepções da Educação do Campo.

Um destaque merece ser feito aqui ao Procampo pela forma de sua inserção no eixo da formação de professores do Pronacampo que depois será analisada. A criação da Licenciatura em Educação do Campo como nova modalidade de graduação, que se estrutura em instituições de ensino superior no Brasil, a partir de 2007, é resultado da luta dos movimentos sociais e organizações sindicais por uma política de formação inicial para educadores do campo, pautada especialmente

10 Um aprofundamento dessa reflexão pode ser buscado em Molina (2012).

11 Um detalhamento sobre o que é o Pronea e seu percurso histórico pode ser encontrado em Santos (2012).

na II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo, de 2004, e materializada através do Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo – PROCAMPO, vinculado à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD (hoje SECADI), do Ministério da Educação.¹²

Na Carta de criação do Fonec (2010) destaca-se, como um de seus principais objetivos, o “exercício da análise crítica constante, severa e independente acerca de políticas públicas de Educação do Campo, bem como a correspondente ação política com vistas à implantação, à consolidação e, mesmo, à elaboração de proposições de políticas públicas de Educação do Campo”. Cumprindo seus objetivos, em reunião realizada em abril de 2011, o Fonec avaliou os principais programas conquistados a partir da luta de seus protagonistas, entre os quais se destacam: o Pronera, o ProJovem Campo – Saberes da Terra e o Procampo. Conforme a análise realizada, ainda que sejam insuficientes, em termos da ação do Estado para caracterizar uma política pública estrutural e diferenciada, esses programas foram passos importantes no cumprimento do direito à educação dos povos do campo, e o Fonec não só “defende sua permanência no escopo do Governo enquanto for necessário por existir demanda potencial, como também reivindica a ampliação com vistas a atender toda a demanda existente no menor tempo possível”.¹³

12 A Licenciatura em Educação do Campo objetiva formar e habilitar profissionais para atuação nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, tendo como objeto de estudo e de práticas as escolas de educação básica do campo. Uma das inovações da Licenciatura em Educação do Campo refere-se à determinação de sua matriz curricular de desenvolver estratégias multidisciplinares de trabalho docente, organizando os componentes curriculares em quatro áreas do conhecimento: Linguagens (expressão oral e escrita em Língua Portuguesa, Artes, Literatura); Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Agrárias. Outra novidade desta estratégia formativa refere-se à intrínseca articulação proposta para este perfil profissional: além da docência por área de conhecimento, quer-se habilitar este educador, simultaneamente, para a gestão de processos educativos escolares e para gestão de processos educativos comunitários.

13 O FONEC também analisou o programa Escola Ativa (ver nota técnica de abril 2011), embora de antemão este programa não fosse considerado pelas principais organizações que compõem o Fórum como uma conquista, mas uma política vertical a ser combatida.

Pronacampo

De acordo com o MEC, o Programa Nacional de Educação do Campo do governo federal, lançado em março de 2012, objetiva oferecer apoio técnico e financeiro aos estados, Distrito Federal e municípios para implementação de uma política nacional de Educação do Campo. Segundo as informações divulgadas pelo Ministério, o Pronacampo atenderá escolas do campo e quilombolas, a partir de quatro eixos de ação: gestão e práticas pedagógicas, formação de professores, educação profissional e tecnológica e infraestrutura.

Pelo percurso de construção dos marcos legais e dos programas, exposto rapidamente no tópico anterior, esperava-se um instrumento de materialização da política de Estado para a Educação do Campo, a partir das concepções definidas no Decreto nº 7.352. Porém, o Pronacampo, apresentado como sendo esta política, ficou muito aquém e em alguma medida retrocede em relação às conquistas obtidas no plano legal e em especial ao proposto pelo Decreto de 2010. Vale destacar que a presença dos movimentos e das organizações sociais em reuniões que debateram a construção do Programa na Comissão Nacional de Educação do Campo (CONEC/MEC) não conseguiu assegurar que ele atendesse a expectativa proposta pelo Decreto. Muitas ações incluídas no Pronacampo não passaram pelo debate na CONEC, sendo resultado de discussões internas ao governo, e seguindo a lógica das orientações políticas que vêm sendo explicitadas em políticas públicas apresentadas à sociedade, a exemplo do Pronatec.

A análise das conexões de contexto histórico feita no Seminário, e sintetizadas nesse texto, permite identificar no Pronacampo, em sua lógica geral de formulação, e, especialmente, no quesito da formação técnico-profissional, a expressão da atual hegemonia do capital no campo, contendo elementos da pressão das lutas dos trabalhadores. O problema estrutural, que entendemos ser fruto dessa hegemonia, é que não fica apontada na política a efetiva construção de um sistema público de educação escolar de qualidade para todos os trabalhadores do campo. Sua ênfase está em garantir elementos de política pública que permitam avançar na preparação da mão de obra para o agronegócio

ou diminuir os focos de conflito com os camponeses, suas organizações de classe. Nessa perspectiva, o Pronacampo não é linearmente contra os trabalhadores, mas, também, não representa a vitória do polo do trabalho na definição da política.

Essa constatação não significa que não possamos nos reconhecer em alguns conteúdos do Programa, exatamente porque as contradições da realidade atual e as lutas dos trabalhadores do campo nesse período não deixam de ter expressão nas proposições feitas, embora não sejam seu polo hegemônico, por isso ocorre o entendimento de que cabem estratégias de ação que confrontem o retrocesso, pelo menos em relação ao que se projetava com a conquista do Decreto de 2010.

Não é nosso objetivo neste documento analisar pormenorizadamente o Programa, até mesmo pela insuficiência de informações divulgadas sobre ele, mas entendemos que já é possível, e necessário, refletir sobre algumas ações nele previstas, que podem vir a ter impactos significativos nos rumos da Educação do Campo. Dentre elas destacamos a Educação Profissional, a Formação de Educadores e a Construção de Escolas do Campo.

Educação Profissional

Chamou atenção a ênfase dada, na divulgação inicial do Pronacampo, ao Pronatec (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego) para o campo. Algumas perguntas orientaram nosso esforço preliminar de discussão sobre esse eixo: o que sinaliza esta ênfase dada ao Pronatec Campo; o que significa ter sido o SENAR (Serviço Nacional de Aprendizagem Rural), vinculado à CNA o ator central das formulações do Pronatec Campo; e, ao mesmo tempo, o que sinalizam os debates, no interior do próprio governo, sobre a capacidade real do Senar de dar conta das vagas de curso previstas a ele no programa, mesmo antes do início efetivo de sua implementação; como ficam os interesses sociais dos trabalhadores (e suas organizações) nesse quadro?

Estamos no âmbito, talvez o mais explícito, da relação entre trabalho e educação e a direção que esta relação assume nos processos formativos não costuma ser inocente (CIAVATTA; RAMOS, 2012).

No quadro antes analisado, o desenho do Pronatec como um todo, integrando a política educacional brasileira atual, precisa ser entendido na mesma característica de ambivalência que ordena o conjunto das ações do governo federal: trata-se de uma política de pretensa inserção social, preparando a mão de obra para uma expansão conjuntural (e precária) de empregos. Não chega a integrar uma estratégia de desenvolvimento nacional (que incluiria prioridade à indústria e à perspectiva de soberania alimentar, energética, territorial), mas, ao mesmo tempo, coloca-se na perspectiva de democratização do acesso ao ensino técnico visando um projeto que se apresenta à sociedade como desenvolvimentista e inclusivo. É o que alguns analistas estão identificando como uma estratégia de “inclusão enviesada”, mais ou menos coerente com o conjunto das ações em curso.

Mas o mais grave, conforme apontaram as exposições e as discussões do nosso Seminário, é o que fica sinalizado pelo Pronatec e o lugar que passou a ter na política de educação profissional no Brasil: trata-se de assumir como política de educação a concepção pragmática da “instrução que serve ao mercado”, dentro de uma opção cada vez mais explícita por um projeto de capitalismo neoliberal e dependente. O embate atual sobre as novas diretrizes da educação profissional, em que o Pronatec se insere, demonstra um grande retrocesso em relação às primeiras discussões dos próprios governos desse período: recorde-se de todo o movimento de instituição do Ensino Médio Integrado no governo Lula.

O Pronatec Campo se insere no mesmo quadro, sendo apresentado pelo governo à sociedade como uma grande conquista: também aos trabalhadores do campo a democratização do acesso ao ensino técnico e a possibilidade de “inserção produtiva”. Trata-se de mais uma ferramenta da estratégia de construção da hegemonia da agricultura capitalista que se pretende seja dominante (e, para muitos, única). De um lado é a preparação de mão de obra para o trabalho mais desqualificado que o agronegócio demanda (e que, quantitativamente, é pequena). E note-se que não estamos no âmbito das demandas de formação profissional de trabalhadores de ponta das empresas

(transnacionais) que concentram o domínio do agro (demandas que quantitativamente são menores ainda).

De outro lado, os cursos do Pronatec a serem acessados pelos agricultores familiares representam alternativas de capacitação técnica para buscar amenizar a situação dos chamados “agricultores pobres”, para que se mantenham inseridos na produção como camponeses, até porque nem haveria condições de assalariá-los senão pontualmente. Tenta-se trabalhar com a política falaz da conciliação que diz haver lugar para todos: para as grandes propriedades que serão responsáveis pelas monoculturas de exportação e para os pequenos agricultores que devem produzir sua subsistência e buscar competência para vender excedentes no mercado, todos, afinal, integrados ao “agronegócio”.

É fundamental compreendermos o confronto de lógicas de agricultura para entender o que representam iniciativas como o Pronatec Campo. A agricultura capitalista supõe uniformização, padronização total da produção e do consumo. Essa é a lógica da monocultura e da especialização territorial da produção agrícola (território da soja, da laranja, da cana-de-açúcar etc.). Essa lógica supõe o trabalho assalariado e nele a capacitação por operações, ou seja, a chegada (tardia) da organização taylorista do trabalho à agricultura, como está hoje forte e perversa nas agroindústrias capitalistas.¹⁴ E exige na “agricultura familiar” a integração e a subordinação direta à indústria, seja pela compra das sementes modificadas, dos agrotóxicos, dos insumos sintéticos ou pela “integração” com as agroindústrias (frango, suíno, fumo etc.).

Em ambos os casos, a lógica supõe, como é próprio ao modo de produção capitalista, trabalho alienado. Alienação que é dada pela forma específica do trabalho assalariado, mas que é reproduzida também no trabalho do agricultor, que, mesmo detendo a propriedade da terra, passa a ser desapropriado do controle (que inclui conhecimento) dos processos de trabalho. A chamada “revolução verde” (e ainda mais no seu ciclo atual dos transgênicos) expropriou dos agricultores a

¹⁴ Essa realidade das agroindústrias capitalistas está muito bem retratada no Documentário “Carne e Osso”, Repórter Brasil, Seleção Oficial “É tudo verdade 2011”.

capacidade de interpretar a relação agricultura e natureza, o domínio do processo de produção, gerando dependência quase total dos agentes externos: sementes, insumos, crédito para comprá-los, assistência técnica para produzir com estas sementes, esses insumos.

Outra é a lógica da agricultura familiar camponesa que trabalha com o conceito de “unidades de produção”, supondo diversificação de culturas, agrobiodiversidade. Essa lógica exige visão de totalidade, integração na unidade e relação com o mercado de forma não subordinada e visando melhorias da qualidade de vida das famílias e não a reprodução do capital. Do ponto de vista formativo, essa lógica exige domínio de *processos* e não apenas de operações técnicas (nada contra elas, mas não bastam). Exige, hoje, pelos efeitos massivos da revolução verde, um reencontro dos agricultores com a natureza, a reconstrução da lógica de coprodução e não de dominação da natureza. Exige uma formação que permita a reapropriação do processo de produção (controle, conhecimento científico e tecnológico) pelos trabalhadores camponeses, sem a perda (ou pela recuperação, no caso dos sem-terra) da apropriação dos meios de produção. Uma unidade camponesa não é igual à atividade agrícola (*stricto sensu*) ou não é igual à linha de produção. A totalidade é bem mais complexa e são as relações que precisam ser suficientemente compreendidas e trabalhadas visando o próprio “sucesso” econômico das famílias ou das comunidades envolvidas.

E quando se inclui nessa dinâmica a matriz tecnológica da *agroecologia*, que está, necessariamente, incluída no projeto da agricultura familiar camponesa do século XXI, a exigência de conhecimentos científicos sobre a natureza, sobre a produção, passa a ser ainda mais rigorosa. E nesse caso não se trata de técnicos que detenham esse conhecimento e “receitem” técnicas aos agricultores, mas eles próprios assumindo-se como pesquisadores permanentes do agroecossistema em que se inserem. Isso quer dizer que a capacitação técnica em si mesma não dá conta dos novos desafios de desenvolvimento das unidades camponesas. Assim como a atual hegemonia no campo da chamada “assistência técnica” e da pesquisa em agricultura também não dá conta.

Talvez a maior armadilha do Pronatec Campo, do ponto de vista do projeto da Educação do Campo, seja a ilusão dos trabalhadores de que estão sendo atendidos pela política pública e sendo formados para avançar no trabalho como agricultores. Trata-se de uma inclusão às avessas que acaba sendo mais uma ferramenta da construção de hegemonia da estratégia de sua destruição como camponeses. Não são os cursos um mal em si mesmo e nem pode o programa ser rechaçado em bloco. Entendemos que especialmente as brechas de inserção dos institutos federais em desafios de formação dos trabalhadores do campo podem ser potencializadas na direção de outro paradigma de agricultura. Mas as organizações dos trabalhadores estão atentas: o Pronatec Campo, até pelos atores privilegiadamente envolvidos (CNA, Senar), integra uma estratégia determinada, que é muito mais de cooptação dos trabalhadores à lógica do agronegócio do que de inserção social, ainda que enviesada, como é a lógica do Pronatec em seu conjunto.

Não foi por acaso que 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.

Trazer a representação dos setores mais conservadores do agronegócio, como é a CNA, por via do Senar, para operar políticas públicas de formação dos camponeses, significa, no aspecto político, o Estado introduzir uma intervenção antagônica, em um campo conflagrado de disputas; no aspecto econômico, social e cultural, é expressão emblemática da lógica assumida e que toma como dada (inevitável e mesmo desejável) a tendência de eliminação progressiva da agricultura de base familiar e camponesa.

Formação de Educadores

Entre as ações previstas no Pronacampo, um eixo que guarda certa afinidade com as concepções históricas da Educação do Campo é o da formação de educadores. O Programa acolhe a política para a área

concebida pelos movimentos sociais, e transformada no Procampo. Questões que deveremos seguir discutindo: qual a importância do Pronacampo ter incorporado esta proposta político pedagógico de formação inicial dos professores do campo; quais os avanços e as contribuições que as Licenciaturas em Educação do Campo podem trazer à proposta de formação dos camponeses, na perspectiva de contribuir com a transformação do modelo de desenvolvimento hegemônico no campo e com as mudanças na sociedade brasileira.

O Pronacampo estabelece uma meta de formação de educadores do campo para os três primeiros anos de sua vigência: 45 mil, sendo 15 mil em 2012, 15 mil em 2013 e 15 mil em 2014. Este quantitativo foi distribuído entre três estratégias de formação de educadores do campo: os próprios cursos do Procampo, tal como apresentado anteriormente; os cursos desenvolvidos através da Plataforma Freire, via PARFOR, e a terceira via, em nosso entendimento a mais problemática, através da Educação à Distância, via Universidade Aberta do Brasil – UAB.

A conjugação das metas de formação de educadores do campo proposta pelo Pronacampo e as estratégias de ação previstas para atingi-las exige um debate sobre as potencialidades e sobre os riscos que estas metas podem representar.

Se por um lado, para um programa nacional, e para o tamanho da demanda de formação de profissionais com nível superior nas escolas do campo (160.319, sendo 156.190 com nível médio e 4.127 somente com ensino fundamental) a meta é até tímida, de outro lado, para o fôlego atual do movimento da Educação do Campo, participar e acompanhar todos estes processos de formação, mantendo as características da proposição originária da Licenciatura em Educação do Campo, a meta é bastante desafiadora.

Existem relevantes obstáculos a serem superados pelas organizações que se articulam em torno do Fonec para que esta meta realmente se reverta em benefício real aos sujeitos camponeses e não se torne somente mais um “indicador” do cumprimento de ações dos programas federais”, ou pior, fonte de captação de recursos para instituições não tão bem intencionadas. E especial atenção deve merecer a possível armadilha da relação entre as metas propostas, a desconfiguração

da proposta inicial do Procampo (especialmente em relação aos sujeitos a serem efetivamente atendidos) e a entrada dos cursos a distância: não havendo fôlego para atingir as metas na lógica de cursos de licenciatura presenciais, o programa autoriza a via da UAB.

Entendemos que essa estratégia de cumprir as metas quantitativas através da educação a distância é nesse eixo o aspecto que mais fere o percurso de práticas da Educação do Campo com formação de educadores, exigindo um firme posicionamento nosso.

Convém lembrar que o tema da formação inicial de educadores a distância e os gravíssimos problemas e lacunas que geram, a partir de uma perspectiva multilateral de formação, tem sido foco de intensos debates, também pelas organizações que estudam e pesquisam o tema como, por exemplo, a Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação – ANFOPE e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, e mais recentemente, pela Conferência Nacional de Educação – CONAE. Todas elas são unânimes em criticar duramente a formação inicial de educadores à distância.

O movimento da Educação do Campo tem sido contrário à formação de educadores à distância, pela compreensão de que as diferentes dimensões da formação profissional necessária ao projeto educativo dos trabalhadores não têm como se realizar de forma plena nessa modalidade. Isso não significa recusar o dever e o direito dos docentes em formação de acessar as novas tecnologias de informação e comunicação e de saber incorporá-las em sua prática pedagógica, como ferramenta de ensino, pesquisa e extensão, mas se trata de situar o papel complementar e não central dessas tecnologias no processo formativo dos educadores. Ademais, trata-se de fazer uma crítica contundente à forma de massificação precarizada da formação dos educadores, feita através dos cursos da UAB.

Construção de escolas no campo

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, sendo disponibilizados às prefeituras projetos arquitetônicos para escolas com 2, 4 ou 6 salas de aula, integrados a quadras poliesportivas, módulo de administração, e, ainda, módulos para Educação Infantil e alojamento de docentes.

Ainda que a meta de construção seja extremamente modesta, ficando muito aquém do altíssimo número de escolas do campo fechadas nos últimos anos, destaca-se um ponto importante do Pronacampo que foi 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.

O novo dispositivo, que ainda precisa ser aprovado pelo Congresso Nacional, propõe uma alteração no artigo 28 da LDB, que passaria a vigorar com a seguinte redação em seu parágrafo 1º: “o fechamento de escolas do campo será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico de impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar”.

Com certeza, o dispositivo por si só não impedirá o fechamento das escolas do campo em função dos imensos interesses econômicos do agronegócio e seus efeitos destruidores em muitas áreas rurais do país. Porém, se aprovado tal dispositivo, o que certamente exigirá atuação das organizações que atuam na Educação do Campo, junto com a Frente Parlamentar de Educação do Campo, ele poderá dificultar seu fechamento, dando mais tempo para luta e articulação política em sua defesa.

Desafios e linhas de ação para o FONEC e seus integrantes

Se por um lado a ofensiva do capital se mantém forte no campo, as organizações de trabalhadores continuam em luta, agora na busca de uma forma mais articulada e somando diferentes iniciativas em diversos lugares do país, reafirmando no plano da educação a

concepção de Educação do Campo como resistência ao agronegócio, ao latifúndio e às investidas cada vez mais fortes do capital sobre os rumos da educação dos trabalhadores.

Neste período, um desafio às organizações sociais dos trabalhadores do campo é compreender e, ao mesmo tempo, rearticular com os espaços abertos nas universidades, nos institutos federais e nas outras instituições públicas, as novas formas de intervenção na política pública desde seus interesses de classe.

Este desafio implica em definir uma atuação unificada desde os objetivos, o projeto e os sujeitos originários da Educação do Campo nesse quadro atual de hegemonia do agronegócio na sociedade, de padronização e uniformização de políticas no bojo do projeto de desenvolvimento assumido pelo Estado brasileiro (neoliberal, dependente,...), de bloqueio da reforma agrária, de criminalização dos movimentos sociais. Como se movimentar nesse momento nas esferas do campo, da educação, da política pública, constituidoras da Educação do Campo? Como fazer a formação dos trabalhadores nesse quadro atual do confronto de classes?

Assim como no conjunto da política educacional desse período, também na Educação do Campo estamos passando muito longe de uma política de educação de longo prazo e mais longe ainda de uma perspectiva de formação dos trabalhadores para uma atuação crítica ao modo de produção capitalista. Na atual hegemonia do Estado brasileiro, isso, afinal, não poderia ser diferente (ou muito diferente). A construção de uma perspectiva de educação emancipatória, vinculada ao esforço de luta por uma *república do trabalho*, precisa ser obra dos próprios trabalhadores, com radicalidade de princípios e de concepção, com autonomia e sem a tutela política, organizativa e pedagógica do Estado, sejam quais forem os governos de plantão.

No plano específico do debate sobre campo, as discussões do Seminário de Brasília firmaram o compromisso de tomar posição unitária no confronto de paradigmas de agricultura, assumindo o polo da agricultura familiar camponesa como orientador das ações e dos debates da Educação do Campo (implicações nas três esferas) e encontrando ferramentas para esclarecer mais amplamente a sociedade

sobre este confronto de projetos. E é nosso compromisso fazer isso sem desconsiderar a diversidade que existe entre os trabalhadores do campo. A diversidade é nosso patrimônio tanto na natureza como na sociedade. Apenas não pode justificar fragmentação das lutas em um momento tão decisivo nos rumos do confronto entre as classes que se expressa hoje na contradição entre agronegócio e agricultura familiar camponesa.

No campo específico das políticas públicas, a Educação do Campo, na medida em que se constitui como prática social dos trabalhadores, nunca assumiu uma posição “purista”, fazendo enfrentamentos, mas, também, dispondo-se a construir diálogos, sempre que necessários, para defesa dos interesses dos trabalhadores. Nosso desafio é agir de modo que o plano tático não traia o plano estratégico e, para isso, é preciso analisar com cuidado as contradições que estão na própria esfera da política pública em cada período e que implicam em diferenças entre políticas e entre ações dentro de uma mesma política.

Se no seu conjunto, o Pronacampo é expressão da hegemonia de que aqui tratamos (note-se que sendo hegemonia os polos permanecem em disputa), há nele ações em que as relações de força se diferenciam. Ter essa análise nos ajuda a definir que ações devem ser mais potencializadas desde os interesses do polo do trabalho. E isso inclui uma preocupação fundamental com a disputa de hegemonia na visão de mundo dos trabalhadores, porque é ela que nos impõe no plano imediato talvez a principal derrota.

Em relação ao Pronacampo, pensemos na distinção, desde esse ponto de vista de formação da consciência dos trabalhadores, entre reforçar a construção de escolas e reforçar o Pronatec Campo. Potencializar a luta pela construção e manutenção de escolas públicas no campo, aproveitando as metas postas no programa, e lutando para ampliá-las, fortalece as comunidades do campo. Já aceitar o Pronatec Campo, buscando ajustá-lo pela simples inclusão de algumas demandas da agricultura familiar camponesa, tem o risco de ajudar a reproduzir a ideia de que a conciliação de modelos de agricultura é possível, negociável, exatamente o que tem impedido o avanço da luta e da formulação de um projeto alternativo para o campo. O desafio é a proposição

de alternativas a esse programa, considerando as experiências de educação profissional que acontecem no próprio âmbito da Educação do Campo. As propostas construídas no âmbito do Programa *Saberes da Terra*, analisado por este Fórum em Nota Técnica de março 2012, podem ser um bom ponto de partida para este debate, já que, em seu projeto originário, este programa incorpora princípios fundamentais da formação integrada, o que não poderá ser garantido se ele for inserido na lógica do Pronatec Campo, conforme indicado no Pronacampo.

É nesse mesmo bojo de análise que se pode afirmar a importância política e o nosso compromisso de lutar unitariamente pelo fortalecimento do Pronera, um tipo de política que tende a ser esvaziada na correlação atual de forças presentes no governo federal. É desafio atual mobilizar-se para que este espaço se mantenha e novas forças de resistência sejam forjadas desde as contradições do próprio Pronacampo.

No seminário, desdobramos estes compromissos e desafios afirmando algumas linhas de ação comuns.

- 1 Desenvolver iniciativas diversas que permitam aprofundar e socializar mais amplamente a compreensão do quadro atual do capitalismo, da economia brasileira, do confronto de paradigmas de agricultura, suas contradições e, principalmente, analisar como os trabalhadores, organizados e não organizados, estão se movendo nesse quadro.
- 2 Realizar, de modo sistemático, análises de conjuntura da Educação do Campo visando orientar ações unificadas entre os diferentes sujeitos.
- 3 Contribuir na elaboração teórica e prática do projeto da agricultura familiar camponesa e pensar desde aí as necessidades formativas dos trabalhadores. Do ponto de vista da “educação profissional”, isso inclui um esforço coletivo de análise da formação que tem sido desenvolvida no bojo das práticas da Educação do Campo e, particularmente, das

iniciativas no campo da Reforma Agrária (Pronera). E inclui também o avanço das proposições em torno de um outro paradigma de educação profissional em agricultura, com esse nome ou outro.

- 4 Mobilizar os institutos federais e outras instituições de ensino nesse debate sobre educação profissional, na tomada de posição sobre os limites do Pronatec e na construção de alternativas para democratização do acesso dos trabalhadores aos cursos técnicos, na perspectiva de uma formação integrada.
- 5 Envolver instituições de ensino superior (incluídos os institutos federais) no debate e na superação das metas da formação de educadores do campo e no desafio de ampliar e qualificar a oferta específica de turmas de Licenciatura em Educação do Campo. Potencializar experiências já existentes de articulação entre a oferta de cursos de graduação em Agroecologia e Licenciatura em Educação do Campo e cursos técnicos do Pronera.
- 6 Apoiar e ampliar iniciativas de formação continuada de educadores realizadas pelas organizações sociais do campo visando construir referências para o desenvolvimento das políticas de formação nas instituições de ensino superior.
- 7 Mobilizar-se permanentemente contra o fechamento e pela construção de escolas do campo.
- 8 Participar do debate sobre o projeto político-pedagógico das escolas das comunidades camponesas, no diálogo com o acúmulo de experiências de educação emancipatória da classe trabalhadora de todo o mundo e na interface com o projeto da agricultura familiar camponesa e suas conexões constitutivas.
- 9 Fortalecer o Pronera como espaço de elaboração e de práticas de Educação do Campo.

- 10 Promover discussões sobre a lógica de seleção dos temas e focos dos cursos de Especialização em Educação do Campo, cujas propostas de oferta pelas IES têm crescido, sem haver uma priorização e ou organização das demandas prioritárias do próprio movimento da Educação do Campo.
- 11 Exigir do MEC metas e valores a serem disponibilizados para financiamento de pesquisas voltadas para o desenvolvimento da Educação do Campo através do Programa Observatório da Educação.
- 12 Fortalecer a articulação entre os Observatórios da Educação do Campo, potencializando iniciativas demandadas pelo Fonec.
- 13 Colocar na agenda prioritária do conjunto das organizações e instituições a tarefa da alfabetização de jovens e adultos do campo.
- 14 Estimular e participar de iniciativas de produção e socialização de materiais didático-pedagógicos de apoio ao trabalho das escolas na perspectiva da Educação do Campo.
- 15 Exercer papel de controle social sobre a implementação e as revisões necessárias no Pronacampo, desde as proposições do “Manifesto à sociedade brasileira” apresentado pelo Fonec logo após a realização do Seminário e no bojo das deliberações do Encontro Unitário.
- 16 Organizar-se, nacionalmente e nos estados, de modo a manter autonomia política, legitimando-se como espaço da sociedade civil organizada. Trata-se de fortalecer instâncias de organização já existentes, envolvendo o conjunto de movimentos sociais e sindicais e outras entidades que trabalham com a Educação do Campo, mantendo espaços de articulação com órgãos governamentais ou que tenham a participação do Estado, mas com atuação independente.

Estamos em um momento propício para diferenciar questões essenciais e questões secundárias nos debates que têm ocupado a agenda dos sujeitos diversos da Educação do Campo, assim como para conjugar nossas próprias diferenças em um programa de ação política comum. Esperamos ter unidade, firmeza e preparo para não desperdiçar a potencialidade dialética do momento atual.

Referências bibliográficas

BRUNO, Regina; LACERDA, Elaine; CARNEIRO, Olavo B. Organizações da classe dominante no campo. *Verbetes do Dicionário da Educação do Campo*. EPSJV/Expressão Popular, 2012, p. 519-531.

BRUNO, Regina. Movimento Sou Agro: *marketing, habitus* e estratégias de poder do agronegócio. *Artigo escrito para o 36º Encontro Anual da ANPOCS*, GT 16 – Grupos dirigentes e estruturas de poder, set. 2012.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do Estado no meio rural: traços de uma trajetória. In: THERRIEN, J; DAMASCENO, M. N. (coord). *Educação e Escola no Campo*. Campinas: Papirus, 1993, p. 15-40.

CALDART, Roseli Salette. Educação do Campo. *Verbetes do Dicionário da Educação do Campo*. EPSJV/Expressão Popular, 2012, p. 257-265.

CARVALHO, Horacio Martins de; COSTA, Francisco de Assis. Agricultura Camponesa. *Verbetes do Dicionário da Educação do Campo*. EPSJV/Expressão Popular, 2012, p. 26-32.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. Versão preliminar, submetida e aprovada para publicação na *Revista Brasileira de Educação*, ANPEd, 2011-2012.

ENCONTRO UNITÁRIO dos Trabalhadores, Trabalhadoras e Povos do Campo, das Águas e das Florestas. *Declaração*. Brasília/DF, 20 a 22 de agosto 2012.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Território Camponês. *Verbetes do Dicionário da Educação do Campo*. EPSJV/Expressão Popular, 2012, p. 744-748.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. *Conferência de abertura da 33ª Reunião Anual da Anped*. Caxambu/ MG: 17 de outubro 2010.

HEREDIA, Beatriz; PALMEIRA, Moacir; LEITE, Sérgio Pereira. Sociedade e Economia do “agronegócio” no Brasil. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. Vol. 25, n. 74, out. 2010, p. 159-196.

LEITE, Sérgio Pereira; MEDEIROS, Leonilde Servolo de. Agronegócio. *Verbete do Dicionário da Educação do Campo*. EPSJV/Expressão Popular, 2012, p. 79-85.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helena Célia. Avanços e Desafios na construção da Educação do Campo. *In: Em Aberto*. Brasília. V. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011.

MOLINA, Mônica Castagna. Educação do Campo: novas práticas conquistando novos territórios. *In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; MARTINS, Aracy Alves (org.). Territórios da Educação do Campo: Escola; Comunidade e Movimentos Sociais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. (Coleção Caminhos da Educação do Campo, vol. 5).

MENDONÇA, Sonia Regina de. Estado. *Verbete do Dicionário da Educação do Campo*. EPSJV/Expressão Popular, 2012, p. 347-353.

NEVES, Delma Pessanha. Agricultura Familiar. *Verbete do Dicionário da Educação do Campo*. EPSJV/Expressão Popular, 2012, p. 32-40.

PAULANI, Leda. *A inserção da economia brasileira no cenário mundial: uma reflexão sobre o papel do Estado e sobre a situação atual à luz da história*. Artigo escrito a partir da apresentação feita pela autora no colóquio *Logros e Retos del Brasil Contemporáneo*, ocorrido nas dependências da UNAM, na Cidade do México, de 24 a 26 de agosto de 2011.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. *Verbete do Dicionário da Educação do Campo*. EPSJV/Expressão Popular, 2012, p. 293-298.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. *Verbete do Dicionário da Educação do Campo*. EPSJV/Expressão Popular, 2012, p. 629-637.

STEDILE, João Pedro. *As tendências do capital na agricultura brasileira*. São Paulo, nov. 2011, texto.

TIRADENTES, Aparecida. Educação Corporativa. *Verbetes do Dicionário da Educação do Campo*. EPSJV/Expressão Popular, 2012, p. 245-50.

Entidades participantes do Seminário

MST – MPA – MAB – CPT – PJR – MLT – CONTAG – CEFFAS – RESAB – MOC – Fórum Paraense de EdoC – Fórum Catarinense de EdoC – FBES – SERTA – ASSESOAR – SINTEPE – AESA-CESA – IFGoiano – UFG – IFPA-Campus Rural Marabá – UFPA – IFRN – IFPB – UEA – UEFS – UEMG – UFMG – UFL – UERJ – UFC – UFFS – UFRRJ – UFRN – UFSC – UFPEL – UFV – UFVJM – UnB – UNEMAT – UNEB – UNIMONTES – UNIOESTE – UNIPLAC – UNIVILLE – UTFPB – UFPB – UFPE – UFRPE – UFRB – UFPI – UFT.

[Documento finalizado em setembro 2012.]

Manifesto à Sociedade Brasileira

Fórum Nacional de Educação do Campo

As entidades integrantes do Fórum Nacional de Educação do Campo - FONEC, reunidas de 15 a 17 de agosto de 2012, em Brasília, com a participação de 16 (dezesesseis) movimentos e organizações sociais e sindicais do campo brasileiro e 35 (trinta e cinco) instituições de ensino superior, para realizar um balanço crítico da Educação do Campo no Brasil, decidiram tornar público o presente manifesto:

- 1 A Educação do Campo surge das experiências de luta pelo direito à educação e por um projeto político pedagógico vinculado aos interesses da classe trabalhadora do campo, na sua diversidade de povos indígenas, povos da floresta, comunidades tradicionais e camponesas, quilombolas, agricultores familiares, assentados, acampados à espera de assentamento, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos e trabalhadores assalariados rurais.
- 2 A Educação do Campo teve como ponto de partida o I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária - I ENERA, em 1997, e o seu batismo aconteceu na I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo realizada em 1998, reafirmada nos eventos que vieram a sucedê-los. O eixo principal do contexto de seu surgimento foi a necessidade de lutas unitárias por uma política pública de Educação do Campo que garantisse o direito à educação às populações do campo e que as experiências político-pedagógicas acumuladas por estes sujeitos fossem reconhecidas e legitimadas pelo sistema público nas suas esferas correspondentes.

- 3 Deste processo de articulação e lutas, algumas conquistas dos trabalhadores camponeses organizados merecem destaque: a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera; as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (2002); a Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO); o Saberes da Terra; as Diretrizes Complementares que institui normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo (2008); o reconhecimento dos dias letivos do tempo escola e tempo comunidade das instituições que atuam com a pedagogia da alternância (Parecer 01/2006 do CEB/CNE), a criação dos Observatórios de Educação do Campo, além da introdução da Educação do Campo nos grupos e nas linhas de pesquisa e extensão em muitas universidades e institutos, pelo país afora e o Decreto n.º 7.352/2010, que institui a Política Nacional de Educação do Campo.
- 4 A Educação do Campo nasceu no contraponto à Educação Rural, instituída pelo Estado brasileiro, como linha auxiliar da implantação de um projeto de sociedade e agricultura subordinado aos interesses do capital, que submeteu e pretende continuar submetendo a educação escolar ao objetivo de preparar mão de obra minimamente qualificada e barata, sem perspectiva de um projeto de educação que contribua para a emancipação dos camponeses.
- 5 O Estado brasileiro, nas diferentes esferas (federal, estadual e municipal), na contramão do acúmulo construído pelos sujeitos camponeses volta hoje a impor políticas que reeditam os princípios da educação rural, já suficientemente criticados pela história da Educação do Campo, associando-se agora aos interesses do agronegócio e suas entidades representativas (CNA, ABAG e SENAR). Este projeto produz graves consequências para o país, como miséria no meio rural e a consequente exclusão de grandes

massas de trabalhadores, a concentração de terra e capital, o fechamento de escolas no campo, o trabalho escravo, o envenenamento das terras, das águas e das florestas. Esse projeto não serve aos trabalhadores do campo.

- 6 A Educação do Campo está vinculada a um projeto de campo que se constrói desde os interesses das populações camponesas contemporâneas. Portanto está associada à Reforma Agrária, à soberania alimentar, à soberania hídrica e energética, à agrobiodiversidade, à agroecologia, ao trabalho associado, à economia solidária como base para a organização dos setores produtivos, aos direitos civis, à cultura, à saúde, à comunicação, ao lazer, aos financiamentos públicos subsidiados à agricultura familiar camponesa desde o plantio até a comercialização da produção em feiras livres nos municípios e capitais em uma relação em aliança com o conjunto da população brasileira.
- 7 Vivemos no campo brasileiro uma fase de aprofundamento do capitalismo dependente associado ao capital internacional unificado pelo capital financeiro (Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio - OMC, Transnacionais da Agricultura - Monsanto, Syngenta, Stora Enzo...), com o suporte direto do próprio Estado brasileiro para a produção de *commodities*. Tudo isso legitimado por leis (Código Florestal, lei dos transgênicos etc.) que facilitam o saque e a apropriação de nossos recursos naturais (terra, água, minérios, ar, petróleo, biodiversidade) e recolonizam nosso território.
- 8 Movido pela lógica de uma política econômica falida pela vulnerabilidade externa e pelo endividamento interno que compromete 45% do orçamento brasileiro, o Governo impõe severas medidas de contingenciamento de recursos da Reforma Agrária, saúde e educação. Os resultados para a população camponesa é a desterritorialização progressiva

das comunidades. Esse quadro se agrava ainda mais pela deslegitimação da participação popular na implementação e execução das políticas públicas.

- 9 A partir de uma reivindicação histórica das organizações de trabalhadores que integram a luta por um sistema público de Educação do Campo, projetado a partir do Decreto nº 7.352 de 2010, mas contrariando e se contrapondo às reivindicações dos sujeitos que por ele continuam lutando, o MEC lançou, em março de 2012, o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO. Do que já foi possível ter acesso a esse programa até o presente momento, reconhecemos algumas respostas positivas às nossas reivindicações, porém insuficientes para enfrentar o histórico desmonte da educação da população do campo.

Assim, denunciamos como aspectos especialmente graves, os seguintes:

- 1 A implementação do PRONACAMPO atenta contra os próprios princípios da LDB, ao não instituir a gestão democrática e colocando apenas o sistema público estatal (estadual e municipal) como partícipe do Programa, ignorando experiências de políticas públicas inovadoras e de sucesso, que reconheceram e legitimaram o protagonismo dos sujeitos do campo na elaboração de políticas públicas como sujeitos, não apenas beneficiários.
- 2 O Programa aponta para um desvirtuamento das propostas apresentadas, especialmente em relação à educação profissional e à formação de educadores, se realizada através da modalidade de Educação a Distância.
- 3 É gritante e ofensiva ao povo brasileiro a ausência de uma política de Educação de Jovens e Adultos, especialmente de alfabetização de jovens e adultos e de Educação Infantil para o campo.

- 4 Não reconhecemos a proposta do PRONATEC Campo elaborada pelo SENAR/CNA, pelo projeto de campo que representa e porque como política o PRONATEC ignora as experiências de Educação Profissional realizadas por instituições como SERTA, MOC, ITERRA, Escolas Famílias Agrícola - EFAs, Casas Familiares Rurais - CFRs e pelo próprio Pronera em parceria com os Institutos Federais, entre outras.
- 5 Não reconhecemos, igualmente, a proposta de Formação de Educadores, a ser feita pela UAB, porque a formação de educadores a distância, especialmente a formação inicial, é considerada um fracasso pelas próprias instituições dos educadores, como a ANFOP, além do que desconsidera também o acúmulo das organizações sociais, sindicais e universidades na formação presencial de educadores do campo.
- 6 Denunciamos, com veemência, o esvaziamento dos espaços de diálogo e construção de políticas públicas com a presença dos movimentos e das organizações sociais e sindicais do campo no âmbito do Ministério da Educação, secundarizando e negando a construção coletiva como princípio da Educação do Campo.

Em vista destas denúncias, apresentamos as seguintes proposições.

- 1 Redirecionamento imediato pelo Ministério da Educação, do processo de elaboração e da implementação do PRONACAMPO e suas ações, reconhecendo e legitimando os sujeitos da Educação do Campo, na sua diversidade, em âmbito federal, estadual e municipal.
- 2 Definição de políticas que visem à criação de um sistema público de Educação do Campo que assegure o acesso universal a uma educação de qualidade, em todos os níveis,

voltada para o desenvolvimento dos territórios camponeses, na diversidade de sujeitos que os constituem.

- 3 Resgate do protagonismo dos movimentos/organizações sociais e sindicais do campo na proposição e implementação das políticas públicas e dos programas federais, estaduais e municipais de educação.
- 4 Elaboração de políticas públicas que tenham como base um projeto popular para a agricultura brasileira, as experiências dos movimentos e das organizações sociais e sindicais e os princípios da Educação do Campo.
- 5 Revogação do dispositivo do Acórdão do TCU ao Pronera, que proíbe que os projetos dos cursos formais mencionem as organizações legítimas do campo como CONTAG, MST e outras, na condição de instituições demandantes e participantes dos projetos.
- 6 Ampliação das metas de construção de escolas no campo, uma vez que as apresentadas são tímidas diante das 37 mil escolas fechadas nos últimos anos.
- 7 Elaboração de um plano de construção, reforma e ampliação de escolas, bem como a adaptação das estruturas físicas a fim de atender às crianças e aos jovens do campo, às pessoas com deficiências, além de bibliotecas, quadras esportivas, laboratórios, internet, entre outras. Garantia de transporte escolar intra-campo e de qualidade, para o deslocamento dos estudantes com segurança.
- 8 Solução imediata e massiva para o analfabetismo no campo, articulado a um processo de escolarização básica.
- 9 Elaboração de uma política de Educação Infantil do Campo.
- 10 Fortalecimento e criação de Núcleos de Estudos e Observatórios de Educação do Campo nas universidades e nos institutos, a fim de realizar programas de extensão,

pesquisas, cursos formais, formação continuada de educadores/as, apoiando e construindo, com os sujeitos do campo, a educação da classe trabalhadora camponesa.

Este Manifesto foi reafirmado e apoiado pelos participantes do **Encontro Unitário dos Trabalhadores, Trabalhadoras e Povos do Campo, das Águas e das Florestas**, realizado em Brasília, nos dias 20 a 22 de agosto de 2012.

Educação do Campo: por Terra, Território e Dignidade!
Brasília – DF, 21 de agosto de 2012.

Declaração do Encontro Nacional Unitário de Trabalhadores e Trabalhadoras, Povos do Campo, das Águas e das Florestas

Por Terra, Território e Dignidade!

Após séculos de opressão e resistência, “as massas camponesas oprimidas e exploradas”, em uma demonstração de capacidade de articulação, unidade política e construção de uma proposta nacional, reuniram-se no “I Congresso Nacional dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas sobre o caráter da reforma agrária”, no ano de 1961, em Belo Horizonte. Já nesse I Congresso, os povos do campo, assumindo um papel de sujeitos políticos, apontavam a centralidade da terra como espaço de vida, de produção e identidade sociocultural.

Essa unidade e força política levaram o governo de João Goulart a incorporar a reforma agrária como parte de suas reformas de base, contrariando os interesses das elites e transformando-se em um dos elementos que levou ao golpe de 1964. Os governos golpistas perseguiram, torturaram, aprisionaram e assassinaram lideranças, mas não destruíram o sonho, nem as lutas camponesas por um pedaço de chão.

Após décadas de resistência e denúncias da opressão, as mobilizações e lutas sociais criaram condições para a retomada e ampliação da organização camponesa, fazendo emergir uma diversidade de sujeitos e pautas. Junto com a luta pela reforma agrária, a luta pela terra e por território vem afirmando sujeitos como 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. Neste processo de constituição de

sujeitos políticos, afirmam-se as mulheres e a juventude na luta contra a cultura patriarcal, pela visibilidade e igualdade de direitos e dignidade no campo.

Em nova demonstração de capacidade de articulação e unidade política, nós homens e mulheres de todas as idades nos reunimos 51 anos depois, em Brasília, no Encontro Nacional Unitário de Trabalhadores e Trabalhadoras, Povos do Campo, das Águas e das Florestas, tendo como centralidade a luta de classes em torno da terra, atualmente expressa na luta por Reforma Agrária, Terra, Território e Dignidade.

Nós estamos construindo a unidade em resposta aos desafios da desigualdade na distribuição da terra. Como nos anos 60, esta desigualdade se mantém inalterada, havendo um aprofundamento dos riscos econômicos, sociais, culturais e ambientais, em consequência da especialização primária da economia.

A primeira década do Século XXI revela um projeto de remontagem da modernização conservadora da agricultura, iniciada pelos militares, interrompida nos anos noventa e retomada como projeto de expansão primária para o setor externo nos últimos doze anos, sob a denominação de agronegócio, que se configura como nosso inimigo comum.

Este projeto, na sua essência, produz desigualdades nas relações fundiárias e sociais no meio rural, aprofunda a dependência externa e realiza uma exploração ultrapredatória da natureza. Seus protagonistas são o capital financeiro, as grandes cadeias de produção e a comercialização de *commodities* de escala mundial, o latifúndio e o Estado brasileiro nas suas funções financiadora — inclusive destinando recursos públicos para grandes projetos e obras de infraestrutura — e (des)reguladora da terra.

O projeto capitalista em curso no Brasil persegue a acumulação de capital especializado no setor primário, promovendo superexploração agropecuária, hidroelétrica, mineral e petroleira. Esta superexploração, em nome da necessidade de equilibrar as transações externas, serve aos interesses e ao domínio do capital estrangeiro no campo através das transnacionais do agro e do hidronegócio.

Este projeto provoca o esmagamento e a desterritorialização dos trabalhadores e das trabalhadoras dos povos do campo, das águas e das florestas. Suas consequências sociais e ambientais são a não realização da reforma agrária, a não demarcação e o reconhecimento de territórios indígenas e quilombolas, o aumento da violência, a violação dos territórios dos pescadores e povos da floresta, a fragilização da agricultura familiar e camponesa, a sujeição dos trabalhadores e consumidores a alimentos contaminados e ao convívio com a degradação ambiental. Há ainda consequências socioculturais como a masculinização e o envelhecimento do campo pela ausência de oportunidades para a juventude e as mulheres, resultando na não reprodução social do campesinato.

Estas consequências foram agravadas pela ausência, falta de adequação ou caráter assistencialista e emergencial das políticas públicas. Estas políticas contribuíram para o processo de desigualdade social entre o campo e a cidade, o esvaziamento do meio rural e o aumento da vulnerabilidade dos sujeitos do campo, das águas e das florestas. Em vez de promover a igualdade e a dignidade, as políticas e as ações do Estado, muitas vezes, retiram direitos e promovem a violência no campo.

Mesmo gerando conflitos e sendo inimigo dos povos, o Estado brasileiro, nas suas esferas do Executivo, Judiciário e Legislativo, historicamente vem investindo no fortalecimento do modelo de desenvolvimento concentrador, excludente e degradador. Apesar de todos os problemas gerados, os sucessivos governos — inclusive o atual — mantêm a opção pelo agro e hidronegócio.

O Brasil, como um país rico em terra, água, bens naturais e biodiversidade, atrai o capital especulativo e agroexportador, acirrando os impactos negativos sobre os territórios e as populações indígenas, quilombolas, comunidades tradicionais e camponesas. Externamente, o Brasil vem se tornando alavanca do projeto neocolonizador, expandindo este modelo para outros países, especialmente na América Latina e África.

Torna-se indispensável um projeto de vida e trabalho para a produção de alimentos saudáveis em escala suficiente para atender as

necessidades da sociedade, que respeite a natureza e gere dignidade no campo. Ao mesmo tempo, o resgate e fortalecimento dos campesinatos, a defesa e recuperação das suas culturas e saberes se faz necessário para projetos alternativos de desenvolvimento e sociedade.

Diante disto, afirmamos:

- 1 a reforma agrária como política essencial de desenvolvimento justo, popular, solidário e sustentável, pressupondo mudança na estrutura fundiária, democratização do acesso à terra, respeito aos territórios e garantia da reprodução social dos povos do campo, das águas e das florestas.
- 2 a soberania territorial, que compreende o poder e a autonomia dos povos em proteger e defender livremente os bens comuns e o espaço social e de luta que ocupam e estabelecem suas relações e seus modos de vida, desenvolvendo diferentes culturas e formas de produção e reprodução, que marcam e dão identidade ao território.
- 3 a soberania alimentar como o direito dos povos a definir suas próprias políticas e estratégias sustentáveis de produção, distribuição e consumo de alimentos que garantam o direito à alimentação adequada a toda a população, respeitando suas culturas e a diversidade dos jeitos de produzir, comercializar e gerir estes processos.
- 4 a agroecologia como base para a sustentabilidade e organização social e produtiva da agricultura familiar e camponesa, em oposição ao modelo do agronegócio. A agroecologia é um modo de produzir e se relacionar na agricultura, que preserva a biodiversidade, os ecossistemas e o patrimônio genético, que produz alimentos saudáveis, livre de transgênicos e agrotóxicos, que valoriza saberes e culturas dos povos do campo, das águas e das florestas e defende a vida.

- 5 a centralidade da agricultura familiar e camponesa e de formas tradicionais de produção e o seu fortalecimento por meio de políticas públicas estruturantes, como fomento e crédito subsidiado e adequado às realidades; assistência técnica baseada nos princípios agroecológicos; pesquisa que reconheça e incorpore os saberes tradicionais; formação, especialmente da juventude; incentivo à cooperação, agroindustrialização e comercialização.
- 6 a necessidade de relações igualitárias, de reconhecimento e respeito mútuo, especialmente em relação às mulheres, superando a divisão sexual do trabalho e o poder patriarcal e combatendo todos os tipos de violência.
- 7 a soberania energética como um direito dos povos, o que demanda o controle social sobre as fontes, a produção e a distribuição de energia, alterando o atual modelo energético brasileiro.
- 8 a Educação do Campo, indígena e quilombola como ferramentas estratégicas para a emancipação dos sujeitos, que surgem das experiências de luta pelo direito à educação e por um projeto político-pedagógico vinculado aos interesses da classe trabalhadora. Elas se contrapõem à educação rural, que tem como objetivo auxiliar um projeto de agricultura e sociedade subordinada aos interesses do capital, que submete a educação escolar à preparação de mão de obra minimamente qualificada e barata e que escraviza trabalhadores e trabalhadoras no sistema de produção de monocultura.
- 9 a necessidade de democratização dos meios de comunicação, hoje concentrados em poucas famílias e a serviço do projeto capitalista concentrador, que criminalizam os movimentos e as organizações sociais do campo, das águas e das florestas.

- 10 a necessidade do reconhecimento pelo Estado dos direitos das populações atingidas por grandes projetos, assegurando a consulta livre, prévia e informada e a reparação nos casos de violação de direitos.

Nos comprometemos:

- 1 a fortalecer as organizações sociais e a intensificar o processo de unidade entre os trabalhadores e as trabalhadoras, os povos do campo, das águas e das florestas, colocando como centro a luta de classes e o enfrentamento ao inimigo comum, o capital e sua expressão atual no campo, o agro e o hidronegócio.
- 2 a ampliar a unidade nos próximos períodos, construindo pautas comuns e processos unitários de luta pela realização da reforma agrária, pelo reconhecimento, titulação, demarcação e desinvasão das terras indígenas, dos territórios quilombolas e de comunidades tradicionais, garantindo direitos territoriais, dignidade e autonomia.
- 3 a fortalecer a luta pela reforma agrária como bandeira unitária dos trabalhadores e das trabalhadoras e dos povos do campo, das águas e das florestas.
- 4 a construir e fortalecer alianças entre sujeitos do campo e da cidade, em nível nacional e internacional, em estratégias de classe contra o capital e em defesa de uma sociedade justa, igualitária, solidária e sustentável.
- 5 a lutar pela transição agroecológica massiva, contra os agrotóxicos, pela produção de alimentos saudáveis, pela soberania alimentar, em defesa da biodiversidade e das sementes.
- 6 a construir uma agenda comum para discutir os critérios de construção, acesso, abrangência, caráter e controle social sobre as políticas públicas, a exemplo do PRONAF, PNAE,

PAA, Pronera, PRONACAMPO, pesquisa e extensão, dentre outras, voltadas para os povos do campo, das águas e das florestas.

- 7 a fortalecer a luta das mulheres por direitos, pela igualdade e pelo fim da violência.
- 8 a ampliar o reconhecimento da importância estratégica da juventude na dinâmica do desenvolvimento e na reprodução social dos povos do campo, das águas e das florestas.
- 9 a lutar por mudanças no atual modelo de produção pautado nos petro-dependentes, de alto consumo energético.
- 10 a combater e denunciar a violência e a impunidade no campo bem como a criminalização das lideranças e dos movimentos sociais, promovidas pelos agentes públicos e privados.
- 11 a lutar pelo reconhecimento da responsabilidade do Estado sobre a morte e o desaparecimento forçado de camponeses, bem como os direitos de reparação aos seus familiares, com a criação de uma comissão camponesa pela anistia, memória, verdade e justiça para incidir nos trabalhos da Comissão Especial sobre mortos e desaparecidos políticos, visando a inclusão de todos os afetados pela repressão.

Nós, trabalhadores e trabalhadoras, povos do campo, das águas e das florestas exigimos o redirecionamento das políticas e ações do Estado brasileiro, pois o campo não suporta mais. Seguiremos em marcha, mobilizados em unidade e luta e, no combate ao nosso inimigo comum, construiremos um país e uma sociedade justa, solidária e sustentável.

Brasília, 22 de agosto de 2012.

Associação das Casas Familiares Rurais (ARCAFAR)
Associação das Mulheres do Brasil (AMB)
Associação Brasileira de Reforma Agrária (ABRA)
Associação Brasileira dos Estudantes de Engenharia Florestal (ABEEF)
Articulação Nacional de Agroecologia (ANA)
Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB)
Conselho Indigenista Missionário (CIMI)
CARITAS Brasileira
Coordenação Nacional dos Quilombolas (CONAQ)
Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG)
Comissão Pastoral da Pesca (CPP)
Comissão Pastoral da Terra (CPT)
Central dos Trabalhadores do Brasil (CTB)
Central Única dos Trabalhadores (CUT)
Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil (FEAB)
Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar (FETRAF)
FASE
Greenpeace
INESC
Marcha Mundial das Mulheres (MMM)
Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB)
Movimento Camponês Popular (MCP)
Movimento das Mulheres Camponesas (MMC)
Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais do Nordeste (MMTR-NE)
Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA)
Movimento dos Pescadores e Pescadoras Artesanais (MPP)
Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)
Movimento Interestadual das Mulheres Quebradeiras de Coco Babaçu (MIQCB)
Oxfam Brasil
Pastoral da Juventude Rural (PJR)
Plataforma Dhesca
Rede Cefas
Sindicato Nacional dos Trabalhadores em Pesquisa e Desenvolvimento Agropecuário (SINPAF)
SINPRO DF
Terra de Direitos
Unicafes
VIA CAMPESINA BRASIL

Oficina de planejamento 2013-2014

Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC)
Relatório Síntese das conclusões e proposições

Nota introdutória

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

Coerentemente com seus princípios de movimento da sociedade civil autônomo, e pautando-se pela análise de situação e indicativos do seu “Seminário de Educação do Campo”, realizado em abril de 2012, essa Oficina de Planejamento visava elaborar propostas concretas de ação para o próprio FONEC na sua composição nacional e nos estados; bem como e, principalmente, para munir o Movimento Nacional de Educação do Campo de propostas e condições de reivindicação e

diálogo junto aos órgãos públicos responsáveis pela implementação das políticas demandas. Nesse sentido, aliás, a própria “Oficina de Trabalho” já devia ser organizada, e, de fato o foi, como um momento dessa relação “Estado/Governos e Sociedade”, à medida que chamou à mesa de conversação, compondo organicamente a programação, a representação do MEC/SECADI, CONSED e UNDIME.

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

De outro lado, merece destaque, e compõe esta síntese, o resultado do diálogo com a SECADI, que ocorreu em dois momentos especiais: um momento foi específico para tratar da formação de educadores das/para as escolas do campo. E o outro momento, informado pelas relatorias dos GT Temáticos, teve caráter geral de afirmação de compromissos e sinalização para a continuidade do diálogo sob a forma de mesa de trabalho, com vistas a se consolidarem propostas e encaminhamentos concretos.

Resultado do diálogo com SECADI acerca da formação de educadores

Do encontro, que ocorreu com a presença da Secretária, Profa. Macaé Evaristo dos Santos, e do Diretor de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais, Thiago Thobias, destacamos dois pontos centrais. Os demais pontos, que gravitam estes

dois, serão explicitados à frente no eixo específico trabalhado pelo “GT Formação de Educadores”.

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

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

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

Síntese dos trabalhos por eixos temáticos

A) Formação de Educadores

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

Proposições

1. Formação e estrutura de base

- A Que o MEC abra um novo edital para garantir que as vagas em aberto para formação inicial de educadores do campo via UAB e PAFOR sejam utilizadas para formação presencial, de maneira que, pelo menos, uma Licenciatura em Educação do Campo se instale em cada um dos estados brasileiros. Para isso, abrir a possibilidade de as universidades públicas estaduais participarem. Ainda, nesse novo edital, dar ênfase à formação para os anos iniciais do nível fundamental, a exemplo da Pedagogia da Terra patrocinado pelo Pronera;
- B Que o MEC institua um programa de infraestrutura de apoio permanente ao funcionamento das licenciaturas do campo nas instituições federais. Em, por exemplo, de bolsas permanência, a construção de alojamentos para Cursos em Alternância. E outros aportes de infraestrutura, para além de alojamento, a depender das especificidades dos cursos e das IES;
- C Que o MEC potencialize e amplie o PIBID/Diversidade para os cursos de Licenciatura em Educação do Campo;
- D Que o MEC e o FONEC procurem inserir debates sobre Educação do Campo e Diversidade em todas as licenciaturas;
- E Que o MEC e o FONEC estimulem a criação de centros de Educação do Campo, ou faculdades de Educação do Campo ou, pelo menos, de departamentos ou qualquer outra institucionalidade no interior das estruturas das Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), para garantir o tema da Educação do Campo no tripé ensino-pesquisa-extensão;
- F Que o MEC/Capes estimule, em forma de editais ou outras formas, a realização de cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), em Educação do Campo na perspectiva da Pedagogia da Alternância;

- G Que o MEC/SECADI incentive propostas de cursos de formação *lato sensu* (especialização) na perspectiva do fortalecimento do ensino por áreas de conhecimento; da valorização e do ensaio de práticas pedagógicas inovadoras, em especial, com vistas às classes heterogêneas; da gestão e do financiamento das escolas do campo.

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

- A Estabelecer um diálogo entre as IFES com projetos de licenciaturas em Educação do Campo e com concursos para docentes em vista, no sentido de organizar um edital comum ou, pelo menos, garantir a mobilidade entre as bancas e entre os aprovados, de uma a outra instituição;
- B Pautar urgentemente a discussão a respeito das Diretrizes Curriculares das Licenciaturas no CNE;
- C Pautar a formação inicial de educadores do campo junto à Andifes e aos Reitores de Institutos Federais, no sentido de: garantir as vagas de docentes nas IFES para a Educação do Campo, propiciadas pelo PRONACAMPO; instituir de maneira permanente, nas matrizes orçamentárias das IFES, as custas diferenciadas das licenciaturas em Educação do Campo; (re)considerar o valor/custo do aluno de licenciatura em Educação do Campo na distribuição dos recursos do MEC entre as universidades, levando-se em conta que essa licenciatura, entre outros fatores, pela origem do público que lhe acorrem (maioria desprovidos de finanças) e pela sua proposta pedagógica (Pedagogia da Alternância) demanda investimentos e custeio maiores comparativamente às demais licenciaturas;
- D Pautar, urgentemente, reunião com UNDIME e CONSED, no sentido, principalmente, de: incentivar a busca e a criação

de condições de formação inicial e continuada dos seus educadores em exercício; instituição de carreira específica para educadores do campo; abrir espaço privilegiado nos seus editais de concurso para preenchimento de vagas em escolas do campo a profissionais formados nos cursos de licenciatura em Educação do Campo;

- E Estimular a criação de redes locais, regionais e nacional de articulação, intercâmbio e diálogo entre as universidades que trabalham com a Educação do Campo;
- F Estimular o diálogo das IPES com os movimentos sociais do campo, através da participação destes nos colegiados, e condicionar a esse diálogo a organização e o desenvolvimento das propostas de licenciatura em Educação do Campo;
- G Estabelecer estratégias para acompanhamento rigoroso dos cursos de formação nas IPES, por parte dos Movimentos Sociais, através, principalmente, de especialistas indicados por eles e com aporte do MEC.

B) Educação de Jovens e Adultos

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

Como diagnóstico do que já ocorreu, constata-se que o Programa “Saberes da Terra”, de 2006 a 2008, marcou um momento muito forte de debate, mobilização e articulação com as secretarias estaduais de educação, por iniciativa direta do MEC. Houve pequenos avanços na perspectiva de pensar a EJA como escolarização, e não

apenas alfabetização, que retrocederam com a mudança de governo, já do primeiro para o segundo mandato do Presidente Lula. O debate da EJA subsumiu-se na SECADI, especialmente no atual Governo.

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

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

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

Desafios e proposições

- A Ao FONEC, elaborar nota técnica acerca da EJA, enfatizando denúncia da política estabelecida, e propondo o resgate da experiência de formação/escolarização de EJA do campo protagonizada pelos Movimentos Sociais, a exemplo do programa Saberes da Terra, do Pronera e de tantas ações de alfabetização;

- B Desafiar a SECADI a criar um grupo de trabalho e estudos, com o objetivo de elaborar uma proposta de política pública de EJA estruturante. Que integre as políticas e os programas que já existem, de maneira a constituir uma totalidade da EJA do campo, bem como elabore propostas novas e inovadoras. O FONEC se coloca à disposição para contribuir na construção dessa proposta;
- C Ao FONEC, buscar rearticular-se com os aliados — fóruns estaduais e nacional de EJA e outros sujeitos que fazem a mesma luta — na perspectiva de construir unidade de ação contra a forma de implementação da política de EJA;
- D Recuperar o Programa Saberes da Terra, conforme seu projeto original e sem limite de idade, enquanto proposta de escolarização para Jovens e Adultos do Campo, para o nível do Ensino Fundamental e expansão para o Ensino Médio;
- E Que a SECADI/MEC proponha ações de EJA que envolvam os movimentos estudantis;
- F Identificar nos estados se há potencialidade no espaço da agenda territorial de EJA na perspectiva de pautar as demandas e questões.

C) Educação Profissional

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

Algumas observações críticas mais evidentes:

- *Sobre questões de fundo.* Trata-se de uma política imposta, sem tempo nem possibilidade de discussão, nem do conteúdo, nem da forma. É constituído de projetos de cursos

de capacitação que desconsideram a história construída em cada contexto. Assim, não é a nossa política. Os interesses privatistas se constituem no Pronatec, seja “Pronatec Campo” ou simplesmente “Pronatec”, pois não há diferença alguma entre um e outro. E o sentimento é de que, na atual correlação de forças, não só não tivemos condições de impedir sua instituição, como, também, pelo fato de haver muito dinheiro envolvido, ele ostenta um potencial de cooptação das próprias lideranças dos trabalhadores do campo e dos trabalhadores da educação. Por consequência, os próprios trabalhadores não conseguem percebê-lo se não como uma oportunidade, pior, como se fosse a única oportunidade de formação técnico profissional que lhe cabe. O Pronatec contribui a que não se cogite discutir o acesso aos cursos técnicos com escolarização, que é, efetivamente, o que os trabalhadores precisam. Ademais, qual será o campo de atuação dessas pessoas que serão capacitadas, tendo em conta as condições econômicas dos camponeses e as condições da agricultura familiar camponesa? Como e onde irão se inserir? Admitindo que possa ocorrer, de toda maneira, somente a capacitação técnica não é suficiente.

- *Sobre os Institutos Federais (IFs) na relação com o Pronatec.*

Regra geral, os IFs não têm experiência com o campo, nem abertura para dialogar com os trabalhadores. E aqueles destinados à Agricultura são território hegemônico do agronegócio;

Os IFs que se dispõem a trabalhar com o campo são aqueles que têm experiência com o Pronera, que não são muitos;

A oferta de cursos, por parte dos IFs, e determinada pelos próprios IFs, para o público escolhido por eles. Eles não reconhecem os movimentos sociais. Assim, é comum a contradição entre a oferta e as necessidades apresentadas pelos movimentos sociais;

Existem IFs criados com luta social, que estão construindo processos educativos permanentes e consistentes, em discussão coletiva, com os sujeitos do campo. Então, o advento do Pronatec Campo se põe na contramão de tudo o que ali foi construído, e impõe processos internos de disputas e de adequação às práticas de capacitação do sistema S;

Em alguns cursos ofertados pelo Pronatec, reconheça-se que os conteúdos até que são bons, as ementas foram construídas com os movimentos e as organizações sociais e sindicais. Mas não chegam até o povo do campo, cujos custos de formação, pelas distâncias, são maiores. Ou seja, não há recursos para os trabalhadores irem para os cursos, que são na sede dos IFs, ou não há recursos para os professores irem aos assentamentos e às localidades onde os trabalhadores estão;

Há casos de demandas de curso técnico em agroecologia, para os quais há professores bem qualificados, mas por que são contra a política do Pronatec, negam-se a atuar nesses cursos. Assim, pessoas que, de alguma forma, poderiam contribuir com as organizações e os movimentos sociais do campo, estão “brigando” com essas organizações e esses movimentos sociais demandantes;

- *Sobre a burocracia ou reserva de mercado na oferta de cursos*

Os Centros Familiares de Formação do Alternância (CEFFAs), notadamente, as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) trabalham com educação profissional de nível médio. As EFAs têm participado dos Comitês estaduais do Pronatec, com possibilidade de oferta de cursos, em diálogo com os IFs, mas têm havido impedimentos a essa participação.

- *Reafirmação de princípios*

Diante da proposta de formação/capacitação aligeirada e funcional ao mercado imediato, sentimos a necessidade de:

- reafirmar, antes de tudo, que consta no nosso horizonte o projeto da politecnia;
- reafirmar a importância das ações de Educação Profissional desenvolvidas no contexto da Reforma Agrária pelo Pronera;
- reafirmar a importância da formação técnico profissional com currículo integrado. E que se desenvolvam nos IFs, com expansão até a universalização da oferta aos agricultores familiares camponeses;
- reafirmar a proposta de “EJA escolarização com qualificação social e profissional” consignada no Projeto Saberes da Terra.

- *Proposições*

Ao FONEC:

Articulação com outras entidades — trabalhadores do campo, trabalhadores da educação e intelectuais — que estudam o tema, para enfrentar a inércia que tomou conta de todos e pautar a discussão da Educação Politécnica;

Programar evento que dê visibilidade sobre a concepção de Educação Profissional antagônica à política hegemônica;

Propor ao MDA e MEC a elaboração de orientações para operacionalização do Pronatec Campo;

Garantir que as Escolas e Centros de Formação que já desenvolvem Educação do Campo, como são os CEFFAs, sejam instituições ofertantes do Pronatec Campo.

- *Aos Fóruns e ou comitês estaduais:*

Promover a discussão dos princípios da Educação do Campo na Educação Profissional com os IFs, aproveitando os próprios espaços, bem como os Comitês Estaduais do Pronatec;

Provocar a discussão do ensino técnico e Pronatec dentro dos Institutos Federais.

D) Construção de escolas no campo

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

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

- “Fechar escola é crime”. Ainda que essa escola no campo tenha apenas um aluno. Pois escola não é só escola, não é só para acolher um ou mais aluno. É espaço social, que extrapola a relação professor-aluno para entrar no âmbito da cultura e do direto da comunidade onde está inserida;

- A infraestrutura das escolas do campo deve contar com: refeitório, área coberta, espaço multiuso para a comunidade também se servir, espaços adequados para hortas e outras atividades voltadas para a produção;
- Denunciamos que há interesses econômicos escusos, verdadeiras máfias, que preferem a política do transporte escolar;
- Apoio à construção de escolas de acordo com a realidade, por exemplo, nas várzeas da Amazônia que ficam meses debaixo d'água, o projeto de prédio há que ser diferente do Cerrado ou dos Pampas do Sul etc.;
- Propomos que a SECADI e o FONEC estimulem a criação de coordenadorias de Educação do Campo nas secretarias de educação dos municípios, bem como dos estados que ainda não a tem ou é frágil;
- A partir de dados do IBGE e de outras fontes, o MEC, juntamente com as Secretarias de Estado da Educação, deve construir um diagnóstico, com mapeamento dos espaços que necessitam de escolas e, a partir daí, mobilizar e instar o dirigente público local a assumir o ato de construção da escola necessária;
- Ao MEC, tomar a iniciativa de liderar, junto aos estados e municípios, um processo de elaboração de um “Mapa das Escolas do Campo” de todo o Brasil. Que, para além do georeferenciamento, conste a descrição minuciosa da escola e do seu contexto, em programa virtual, de maneira que possibilite o acesso para o controle social e do próprio gestor, bem como permita a renovação constante dos dados;
- Ao FONEC, integrar-se às campanhas dos “10% do PIB para educação”, assim como do “dinheiro público para as escolas públicas”;

- Denunciamos certas representações locais do Ministério Público que, ao invés de vigiar contra o fechamento de escolas, têm, por vezes, se manifestado a favor, a partir de demandas de interesses de famílias ou de dirigentes públicos locais;
- Ao MEC, ampliar os prazos para que as prefeituras se inscrevam no PAR e pactuem a construção de escolas;
- Articular pessoas responsáveis para monitorar e para acompanhar diretamente a execução das obras de construção de escolas;
- Compartilhar o prédio escolar entre as redes municipal e estadual, para a oferta dos diversos níveis e modalidades da educação;
- Ao FONEC, elaborar Nota Técnica para afirmar seu posicionamento contrário à forma de nucleação, que gera o fechamento de escolas pequenas. Existem outras formas de nucleação/agrupamento de escolas pequenas, de maneira a lhes tirar do isolamento, sem que sejam fechadas;
- Vigiar para que se cumpra a Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008.

E) Produção de material didático-pedagógico para as escolas do campo

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

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

Outras observações críticas e desafios podem ser assim resumidos.

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

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

- Entendemos que devam ser envolvidos os diversos sujeitos do campo com experiência e acúmulo na luta de Educação do Campo e nas áreas de conhecimento pertinentes, em parceria

com as universidades. Para essa finalidade, há que se dispor de investimentos e repasses de verbas públicas – que hoje são destinadas à compra de “livros didáticos comerciais”;

- Enfim, propomos a criação de uma “Comissão Nacional” composta por representantes de universidades, movimentos sociais e redes públicas de ensino, constituída em interlocução com o FONEC, para exercer função propositiva e de controle social, incluindo a elaboração dos editais e a definição dos princípios estruturantes no que concerne ao material didático-pedagógico.

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

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

Fechamento de escolas do campo: o crime continua contra a nação que se quer educadora

A Comissão Pedagógica Nacional (CPN) do Programa Nacional de Educação em Áreas de Reforma Agrária (Pronera), reunida em Brasília, DF, no período de 15 a 18 de Julho de 2015, dedicou um tempo considerável de seu trabalho à avaliação da conjuntura internacional e nacional para precisar o que fazer frente a sua tarefa institucional de avaliar e emitir pareceres a programas e projetos educacionais de caráter formal, a serem executados em parceria entre o Incra/MDA e as instituições de ensino, para beneficiar o Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA).

Entre as constatações gravíssimas destacamos duas no presente documento. Uma de caráter mais geral, afeta a POLÍTICA ECONÔMICA e que tem relação com a implementação do AJUSTE FISCAL, para promover superávit primário que implicou em CORTES NO ORÇAMENTO geral da união atingindo todos os ministérios, em especial o Ministério da Educação (19% de cortes) e o Ministério de Desenvolvimento Agrário (49% de cortes).¹ Reverter os cortes, principalmente, que atingem políticas sociais vitais para que se efetive a concepção política de uma Pátria educadora emancipatória e não empobrecida e submissa, nos parece crucial e vital para a classe trabalhadora. Uma necessidade política que se impõe e que reivindicamos, juntamente com os servidores públicos federais neste momento histórico em que eclodem e crescem a insatisfação da população em geral e em especial da classe organizada em centrais sindicais e movimentos populares reivindicatórios.

1 FONTE: Ministério do Planejamento.

Outro problema gravíssimo que destacamos é o FECHAMENTO DE ESCOLAS DO CAMPO. Considerando que a Educação tem sua especificidade e natureza delimitada ontologicamente nos fundamentos e princípios que possibilitam nos tornarmos seres humanos, fechar escolas representa um violento ataque à própria humanização da população da nação brasileira. Configura-se um crime contra uma nação e sua classe trabalhadora, em especial aos povos do campo, às florestas e às águas.

Contra isto nos colocamos com veemência, recorrendo não só a argumentos relacionados com a ontologia do ser sociais, da política emancipatória da vida humana, que necessita do acesso permanente à educação escolarizada para o desenvolvimento humano, mas a todo o aparato legal, de direitos, existente para defender a reversão do quadro alarmante de fechamento de escolas e, assim, ao invés de as escolas do campo serem fechadas, que elas sejam instaladas, ampliadas em todos os graus, níveis e modalidade, permitindo o acesso de todos os que residem no campo, garantido a permanência, o percurso educativo com qualidade e a conclusão exitosa da escolarização até seu mais elevado patamar.

Sobre o fechamento de escolas, os dados do Censo Escolar Inep/MEC, assim como os dados do II PNERA – Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária² - demonstram que, ao longo da última década, o número de escolas do campo brasileiras fechadas é enorme. As escolas foram reduzidas em 31,46%, ou seja, 32.512 unidades foram fechadas. Com fechamento de escolas não existe possibilidade de enfrentamento dos gravíssimos problemas que afligem a Pátria que se quer Educadora:

A **O analfabetismo** – de acordo com levantamentos da UNESCO, o Brasil é o oitavo país com a maior população adulta de analfabetos no planeta, 38% dos analfabetos latino-americanos são brasileiros. Dos 36 milhões de adultos analfabetos na América Latina, 38,5% são

2 II PNERA – Relatório da II Pesquisa nacional sobre educação na reforma Agrária. INCRA. PRONERA. UNESCO. UNESP. IPEA. Secretaria de Assuntos estratégicos. MDA. 2015.

brasileiros. São cerca de 14 milhões de pessoas em um país que abriga 34,2% da população latino-americana. O dado levantado entre 2005 e 2011 consta do relatório Educação Para Todos, divulgado nesta quarta-feira pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) coletados em 2012 mostram que a taxa de analfabetismo da população com 15 anos ou mais teve leve alta entre 2011 e 2012, passando de 8,6% para 8,7%. Estes dados nos revelam que o Brasil não cumprirá a meta firmada na ONU de 6,7% até 2015.

- B Acesso e permanência nas escolas do campo** – o relatório sobre “Educação Para Todos No Brasil – 2000 – 2015,” editado em 2014, demonstra que “o que se alcançou”, com a educação na primeira infância, na educação primária, na alfabetização de adultos, com estratégias relacionadas ao estabelecimento de um outro marco legal, com planejamentos e formas de financiamento, com políticas e programas suplementares – PNAE, PNLD, PNATE, PDDE³ e, outros 17 programas, ainda não deram conta de reverter o quadro alarmante do não acesso e não permanência exitosa das crianças e dos jovens nas escolas, em especial no campo.
- C Estrutura e Financiamento das escolas do campo** – ainda recorrendo ao relatório sobre “Educação Para Todos No Brasil – 2000 – 2015,” editado em 2014, bem como ao II PNERA – Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária, vamos constatar que o FUNDEB, Salário Educação, FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Pagamento do Piso Salarial dos Professores,

3 PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar; PNLD – Programa nacional do Livro Didático; PNATE – Programa Nacional de Transporte escolar; Caminho da Escola; PDDE – Programa Dinheiro Direto na escolar.

entre outras medidas, ainda são insuficientes para garantir a infraestrutura e o bom funcionamento das escolas, o que requer medidas estruturantes para que a escola do campo avance e cumpra a sua função social de garantir as crianças, os jovens e os adultos do campo o acesso ao conhecimento científico, clássico para que sejam desenvolvidas as funções psíquicas superiores no âmbito do currículo escolar.

Com base nestes dados, a Comissão Pedagógica Nacional do Pronera (CPN/Pronera) cumpre o dever de alertar a todos os setores e âmbitos da sociedade brasileira, em especial a classe trabalhadora organizada que, através de movimentos populares, sindicais e políticos partidários, vem defendendo e reivindicando a EDUCAÇÃO DO CAMPO, laica, de qualidade, socialmente referenciada, direito de todos e dever do Estado. Alertar e conclamar os que estão na luta pela reforma agrária popular, que tem em si um modelo de desenvolvimento agrário que defende a agroecologia, a agricultura familiar e o campesinato, mais do que nunca, é necessário resistir, lutar e avançar frente a este crime que continua sendo executado – o CRIME DE FECHAR ESCOLAS DO CAMPO. Este é um crime contra a nação Brasileira que continua e precisa ser interrompido e revertido.

A última lista divulgada pelo MEC (INEP) aponta que 4.084 escolas municipais e estaduais foram fechadas no decorrer do ano passado (2.014), quase absolutamente todas no campo. E foi instituída lei federal em 27 de março do mesmo ano, para coibir este ato autoritário, abusivo, discricionário e, enfim, criminoso, que vem sendo praticado por autoridades educacionais em quase todos os estados e municípios brasileiros.

Veja-se o teor da Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014.

Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 28 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte parágrafo único:

Art. 28. [...]

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 27 de março de 2014; 193º da Independência e 126º da República

Essa lei foi conquistada pelo Movimento Nacional de Educação do Campo, com o mote “*Fechar Escola é Crime*”, e contrariou os interesses de gestores locais de educação (estados e municípios). Em geral esses gestores contrariados, como quem faz de conta que não sabe da lei, continuam com a mesma prática. E é regra também não cumprirem a lei e dizerem que não o fazem por pura incapacidade orçamentária, visto que o custo/aluno/qualidade das escolas do campo é mais alto que a média. E na sequência muitos tentam convencer o interlocutor — do Movimento Social, quando o diálogo ocorre — que a culpa do crime praticado é do sistema federativo, que impõe aos governos locais as obrigações sem a devida cobertura orçamentária.

Ora, em que pese ser evidente existir uma assimetria na relação entre os entes federados do Estado brasileiro, que atribui maior obrigação aos que têm menor poder de resolução e vice-versa, ou seja, empurra mais encargo ao município que está na ponta do sistema, não constitui papel das organizações e dos movimentos sociais assumir como seus os problemas daí decorrentes. Senão que, o que nos cabe é exigir que o aparelho estatal brasileiro se organize, por meio de boa gestão do poder político que é conferido ao conjunto dos servidores públicos do país, no sentido de cumprir aquilo que é

determinado como direito social e direito humano de todo cidadão, sem exceção alguma. Aliás, essa determinação não está apenas nas leis estritamente nacionais brasileiras mas, na forma de compromissos no âmbito do Direito Público Internacional. E os parceiros signatários de compromissos internacionais firmados também pelo Brasil, como, por exemplo, Unidas (1947), a Carta de Jomtièn, de Educação para Todos (1990), a Carta de Santo Domingos (2.000), etc. não perguntam se os municípios brasileiros ou os estados federados cumpriram as metas assumidas, se o seu “sistema de colaboração” funciona ou não. Querem, sim, saber se o Estado Nacional Brasileiro cumpre com a tarefa de casa.

De toda maneira, ousamos incentivar os gestores locais, especialmente os dirigentes municipais de educação, a empreenderem lutas internas na relação dos entes federados por fundos públicos diferenciados para o tratamento da questão das escolas do campo. É evidente que fechar ou não uma escola existente no campo, ou então, abrir ou não uma nova escola nesse meio, é questão que deve ser tratada de forma articulada com uma outra questão, a do financiamento.

Nesse sentido, cabe dizer que a Lei do Fundeb, de nº 11.494/2007, que hoje atribui a ponderação de 0,15 (15%) a maior por estudante matriculado em escola do campo, por acordo entre MEC, CONSED e UNDIME – que se reúnem anualmente para definir os novos valores – pode chegar até um patamar máximo permitido, que é de 0,30 (30%). Ousamos, pois, sugerir que a UNDIME possa assumir e defender a proposta junto ao MEC e ao CONSED de elevação da ponderação do Fundeb para os alunos de escolas do campo.

Em tempo: o CONSED (Conselho de Secretários de Estado da Educação) já se manifestou a favor dessa e de outras proposições no documento que enviou ao MEC em 2008, com o nome de “Pacto para o Desenvolvimento da Educação Campo” (ver este documento *on-line* com este título).

Veja-se que, no espírito da Lei do Fundeb, bem como, e de forma mais evidente, da Lei do Fechamento de Escolas (nº 12.960/2014), fica patenteada a necessidade e a disposição da sociedade brasileira de preservar e valorizar os processos educativos dos povos do campo no próprio campo, como de interesse geral da Nação, ainda que tal feito

demande mais fundos públicos. E esse “espírito da lei” é transformado em compromisso explícito pelos Secretários de Estado da Educação no referido Pacto do CONSED, quando afirmam:

Defendemos que a sociedade brasileira, especialmente aqueles que vivem nas cidades, e o Estado brasileiro devem se responsabilizar e assumir esse custo financeiro imediatamente superior, com vistas à busca da necessária equidade e intercomplementaridade na relação cidade-campo, que implica a busca do alcance real de um processo de desenvolvimento sustentável. (PACTO DO CONSED)

E, no mesmo documento, os Secretários de Estado são ainda mais claros ao firmarem que:

Somos conscientes de que o custo médio por aluno/ano na Educação do Campo, mantido um grau de qualidade equivalente ao urbano, será superior a este, o que decorre de diversos fatores como, por exemplo, da população rarefeita, determinando longas distâncias e uma relação numérica de alunos por professor e por escola menos concentrada. Mais alto ainda será o custo para compensar o déficit histórico acumulado no que concerne à educação dos povos do campo, tanto em termos de quantidade quanto de qualidade. Entendemos, todavia, que a superioridade desses custos se revelam tão somente na estrita contabilidade econômico-financeira imediata, tais são os altos custos humanos e mesmo econômicos do êxodo rural involuntário e das concentrações urbanas desordenadas. (PACTO DO CONSED)

Enfim, fica evidente que a prática de se fechar escola no e do campo não apenas contraria princípios consignados em leis, que embasam uma sociedade equilibrada, mas contraria até a promessa de importantes setores da gestão da educação pública. Só está faltando que esses princípios e essas promessas se cumpram.

Enquanto isso não ocorre, propomos que, em cada lugar (município ou estado), onde tenha sido fechada uma ou mais escola do campo, principalmente após a vigência da Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014, que os militantes do Movimento de Educação do Campo – coletivos ou mesmo individuais – exijam que se revejam os respectivos processos junto ao órgão correspondente (Conselho Municipal de Educação ou Conselho Estadual de Educação). No mínimo, para averiguar se a lei foi cumprida em todos os seus quesitos. Para essa finalidade, o Ministério Público de cada município, comarca ou estado pode e deve ser acionado para que cumpram suas obrigações em defesa do direito público.

Defendemos, por fim, que a Educação⁴ como obra de construção Nacional e Projeto de Estado retome os princípios e fundamentos do Plano Nacional de Educação (PNE) da Sociedade Brasileira,⁵ conforme

4 Disponível em: <http://www.anped.org.br/forum/index.php?p=/discussion/4/acesse-os-arquivos-do-documento-patria-educadora-da-sae>.

5 Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_plano_nacional_de_educacao_%20.htm. Verbete elaborado por Maio W. Minto PNE da Sociedade Brasileira. Documento-referência da política educacional brasileira, para todos os níveis de governo. Contempla um diagnóstico da educação no país e, a partir deste, apresenta princípios, diretrizes, prioridades, metas e estratégias de ação para enfrentamento dos problemas educacionais do país. Tradicionalmente, os Planos educacionais vêm sendo elaborados de forma centralizada pelos governos brasileiros, a cargo de gabinetes ministeriais ou de comissões contratadas para esse fim, sem debates ou participação dos setores sociais envolvidos com a educação. Na atual legislatura, o PNE está referido no art. 214 da Constituição Federal de 1988, que determina a sua elaboração de acordo com alguns princípios fundamentais. Já a sua regulamentação foi determinada apenas com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/1996, que deixou à cargo da União, em colaboração com Estados e Municípios, e incumbência de elaborar o PNE, que foi aprovado pela Lei nº 10.172, de 09/01/2001. Historicamente, foi com o chamado movimento renovador, nos anos 1920-30, que se concebeu, pela primeira vez no Brasil, a ideia de um Plano Nacional de Educação. O *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, de 1932, assinado por um seletivo grupo de educadores, foi o documento que sintetizou as ideias desse movimento e estabeleceu a necessidade de um plano nesses moldes. Na legislação educacional, foi na Constituição Federal de 1934, artigo 150, que apareceu a primeira referência ao PNE, mas sem estar acompanhado de um amplo levantamento e estudo sobre as necessidades educacionais do país. Para o estudo do Plano Nacional de Educação, é fundamental a consulta ao **Plano Nacional de Educação – Proposta da Sociedade**

originalmente defendido por Florestan Fernandes, perante o parlamento brasileiro, conforme defende Gaudêncio Frigotto no Caderno de textos preparatórios ao II Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária.⁶

brasileira (1997), consolidado na Plenária de Encerramento do II Congresso Nacional de Educação, Coned, Belo Horizonte/MG, 1997. Igualmente fundamental é consultar a **Lei nº 10.172**, de 09/01/2001, que aprovou o PNE. (Disponível em: <http://www.prolei.inep.gov.br/prolei/pesquisar.doc>). Para uma crítica do atual PNE, ver também Ivan Valente e Roberto Romano, **PNE: Plano Nacional de Educação ou Carta de intenção? (2002)**. Sobre o PNE e o movimento renovador, ver Otaíza de Oliveira Romanelli, **História da educação no Brasil (1930/1973) (1978)**. Sobre o PNE aprovado em 2014 ver as críticas de Luiz Carlos de Freitas – Disponível em: <http://revistaeducacao.com.br/textos/noticias/pesquisador-critica-metas-do-pne-que-estimulam-a-meritocracia-332693-1.asp> e Roberto Leher. *In*: <https://plus.google.com/111962320599082246663/posts/7T9KmbBufFr>. Plano Nacional de Educação: Notas críticas.

6 II ENCONTRO NACIONAL DE EDUCADORES E EDUCADORAS DA REFORMA AGRÁRIA. Textos para estudos e debates. São Paulo: Expressão Popular. **Boletim da Educação** – N. 12. Edição Especial, dez. 2014.

III Seminário Nacional

Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC)

Documento Final

Brasília – DF, 26, 27 e 28 de agosto de 2015.

A história nunca se fecha por si mesma e nunca se fecha para sempre. São os homens, em grupos, e confrontando-se como classes em conflito, que “fecham” ou “abrem” os circuitos da história. (FERNANDES, F. **Circuito Fechado**. 2010, p.11)

O Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC realizou, nos dias 26, 27 e 28 de agosto de 2015, em Brasília, o III Seminário Nacional.

Participaram 114 pessoas, representando os movimentos sociais e sindicais do campo, os Centros Familiares de Formação por Alternância – CEFFAs, as Pastorais Sociais, os Centros Acadêmicos dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, professores e professoras representando um conjunto de universidades, que assinam o presente Documento.

O Seminário teve como objetivos: analisar o contexto da Educação do Campo na relação com os determinantes sociais fundamentais da conjuntura nacional atual e a política educacional em curso; realizar um balanço da situação da Educação do Campo nas regiões, destacando-se os limites e as potencialidades de mobilização e organização dos fóruns estaduais; identificar e analisar os principais desafios para construção de uma política pública de Educação do Campo nas regiões; e discutir o papel do FONEC na atualidade, projetando sua atuação em âmbito nacional e estadual.

Afirmamos o FONEC como espaço de articulação das lutas dos trabalhadores do campo pelo direito à educação de qualidade social,

materializando ações de disputa de formulação de políticas públicas que participem da composição da política educacional brasileira.

O contexto atual

O momento atual de crise econômica nos faz recordar que as crises são comuns e da natureza do capitalismo. Essa condição impõe uma leitura em perspectiva histórica, para compreender a maneira como o sistema político é peculiar em cada momento, para compreender as tarefas políticas do presente.

Vivemos, de 2002 a 2014, um pacto exitoso de poder em que a estratégia adotada pelo Governo, no campo da economia, foi de manter de pé o nacional-desenvolvimentismo ancorado nas exportações primárias, investindo fortemente em crédito e infraestrutura para o agronegócio (incluindo a mineração), e no plano social, ancorado na ampliação dos direitos sociais e no aumento da massa salarial e do consumo.

O início do ano 2015 começou a indicar um novo arranjo, com mudanças abruptas na política econômica, conhecido como ajuste fiscal.

Este ajuste, compreendido como “socialização de perdas” para compensar os lucros de quem está no topo da pirâmide social, expressa-se em cortes em setores fundamentais da economia, anunciando-se, ainda, um ajuste estrutural para cortar recursos dos fundos de financiamento dos direitos sociais de quem está na base da pirâmide, tais como previdência social, saúde, incluindo os fundos de financiamento da educação básica, por meio de obrigatoriedades e condicionalidades para transferências de recursos, a sistemas de avaliação com base em produtividade do sistema educacional público.

Tais anúncios, se confirmados, aprofundarão ainda mais os já graves problemas da educação dos(as) camponeses(as).

Ocorre que “a história é um campo aberto de possibilidades”(MÉSZÁROS, 2005, p. 13) e as crises abrem espaços para mudanças. Se o modelo em crise é aquele que abriu as frentes para a expansão do agronegócio com todas as suas mazelas, esta crise interessa aos trabalhadores e aos camponeses que lutam contra o

projeto hegemônico do capital na agricultura, pois a crise desorganizou o pacto de poder que permitiu tal hegemonia.

Os avanços construídos no período devem desafiar as organizações dos/as trabalhadores/as para construir e avançar sobre a consciência dos direitos, politizando os direitos sociais e organizando a luta no plano da consciência sobre a ameaça da mercantilização dos direitos sociais conquistados.

A Educação no contexto atual

A mudança no conceito de desenvolvimento que se operou nos últimos 12 anos, no Brasil, alavancado pelo consumo, provocou um processo de espiral crescente e positiva na economia, trazendo o debate do grande empresariado sobre a produtividade do trabalho, com implicações para a educação, por tratar-se de um dos fatores a impactar a alavancagem do aumento da produtividade.

O desenvolvimento dos trabalhadores do ponto de vista educativo é um componente relevante no cálculo da produtividade, tema no qual os empresários sempre estiveram atentos.

No contexto da última década, atentaram-se para a necessidade de mexer no processo educativo como componente dos processos de elevação da produtividade e, por razões ideológicas ou práticas, os empresários decidiram que a educação não pode ser deixada para os educadores. Para esses, a educação também é um mercado, e uma mercadoria.

O empresariado quer acesso à verba pública. Para eles, não é apenas uma questão de redução dos gastos, desde que o Estado tenha assegurados os fundos para seus negócios e deixe de gastar com educação pública, transferindo o fundo público para as iniciativas privadas de educação. O fenômeno do pré-sal acirra essa pressão.

Esse movimento do capital em torno da educação é um fenômeno internacional, e internamente ao Brasil, a organização que coordena essa ofensiva é o movimento *Todos pela Educação*.

Do ponto de vista prático, existe a cooptação no campo acadêmico e a articulação de um corpo técnico, também repercutido pela mídia, mostrando a fragilidade do setor público.

Estamos entre dois caminhos: o primeiro, orientado pela agenda dos reformadores educacionais que pressionam pela aplicação das reformas empresariais às escolas, organizando-as com base em metas e controle do processo produtivo, com procedimentos bem definidos de maneira a conduzir o resultado, já expresso no Plano Nacional de Educação – PNE. O segundo, que representa os(as) trabalhadores(as), incluindo os(as) camponeses(as), aposta na formação humana situada em um quadro econômico e social e, portanto, deve ser pensada no conjunto da sociedade e não como uma ação específica em uma escola reformada segundo a lógica empresarial.

A disputa atual se estabelece na elaboração, pelo Ministério da Educação da Base Nacional Comum Curricular do Sistema Nacional de Educação, como parte do projeto “Pátria Educadora” sem discussão com as organizações da sociedade que representam os interesses dos estudantes e dos educadores.

O “Pátria Educadora” referencia-se na lógica empresarial para a educação, cujo efeito perverso será a destruição da escola pública, permitindo o acesso dos sistemas privados de ensino, aos fundos públicos, em nome da qualidade na educação. Alguns estados, como Goiás e Pará, já realizam estes experimentos por dentro da rede estadual de ensino.

O PRONATEC constitui-se em experimento emergencial deste conceito de educação associada aos interesses diretos do capital.

No campo, já experimentam arranjos desta nova política, pela abertura a Programas executados pelos setores do Agronegócio (Souza Cruz, Syngenta, Monsanto, entre outros), muitos deles denominados “Educação do Campo” e utilizando-se de seus conceitos para afirmar-se junto às escolas, aos educadores e às comunidades.

Balço da Educação do Campo

Na Educação do Campo, consideramos que esta última década constituiu-se em um período exitoso, no que se refere à legitimação e à institucionalização do direito à educação dos camponeses, tais como o Decreto da Educação do Campo, o Procampo-Licenciatura em Educação

do Campo e o Pronacampo. Ademais, destes programas, o Pronera e seus resultados demonstram que vivemos uma década de avanços.

Por outro lado, a persistência de um índice de 20,8% de pessoas adultas analfabetas e uma escolaridade de apenas 4,4 anos de estudos, em média, agravada pelo fechamento ininterrupto e crescente de escolas, turmas e turnos no campo (nos últimos 11 anos, 37 mil escolas tiveram suas atividades encerradas) indicam que a agenda de avanços institucionais encontrou seus limites no enfrentamento a esses temas e exige a revisão dos mecanismos até agora utilizados.

Assim mesmo, vivemos importantes momentos de mobilização em torno da Educação do Campo no contexto atual, como a realização do II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária — II ENERA, o Encontro das Licenciaturas em Educação do Campo, estando nas mãos dos protagonistas de tais mobilizações — movimentos sociais, professores/as e universidades, potencializar esses esforços em mecanismo de pressão, em movimento contra-hegemônico.

Nossa luta deve ser por educação pública, mas afirmando o campo e a luta pelo acesso à terra e pelas condições de permanência nela, porque o direito à educação somente lá chegou pela luta dos/as camponeses/as. Mas chegou precário e o que chegou está em processo de desmonte. O panorama da Educação do Campo no Brasil indica que o modelo de agricultura e o modelo cultural que o agronegócio carrega consigo universalizaram-se e, se temos problemas semelhantes, nossa causa é única. O momento de turbulência, de crise, indica possibilidade de mudanças.

O Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC deve ser um espaço de elaboração e direção política sobre a atuação em todos os espaços e territórios conquistados e a conquistar.

Em 2004 e 2005, fizemos uma rodada pelo país, constituindo os comitês e os fóruns de Educação do Campo, mas passado esse período, em que pese algumas conquistas no campo institucional, assistimos a um processo de desmonte dos espaços a duras penas e contradições construídos, comprometendo nossa força coletiva, o que implica na necessidade de uma formulação superior acerca da relação com o Estado, pois “o monstro é grande e pisa forte”.

O Pronacampo e o sistema de acesso às políticas via Programa de Ações Articuladas – PAR, que obriga os municípios e os estados a assumirem os compromissos do “Todos pela Educação”, aparta e imobiliza a ação dos movimentos sociais, das comunidades e suas iniciativas.

Concluimos pela necessidade de uma estratégia articulada de enfrentamento ao capital, que avança de forma intensiva, vem desmontando a educação pública por meio de iniciativas parlamentares, Ministério Público, Judiciário, entre outras de caráter administrativo, executadas pelos estados e municípios.

Em muitos estados há diversas iniciativas e ações em Educação do Campo, mas não chegaram ainda a constituir-se em uma força coletiva unificada, porque estão desarticuladas.

O capital se apropria das terras e do conhecimento. Cabe aos movimentos a grande aliança, para fortalecer-nos em torno da *Educação do Campo como defesa da educação pública*.

Desta forma, assumimos nacionalmente o compromisso com um conjunto de desafios e proposições que devem instituir-se em cada região, estado e município.

Desafios/proposições

- 1 Apoiar e fortalecer os fóruns e os comitês estaduais e municipais, organizando a articulação das ações existentes, com protagonismo dos movimentos sociais — locais, estaduais e nacionais.
- 2 Construir unidade na análise de conjuntura — sociedade, desenvolvimento, campo e políticas educacionais e apresentá-la em outros espaços que debatem o tema da educação, como o Fórum Nacional de Educação.
- 3 Organizar uma agenda unificada, com posição clara sobre o Pátria Educadora, mecanismos de empresariamento da educação, sistemas de avaliação, fechamento de escolas, EJA, PNAE, reconhecimento dos cursos de Licenciatura

em Educação do Campo nos concursos para o magistério, entre outros.

- 4 Realizar um mapeamento da realidade educacional no Brasil na forma de um diagnóstico analítico e propositivo — cada estado fazer o seu — mapas, vídeos, fotografias dos territórios com/sem escola, mas, também, com experiências exitosas e experiências exitosas interrompidas.
- 5 Articular as lutas da Educação do Campo com as lutas gerais da classe trabalhadora e outros fóruns e espaços de participação e proposição de políticas públicas — agroecologia, economia solidária, soberania alimentar, defesa da escola pública.
- 6 Elaborar Nota Técnica com posicionamento acerca do fechamento das escolas do campo (com proposta concreta para viabilizar a construção de escolas no campo), aprofundar realidade da EJA e enfrentar o tema da multissérie como precarização e discutir a Base Nacional Comum Curricular.
- 7 Construir maior organicidade e ações articuladas voltadas para o fortalecimento dos cursos de Licenciatura em EdoC, a Pedagogia da Alternância, envolvendo os estudantes e os licenciados; acompanhar como estão e onde estão os egressos.
- 8 Realizar lutas em defesa da educação pública.
- 9 Defender o Pronera, com aumento dos recursos e desburocratização, mantendo o protagonismo dos movimentos sociais.
- 10 Realizar Audiências Públicas para discutir fechamento/construção de escolas. Articular as frentes parlamentares em Educação do Campo nos estados, além dos órgãos do

Ministério Público e orientar as comunidades sobre como proceder mediante a ameaça de fechamento de escolas.

11 Realizar a III Conferência Nacional de Educação do Campo.

EDUCAÇÃO DO CAMPO:
DIREITO NOSSO, DEVER DO ESTADO!

Assinam:

CPT – ARCAFAR – APP Sindicato – CONTAG – MST – RESAB – ACEFAS – RESAB – EFAORI Goiás – AGEFA – UNEFAB – EFA Marabá – SINTEPE – AEFARO – RACCEFFAES – MEPES – AMEFA-MG – AECOFABA – AGEFA – RS – UAEFAMA – REFAISA-BA – MOC – COMITÊ DE EDUCAÇÃO DO CAMPO – ES – UFPA – UFT – UFSC – UFPE – UnB – UFRGS – UFV – UFRB – UNIFESSPA – UFAM – UNIMONTES – IFRN – UFCG – UNICAMP/FEEC – UFRR IFMA – UFPR – UERGS – UNEB – IFPA – UNICENTRO – UNICAMP/ UPT – UEFS – SEDUC –Pará – SED-SC – SED-AM

Nota sobre a Medida Provisória n.º 746/2016 – MP da Reforma do Ensino Médio

Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC)

O governo federal editou, no dia 22 de setembro de 2016, a Medida Provisória - MP n.º 746/2016. A Medida Provisória (MP) altera alguns dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e da Lei que regulamenta o FUNDEB, para impor uma nova legislação que altera não somente o currículo, mas a concepção desta última etapa da Educação Básica.

Tem sido objeto de análise e críticas das mais diversas representações da sociedade civil, das instituições de pesquisa e das instituições de ensino formadoras de educadores, notadamente pelo açoitamento da medida sem um amplo e responsável debate público e nacional, em um país diverso e desigual.

A emergência da medida só pode ser compreendida no contexto de um golpe, condição básica para a ampliação dos interesses do grande capital na educação e o assalto aos fundos públicos que a financiam. Não é à toa que na própria Justificativa do MEC, na mensagem de envio da MP ao Congresso Nacional, menciona uma pesquisa realizada pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (Cebrap), com o apoio da Fundação Victor Civita – FVC, esta última a pessoa jurídica da Revista Veja, e, ainda, afirma atender, tal reforma, às recomendações do Banco Mundial, essa instituição interventora, cujo papel tem sido o de ajustar as políticas públicas dos países da África, Ásia e América Latina às necessidades do capital. A educação está no centro dessa disputa, por se tratar de um bem infinito.

Para além desta condição genérica, a medida, de maneira geral, atingirá, pelos seus perversos efeitos, toda a classe trabalhadora. Segundo dados do próprio MEC, em relação à matrícula, somente 58%

dos jovens estão na escola com a idade certa (15 a 17 anos). Do total de matriculados, 85% frequentam a escola pública e, destes, por volta de 23,6%, estudam no período noturno.

Entendemos necessário considerar suas consequências para a educação da classe trabalhadora do campo.

A presente Nota cumpre com este objetivo: apresentar, sucintamente, os riscos contidos na MP à revogação do direito dos(as) camponeses(as) ao ensino médio, já em condições críticas e a proibição de as redes públicas elaborarem seus próprios projetos educativos, com os camponeses e as camponesas, de acordo com suas necessidades e seus interesses.

- 1 A elevação da carga horária mínima para 1.400 horas, combinada com um currículo obrigatório abrangendo somente o ensino da língua portuguesa e da matemática, combinada com a retirada do ensino das artes e da educação física e com a obrigatoriedade da formação técnica e profissional em, pelo menos, 200 horas da carga horária total, com a “inclusão de experiência prática de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, transformará o Ensino Médio de etapa da Educação Básica em “cursinho” técnico-profissional, e dos mais precários.
- 2 Áreas fundamentais para a formação humana integral, e mesmo para a compreensão específica do complexo mundo do trabalho e suas contradições, estão eliminadas por força de lei do Ensino Médio. Ainda que a MP supostamente preserve a liberdade de os sistemas incluí-las, o financiamento e a amarração ao sistema de avaliação, ou seja, os condicionantes impostos pela Lei e as experiências que temos na relação com os entes, indicam o contrário. No caso do campo, e das experiências comprovadamente exitosas realizadas com os sistemas estaduais e municipais de ensino, com os Centros de Formação por Alternância – Ceffas ou ainda apoiadas pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera, estarão submetidas

à disponibilidade de cada sistema de ensino. Isso significa que, se quiserem, poderão fazer, mas o financiamento será apenas para garantir o que seja obrigatório.

- 3 A MP afirma que “Para efeito de cumprimento de exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer, mediante regulamentação própria, conhecimentos, saberes, habilidades e competências, mediante diferentes formas de comprovação, como: demonstração prática; experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar; atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino; cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais; estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras; e educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias.”
 - A Isso significa que os sistemas de ensino assegurarão apenas as disciplinas do currículo obrigatório, empurrando os estudantes para o trabalho precarizado, gratuito, explorado a título de estágio nas empresas existentes na cidade ou nas próprias empresas do agronegócio que certificarão elas mesmas as 200 horas de ensino profissional. Ou ainda no Sistema “S” que, tal como o conhecemos, é pago.
 - B Questiona-se onde se encontra o Ministério Público, a Organização Internacional do Trabalho, que se omitiram diante desta declaração pública de desrespeito às Leis sobre o trabalho na infância e na adolescência, idades próprias dos estudantes de Ensino Médio.
- 4 A menção às áreas – Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas e das respectivas competências, habilidades e expectativas de aprendizagem, não pode ser confundida com a concepção de currículo por área que fazemos por meio das Licenciaturas em

Educação do Campo, que rejeita os conceitos de formação por competência e habilidades e rejeita igualmente o conceito embutido na “expectativa de aprendizagem”, por responderem, no campo da educação, às premissas do mercado. Nossa concepção de formação por área pressupõe um Núcleo Básico de estudos que envolve conhecimentos de Ciências Humanas e Sociais, ciências da natureza e as diversas linguagens humanas, incluindo as Artes nas suas diversas manifestações, como condição para a formação humana básica e integral.

- 5 A obrigatoriedade da Língua Inglesa, podendo, alternativamente, oferecer outros idiomas de acordo com a disponibilidade, insere-se nas recomendações do Banco Mundial e do novo alinhamento do país especialmente aos interesses dos Estados Unidos, subtraindo a importância das relações com os países latino-americanos.
- 6 A possibilidade de, ao concluir o ensino médio, as instituições de ensino emitirem diploma com validade nacional que habilitará o diplomado ao prosseguimento dos estudos no nível superior e demais cursos ou formações para os quais a conclusão do ensino médio seja obrigatória, aprofunda a dualidade do sistema, ao considerar que somente uma parte menor dos estudantes entrarão para o ensino superior. A maioria deverá contentar-se com um *cursinho* profissionalizante que não lhe deu as condições e a qualidade necessárias sequer para o anunciado pela MP: uma transição escolar para uma suposta “boa colocação no mercado de trabalho”.
- 7 A MP estabelece que, nos processos seletivos de educadores, poderão ser contratados trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim, além de profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino

para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação para atender o disposto na nova organização curricular. Tal medida anuncia a total precarização do ensino, pela abertura à contratação de trabalhadores sem a qualificação pedagógica de um curso de formação de educadores, para atuarem neste nível de ensino. Os sistemas de ensino não mais necessitarão realizar concursos públicos para professores e as escolas do campo, já atendidas precariamente neste quesito, restarão ainda mais precarizadas.

- 8 As alterações na Lei do Fundeb, estabelecidas na MP, cumprem com o objetivo de *cabrestear* as escolas e os sistemas ao cumprimento da nova Lei, desmontando com todas aquelas condicionantes feitas nos dispositivos de alteração da Lei, que preservavam o interesse dos entes federados. A Lei do Fundeb, alterada, condiciona o repasse dos recursos do MEC àquelas escolas que cumprirem integralmente com os requisitos, no prazo de dois anos.
- 9 De maneira geral, o conjunto das novas medidas, no contexto das escolas do campo que não possuem as condições necessárias ao atendimento das exigências estabelecidas, contribuirão significativamente para o fechamento das escolas de que ainda resistem, eliminando as já precárias condições de oferta do Ensino Médio à juventude camponesa.

Por estas razões, o Fórum Nacional por uma Educação do Campo se associa às mobilizações em curso no país, pela revogação da Medida Provisória e por uma ampla discussão sobre um projeto educativo para o Ensino Médio, de acordo com as necessidades e os interesses da Nação brasileira e de sua juventude.

NENHUM DIREITO A MENOS!
EDUCAÇÃO É DIREITO. NÃO É MERCADORIA.

Manifesto contra a política de titulação do governo Temer

A Comissão Pedagógica Nacional do Pronera, reafirmando sua autonomia estabelecida na própria criação do Programa, reunida em 04 e 05 de abril de 2017, em Brasília, em meio ao debate sobre Educação do Campo, Reforma Agrária e a atual Conjuntura Nacional, vem a público externar sua posição contrária à atual política do governo federal de entrega de títulos de propriedade privada dos lotes aos beneficiários da Reforma Agrária.

Denunciamos que se trata, na realidade, de um processo que busca pôr fim à Reforma Agrária no Brasil. Apresentado como projeto de emancipação, de fato a proposta aprisiona a terra aos interesses e à lógica do capital, que inevitavelmente incrementará perigoso processo de reconcentração fundiária. Devolver as terras destinadas à reforma agrária ao mercado de terras atende tão somente aos interesses do agronegócio, que busca incorporar novas terras ao processo de acumulação capitalista, inclusive com a ampliação da internacionalização das terras do país, dado que também está em andamento de um processo de liberação de aquisição de terras por pessoas e empresas do exterior, afetando a soberania nacional.

Consideramos que a titulação, através da Concessão de Direito Real de Uso, assegura aos assentados o usufruto dos lotes e os protege dos riscos da especulação fundiária. Consideramos, ainda, lamentável que o Incra destine a maior parte de seus recursos humanos e orçamentários para fazer a titulação definitiva das terras ao invés de investir na melhoria da infraestrutura dos assentamentos, na assistência técnica e na educação.

O Pronera nasceu da luta dos povos do campo por Reforma Agrária, para a construção de um campo vivo, democrático,

socialmente justo, o que implica um processo de construção do conhecimento participativo, coletivo e criativo, na perspectiva de transformação social.

O processo de titulação definitiva dos lotes da Reforma Agrária constitui, portanto, mais um golpe do atual governo contra a democracia e a justiça social no Brasil, em especial contra a reforma agrária popular e a Educação do Campo.

Carta-Manifesto

20 anos da Educação do Campo e do Pronera

Somos camponesas e camponeses, educadoras e educadores da Educação Infantil, das escolas de Educação Básica, da Educação de Jovens e Adultos, dos Institutos Federais, dos Centros Familiares de Formação por Alternância, das universidades, estudantes da Educação do Campo, gestoras e gestores no âmbito público, dos Movimentos Sociais Populares e Sindicais. Reunidos na Universidade de Brasília, nos dias 12, 13, 14 e 15 de junho de 2018, a fim de celebrar e demarcar os 20 anos da Educação do Campo e do Pronera, nos dirigimos à sociedade brasileira por meio desta Carta-Manifesto para tornar pública nossa leitura a respeito do atual momento político pelo qual passa o país, seus efeitos sobre os direitos das(os) trabalhadoras(es), especialmente sobre a educação do povo do campo, das águas e das florestas e apresentar nossos compromissos e nossa agenda de lutas.

O momento atual é de crise estrutural da sociedade brasileira, com o aprofundamento do golpe imperialista, midiático-jurídico-parlamentar deflagrado em 2016. Trata-se de uma crise econômica, que acirra os conflitos de classe ao dirigir a maior parte da economia para o capital estrangeiro. A crise também é ambiental, hídrica, política do Estado burguês, que demonstra esgotamento na sua capacidade de assegurar direitos; há falta de representatividade da sociedade no bojo do Estado, impondo o Estado de Exceção em detrimento do Estado Democrático.

As medidas econômicas liberais adotadas pelo governo atual ratificam estas afirmações, como: a Emenda Constitucional nº 95, que congela os investimentos totais do país para assegurar os lucros ao capital financeiro; a entrega do Pré-Sal aos grandes conglomerados transnacionais, aliado à abertura do capital da Petrobras para o setor privado, causa principal da crise dos combustíveis; a Reforma Trabalhista e os ataques à Previdência Pública; os cortes orçamentários, contingenciamentos e criminalização das ações das(os) docentes,

gestoras(es) e das próprias universidades e institutos federais, colocando em risco a autonomia universitária; a ofensiva da *Escola sem Partido*; a militarização das escolas; a criminalização das ações dos Movimentos Sociais Populares e Sindicais; e a judicialização dos projetos desenvolvidos com estes sujeitos coletivos. Tais medidas têm provocado um agravamento da crise social que recai sobre a classe trabalhadora do campo e da cidade, como aumento dos desempregados, que já representam 13% da força de trabalho brasileira; a perda das condições de emprego e renda e a escalada crescente da violência, majoritariamente contra jovens, pobres, negras(os), LGBTQs e contra as mulheres. Dados do *Atlas da Violência 2018* mostram que, proporcionalmente, são em média 30,3 homicídios para cada 100 mil pessoas — a maior taxa já registrada no Brasil. Cresce o número de mulheres assassinadas. O ano de 2017 registrou 4.473 casos de feminicídios, um aumento de 6,5% em relação ao ano de 2016. Isso significa que uma mulher é assassinada a cada duas horas no Brasil.

Acerca de questões diretamente ligadas ao campo, vale destacar que a suspensão da política de Reforma Agrária, a prioridade da política de titulação e consolidação de assentamentos, o desmonte da política de assistência técnica, as medidas que sinalizam a redução das áreas quilombolas e indígenas demarcadas, a permissão para aquisição de terras por estrangeiros revelam-se em favor da expansão do agronegócio. Tais pontos impedem um projeto de desenvolvimento comprometido com a soberania alimentar da população brasileira e impõem o acirramento das já históricas estatísticas de violência, em todas as suas formas.

De acordo com dados da Comissão Pastoral da Terra, o *Relatório sobre Conflitos no Campo* de 2017 destaca **o maior número de assassinatos em conflitos no campo dos últimos 14 anos (foram 71 crimes desta natureza, 10 a mais que no ano anterior, quando foram registrados 61). 31 destes assassinatos ocorreram em 5 massacres, o que corresponde a 44% do total.** Além do crescimento no número de mortes, houve aumento em outras violências. **Tentativas de assassinatos subiram 63% e ameaças de morte, 13%.** Trata-se, por fim, de um modelo econômico ancorado no agronegócio, hidronegócio,

mineronegócio e sua apropriação privada dos recursos naturais (água, minerais e biodiversidade), contra o qual devemos combater. O avanço do agronegócio se sustenta com o financiamento do Estado brasileiro, que garante sua expansão expropriando a terra, as águas, as florestas, os territórios de camponeses(as), os indígenas, os quilombolas, os(as) ribeirinhos(as), os(as) pescadores(as) e a diversidade de formas de existência.

O sistema do capital é uma forma necessariamente violenta que se estrutura sobre a exploração do trabalho humano, a opressão de classe, étnico-racial e de gênero, a diversidade geracional e a depredação da natureza. Seu objetivo último é a reprodução ampliada do capital, apropriando-se privadamente das forças e da capacidade humana e da natureza como mercadorias. Nesse sentido, a Educação tem sido uma área prioritária para expansão dos interesses do capital em nosso país. O empresariado impõe alterações significativas na legislação. Não à toa, a primeira medida pós-golpe foi a reforma do Ensino Médio por meio da Medida Provisória nº 746/2016, que revela o caráter antidemocrático da medida, instituindo uma lógica gerencialista à gestão escolar e um currículo de natureza neotecnicista, abrindo espaço para a entrada solene e formal das empresas e suas organizações na disputa pelo Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), que movimenta um orçamento anual de mais de 130 bilhões de reais.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do MEC e sua intencional invisibilização da Educação do Campo estão dentro de uma política educacional que propõe “melhorar” a educação brasileira por meio da articulação do ensino às avaliações censitárias (de todos(as) os(as) estudantes) em escala nacional. A BNCC terá a função de padronizar competências, habilidades e conteúdos de Norte a Sul, determinando *o que* as escolas devem ensinar e *em que tempo*. Em vários países onde esta política educacional foi implantada, inclusive nos Estados Unidos, não se observou melhoria nos níveis de educação. No entanto, floresceram tanto a indústria educacional quanto a privatização da educação. Tal medida, somada aos cortes nas bolsas das/os indígenas, quilombolas e pessoas de baixa renda, aos cortes nos recursos gerais das universidades — em que os(as) primeiros(as)

a serem atingidos(as) são os(as) estudantes das periferias das cidades e estudantes do campo — indicam um período de fechamento do acesso das classes trabalhadoras do campo e da cidade ao Ensino Superior.

O orçamento do Pronera, reconhecidamente uma das mais importantes políticas de educação construída nos últimos 20 anos, desde o Golpe, vem sofrendo drásticas reduções. Em 2008, quando completou 10 anos, executou um orçamento de R\$ 70 milhões. Em 2018, chegou ao ponto mais crítico de sua história, com aporte de apenas 3 milhões de reais, agravado ainda pelo corte de 1,8 milhão antes do final do primeiro semestre, segundo dados do Incri. Não bastasse o desmantelo, há o anúncio de Diretrizes Curriculares do Ensino Médio que determinem a oferta de 40% na carga horária do Ensino Médio e 100% da carga horária da Educação de Jovens e Adultos à distância, bem como que contabilizem as horas de cursos de qualificação profissional e de tempo de trabalho voluntário na carga horária do Ensino Médio e suas modalidades. Estas questões são medidas restritivas ao acesso e à permanência com qualidade à Educação Básica em um país no qual apenas a metade da população jovem com idade entre 15 e 17 anos está no Ensino Médio; aproximadamente, 20 milhões de pessoas acima de 18 anos não concluíram a Educação Básica; registra um índice médio de 20% de homens e mulheres analfabetas no campo; fechamento de 37 mil escolas no campo nos últimos 10 anos, onde o índice de escolaridade é de, em média, 4,5 anos de escolarização contra 7,8 da cidade.

Nestes vinte anos de luta da Educação do Campo e do Pronera, escreveu-se um novo período na História da Educação em nosso país. Não é mais possível aos livros de História de Educação no Brasil não acrescentar mais um capítulo à sua periodização: a construção da Educação do Campo! O protagonismo dos Movimentos Sociais Populares e Sindicais do campo, aliados aos realizados pela Educação Básica e Superior de todo o país, juntos na luta pelo direito à educação dos camponeses, foi capaz de construir um imenso patrimônio de práticas educativas, que não pode mais ser apagado, porque fincou raízes dentro de nós: construímos juntos uma nova forma de educar.

Parte destas conquistas se materializa em políticas públicas e devemos lutar por sua manutenção. Parte relevante de nossas

conquistas extrapola o Estado em ação e a nós pertence enquanto classe trabalhadora: a consciência de que somos sujeitos de direitos. São conquistas importantes as políticas públicas que juntos construímos nestes vinte anos de luta. Todas elas: o Pronera; a Residência Agrária; o Procampo – Licenciaturas em Educação do Campo; o PRONACAMPO; o Saberes da Terra; o PNLD Campo; o Observatório da Educação do Campo; o PIBID Diversidade; o Escola da Terra; o PET Campo; as bolsas específicas para estudantes indígenas e quilombolas, entre outras, ainda que com imensas limitações, significam a conquista de fundos públicos para a garantia do direito à educação dos trabalhadores.

Nossas práticas educativas compreendem a imprescindível necessidade de superação da sociabilidade gerada pela sociedade capitalista, cujo fundamento organizacional é a exploração do ser humano sob todas as formas, a geração incessante de lucro e a extração permanente de mais-valia. Ao contrário desta perspectiva, nossas práticas educativas têm como horizonte formativo o cultivo de uma nova sociabilidade, na qual o fundamento encontra-se pautado na superação da forma capitalista de organização do trabalho, na associação livre das(os) trabalhadoras(es), na solidariedade e na justa distribuição social da riqueza construída coletivamente pelos seres humanos. Cultivamos exatamente estas concepções e ações nos últimos vinte anos, que afrontam classes dominantes — as quais elaboraram o “Escola sem Partido” e que objetivam barrar nossas conquistas, manter as condições de exploração dos(as) trabalhadores(as) e de sua alienação.

Com nossas lutas e ações da Educação do Campo, conquistamos um território há séculos bem cercado, protegido e isto tem ameaçado as classes dominantes, que tudo fazem para extinguir e se apoderar das nossas conquistas, dos fundos públicos dos quais nos apropriamos. Isso ocorre não pelo volume de recursos que as políticas públicas conquistadas pela classe trabalhadora representam, porque ele é ínfimo, quase ridículo no orçamento geral do Estado brasileiro. O que realmente está em questão é o potencial de multiplicação geométrica inerente às ações viabilizadoras da luta contra o capital.

Nós nos apropriamos da própria produção do conhecimento científico e sistematizado. Nós escrevemos nossa história e não

aceitaremos mais que nos silenciem, que inviabilizem a nossa produção do conhecimento. Estamos na história, fazemos história e temos memória histórica — nós mesmos a registraremos, a construiremos com nossas lutas, escrevendo nosso futuro.

Nossos compromissos de luta e construção da Educação do Campo e do Pronea

A luta pela Educação do Campo, pública, gratuita, de qualidade e socialmente referenciada deve estar comprometida com a defesa da democracia e com a construção de uma sociedade igualitária, sem exploração do trabalho e da natureza, baseada na Reforma Agrária e Reforma Hídrica, com um projeto popular de agricultura, pesca artesanal, extrativista vegetal, gestão das águas, saúde e cultura para todos/as os/as trabalhadores/as do nosso país. Defendemos um Projeto Popular para o Brasil que visa fortalecer a economia nacional, o desenvolvimento autônomo, soberano e que enfrente as desigualdades de renda e direitos.

Nós nos comprometemos a:

- 1 construir a Reforma Agrária Popular, com destinação das terras a quem nela vive, trabalha e a quem está impossibilitado de trabalhar porque delas foi expropriado. Construir a agricultura camponesa como modo de fazer agricultura e de viver das famílias que, tendo acesso à terra e aos recursos naturais que ela suporta, resolvem seus problemas reprodutivos por meio da produção rural, nos seus distintos modos de existência que lhes é própria, seja em relação ao modo de produzir e à vida comunitária, seja na forma de convivência com a natureza;
- 2 afirmar a agroecologia como matriz tecnológica, princípio social/pedagógico e projeto de agricultura camponesa/familiar e nosso engajamento com a produção de conhecimento e desenvolvimento da agricultura, da

pesca, do extrativismo vegetal a partir da perspectiva da agrobiodiversidade, do agroextrativismo, da segurança e da soberania alimentar dos territórios;

- 3 lutar pela superação de todas as formas de exploração do trabalho humano e da opressão étnico-racial, cultural, política, de gênero, diversidade geracional, religiosa e de classe;
- 4 ratificar os compromissos assumidos pela Conferência Nacional Popular de Educação contidos na Carta da Conferência Nacional Popular de Educação (CONAPE) 2018, reafirmando nossa luta com as(os) trabalhadoras(es) na defesa da educação pública e gratuita com gestão pública;
- 5 reafirmar, veementemente, que FECHAR ESCOLAS, TURNOS E TURMAS SÃO CRIMES! E nos mobilizarmos permanentemente contra as estratégias de desmantelamento da Educação, as iniciativas do Estado e do setor privado que impeçam o acesso dos(as) camponeses(as) à escola DO campo, NO campo;
- 6 combater a privatização da educação pública em todas as suas formas, tanto na formação inicial/continuada quanto na gestão, e seguir na defesa de uma educação pública e gratuita desde a Educação Infantil até a Universidade;
- 7 atuar contra as reformas empresariais instituídas por meio da reforma do Ensino Médio e da BNCC e as propostas de transformar EJA e Ensino Médio em Educação a Distância (EaD), que buscam subordinar a Educação Básica às exigências do mercado, reduzindo as dimensões formativas a exames de avaliação contínuos, aprofundando a exclusão;
- 8 repudiar veementemente a militarização das escolas e lutar por políticas emancipatórias que visem a superação dos mecanismos de subordinação dos(as) camponeses(as);

- 9 avançar com os princípios da Educação do Campo nas escolas do campo e na formação de educadores/as. Buscar a construção de uma escola ligada à produção e reprodução da vida, que tome o trabalho socialmente produtivo, a luta social, a organização coletiva, a cultura e a história como matrizes organizadoras do processo formativo, com participação da comunidade e auto-organização de educandas(os) e de educadoras(es);
- 10 reafirmar a interface entre a Educação do Campo e a Educação Especial, garantindo ingresso, permanência, acessibilidade e inclusão dos(as) educandos(as) com deficiência nas escolas do campo, das águas e das florestas;
- 11 fortalecer a luta em defesa do Pronera e das Licenciaturas em Educação do Campo nas Instituições de Ensino Superior com as condições necessárias, como moradia estudantil;
- 12 lutar pela inserção dos egressos dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo nas escolas do campo por meio de concurso público e editais que contemplem a formação de acordo com as habilitações da Educação do Campo; e
- 13 fortalecer a organicidade do FONEC por todo o território nacional, organizando Fóruns, Comitês e Articulações estaduais com representatividade de todos os sujeitos, com princípios e ações de resistência e de luta pelo direito à Educação do Campo, no campo.

Seguiremos lutando. Seguiremos resistindo. Seguiremos estudando. Não só na escolarização básica, limite que a ânsia do lucro dos capitalistas nos reserva. Seguiremos avançando como fizemos nestes últimos vinte anos. Seguiremos nos formando: agrônomos/as; historiadores/as, advogados/as, médicos/as, professores/as e em todos os outros segmentos profissionais que um projeto popular de Reforma Agrária requer. Seguiremos também disputando as universidades e os institutos federais. E nestes faremos não apenas mestrados e doutorados;

nós também seremos seus docentes. Como assim já o são dezenas de estudantes nossos que passaram pelo Pronera. A história nos pertence. A vitória, ainda que demorada, será da classe trabalhadora.

**EDUCAÇÃO É DIREITO. NÃO É MERCADORIA.
VIVA A EDUCAÇÃO DO CAMPO e VIVA O PRONERA!
LULA LIVRE!
VIVA MARIELLE FRANCO! VIVA ANDERSON!
FORA TEMER!**

Brasília-DF, 15 de junho de 2018.

Anexo

Marcos legais da Educação do Campo

Links de acesso eletrônico

PARECER Nº 36, DE 04 DE DEZEMBRO DE 2001

http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf

RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1, DE 03 DE ABRIL DE 2002

http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf

PARECER CNE/CEB Nº 1, DE 02 FEVEREIRO DE 2006

http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf

PARECER CNE/CEB Nº 3, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2008

http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf

RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, DE 28 DE ABRIL DE 2008

http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf

LEI Nº 11.947, DE 16 DE JUNHO DE 2009

http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf

DECRETO Nº 6.755, DE 29 DE JANEIRO DE 2009

http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf

DECRETO Nº 7.352, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010

http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf

PARECER CNE/CP Nº 2/2015, DE 9 DE JUNHO DE 2015

http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/parecer_cne_cp_2_2015_aprovado_9_junho_2015.pdf

RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015

http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf
Ecae equatem experum aboribu sciatur res es entesto modi demque