

TÂNIA SUELY NASCIMENTO SILVA

**MOVIMENTOS SOCIAIS E DIRETRIZES
OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO
BÁSICA NAS ESCOLAS DO CAMPO: para
além dos limites institucionais e estruturais.**

**Belém
2008**

Tânia Suely Nascimento Silva

**Movimentos Sociais e Diretrizes Operacionais
para a Educação Básica nas Escolas do
Campo: para além dos limites institucionais e
estruturais.**

Dissertação apresentada à coordenação do Curso de Mestrado em Educação, Linha Currículo e Formação de Professores, do Programa de Pós-Graduação do Instituto de Ciência da Educação da Universidade Federal do Pará, como requisito necessário para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a.Dr^a. Sônia Maria da Silva Araújo.

Belém
Centro de Educação da Universidade Federal do Pará
2008

Dados Internacionais de catalogação na publicação (CIP),
Biblioteca Prof.^a Eley Rodrigues Lacerda/Instituto de Ciências da Educação/UFPA, Belém-
PA.

SILVA, Tânia Suely Nascimento.

Movimentos Sociais e Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo: para além dos limites institucionais e estruturais; Orientadora Sônia Maria da Silva Araujo. _ 2008.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2008.

1. Educação rural – Currículos – Brasil. 2. Movimentos Sociais – Brasil. 3. Escolas rurais – Brasil. Ensino fundamental – Brasil. 5. Ensino médio – Brasil. I. Título

CDD – 21^a ed.: 370.193460710981

TÂNIA SUELY NASCIMENTO SILVA

MOVIMENTOS SOCIAIS E DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NAS ESCOLAS DO CAMPO: para além dos limites institucionais e estruturais.

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, do Curso de Mestrado em Educação, Linha Currículo e Formação de Professores, do Programa de Pós-Graduação do Instituto de Ciência da Educação da Universidade Federal do Pará, pela comissão formada pelos professores:

_____ - Orientadora
Profª Drª Sônia Maria da Silva Araújo

_____ - Membro Titular 1
Profª. Drª. Maria Betânia Barbosa Albuquerque (UEPA)

_____ - Membro Titular 2
Prof Dr. Salomão Mufarrej Hage (UFPA)

Conceito: _____

Belém, 27 de Março de 2008.

Belém
2008

AGRADECIMENTOS

Este trabalho contou com apoio de várias pessoas e instituições, sem as quais não poderia ser concretizado. Assim, meus agradecimentos vão:

Ao Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará - SINTEPP, pela consciência de classe que ajudou a imprimir em minha formação e pela compreensão dos meus companheiros, de minha ausência neste período de estudo;

À Secretaria Estadual de Educação do Estado do Pará - SEDUC, pela bolsa de estudos do *Programa Bolsa Mestre Doutor* e pela minha liberação das atividades profissionais, que me possibilitou dedicação exclusiva ao Mestrado;

À Minha orientadora Sônia Maria da Silva Araújo, que com sabedoria e paciência instigadora contribuiu no processo de “lapidação” da militante em direção a construção da acadêmica e teórica, no sentido de me proporcionar uma visão mais amplamente contextualizada e menos maniqueísta;

Aos professores e professoras do Programa de Pos Graduação do Centro de Educação da UFPA, em especial aos da Linha de Currículo e Formação de Professores, que estiveram de alguma forma relacionados com este trabalho;

A Todos os funcionários do Centro de Educação, em especial à Conceição, pelo profissionalismo e precisão infalível na lembrança dos prazos;

Aos professores Dr. Salomão Antonio Mufarrej Hage e Dra. Maria Betânia Albuquerque, pelas importantes contribuições apresentadas no Exame de Pré-qualificação e Qualificação;

Aos meus colegas de jornada deste Mestrado, que compartilharam comigo as dúvidas e avanços, em especial à Gerlândia e Maria Suely, pelo apoio e companheirismo;

Ao Everson, pelo apoio efetivo na digitação e formatação dos trabalhos no meu período de “alfabetização digital”;

Aos meus amigos e amigas que não precisam ser citados para saber o quanto foram importantes, mesmo que eu tenha me comportado de um modo um tanto distante nos últimos tempos;

Ao meu falecido pai Sebastião, nascido e criado no campo, trabalhando boa parte da vida na roça, no plantio e fabricação de farinha de mandioca, pelas lições de vida dadas pelo exemplo e vivência;

À minha mãe Aunir e todos os familiares, pelo apoio incondicional;

Aos meus filhos Allan, Alexandre e Alessandra pelo carinho e compreensão;

À comunidade escolar da Escola Antonio Marçal, no município de Inhangapi, onde estive desenvolvendo minhas atividades docentes, cujo contexto me instigou a desenvolver o presente estudo;

Ao Sena, meu amado, que me incentivou à seleção do Mestrado e só depois se deu conta do tamanho da tarefa e do tempo que eu precisaria dispor, mas, assim mesmo, compartilhou comigo os bons e difíceis momentos, amorosa e cuidadosamente.

De tudo ficaram três coisas: a certeza de que estava sempre começando, a certeza de que era preciso continuar e a certeza de que seria interrompido antes de terminar. Fazer da interrupção um caminho novo, fazer da queda um passo de dança, do medo uma escada, do sonho uma ponte, da procura um encontro.

Fernando Pessoa

RESUMO

Este estudo tem como tema de pesquisa a *Educação do campo no Brasil*. Ele resulta de nosso envolvimento político e profissional com a educação. Objetivamos com ele compreender a participação dos movimentos sociais organizados na Articulação Nacional por Uma Educação do Campo na elaboração das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC), por meio da análise do conteúdo das referidas Diretrizes e das Resoluções da I Conferência Nacional por Uma Educação Básica do Campo. Para tanto, levantamos duas questões gerais, que deram origem a outras específicas. As questões gerais são: Qual a contribuição dos movimentos sociais organizados na Articulação Nacional por Uma Educação do Campo na elaboração das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC)? Das Resoluções aprovadas na I Conferência Nacional por Uma Educação Básica do Campo, quais os princípios que se destacam no sentido de contribuir para a superação das desigualdades e melhoria da qualidade de vida e da educação dos sujeitos do campo? Metodologicamente realizamos análise de conteúdo do corpus, composto de dois grupos de documentos: as DOEBEC e as Resoluções da I Conferência Nacional por Uma Educação Básica do Campo. O aporte teórico eleito está composto de vários autores que pesquisam sobre educação do campo no Brasil, dos quais destacamos: Salomão Hage, Mônica Molina, Roseli Caldart e Miguel Arroyo. No campo da compreensão da sociedade e do Estado, também trabalhamos com vários autores, dentre os quais destacamos especialmente Boaventura de Sousa Santos. A análise ocorreu em três momentos: identificação dos eixos analíticos; escolha de indicadores de qualidade e articulação entre os eixos e indicadores de qualidade que geraram categorias de análise. Como resultado, identificamos que as categorias estão interligadas e expressam ações e práticas indispensáveis para a implementação da política de educação do campo na concepção proposta pela Articulação Nacional por uma Educação do Campo, que, de fato, influenciou na elaboração das DOEBEC no que se refere à democratização da gestão, no reconhecimento das especificidades da escola do campo e da necessidade de uma proposta político-pedagógica referenciada em um projeto de desenvolvimento sustentável e nos saberes e realidade dos sujeitos do campo. Entretanto, esta contribuição foi limitada por condicionantes institucionais ligados à legislação educacional vigente, marcada pela concepção neoliberal, e, de forma mais ampla, pela ordem estrutural econômica, social e política do capitalismo na sociedade brasileira, uma vez que as condições concretas para a efetivação de uma educação do campo, estão para além das DOEBEC.

Palavras Chaves: Educação do Campo; Estado; Movimentos Sociais.

ABSTRACT

This work aims at researching the countryside education in Brazil. The outcome of this work comes from the political and professional involvement with the education. This work also aims at the comprehension and participation in social movements for operational making for the basic education (doebec), it's based on the content analysis regarding the policy on focus and also regarding the resolutions of the National Conference for a basic education in the countryside. And in order to accomplish that, we considered two highlighting questions which brought up other specific points. The questions on focus are: what is the social contribution of the movements based on the national articulation for the education in the countryside (*COUNTRYSIDE EDUCATION DEPARTMENT*) based on the approved resolutions by the 1st National Conference for the basic education in the countryside? What are the outstanding principles which focus on the elimination/reduction of the social differences and for the improvement of the life quality, as well as for a better education for individuals in the countryside? The documental research is methodologically based on the technical analyses of the content. This project is based on two main documents: the doebec (educational department) and the resolutions of the 1st National Conference for the basic education in the countryside. The theoretical basis which has been chosen for analysis comes from a plenty of authors, such as: Boa Ventura de Sousa Santos. This analysis has been made on three stages: the identification of the analysis of the main points and the qualifying indicators which brought up categories of analysis. We drew the conclusion that the categories mentioned above are interrelated, being active and practical which are very significant for the implementation of the educational system in the rural areas. It has also been proposed in accordance with the conception of the national articulation for the countryside education. It truly has favored the elaboration of the doebec, in the field of the management democratization, the specifications acknowledgement of the schools in the countryside, as well as the necessity of a political pedagogical proposal in a project. However, this work has been incomplete due to the institutions circumstances linked to the current educational legislation marked by the neo-liberal, and more broadly due to the economical and social structure of the capitalism in the Brazilian society, since the concrete conditions for the making of the education in the countryside are somewhat beyond the competence of the doebc.

key words: education in the countryside, State, social movements.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Gráfico 1 - Participação da população residente segundo a localização do domicílio. Brasil-1980/2004..... 61
- Gráfico 2 - Distribuição percentual das pessoas de 10 anos ou mais de idade, economicamente ativas, por categoria de rendimento real médio e situação do domicílio. Brasil – 2004..... 63
- Quadro 1 - Número de anos de estudos da população de 15 anos ou mais. Brasil – 2001/2004..... 64
- Gráfico 3 - Taxa de distorção idade-séria por nível de ensino e localização Brasil – 2005..... 65
- Gráfico 4 - Distribuição percentual de estabelecimentos por dependência administrativa. Brasil-Rural–2005..... 67
- Gráfico 5 - Percentual de docentes que atuam nas séries iniciais (1ª a 4ª série) do ensino fundamental por grau de formação e localização. Brasil - 2005... 69
- Gráfico 6 - Distribuição percentual dos alunos residentes na área rural que utilizam transporte escolar oferecido pelos poderes públicos (estadual ou municipal) por nível de ensino segundo a localização da escola. Brasil – 2002..... 71

LISTA DE SIGLAS

APOINME – Associação dos Povos Indígenas Organizados do Nordeste e Minas Gerais.

ARCAFAR - Associação Regional das Casas Familiares Rurais.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

CEFFA`s – Centros Familiares de Formação Por Alternância.

CEB – Câmara de Educação Básica.

CF – Constituição Federal.

CNE – Conselho Nacional de Educação.

CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil.

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação.

CONSED – Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação.

CONTAG - Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura.

CPT – Comissão Pastoral da Terra.

CUT – Central Única dos Trabalhadores.

DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos.

DOEBEC - Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

EUA – Estados Unidos da América.

EFA – Escola Família Agrícola.

I ENERA - I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária.

FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo.

FMI – Fundo Monetário Internacional.

FETRAF – Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar.

FETRAF/Sul – Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar do Sul.

FUNDEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica.

FUNDEF – Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério.

GPT – Grupo Permanente de Trabalho.

GTRA/UNB - Grupo de Trabalho de Reforma Agrária da Universidade de Brasília.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

LDB - Lei de Diretrizes e Bases.

MAB – Movimentos dos Atingidos por Barragens.

MOC/BA – Movimento de Organização Comunitária da Bahia.

MEC – Ministério da Educação.

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra.

OMS - Organização Mundial de Saúde.

PEC – Projeto de Emenda Constitucional.

PJR – Pastoral da Juventude Rural.

PNAD – Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios.

PNE – Plano Nacional de Educação.

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

RESAB – Rede de Educação do Semi-árido.

SEB – Secretaria de Educação Básica.

SEC-CURAÇA/BA – Secretaria Municipal de Educação de Curaçá Bahia.

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SEDUC – Secretaria de Educação do Estado do Pará.

SECAD - Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade.

CGEC – Coordenação Geral de Educação do Campo.

SDT - Secretaria de Desenvolvimento Territorial.

MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário.

SEED – Secretaria de Educação a Distância.

SESu – Secretaria de Educação de Ensino Superior.

SERTA/PE – Serviço de Tecnologia Alternativa de Pernambuco.

SETEC – Secretaria de Educação Tecnológica.

SINASEF – Sindicato Nacional dos Técnicos Federais da Educação Básica e Profissional.

SINTEPP – Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará.

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais.

UNESP – Universidade Estadual Paulista.

UFPA – Universidade Federal do Pará.

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

UFS – Universidade Federal de Sergipe.

UNB - Universidade de Brasília.

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação.

UNEFAB - União Nacional das Escolas Famílias Agrícola do Brasil.

CEFA's – Centros Familiares de Formação Por Alternância.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância .

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 SITUANDO A PESQUISA	22
2.1 Tema e contexto.....	22
2.2 Motivações e Envolvimento com a pesquisa.....	35
2.3 Caminhos Metodológicos	42
3 OS MOVIMENTOS SOCIAIS E AS DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NAS ESCOLAS DO CAMPO: da reivindicação à proposição	56
3.1 Aspectos do contexto sócio econômico e cultural do campo: a cidadania negada.....	59
3.1.1 Distribuição espacial da população brasileira.....	61
3.1.2 Perfil socioeconômico da população do campo e nível de escolarização	62
3.1.3 A distorção idade-série e a distribuição dos estabelecimentos de ensino por dependência administrativa.....	65
3.1.4 Grau de formação dos professores que atuam nas séries iniciais, condições de trabalho e remuneração	68
3.1.5 Distribuição dos alunos residentes no campo que utilizam transporte escolar por nível de ensino segundo a localização da escola	70
3.2 Os Movimentos Sociais em defesa da Educação: o papel da Articulação Nacional por uma Educação do Campo	74
3.3 Agricultura familiar e agronegócio: concepções de campo em disputa	85
4 DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL, DEMOCRACIA PARTICIPATIVA E IDENTIDADE DA ESCOLA DO CAMPO: uma análise para além das DOEBEC	93
4.1 Desenvolvimento Sustentável	100
4.2 Democracia Participativa.....	104
4.3 Identidade da Escola do Campo.....	115
CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
REFERÊNCIAS	144

1 INTRODUÇÃO

Quando chegar na terra
Lembre de quem quer chegar
Quando chegar na terra
Lembre que tem outros passos pra dar
Mire o olhar na frente
Porque atrás vem gente querendo lutar
Ademar Bogo

Este estudo tem como tema de pesquisa a *Educação do campo no Brasil*. Ele resulta de nosso envolvimento político e profissional com a educação e de nossas preocupações com os projetos de educação que vêm sendo realizados nas escolas do campo do País. Trata-se de um estudo que, em meio a complexidade da educação do campo no Brasil, busca compreender a participação dos movimentos sociais na elaboração das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo – DOEBEC. Estas *Diretrizes*, juntamente com as Resoluções da I Conferência Nacional por Uma Educação Básica do Campo, são considerados documentos fundadores de uma proposta diferenciada para educação em espaços não urbanos do território. Apesar de reconhecermos como significativas as experiências de educação do campo vividas em espaços não urbanos do território nacional, não podemos negar a importância que todas as discussões e debates realizados em torno da elaboração dessas Diretrizes, ocorridas somente no final do século 20, tem para a história da educação brasileira, até porque essas discussões e esses debates são partes constitutivas das realidades educacionais do Brasil.

Ao longo das últimas décadas a educação do campo, antes denominada de educação rural, tem sido objeto de debates e estudos. Segundo Damasceno e Bezerra (2008), que realizaram um estudo acerca das pesquisas desenvolvidas no Brasil, sobre educação do campo, nos anos de 1950, quando já havia se iniciado o processo de urbanização no Brasil, foi amplamente difundida a ideologia de que o urbano era sinal de civilização e progresso e que o campo era lugar do atraso. Foi diante deste contexto ideológico que muitas políticas voltadas para o campo foram

implementadas, sem, no entanto, alcançarem suas metas, de forma que ainda hoje é no campo que se encontra o maior índice de analfabetismo.

Ainda na década de 1950 e 1960, em meio à lógica do desenvolvimento industrial, políticas voltadas para o campo foram implementadas com o objetivo de desenvolver uma mentalidade de valorização da atividade agrícola, mas sob a ótica e decisão dos Estados Unidos. Ainda, segundo as autoras citadas, neste período observa-se a forte presença de instituições americanas (Fundações Ford, Rockefeller, Kellogg, etc). Mas, apesar da dinâmica desenvolvida por estas instituições estrangeiras ter como características a difusão de ideologias que reforçam a hegemonia americana, e conseqüentemente a negação dos saberes e poder de decisão dos sujeitos do campo, nem sempre a ação dessa política resultou no atendimento das necessidades imperialistas. Algumas tiveram o efeito contrário, gerando uma postura de resistência, a exemplo da Pedagogia de Paulo Freire, construída com a participação dos movimentos sociais e da Igreja católica, que produziram experiências nas quais os saberes difundidos eram bem diferentes dos pretendidos pelos representantes do governo americano.

No estudo que ora nos referenciamos, as autoras identificam que a pesquisa sobre a educação brasileira se desenvolve de forma mais sistemática a partir da criação dos cursos de pós-graduação, e pelas ações implementadas pelas associações nacionais de pós-graduação e pesquisa que proliferam a partir dos meados de 1970. Observa-se que as pesquisas sobre educação do campo ainda são em número reduzido diante do *espaço* que o campo ocupa na sociedade. Ao mesmo tempo identifica-se que este pequeno espaço ocupado pelas pesquisas em educação do campo dá-se em função do valor relativo que economicamente o setor agrícola ocupa em comparação com os setores industrial e de serviço. As autoras ressaltam ainda a relação da idéia de universalização da educação com a preparação para o mercado de trabalho, que tem levado o Estado a não priorizar a educação no campo, uma vez que a mesma não tem sido considerada um pré-requisito para o trabalho na agricultura e conseqüentemente para a reprodução do capital neste setor.

Outro aspecto destacado pelas autoras, ainda relacionado à escassez de pesquisas em educação do campo, envolve as dificuldades de financiamento, o que,

segundo hipótese das mesmas, demonstra a falta de interesse do Estado em investir neste setor, pelos motivos anteriormente apresentados. Este aspecto financeiro tem interferido na definição das pesquisas das universidades, que acabam também negligenciando temáticas, que embora não sejam de interesse do governo, são do interesse da sociedade. Neste sentido destaca-se a ação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, que, na condição de movimento social do campo, tem conseguido intervir na dinâmica do Estado, cobrando maiores investimentos para as políticas públicas no campo. Isto resultou em um significativo re-direcionamento das pesquisas nesta área, na última década, nas quais passaram a se destacar a perspectiva dos sujeitos a quem se destina, ou seja, a dos trabalhadores do campo.

No que se refere às temáticas que tem sido alvo de pesquisa em educação do campo, as autoras destacam: Ensino Fundamental, Professores do campo, Políticas para a Educação do Campo, Currículo e Saberes, Educação Popular e Movimentos Sociais do Campo.

As pesquisas agrupadas na temática *Ensino Fundamental* confirmam a inadequação da escola do campo, caracterizada pela discrepância entre as políticas implementadas e as necessidades e expectativas dos sujeitos a que se destinam e pelo modelo urbano sob o qual são planejadas, o que contribui para a alienação da escola em relação à vida da comunidade escolar.

As pesquisas que tratam dos Professores do Campo e Políticas para a Educação do Campo enfatizam a formação dos professores e as condições estruturais das escolas, sob a ótica das políticas públicas e visam fornecer suporte teórico que sirvam de embasamento para essas políticas. Clama-se para que as mesmas sejam apropriadas à realidade do campo, uma vez que nas pesquisas sobre currículo constata-se o descompasso entre a vida e a escola.

No que se refere à temática Educação Popular e Movimentos Sociais do Campo, as autoras observam que a maioria das pesquisas busca identificar, nas experiências educacionais desenvolvidas pelos movimentos sociais, alternativas para os problemas das escolas do campo. Dentre as temáticas acima citadas, o presente trabalho identifica-se com esta, por compreendermos que a educação está

para além do espaço escolar, ocorrendo em diferentes espaços de organização e luta social, sendo que as experiências de participação educam no sentido de construção e apropriação de um saber que contribui para uma compreensão transformadora da realidade.

Nesta perspectiva, as práticas e os saberes dos movimentos sociais se constituem em importante contribuição para a construção de propostas para a educação do campo, uma vez que esses saberes têm especificidades que são fruto de diferentes formas de experiências de vida e de trabalho.

Nesta busca de direcionar as políticas públicas ao encontro dos interesses, representações, identidades e realidade dos sujeitos do campo, os movimentos sociais organizados na *Articulação Nacional por Uma Educação do Campo*, foram determinantes na elaboração das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Esta influência se materializou na defesa de uma proposta de educação do campo que valorize os povos do campo, sua existência, suas formas de produção, tendo este espaço como um lugar de convivência e de produção de cultura, não se limitando à produção econômica. (FERNANDES; MOLINA, 2004)

Referenciados nesse brevíssimo contexto de pesquisa e de discussão em torno da educação do campo, trabalhamos o tema tendo como objeto as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e as Resoluções da I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, que serão tratadas a partir da análise de seu conteúdo, tendo as seguintes questões gerais de estudo, como norteadoras do desenvolvimento desta pesquisa:

- ✓ Qual a contribuição dos movimentos sociais organizados na Articulação Nacional por Uma Educação do Campo na elaboração das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC)?
- ✓ Das Resoluções aprovadas na *I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo*, quais os princípios que se destacam no sentido de contribuir para a superação das desigualdades e melhoria da qualidade de vida e da educação dos sujeitos do campo?

Especificamente, delineamos, com vista à delimitação do processo de pesquisa, as seguintes questões:

- ✓ Os princípios identificados nas resoluções da *I conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo* estão presentes nas DOEPEC? Em que esses princípios apontam para melhorias na educação do campo?
- ✓ O que estabelece as DOEPEC em relação à gestão democrática, a formação de professores e ao projeto político pedagógico para as escolas do campo?

Com base nessas questões, partimos para a realização da pesquisa que tem como objetivo geral: compreender a participação dos movimentos sociais organizados na Articulação Nacional por Uma Educação do Campo na elaboração das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEPEC), por meio da análise do conteúdo das referidas Diretrizes e das Resoluções da I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo.

Do ponto de vista específico, objetivamos:

- ✓ Identificar os princípios que se destacam nas resoluções da I conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, no sentido de contribuir para a superação das desigualdades, e melhoria da qualidade de vida e da educação dos sujeitos do campo;
- ✓ Verificar se os princípios apresentados nas *Resoluções da I conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo* estão presentes nas DOEPEC, analisando suas possibilidades de melhorias para a educação do campo;
- ✓ Destacar o que estabelece as DOEPEC em relação à gestão democrática, a formação de professores e ao projeto político pedagógico para as escolas do campo.

Entendemos que a consecução desses objetivos nos ajuda a refletir e a compreender um conjunto de princípios socioculturais e políticos estruturantes da sociedade brasileira, que circunscrevem a elaboração das DOEPEC, assim como a

forma na qual os movimentos sociais podem influenciar de maneira mais incisiva e qualificada junto ao Estado no processo de implementação das mesmas. Compreendemos, todavia, que estes Princípios envolvem mudanças na forma como historicamente têm sido tratados os saberes e a cultura dos sujeitos do campo; mudanças na percepção da relação entre o projeto político pedagógico de educação para o campo e um projeto de desenvolvimento para o campo; mudanças até mesmo no próprio sentido da idéia de desenvolvimento.

Este estudo também nos possibilita analisar a importância da participação dos movimentos sociais, que na condição de um elemento que compõe a sociedade civil, atua no conjunto que forma o Estado, no sentido de forçar suas ações e decisões na elaboração de políticas para o campo. Esta pressão ocorre no sentido de que estas políticas estejam em consonância com as mudanças propugnadas pelo Movimento por uma Educação do Campo em direção à conquista da cidadania e sua relação com o exercício da democracia participativa. Pois, concordando com Santos (2005a), entendemos que o exercício da democracia está para além da lógica da democracia liberal representativa, caracterizada pelo consenso em torno de um procedimento eleitoral para a formação de governos (SHUMPETER, *apud* SANTOS, 2005a). O sentido apresentado nos remete aos pressupostos e práticas de democracia participativa, nas quais os sujeitos que vivenciam a negação de seus direitos organizam-se e reivindicam outra forma de organização social mais inclusiva (SANTOS; AVRITZER, 2005).

A busca por inclusão social e o questionamento da ordem estabelecida têm ocorrido à medida que os cidadãos organizados cobram do Estado as políticas públicas como um direito, ao mesmo tempo em que reivindicam espaços de participação não apenas nos processos eleitorais, mas principalmente na definição destas políticas. Esta presença da sociedade civil organizada na busca de espaço de participação junto ao Estado intensificou-se no Brasil no início do século XX com os partidos de massa, sindicatos e demais movimentos sociais conseguindo materializar e oficializar algumas de suas propostas por dentro do Estado explicitando e materializando o conceito gramsciano de *estado ampliado*, no qual está envolvida tanto a sociedade política quanto a sociedade civil (RÊGO, 2008).

Consideramos que o presente estudo revela algumas contradições que ocorrem no interior do Estado brasileiro, no processo de discussão estabelecido entre representantes dos interesses econômicos do grande capital em consonância com o neoliberalismo, representado pelo agronegócio e os educadores e movimentos sociais contrários ao neoliberalismo, que cobram mais investimentos na agricultura familiar e para a educação do campo. Supomos que esta contradição expressa um momento de disputa de concepções em âmbito local que são influenciadas pelos efeitos da globalização na qual o Brasil encontra-se envolvido, que refletem diferentes interesses e horizontes para o futuro de homens e mulheres do campo e da cidade.

Assim, o presente texto está estruturado em quatro capítulos:

No primeiro capítulo, a título de introdução, apresentamos o tema, questões de estudo, objetivos e a organização do trabalho.

No segundo capítulo, situamos a pesquisa, enfatizando a perspectiva de educação do campo assumida por nós, bem como esclarecemos o que nos levou a estabelecer o I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), como marco inicial da construção da referida perspectiva. Em seguida, situamos as discussões em torno das DOEBEC, no contexto da lei de Diretrizes e Bases, LDB 9394/96 e do Plano Nacional de Educação (PNE) destacando, a influencia que as referidas leis receberam do perfil neoliberal assumido pelo governo brasileiro no processo de globalização hegemônica (SANTOS, 2005b). A seguir estabelecemos uma correlação entre os movimentos sociais organizados na Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo com algumas características da globalização contra-hegemônica segundo Santos (2005b). Realizamos também uma breve retrospectiva histórica sobre nossa atuação política e educacional, objetivando explicitar nosso envolvimento com a pesquisa. Apresentamos em seguida o caminho metodológico, descrevendo os documentos analisados, bem como os caminhos percorridos, seguido de uma breve apresentação dos principais autores que recorreremos na busca de aporte teórico.

No terceiro capítulo realizamos uma reflexão sobre o perfil assumido pelos movimentos sociais na década de 1980, em que os mesmos passam de uma

postura reivindicatória a uma postura propositiva, no contexto da elaboração da Constituição de 1988. Em seguida, apresentamos uma contextualização do espaço campesino no Brasil, com ênfase no aspecto educacional, destacando o papel da Articulação Nacional por uma Educação do Campo no processo de construção das DOEBEC, considerando que elas (as DOEBEC), foram elaboradas em um terreno de disputa entre duas concepções distintas de organização social, econômica e política de campo, que se materializam no agronegócio e na agricultura familiar.

No terceiro capítulo, embasados na técnica de análise de conteúdo segundo Franco (2005), trabalhamos com os documentos já referenciados, que se constituem no *corpus* da pesquisa, de onde foram apreendidos os seguintes eixos de análise: Projeto de desenvolvimento para o campo; Participação dos sujeitos e Especificidades da escola do campo. Estes eixos de análise expressam temáticas que estão fortemente manifestas nos documentos. Em seguida, incorporamos aos eixos de análise três indicadores de qualidade da educação: (1) gestão democrática, (2) formação dos professores e (3) projeto político pedagógico. Enfim, os eixos de análise e os indicadores de qualidade da educação, são agrupados respectivamente nas categorias de análise: Desenvolvimento Sustentável, Democracia Participativa e Identidade da Escola do Campo, a partir das quais são analisados os documentos em estudo (Resoluções da I Conferência Nacional por Uma Educação Básica do Campo e as DOEBEC), tendo como referência para reflexão as discussões teóricas dos autores posteriormente apresentados e demais autores citados ao longo do texto.

Ao término, à guisa de considerações finais, destacamos as principais contribuições que os movimentos sociais organizados na Articulação Nacional por uma Educação do Campo imprimiram às DOEBEC, a partir das categorias Desenvolvimento Sustentável, Democracia Participativa e Identidade da Escola do Campo e também no que se refere à gestão democrática, formação dos professores e projeto político pedagógico. Enfatizamos que a concepção de educação do campo proposta pela Articulação Nacional por uma Educação do Campo está intrinsecamente vinculada às práticas e valores correspondentes as categorias acima citadas, que por sua vez abarcam o conjunto das relações sociais, econômicas, políticas e culturais da sociedade brasileira. Neste sentido, as propostas apresentadas, no processo de elaboração das DOEBEC, estão para além

do aspecto educacional e mesmo da própria legislação instituída, o que implica em limites de ordem legal e estrutural.

2 SITUANDO A PESQUISA

Neste caminho obscuro
está o futuro para preparar.
Não desanime, caminhe.
Trabalhe, se alinhe no passo de andar.
Ademar Bogo.

2.1 Tema e contexto.

Neste capítulo, objetivando situar a temática e contextualizar o presente trabalho, iniciamos desenvolvendo uma discussão sobre a educação do campo em relação ao estado neoliberal no contexto da globalização hegemônica, que tem como marco o Consenso de Washington. Destacamos algumas características da globalização hegemônica segundo Santos (2005b), e suas conseqüências para os países periféricos e semi-periféricos, em suas formas de globalismo localizado e localismo globalizado, correlacionando com o papel regulador do Estado.

Em seguida, ainda com base em Santos (2006), destacamos a globalização contra-hegemônica em seus aspectos de cosmopolitismo e patrimônio da humanidade, enquanto movimento desenvolvido pelos movimentos sociais e organizações, oriundos de diversos países periféricos e semi-periféricos do sistema global, que lutam por um mundo melhor. Neste sentido, identificamos que o movimento Por uma Educação do Campo se coaduna com os movimentos contra-hegemônicos definidos por Santos (2006), pelas características de protagonismo, valorização dos saberes considerados locais e alternativos e pela crítica ao capitalismo e sua globalização hegemônica. Em relação a valorização dos saberes locais, evidenciamos algumas conseqüências da monocultura do saber científico frente aos saberes locais, influenciando e contribuindo para a invisibilidade e morte dos mesmos (epistemicídio).

No próximo tópico, apresentamos nossas motivações e envolvimento com esta pesquisa destacando algumas experiências, crenças, dúvidas e vivências que nos aproximaram deste trabalho.

A seguir apresentamos os caminhos metodológicos, destacando o *corpus* da pesquisa e os passos empreendidos para implementação da técnica da análise de conteúdo, da qual lançamos mão para a leitura e interpretação do *corpus* e realização das análises. De acordo com o anunciado anteriormente, damos início à discussão acerca de algumas marcas da História da educação brasileira.

A História da educação no Brasil tem sido marcada pelas ações do Estado objetivando imprimir valores, princípios e ações que respondam de forma predominante aos interesses do poder econômico. Com o estado neoliberal, esta característica tem se aprofundado e se materializado em políticas e reformas que visam adequar a educação aos princípios da globalização neoliberal e transnacional¹. Mas, este mesmo Estado, considerando o conceito gramsciano de *Estado Ampliado*, no qual se faz presente a sociedade civil, tendo como uma de suas organizações os movimentos sociais e os educadores comprometidos com um projeto alternativo ao excludente projeto neoliberal, também implementa ações que contraditoriamente fortalecem este projeto alternativo. E, neste sentido – mais especificamente tratando-se da melhoria da educação e da vida dos que vivem no campo –, propostas de educação para esse espaço vem sendo objeto de profundas discussões e diferentes proposições.

Estas contradições que envolvem a educação do campo, que por sua vez está relacionada a um projeto alternativo de desenvolvimento para o campo no Brasil, estão imbricadas e são influenciadas por um conjunto de forças que ultrapassam o espaço geográfico, político, econômico e social do campo e mesmo do Estado brasileiro, uma vez que sofrem influência da globalização em seu viés neoliberal. Neste sentido, embora não seja nossa intenção aprofundar uma discussão acerca da globalização, destacamos alguns aspectos que consideramos importantes para situarmos de forma mais abrangente, o contexto em que se desenvolve esta temática. Nesta direção, tratamos da globalização em sua versão de consenso hegemônica, prescrita no *Consenso de Washington* e suas manifestações na forma de globalismo localizado e localismo globalizado, bem como

¹ São inúmeros os estudos na área da educação que identificam as políticas públicas implementadas no Brasil nos últimos anos como de ordem neoliberal. Dentre eles destacamos: Lüdke (2004); Fernandes (1992); Silva (1996); Frigotto (1995); Gentili (1996); Sacristán (1996); Lima (2006).

de alguns procedimentos da globalização contra hegemônica, denominados de *cosmopolitismo* e *patrimônio comum da humanidade*, de acordo com as reflexões de Santos (2006).

Para o autor acima citado, a globalização ao contrário do que parece, não é um fenômeno monolítico e homogêneo, uma vez que a mesma interage de forma diversa dependendo do centro que a projeta e da forma como os diferentes estados-nação a incorporam ou a rejeitam, em sua dinâmica interior envolvendo de forma interligada aspectos políticos, sociais, econômicos, religiosos e culturais. Entretanto, objetivando reunir e fortalecer objetivos comuns e hegemônicos, os Estados centrais do sistema mundial, reunidos em Washington, em meados da década de oitenta, chegaram a um consenso através do qual estabeleceram normas e parâmetros que a partir de então, passaram a influir “no futuro da economia mundial, [e definir] as políticas de desenvolvimento e especialmente o papel do Estado na economia” (SANTOS, 2005b, p. 27).

Embora este consenso tenha sido questionado tanto pelos conflitos entre interesses dos países que participaram do mesmo, como pelas manifestações de resistência por parte dos grupos subalternos, através de ações contra-hegemônicas, suas prescrições ainda caracterizam a globalização hegemônica que são:

As economias nacionais devem abrir-se ao mercado mundial e os preços domésticos devem tendencialmente adequar-se aos preços internacionais; deve ser dada prioridade à economia de exportação; as políticas monetárias e fiscais devem ser orientadas para a redução da inflação e da dívida pública e para a vigilância sobre a balança de pagamentos; [...] o setor empresarial do Estado deve ser privatizado; [...] a regulação estatal da economia deve ser mínima; deve reduzir-se o peso das políticas sociais no orçamento do Estado, reduzindo o montante das transferências sociais, eliminando a sua universalidade, e transformando-as em meras medidas compensatórias em relação aos estratos sociais [...] vulnerabilizados pela actuação do mercado (SANTOS, 2005b, p. 29/ 30).

Segundo o mesmo autor, de acordo com a lógica da globalização hegemônica, especialmente em seu aspecto econômico, de ampliação do mercado mundial, as empresas multinacionais assumem grande poder econômico e os Estados nacionais, em especial os dos países periféricos e semiperiféricos, passam a receber forte influência dos organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial e a Organização Mundial do Comércio,

materializada na exigência do chamado *ajustamento estrutural*. Segundo esta lógica, os Estados são levados a realizarem reformas em suas estruturas legais normatizadoras de diferentes setores, visando adequar-se a nova institucionalidade econômica global.

Mas não é apenas no aspecto econômico que a globalização hegemônica imprime mudanças. Nos aspectos sociais e político estatal as mudanças também são profundas e abrangentes.

No que se refere às relações sociais, distribuição de renda e acesso aos serviços públicos por parte dos cidadãos, a globalização hegemônica possibilitou a formação de uma “classe capitalista transnacional”, ligada as empresas multinacionais, que aliada à elite capitalista e a “burguesia estatal” local dos diferentes países, têm conseguido concentrar e controlar “mais de um terço da produção mundial” (SANTOS, 2005b, p. 32). Esta concentração de poder e renda afetaram drasticamente, de forma acentuada nas décadas de 1985 a 2005, a distribuição de renda e de riqueza em escala mundial. De acordo com Santos (2005b, p. 34),

segundo as estimativas das Nações Unidas, cerca de 1 bilhão e meio de pessoas (1/4 da população mundial) vivem na pobreza absoluta, ou seja, com um rendimento inferior a um dólar por dia e outros 2 bilhões vivem apenas com o dobro deste rendimento. Segundo o Relatório do desenvolvimento Mundial de 1995, o conjunto dos países pobres, onde vive 85,2% da população mundial, detém apenas 21,5% do rendimento mundial, enquanto no conjunto dos países ricos, com 14% da população mundial, detém 78,5% do rendimento mundial.

Este quadro que demonstra a pobreza globalizada nos leva a questionar o Estado em seu papel de defensor dos interesses e da vida dos seus cidadãos, não permitindo que o crescimento econômico fosse tão desvinculado das condições e possibilidades para o exercício da cidadania. Mas o que ocorre é exatamente o contrário, uma vez que no conjunto de forças que formam o Estado, prevalece às ligadas ao capital, que por um lado identificam como causa da situação de pobreza, a necessidade de maior economia nos gastos públicos, a liberalização da legislação trabalhista e do mercado, e concentração do Estado no controle da estabilidade econômica. De outro lado, o Estado, sobretudo nos países periféricos e semiperiféricos, são pressionados a enquadrarem-se à lógica neoliberal via controle

da dívida externa implementado pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e pelo Banco Mundial, ficando assim fragilizados em seu poder de centralizar e decidir acerca das questões econômicas, sociais e políticas, a exemplo da definição política de destinar mais recursos para a agricultura familiar, sobre a qual trataremos mais adiante (SANTOS, 2005b).

O enquadramento a este consenso neoliberal tem gerado situações como a denunciada pela Organização Mundial de Saúde (OMS), segundo a qual,

os países pobres têm a seu cargo 90% das doenças que ocorrem no mundo, mas não têm mais que 10% dos recursos [...] gastos em saúde [...] metade da população mundial não tem qualquer acesso a serviços de saúde (SANTOS, 2005b, p. 35).

Pelas discussões até aqui apresentadas, fica evidenciado que uma das características dominantes da globalização hegemônica em seu viés político é a existência do Estado fraco, com poucas alternativas diante da realidade social interna de pobreza e exclusão, e as exigências externas advindas dos credores internacionais e das empresas multinacionais, somado a vulnerabilidade a que está exposto, diante das influências que recebe localmente, de acontecimentos que ocorrem a distâncias longínquas, próprio das relações globalizadas.

Será mesmo fraco o Estado, mais especificamente para esta reflexão o dos países periféricos e semi-periféricos, no contexto da globalização hegemônica? De acordo com Santos (2005b), a lógica do Estado mínimo advinda do Consenso de Washington, indicando privatização das empresas estatais, diminuição do poder regulador do Estado e do investimento na área social, após um longo período de exercício de forte poder regulador gerou uma situação contraditória. Contradição originada por um lado, pelas pressões exercidas pelo capitalismo nacional, que exige um Estado forte que se posicione não permitindo algumas desregulações condicionadas pelas agências e empresas globais, contrárias aos interesses dos mesmos. E por outro lado, o “Estado mínimo” do Consenso de Washington, para se enquadrar ao modelo global, precisa ser forte para exercer o poder de se desregular, ou seja, “desregular implica uma intensa actividade regulatória do Estado para por fim à regulação estatal anterior e criar as normas e as instituições que presidirão o novo modelo de regulação social” (SANTOS, 2005b, p. 41- 42).

Ao identificar esta contradição e a consequente fragilização do poder do Estado frente aos interesses globais, o relatório do Banco Mundial de 1997, ratificou esta questão, e em seguida ratificou a capacidade do papel regulador do Estado. Este fortalecimento e reconhecimento do papel regulador do Estado, ao mesmo tempo em que atendeu aos interesses da globalização hegemônica, fez crescer internamente por parte da sociedade civil organizada, no caso evidenciado neste trabalho nos movimentos sociais do campo, a cobrança e a intervenção junto ao Estado, no sentido do atendimento de suas demandas por direitos sociais, uma vez que cabe ao Estado decidir politicamente, usando seu poder de regulamentação, adotar as prescrições do Consenso de Washington de forma ampla ou de forma seletiva e restritiva.

Se observarmos por uma ótica mais ampla, o papel regulador do Estado no contexto da globalização enfrenta outra situação ainda mais contraditória, uma vez que o Estado Nacional criado para desenvolver e assegurar a integração econômica, cultural e social em âmbito nacional, opera pela desintegração desta mesma cultura e economia, de forma a possibilitar a integração das mesmas em âmbito global. Esta ação desintegradora e ao mesmo tempo reintegradora dos estados nacionais, dependem do lugar que o Estado ocupa na hierarquia da globalização hegemônica, gerando diferentes processos e condições diferenciadas de globalização. Segundo Santos (2005b, p. 55):

Aquilo que habitualmente designamos por globalização são, de facto, conjuntos diferenciados de relações sociais; diferentes conjuntos de relações sociais dão origem a diferentes fenômenos de globalização. Nestes termos, não existe uma entidade única chamada globalização; existem, em vez disso, globalizações.

O reconhecimento de que a globalização não opera de forma monolítica e unidirecional, mas está sujeita a disjunções e confrontações em diferentes instâncias e escalas; que não é um fato acabado mas em processo que instiga movimento, pressupõe tratar-se de “um sistema mundial em transição” (SANTOS, 2005b, p. 56). Considerando esta transição, as configurações da globalização em construção, se materializam como fruto de diferentes condicionantes, dentre os quais destacamos o localismo globalizado e o globalismo localizado, como faces da globalização hegemônica e o cosmopolitismo e o patrimônio da humanidade como faces da globalização contra hegemônica (SANTOS, 2005b).

Importa compreender os processos de localismo globalizado e globalismo localizado, uma vez que é através dos mesmos que se estabelecem as hierarquias no sistema mundial em transição, que segundo Santos (2005b), constitui-se na chamada globalização. Neste sentido, o autor identifica o localismo globalizado como o processo através do qual, uma característica, costume, forma de produção ou língua, próprios de um determinado lugar, se globaliza, ou seja, torna-se forma ou modelo necessário em outros lugares que o assumem como de caráter global. É o caso da língua inglesa, da música e de outras tantas particularidades dos Estados Unidos da América (EUA), que se globalizaram como regra, norma, costume ou moda.

Já o globalismo localizado consiste no abalo preciso nas condições de vida do local no qual uma prática considerada global é inserida, ou seja, é a forma encontrada por um determinado lugar, de promover modificações em seu modo de vida particular, adotando outro modo, sob a influência da globalização. Dois exemplos claros desta ocorrência no Brasil é a importância que assumiu a língua inglesa na administração empresarial e na comunicação informatizada e a implementação de procedimentos de produção agrícola, voltados para o agronegócio, com o uso de transgênicos.

Esta relação de trocas ocorridas no bojo da globalização acima descrita, nos quais o local e o global interagem, são intermediadas por relações de poder que por sua vez envolvem interesses inerentes ao capitalismo, dominantes no processo de globalização hegemônica. Neste contexto, as trocas ocorridas na maioria das vezes são *trocadas desiguais*, seguidas de *relações de exclusão* e ou *inclusão subalterna*. Ou seja, a exemplo da globalização da língua inglesa, que ao ser incorporada como uma língua importante no Brasil, ocorre uma *troca desigual*, uma vez que os EUA não assumem a língua portuguesa falada no Brasil, com o mesmo grau de importância. Ao contrário, nossa língua ou é excluída dos contextos formais da linguagem daquele país, ou é incluída de forma subalterna, através de sua utilização em contextos guetizados, considerados sem importância.

Em contraposição as *trocadas desiguais*, a *exclusão* e a *inclusão subalterna* Santos (2005b), destaca o *cosmopolitismo* e o *patrimônio da humanidade* como faces da globalização contra hegemônica alternativa, que no embate com a

globalização hegemônica, traça novas possibilidades e caminhos para a emancipação social, que vem sendo construída, um pouco em cada lugar, em diferentes países, por organizações e movimentos sociais, unidos pela aspiração da construção de um mundo melhor mais justo e solidário.

O *cosmopolitismo* consiste no estabelecimento de comunicação direta, possibilitada pelo ambiente tecnológico e social global, entre as vítimas das *trocas desiguais* e da *exclusão e inclusão subalternas*, de modo a estabelecer experiências de troca de *autoridade partilhada* e de lutas contra a exclusão, a inclusão subalterna, a dependência e a desintegração de suas culturas. Exemplos de ações cosmopolitas são encontrados nas organizações de trabalhadores, de direitos humanos, de indígenas, de mulheres e ecológicas, que operam em níveis transnacionais. Também nesta mesma perspectiva estão movimentos artísticos, científicos e literários que desenvolvem estudos sob a ótica das vítimas do colonialismo e da globalização hegemônica, e na qual situamos o presente trabalho.

Na mesma direção do *cosmopolitismo* está a organização de resistência que Santos (2005b), denomina de *patrimônio comum da humanidade*, ligados às.

lutas transnacionais pela proteção e desmercadorização de recursos, [...] considerados essenciais para a sobrevivência digna da humanidade e cuja sustentabilidade só pode ser garantida à escala planetária (SANTOS, 2005b, p. 70).

Incluem-se nesta categoria de lutas as que se dedicam a preservação da biodiversidade, dos espaços interplanetários, da Antrártida e da Amazônia.

Ainda segundo o autor citado, estes processos de globalização hegemônica e contra hegemônica, não ocorrem de forma separada, mas estão em constante interação na qual o global acontece localmente, e o local acontece globalmente, cabendo às estratégias contra hegemônicas o desenvolvimento de uma *teoria de tradução*, que consiste no fortalecimento das ações locais e globais, através da comunicação recíproca dos movimentos contra hegemônicos, de modo a criar inteligibilidade entre os mesmos e conseqüente desenvolvimento de um trabalho conjunto.

As discussões acerca das diferentes perspectivas da globalização acima apresentadas, fazem parte do contexto global, que exerce influências no contexto

local do Estado brasileiro, no qual está em pauta o projeto de educação do campo na ótica dos sujeitos do campo e em uma perspectiva contra hegemônica. Neste sentido, observamos a crítica a teorias e práticas que tratam o campo como um apêndice da cidade, apoiados na visão tradicional do espaço rural, que compreende como trabalhosa e desnecessária a participação dos sujeitos que vivem no campo nas possíveis mudanças. Mudanças estas, no sentido apresentado por Frenandes e Molina (2004), que aponta para a construção de uma concepção de educação do campo que contemple este espaço como um lugar de produção cultural e de convivência de sujeitos ativos.

Em meio às pesquisas desenvolvidas no presente trabalho, percebemos que historicamente as políticas públicas voltadas para o campo – denominado a princípio de zona rural – embasaram-se na visão urbano-centrada² sob a qual os sujeitos do campo são vistos como indivíduos carentes, que devem ser assistidos e protegidos. Estas políticas alimentam pensamentos e práticas nestes sujeitos, que reforçam nos mesmos, sentimento de dependência político-ideológica em relação ao espaço urbano, contribuindo para a manutenção de desigualdades entre campo e cidade. De acordo com o Censo do IBGE de 2000, 10% do total da população analfabeta está na cidade e 30% no campo. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira, no campo só existem vagas para 25% de todas as crianças de 4 a 6 anos e 72% dos matriculados no ensino básico estão em situação de distorção idade/série (Cf. BRASIL, 2007).

Contribuir para mudanças nesta realidade tem sido o objetivo de diferentes movimentos sociais, educadores e instituições em defesa da afirmação da educação no âmbito dos direitos humanos e sociais. E como fruto da luta organizada, a Constituição de 1988 – um marco no processo de luta por democracia e direitos sociais após o período ditatorial – estabelece garantias sociais e, dentre elas, as relacionadas à educação que, é assumida como “um direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 1988). Entretanto, no que tange à educação do campo a referida legislação não enfatiza suas especificidades. Foi somente com a Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9.394/96 –, em seu Artigo 28, que foi estabelecido

² Visão que privilegia o pólo urbano mediante um processo de homogeneização espacial que subordina o pólo rural (BRASIL, 2002).

que os sistemas de ensino devem promover as adaptações necessárias ao atendimento às especificidades das escolas do campo.

Com a aprovação da LDB 9.394/96, ocorreu um movimento, que se deu tanto em âmbito institucional – MEC –, quanto em âmbito social – Movimentos Sociais –, com o objetivo de regulamentação da referida lei, que se materializou na elaboração de diretrizes curriculares para os diferentes níveis e modalidades de ensino. Mas o Artigo 28 da LDB, que trata da realidade educacional das escolas do campo, realidade esta que demanda atenção especial, precisou ser mais detalhadamente discutido.

E, considerando as especificidades do campo, bem como as demandas pautadas pelos movimentos sociais em reivindicação por uma política pública mais efetiva para aquele espaço, o Conselho Nacional de Educação, através da Câmara de Educação Básica, deu início, em 2001, ao processo de discussão da necessidade de se elaborar diretrizes operacionais para a educação do campo. Neste processo, definiu-se como principal espaço de discussão as Audiências Públicas, para as quais deveriam ser convocados movimentos sociais, instituições e educadores envolvidos com a educação do campo.

O processo de discussão acima mencionado foi antecedido por todo um movimento social em torno da construção de uma escola do campo, que estivesse em sintonia com um projeto de campo protagonizado pelos seus sujeitos, o qual foi denominado de Movimento por Uma Educação do Campo.

A construção da expressão *Educação do Campo*³ nasceu em julho de 1997 no I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), ocorrido no campus da Universidade de Brasília (UNB). Este encontro foi promovido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), em parceria com a Universidade de Brasília (UnB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Este conceito foi pensado com base em experiências práticas do Programa Nacional de Educação na

³ Cf. A coleção *Por Uma Educação do Campo*, nº. 5.

Reforma Agrária (PRONERA); na interação vivenciada com a diversidade das dimensões da vida no campo do MST; nos debates amadurecidos pela Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG); nas realizações da União Nacional das Escolas Famílias Agrícola do Brasil (UNEFAB); e, por fim, nas experiências da Associação Regional das Casas Familiares Rurais (ARCAFAR).

O sentido da expressão Educação do Campo aponta para a necessidade de construção de um projeto de desenvolvimento territorial com valorização da agricultura familiar, tendo a Reforma Agrária como condição indispensável para a concretização deste projeto. Defende-se ainda com esta expressão o protagonismo dos sujeitos do campo que são: pequenos agricultores, pescadores, indígenas, ribeirinhos, assentados, reassentados, lavradores, roceiros, povos da floresta, caipiras, bóias frias, meeiros, agregados, caboclos, sem-terra (FERNANDES; MOLINA, 2004).

Nessa perspectiva, a escola do campo deve ser um espaço de valorização desses sujeitos e de seus saberes, de modo que possibilite a vivência e socialização das relações sociais; a construção de uma visão de mundo mais comprometida com o processo de humanização dessas pessoas e sua condição de sujeito; a valorização e o cultivo de identidades; a socialização e produção de seus diferentes saberes (CALDART, 2004b).

Este debate sobre a legitimidade dos diferentes saberes tem sido defendido por vários autores, que desenvolvem a crítica a racionalidade e cientificidade ocidentais, que tomaram a ciência moderna como referência e modelo, sob o qual todos os demais saberes são submetidos, para auferirem credibilidade ou não. Não se trata de oposição ao conhecimento científico, ou questionamento de sua validade, mas da busca de complementaridade de saberes, embasados “no inescapável reconhecimento de que há conhecimento para além do conhecimento científico” (SANTOS, 2005c, p. 23), e reconhecimento de sua pluralidade de sistemas de produção, bem como sua importância para processos de desenvolvimento alternativos aos propagados pela globalização hegemônica (SANTOS, 2005b).

Neste sentido, o autor ainda destaca a necessidade de o saber científico ser analisado como *localismo globalizado*, ou seja, um conhecimento que se origina e constitui-se em determinado tempo, lugar e circunstâncias, e é globalizado, uma vez que ao ser tratado como conhecimento global, neutro, a-histórico, tem produzido a morte dos saberes locais, denominada por Santos (2006) de *epistemicídio*. O saber científico, ao adentrar em outros locais e contextos e deparar-se com os “conhecimentos locais”, tais como os conhecimentos indígenas, conhecimento tradicional dos povos do campo, e tantos outros que são produzidos em consonância com a diversidade de contextos, tem ocasionado a extinção ou subalternização dos mesmos. E juntamente com a morte dos conhecimentos locais, frente à monocultura do conhecimento científico, morrem também as práticas e possibilidades de modos de vida e de produção assentes naqueles conhecimentos, ocorrendo à subalternização de milhares de grupos sociais e seres humanos.

A discussão acerca da valorização dos saberes e práticas tradicionais dos sujeitos do campo, e do conseqüente diálogo com o saber científico, é um dos argumentos que compõem a concepção assumida pelo movimento Por Uma Educação do Campo, o qual embasa a forte crítica e oposição ao modelo de desenvolvimento historicamente implementado no campo, uma vez que este modelo tem contribuído para o êxodo rural e para a negação dos direitos humanos e sociais dos sujeitos do campo, comprometendo sua própria existência.

Mas, considerando a dialeticidade da realidade concreta, em que se forjam as lutas e contradições, a possibilidade que se apresentou aos movimentos sociais do campo de contribuírem com propostas, bem como participarem das discussões junto ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), através do Conselho Nacional de Educação (CNE), para a elaboração de diretrizes operacionais para a educação do campo, foi entendida como um momento de intervenção positiva na difícil realidade da escola do campo.

Dessa discussão, participaram, junto com o MST – que já vinha desenvolvendo experiências educacionais concretas nos assentamentos – vários movimentos sociais e instituições em defesa da educação, organizados na Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, que se constituiu com uma organização de caráter nacional que congrega o MST, CNBB, UnB, UNESCO e

UNICEF, organizada inicialmente para dar continuidade às proposições do I ENERA. Esta participação deu-se principalmente através das Resoluções da *I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo*, que foi tomada como um documento de consulta e referência para o Conselho Nacional de Educação, no trabalho de elaboração do texto das DOEDEC. Estes movimentos sociais e instituições articularam-se ao Conselho Nacional de Educação (CNE/MEC) para aprovar as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº1, de 03 de abril de 2002), que são consideradas como um importante passo no resgate da dívida com este setor.

O estudo das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, a partir de propostas dos movimentos sociais organizados pela Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, nos possibilita avaliar as dificuldades e/ou possibilidades de sua implementação frente às limitações e contradições que historicamente têm se apresentado quando um governo assume uma ação anteriormente implementada pelos movimentos sociais e instituições da sociedade civil organizada, somadas às contradições vivenciadas pelo Estado brasileiro, no contexto da globalização hegemônica.

No caso particular da luta pela educação do campo no Brasil, as propostas se articularam à práticas de resistência materializadas em movimentos e organizações populares como: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Confederação dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), União Nacional das Escolas Famílias Agrícola do Brasil (UNEFAB) e Associação Nacional das Casas Familiares Rurais (ARCAFAR). Estas ações conjuntas conformaram o movimento Por Uma Educação do Campo.

Outro aspecto que torna relevante o presente trabalho é o fato do mesmo analisar um importante documento da história da educação, em que políticas específicas para as escolas do campo são oficializadas nacionalmente como fruto de “reivindicações históricas e mais acentuadas na última década, por parte das organizações e movimentos sociais que lutam por educação de qualidade social para todos” (BRASIL, 2004). Sendo que estas reivindicações implicam não apenas em mudanças na escola, mas também nas políticas de desenvolvimento para o campo em que a agricultura familiar e o agro negócio são analisados como formas

distintas de produção e conseqüentemente de condições de vida dos sujeitos do campo.

Entendemos que o presente trabalho pode trazer uma importante contribuição a todos e todas que, como nós, investimos na possibilidade de construção de relações fraternas, democráticas e solidárias não apenas entre campo e cidade, mas entre todos os seres humanos, independentemente do lugar onde mora, raça, sexo, credo religioso e demais diversidades que se possam manifestar.

2.2 Motivações e Envolvimento com a pesquisa

Ter esperança na possibilidade de construção de relações mais fraternas, democráticas e solidárias não apenas entre campo e cidade, mas entre os seres humanos de modo geral, é uma das motivações que nos mobilizaram para a realização deste trabalho. Esta motivação está enraizada em nossa história pessoal, vivências e convicções das quais destacamos quatro aspectos:

1) nosso posicionamento diante da realidade do mundo, ao lado dos oprimidos e explorados;

2) a percepção do papel do educador e da educação na sociedade;

3) a vivência no movimento social e político partidário, em especial no Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará (SINTEPP) e no Partido dos Trabalhadores (PT);

4) a docência na Escola Antônio Marçal no município de Inhangapí, estado do Pará, e nossa busca no estudo deste Mestrado como uma forma de aprofundamento teórico que nos ajude a enfrentar tantos questionamentos e desafios colocados a nós na condição de educadora e de ser político e social.

Embora estejamos separando cada um destes aspectos, objetivando tornar este texto mais didático, cada um deles está intimamente imbricado e interligado. O posicionamento diante da realidade ao lado dos oprimidos e

explorados, que a nosso ver está relacionado à consciência de classe e a capacidade de nos perceber como um ser político foi um acontecimento forte que se deu, na primeira metade da década de noventa, no decorrer do curso de licenciatura Plena em Pedagogia da UFPA, no Campus de Castanhal.

Vem-nos a lembrança à disciplina Fundamentos da Educação, com a Professora Naélia, que promoveu o primeiro “clik” do despertar da consciência crítica, que não parou mais e a cada etapa de estudos via crescer uma nova mulher e descortinar em nossa frente o mundo com todas as suas dimensões e complexidades. Foi como sair das sombras e ver as coisas como elas realmente são, quando tivemos contato com o trabalho de Marx, Gramsci, Paulo Freire e tantos outros autores da linha marxista (que foram os que mais marcaram), e que embasaram nosso auto-reconhecimento e auto-identificação como membro de uma classe – a classe trabalhadora. Esta descoberta se deu juntamente com o momento em que ocorreu nossa aprovação em uma seleção para trabalhar como docente na rede de ensino municipal do município de Castanhal, nas séries iniciais do ensino fundamental.

Uma nova identidade ia se construindo: a de educadora fortemente embasada na concepção freireana e que, portanto, passa a ver a escola como um espaço que possibilita a formação da consciência crítica e contribui para a superação de formas de exploração e desigualdades sociais, estando para isso comprometida com a educação de uma forma ampla e contextualizada. Estas mudanças foram muito fortes para quem havia sido educada nos moldes tradicionais, sem nunca ter questionado esta tradição. Descobrimo-nos, aos trinta anos, então casada e mãe de três filhos, na condição de uma pessoa alienada, que estava vivendo apartada de grande parte dos acontecimentos do mundo. O mundo? O que era o mundo para nós até então? Era a nossa casa, marido, filhos e alguns amigos e parentes. A luta de classes, a exploração e desumanização promovida pelo sistema capitalista eram questões que não faziam parte de nossas preocupações até então.

Mas o desejo de continuar os estudos nos impulsionou, após dez anos fora da escola, a enfrentar o desafio do vestibular, com o objetivo de conquistar uma profissão e um lugar no mercado de trabalho, sendo que por falta de curso na área

da saúde, que era nosso interesse à época, ingressamos no curso de Pedagogia. Em se tratando de motivação para estudo, vale destacar que os interesses que nos moveram antes do ingresso no curso e os que se desenvolveram após o ingresso no mesmo, e que nos movem hoje nesta pesquisa são bem diferentes. São bem menos pragmáticos e não estão relacionados apenas à questão do exercício profissional, mas a uma busca de “ser mais”, nos moldes em que nos ensina Paulo Freire, e, conseqüentemente, ter mais possibilidades de compreensão e ação na realidade em que estamos inserida.

Retomando às novas identidades em formação, nossa entrada no serviço público municipal de educação se deu em março de 1991 e em abril do mesmo ano nos filiamos ao Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará (SINTEPP), movida não ainda pela consciência do valor e da importância do Sindicato, mas pela necessidade concreta de garantir direitos básicos da profissão docente. E a passagem de filiada à militante sindical se deu em pouco tempo, uma vez que então já estava clara para nós a necessidade de organização dos trabalhadores como indispensável para a manutenção e conquista de direitos e conseqüentemente para o exercício da cidadania.

Mas a luta sindical estava restrita a determinadas categorias e a relação empregador- trabalhador. Fazia-se necessário articular a luta sindical com outros movimentos populares através de um partido que aglutinasse todas as lutas, objetivando mudanças estruturais na sociedade, em direção ao socialismo. Identificamos estas possibilidades no Partido dos Trabalhadores ao qual nos filiamos em 1992 e militamos na condição de filiada e dirigente.

As militâncias no Partido dos Trabalhadores e no SINTEPP foram e ainda são, uma grande escola que oportuniza o exercício do protagonismo tão necessário na construção da contra-hegemonia, no enfrentamento das condições de exclusão e opressão postas pela sociedade capitalista. Acreditávamos que este enfrentamento – que estava sendo construído de forma coletiva por um grupo de companheiros aguerridos e comprometidos com as mudanças – encontrava-se em curso e que só precisávamos ampliar o mais rapidamente possível a conscientização do povo. E esta conscientização, apostávamos, seria, em grande parte, de responsabilidade da escola, do sindicato, dos movimentos sociais e do Partido. Durante mais de dez

anos dedicamos parte de nossa vida nesta construção que se dá no cotidiano das lutas.

Esta vivência na dinâmica do sindicato de servidores públicos nos colocou frente a frente com governos estaduais e municipais em muitos embates a respeito de legislações a serem implementadas ou formuladas, e que eram objetos de disputas e interesses na maioria das vezes divergentes. Daí o fato de nos chamar atenção de forma especial neste trabalho a participação dos movimentos sociais na elaboração das DOEBEC, e nossas desconfianças nas “boas intenções” do governo quando convoca os movimentos sociais a opinarem na elaboração de políticas e resoluções. Pois, em muitos destes embates, vivenciamos situações em que os governos convocavam o sindicato a participar, mas de uma forma restrita, onde, ao final, as principais decisões já estavam sob controle do governo, mas aparentemente a democracia havia funcionado.

Há mais de dez anos militamos no Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará (SINTEPP), assumindo, no período de 2003 a 2006, o cargo de Coordenadora Geral no estado do Pará. O SINTEPP é um importante instrumento de luta dos trabalhadores da educação pública no Pará, que tem base organizada em mais de cem municípios. Entretanto, apesar dessa militância, e de perceber explicitamente a situação de negação de direitos à educação, bem como a falta de valorização dos trabalhadores no Brasil, e particularmente no Pará, só nos demos conta da gravidade e do aprofundamento do problema da educação no espaço do campo quando passamos a desenvolver nossas atividades docentes no município de Inhangapi, no nordeste paraense.

Hoje, avaliamos que conseguimos transformar nossa ida para Inhangapi, vista inicialmente como um problema a ser enfrentado, em uma grande oportunidade de crescimento e aprendizagem. O problema a ser enfrentado tinha duas razões. Primeiro, que apesar de já ter sido aprovada em concurso público na função docente na Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), por falta de um Plano de Cargos Carreira e Salário que garantisse a progressão funcional, tivemos que nos submeter a outro concurso para garantir o reconhecimento da nova situação de escolaridade em nível superior, tendo optado pelo município de Inhangapi, considerando o número de vagas ofertadas. A segunda razão do problema foi o fato de residirmos

no município de Castanhal e precisar, portanto, nos deslocar quase diariamente para outro município para trabalhar.

Mas decidimos assumir o trabalho docente em Inhangapi, não como uma dificuldade, mas como um desafio e uma nova oportunidade de aprendizagem, e assim o fizemos. Ao final do primeiro ano dos três que permanecemos em Inhangapi (ao completar três anos, nos licenciamos para cursar o Mestrado), já estávamos integradas à cidade e mergulhada em seus problemas e, em especial, nos relacionados à educação. Dentre todos os problemas que vão desde a falta de funcionários e professores, falta de infra-estrutura das escolas, transporte escolar precário, o problema que mais nos incomodou e chamou atenção foi o descompasso entre a vida dos estudantes e as atividades escolares. Apesar de a escola receber 87% dos alunos oriundos do campo, seu currículo não considerava esta realidade. Era como se estivéssemos em uma escola urbana.

A realidade das escolas de Inhangapi nos fez apurar o olhar para as especificidades das escolas nos demais municípios em que o SINTEPP está organizado, nos fazendo reconhecer a necessidade do sindicato tratar de forma mais qualificada desta questão. E, neste sentido, no 17º Congresso Estadual do SINTEPP, ocorrido em 2004, propusemos a criação da Coordenação de Secretaria de Educação do Campo, que tem como principal atribuição pautar as especificidades das escolas do campo nas lutas do sindicato, cobrando a implementação das DOEBEC nos sistemas estadual e municipal de educação. Estamos assumindo desde então a tarefa de organizar a Coordenação da Secretaria de Educação do Campo em todas as subsedes do SINTEPP, organizadas nos mais de cem municípios do Pará. E nesta direção, representando o SINTEPP, estamos participando do Fórum Paraense de Educação do Campo (FPEC), objetivando aproximar mais o sindicato dos debates e ações em defesa da educação do campo.

O desafio de organizar e qualificar os membros do sindicato na defesa da qualidade da educação do campo, de forma que os mesmos possam propor políticas específicas às escolas do campo e cobrar dos governos este direito e o exercício de docência em Inhangapi, explicitou a carência de maior aprofundamento teórico acerca da problemática da educação do campo. Daí termos optado por desenvolver

o presente estudo, buscando analisar as interfaces entre as DOEBEC, os movimentos sociais e o Estado.

Mas a nossa relação com esta pesquisa não acaba aí. Alguns acontecimentos e reflexões de ordem política partidária e sindical, aliados as mudanças ocorridas em nossa percepção da realidade, que se deram em virtude dos estudos no curso de Mestrado, trouxeram-nos outros questionamentos que buscamos, se não respondê-los, ao menos ter mais subsídios teóricos que nos ajudem na compreensão e intervenção mais qualificada na realidade em que atuamos. Nessa direção, nos deparamos com os escritos de Boaventura de Souza Santos, que afirma que “o desconforto, o inconformismo ou a indignação perante o que existe suscita impulso para teorizar a sua superação” (SANTOS, 2005d, p. 23). Os novos questionamentos de ordem político-partidária referem-se à tarefa que atribuíamos ao PT, que não se realizaram. Entendíamos que o partido seria capaz de, assumindo o governo, implementar ações que indicassem mudanças estruturais no Brasil. Fato que não tem ocorrido. Ao contrário, para garantir a eleição e a governabilidade, as concessões foram feitas em direção à manutenção das estruturas até então existentes. Diante destas constatações, não percebendo mais no PT um espaço de possibilidade de luta anticapitalista e socialista, solicitei minha desfiliação do partido. Mesmo assim, estamos a torcer para que os governos do PT possam dar o mais certo possível, dentro dos condicionantes conjunturais e estruturais em que está se dando.

Diante deste quadro, fica o desafio de organizar e implementar as lutas pela dignidade humana, sem ter à frente um partido político. Este é um aprendizado que estamos buscando, tendo a clareza de que mudar não é fácil, mas é possível e necessário. Para Santos (2005d), por exemplo, não há um princípio único de transformação social e mesmo o futuro socialista é um futuro possível, em concorrência com outros futuros alternativos. Para ele, não há agentes históricos únicos nem uma forma única de dominação, sendo múltiplas as suas faces e, neste sentido, múltiplas as resistências e os agentes que a protagonizam. Ele diz que a industrialização não é sinônimo de progresso e desenvolvimento, pois está assentada em uma concepção incapaz de ver a relação entre a mesma e a degradação da natureza e a conseqüente degradação da sociedade. Diz mais: que

um processo contra-hegemônico deve valorizar as experiências e o protagonismo das vítimas da exclusão gerada pela forma de organização da sociedade capitalista.

Este protagonismo não tem como horizonte um único projeto que tenha por base uma teoria geral da transformação social, hierarquicamente colocado acima de outros projetos considerados menores. Ao contrário, as diferentes formas de protagonismo estão embasadas na pluralidade de projetos emancipatórios, articulados entre si de forma não hierárquica por *mecanismos de tradução*⁴ (SANTOS, 2005d).

As reflexões suscitadas por Santos (2005d) nos levaram a rever posicionamentos acerca de nossas expectativas e convicções sobre o papel do partido político na dinâmica social, uma vez que entendíamos que estavam hierarquicamente acima dos demais movimentos sociais, tendo como tarefa reunir estes diferentes movimentos em torno de um projeto capitaneado pelo partido. Esta mudança possibilitou-nos uma percepção do movimento por uma educação do campo, organizado pela Articulação Nacional por Uma Educação do Campo na perspectiva de um projeto, dentre tantos outros de caráter emancipatório. Daí a intenção de identificar e analisar a contribuição dos movimentos sociais organizados na Articulação Nacional por Uma Educação do Campo, materializada nas DOEBEC, enfatizando os princípios que se destacam no sentido de contribuir para a superação das desigualdades e melhoria da qualidade de vida e da educação dos sujeitos do campo, não como *um modelo a ser seguido*, mas como uma possibilidade que se apresenta diante a uma realidade específica.

Com relação ao movimento sindical, mais particularmente ao SINTEPP, observo a necessidade urgente de ampliação de espaços de atuação, a exemplo da educação do campo, das questões étnico-raciais e de gênero, bem como a vivência e cultivo de valores como a solidariedade, o compromisso, a coerência e a confiança. Estes valores precisam ser a base para a realização das ações, bem como da vivência de relações interpessoais no sindicato, fato que infelizmente nem sempre ocorre, uma vez que estamos impregnados de anti-valores como o

⁴ Mecanismo embasado em uma teoria que sirva de suporte epistemológico às práticas emancipatórias, possibilitando que uma necessidade, uma aspiração, uma prática de uma dada cultura possa se tornar compreensível e inteligível para outra cultura. (SANTOS, 2006).

individualismo e o consumismo, dentre outros. Mas, apesar das contradições vividas, o SINTEPP tem se constituído, ao longo de mais de vinte anos, em um grande instrumento de luta dos trabalhadores da educação pública no estado do Pará, assumindo a defesa não apenas do direito dos trabalhadores, mas da educação pública gratuita e de qualidade social. Assim, percebemos que as propostas defendidas pela Articulação Nacional por Uma Educação do Campo, não apenas para as escolas do campo, mas para um projeto de desenvolvimento para o campo, devem ser incorporados às propostas e lutas do sindicato, sendo este mais um desafio dentre os tantos que nos mobilizaram na realização deste trabalho.

2.3 Caminhos Metodológicos

Metodologicamente o estudo caracteriza-se como uma pesquisa documental com base na análise de conteúdo segundo Franco (2005). Os documentos que se constituíram no *corpus* da pesquisa são: as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e as Resoluções da I Conferência Nacional Por Uma educação Básica do Campo, ocorrida em Luziânia/GO, no período de 27 a 31 de julho de 1998, promovida pelo MST, UNICEF, UNB, UNESCO e CNBB. Estes organizadores compuseram em 1999, uma espécie de Fórum nacional em defesa da educação do campo que denominaram Articulação Nacional por Uma Educação do Campo.

Para a compreensão do significado e sentido dos documentos em estudo, ou seja, do *corpus* da pesquisa, faz-se necessário compor a *unidade de contexto*, que são informações que possibilitem a compreensão do contexto em que os mesmos foram produzidos, envolvendo questões históricas, econômicas, ideológicas, sociais e culturais dos que produziram e influenciaram na produção dos documentos em estudo. Neste sentido, é importante observar que uma mesma palavra pode ter sentidos diferentes, de acordo com o contexto e contingências contextuais em que foram produzidas (FRANCO, 2005). Assim, objetivando contemplar este aspecto da pesquisa, destacamos algumas informações que nos

ajudam nesse processo de contextualização, bem como na justificativa da escolha do *corpus* da pesquisa.

As DOEPEC, por ser um documento de abrangência nacional que trata da educação do campo, se constitui na gênese da problemática desta pesquisa. Já as Resoluções da I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo se justificam na condição de *corpus*, principalmente por duas razões: primeiro por terem sido utilizadas como documento de consulta pelo Conselho Nacional de Educação no processo de construção das DOEPEC; segundo (e que consideramos mais significativa) por se tratar de um documento que é resultado de um amplo processo de discussão, envolvendo os movimentos sociais do campo, instituições e educadores comprometidos com a temática em questão, organizados na Articulação Nacional por Uma Educação do Campo. A representatividade desse documento se dá pelo movimento que caracterizou sua construção, uma vez que estas *Resoluções* foram antecedidas por todo um processo de discussão iniciado no I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), sendo posteriormente assumido pela Articulação Nacional por Uma Educação do Campo.

O I ENERA representou um importante momento de expressão do resultado de dez anos de trabalho dos coletivos de educação do MST, sendo destacado como um marco histórico a partir do qual houve um despertar de interesse, por parte da sociedade e de instituições ligadas a luta por direitos sociais, acerca das ações do MST. Em especial, no que se refere ao aspecto educacional e sua relação com a Reforma Agrária, materializado no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). O principal ponto de discussão deste encontro foi a elaboração da proposta de educação ou proposta pedagógica para as escolas do MST, na perspectiva de ampliação da noção de direito: “não apenas ter acesso à escola, mas também ter o direito de construí-la como parte de sua identidade” (CALDART, 2004a, p. 249).

As reflexões e estudos realizados no referido encontro, que já estavam incorporados à filosofia e prática dos educadores do MST, mobilizaram os participantes a discutirem a ampliação da proposta, até então pensada para as escolas dos assentamentos, para as demais escolas do campo, uma vez que os problemas relacionados às escolas dos assentamentos são, em muitos aspectos,

semelhantes às do campo de uma forma geral. Guardadas as devidas proporções e diferenças, percebeu-se como importante focar a discussão na rica experiência educacional vivenciada nos espaços onde o latifúndio foi transformado em assentamentos rurais, nos quais a esperança por mudanças na realidade do campo se materializa naquela experiência.

Entendemos que o fato de a Articulação Nacional por Uma Educação do Campo chamar atenção para as experiências do MST nos assentamentos, não significa a adoção de forma geral de seus métodos e princípios para as demais escolas, como se aquelas experiências pudessem servir de modelo para todas as demais. Neste aspecto, Santos (2005d), enfatiza a importância das alternativas locais desenvolvidas pelos grupos oprimidos que possibilitam a vivência de experiências que tornam possível viver com dignidade, sendo que estas experiências precisam ser construídas por cada grupo, considerando as características e dinâmica de cada realidade.

É neste sentido discutido por Santos (2005d), que entendemos como importante a iniciativa do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Universidade de Brasília (UNB), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e da Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), de ampliação do debate acerca da educação do campo, bem como a necessidade de discussão de um projeto de desenvolvimento para o mesmo. Nesta perspectiva, assumiram o desafio de organizar conjuntamente a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, já incorporando alguns princípios afirmados no I Encontro Nacional de Educadores da Reforma agrária (I ENERA), que balizaram a construção da referida conferência.

Dentre os princípios destacamos:

- 1) a consciência de que a escola é um direito de todos os cidadãos e não favor;
- 2) a necessidade dos próprios sujeitos do campo se mobilizarem para cobrarem este direito;

- 3) a necessidade de a escola estar em sintonia com a cultura do campo, de forma que esta última direcione a sua proposta pedagógica;
- 4) a importância da participação dos sujeitos do campo na construção de um projeto próprio.

Embasada nestes princípios e no Texto Base que alimentou as discussões, a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, que aconteceu em Brasília/Luziânia, no período de 27 a 30 de julho de 1998, foi precedida por 23 encontros estaduais, promovidos pelos organizadores em parceria com entidades que atuam no campo nas diferentes regiões brasileiras. Contou-se, nesses encontros, com a presença de representantes de movimentos sociais e educadores do campo, sendo que o levantamento da realidade do campo explicitada nestes 23 encontros, as propostas e discussões ocorridas no mesmo, serviram de referencial para a elaboração do Texto Base da Conferência.

A I Conferência Nacional por Uma Educação Básica do Campo teve como principal enfoque não a denúncia da situação de negação da cidadania aos que vivem no campo, nem a crítica a ausência de políticas públicas, mas a afirmação de valores e práticas que embasam o processo de construção da educação do campo. Nessa direção, foram aprovados dois textos conclusivos, contendo desafios e propostas para o campo brasileiro. Estes desafios urgentes instigaram os organizadores a assumirem o compromisso com a continuidade da mobilização “Por uma Educação Básica do Campo”, o que os levou a se organizarem como uma espécie de fórum nacional, que em 1999 denominou-se Articulação Nacional por Uma Educação do Campo. Este texto conclusivo, denominado de Resoluções da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, é um dos textos base de análise desta pesquisa, uma vez que entendemos ser ele sintetizador de um conjunto de princípios, propostas e reflexões acerca da educação do campo, construída de forma coletiva por movimentos sociais, instituições e educadores.

O segundo documento analisado são as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo – DOEBEC –, aprovado na Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, em três de abril de 2002.

A elaboração das DOEBEC foi impulsionada, de um lado, pelos movimentos sociais, educadores e instituições, reivindicando o direito à terra, ao trabalho, à cultura e à educação e, de outro, pela lacuna existente na legislação, frente ao Artigo 28 Lei de Diretrizes e Bases-LDB 9.394/96, o qual estabelece que os sistemas de ensino devem promover as adaptações necessárias ao atendimento às especificidades das escolas do campo.

Em decorrência deste preceito legal e sensibilizados pela mobilização social em torno da educação do campo, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), através do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica, deu início, em 2001, ao processo de elaboração das DOEBEC. Neste sentido, dentre as ações implementadas, foi definida a realização de audiências públicas, objetivando ampliar o processo de discussão ao contar com a participação de educadores, movimentos sociais e instituições, de forma que os mesmos pudessem apresentar propostas e relatos de experiências que contribuíssem para a elaboração das Diretrizes.

Objetivando perceber o contexto em que se deram as discussões das DOEBEC, tivemos acesso às Atas das três audiências públicas realizadas pelo MEC, no período de agosto a dezembro de 2001. Estas Atas relatam os debates nos quais estive a frente a Prof^a. Édila de Araújo Lira Soares, relatora do parecer 036/2001, que, juntamente com os demais membros do Conselho Nacional de Educação, recebeu propostas dos movimentos sociais, instituições e educadores, para a elaboração das Diretrizes.

Destacamos que as Atas das três audiências realizadas pelo Conselho Nacional de Educação demonstram que as dinâmicas estabelecidas nas audiências possibilitaram os debates, manifestações de opiniões e relatos de experiências desenvolvidas por organizações sociais e secretarias de educação. Identificamos o relato posto nas Atas como rico material de contextualização do processo de discussão junto ao Ministério da Educação, por evidenciarem a participação de diferentes segmentos sociais no processo de discussão das Diretrizes (BRASIL, 2001c).

Ao ler as Atas constatamos que a sistemática de realização destas audiências públicas já é de praxe na Câmara, com a intenção de ouvir a sociedade antes de definir as diversas diretrizes ali elaboradas, sendo que com as diretrizes operacionais para a educação do campo encerra-se a trajetória de regulamentação do conjunto das grandes diretrizes. O Relatório das DOEBEC está estruturado a partir de quatro pontos:

- 1º) Retrospectiva histórica da educação do campo na pauta das discussões políticas, desde a primeira Constituição;
- 2º) Apresentação da educação do campo no contexto de um processo migratório que envolve as condições de manutenção da vida no campo e a relação campo cidade;
- 3º) Descrições de como as Constituições Estaduais pronunciaram-se sobre a educação do campo;
- 4º) Registro da disputa política acerca da discussão sobre a educação do campo, entre as elites e as demandas sociais do campo.

Identificamos também que o debate em torno das Diretrizes ocorreu tanto no âmbito da Câmara de Educação Básica do MEC quanto em reuniões com a participação de profissionais ligados a universidades, especialistas em educação do campo, Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável e do Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação. Participaram também Conselheiros do Conselho Nacional de Educação (CNE) (Francisco Aparecido Cordão, Carlos Roberto Jamil Cury, Ulysses Panisset, Antenor Napolini e Édla Soares), Representantes de Ministérios e Instituições do Governo Federal (Fernando Pimenta, Paulo Conde), Representantes de Conselhos e Secretarias Estaduais e Municipais de Educação (Vera Lúcia de Lima, Glaura Vasques de Miranda, Valentim Pazini Filho, Nelson Rodrigues Neto, João Monlevade, Suely Menezes, Marlei Carvalho Simões), Representantes de Universidades e Institutos de Educação (Flávio Goulart, Maria Antonieta, Maria de Fátima Vilhena da Silva, Mônica Molina e Sônia Meire Azevedo de Jesus) e Representantes dos Movimentos Sociais (Cleudimar Barbosa dos Santos, Maria do Socorro de Souza, Evandro José Morello, Abdalaziz de Moura).

De acordo com as Atas, percebemos que apesar de haver espaço para a manifestação dos participantes nas audiências, com abertura para apresentação de proposições (até mesmo uma postura clara de incentivo por parte da relatora Édila de Araújo Lira Soares, no sentido de que a sociedade participasse), todas as propostas teriam que, necessariamente, estar no limite da legislação já existente. Este fato limitou o campo de inferência na elaboração das diretrizes e, conseqüentemente, de avanços mais imediatos (BRASIL, 2001c). Entretanto, considerando as *contingências contextuais*, ou seja, a hierarquia do Conselho Nacional de Educação na estrutura organizativa do MEC, e o fato de tratar-se de uma Resolução no âmbito deste Conselho, a adequação à legislação vigente era uma condição e não uma opção a ser considerada pela Relatora e demais conselheiros.

O documento das DOEBEC está dividido em duas partes. A primeira parte constitui-se no Parecer, que por sua vez está dividido em três partes: o Relatório, o Voto da Relatora e a Decisão da Câmara, ambos aprovados em dezembro de 2001. A segunda parte é a Resolução CNE/CEB Nº. 1, aprovada em três de abril de 2002. Nesta pesquisa, trabalhamos a análise do documento completo, ou seja, o Parecer e a Resolução.

Após a definição dos documentos base desta Pesquisa Documental, iniciamos os procedimentos operacionais para a técnica de Análise do Conteúdo que, dentre os objetivos a que se propõe a referida técnica, tenta responder a pergunta “o que essa mensagem significa?” (FRANCO, 2005, p. 7). A intenção é conhecer o que está implícito na mensagem que se configura através das palavras e nas suas entrelinhas, utilizando-se da descrição, análise e interpretação da mesma, tendo como “pano de fundo” a *unidade de contexto* anteriormente explicitada. Na busca de descobrir o que o texto quer dizer, Franco (2005) destaca a importância de que as descobertas tenham relevância teórica, ou seja, que possam ser ampliadas através da articulação com uma teoria.

Em seguida, procedemos à leitura minuciosa dos documentos acima mencionados, dos quais emergiram temas significativos e de relevância teórica, enquanto princípios e horizontes que devem ser considerados na elaboração de políticas e ações para a escola do campo. A estes temas denominamos de eixos de

análise, sendo que os mesmos correspondem ao que Franco denomina de “*unidade de análise*” (FRANCO, 2005)⁵. A referencia que tomamos para esta unidade de análise foi o “tema”⁶ Assim, definimos como eixos temáticos de análise: *Projeto de desenvolvimento para o campo, Participação dos sujeitos e Especificidades da escola do Campo*.

Definidos os *eixos temáticos de análise*, realizamos a descrição das propostas apresentadas pela Articulação Nacional por Uma Educação do Campo e as estabelecidas nas DOEBEC agrupando-as, de acordo com a confluência dos respectivos eixos temáticos de análise. Em seguida, procedemos à inclusão dos três indicadores de qualidade da educação (Gestão Democrática, Formação dos Professores e Projeto Político Pedagógico para as escolas do campo), que foram agrupados da seguinte forma:

- Projeto de Desenvolvimento para o Campo;
- Participação dos Sujeitos – Gestão Democrática;
- Especificidades da Escola do Campo – Formação dos Professores e Projeto Político Pedagógico.

Estes indicadores de qualidade da educação são analisados juntamente com o *eixo temático de análise* ao qual estão agrupados, uma vez que entendemos existir intermediações e correlações entre eles. A inclusão dos indicadores de qualidade da educação tem por objetivo identificar nas propostas da Articulação Nacional por Uma Educação do Campo e no texto das DOEBEC os possíveis avanços para a educação do campo, sendo que a escolha destes indicadores (Gestão Democrática, Projeto Político Pedagógico e Formação dos Professores), ocorreu em função dos mesmos terem sido fortemente enfatizados nos dois documentos em análise.

⁵ Palavras e ou expressões que carregam consigo significados e sentidos capazes de contribuir para a delimitação da análise de conteúdo (FRANCO, 2005).

⁶ É uma inserção sobre determinado assunto. Pode ser uma simples sentença, um conjunto delas ou um parágrafo (FRANCO, 2005, p. 39).

Em consonância com a opção metodológica empreendida neste trabalho, procedemos à categorização dos *eixos temáticos de análise*, considerando principalmente dois aspectos: a *fidedignidade* com os princípios que constituem os eixos de análise e a *potencialidade* de aprofundamento do referencial teórico que estas categorias apresentam. Assim, definimos como principais categorias de análise, em relação aos eixos temáticos: *Projeto de Desenvolvimento para o campo – Desenvolvimento Sustentável*; *Participação dos sujeitos – Democracia participativa*; *Especificidade da escola do Campo – Identidade da Escola do Campo*.

Realizamos o cruzamento do conteúdo dos documento com as categorias, as quais foram relacionadas com os três indicadores de qualidade. Este cruzamento dos dados é o que Franco (2005) denomina de *inferência*, que implica em identificar de forma objetiva e sistemática as mensagens que se apresentam no *corpus*, com características específicas, já definidas pelo pesquisador. Neste caso, as *categorias de análise* emergiram do próprio *corpus*.

Ao realizar a *inferência*, ou seja, identificar no *corpus* os enunciados que se relacionam com as temáticas especificadas dos *eixos temáticos de análise*, comparando os enunciados dos dois documentos em estudo, frente às *categorias* teoricamente referenciadas, passamos ao procedimento de descrição dos enunciados no quadro que estamos denominando de “Quadro de categorização dos enunciados”. Neste quadro, que também contempla os três indicadores de qualidade da educação que estão sendo trabalhados, descrevemos os enunciados contidos nos citados documentos em estudo, de acordo com a confluência dos mesmos com o respectivo eixo temático de análise/categoria.

Ainda segundo Franco (2005), apesar da descrição das mensagens com seu exato *conteúdo manifesto* ser o referencial que dá início à análise de conteúdo, a simples descrição contribui pouco para uma análise mais ampla. Entretanto, se forem direcionadas indagações sobre as causas e efeitos, sobre o conteúdo oculto da mensagem, bem como o sentido da mesma, tendo em vista “o que” e o “para que” dos objetivos propostos, a análise torna-se rica exigindo maior aporte teórico por parte do pesquisador.

O aporte teórico eleito para as análises dos eixos temáticos foi formado a partir da contribuição de vários autores, como Hage, Lima, Moura, Rêgo e outros, mas destacamos, particularmente, os escritos político-econômico-sociais de Santos, que nos auxiliou na compreensão sociológica mais ampliada do fenômeno em análise. Compuseram também esse aporte os escritos político-pedagógicos de Roseli Caldart, Mônica Molina e Miguel Arroyo, Sônia Meire, Edgar Jorge Kolling, Irmão Nery e Bernardo Mançano, contidos principalmente na *Coleção Por uma Educação do Campo*, do nº. 1 ao nº. 5, sendo que o livro nº. 1 ora aparece como *corpus* ora como material analítico, por tratar-se do livro que consta as Resoluções da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. Esse aporte foi utilizado, portanto, como *teoria interpretativa* e possibilitaram o acesso à compreensão da educação do campo como espaço de luta, mas também como material epistemológico de grande importância para a teorização da educação.

A opção pelo referencial bibliográfico da *Coleção Por uma Educação do Campo* deve-se ao fato desta ser uma publicação assumida oficialmente pela Articulação Nacional por uma Educação do Campo. Seu conteúdo é resultado de discussões e estudos que aconteceram em diferentes estados do Brasil, reunindo movimentos sociais, educadores/as e instituições declaradamente compromissadas com a construção da concepção de Educação do Campo. Assim, considerando a importância dos autores dessa coleção, cujos escritos compõem o *corpus* de análise desta pesquisa, apresentamos, em seguida, um breve resumo de suas atividades, atuações e realizações.

Os autores Roseli Caldart, Mônica Molina, Miguel Arroyo, Sônia Meire, Edgar Jorge Kolling, Irmão Nery e Bernardo Mançano são os autores de referência da Coleção Por Uma Educação do Campo, os quais possuem uma vasta experiência e acúmulo teórico sobre a educação do campo.

Roseli Caldart, doutora em educação pela UFRGS, além de escrever sobre a temática, é integrante do Coletivo Nacional do Setor de Educação do MST; participa do Colegiado Pedagógico do curso Magistério do MST para educadores e educadoras dos acampamentos e assentamentos de reforma agrária. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (1982), especialização em Fundamentos da Educação pela

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (1983), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (1986) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1999). Atualmente é Assessora pedagógica do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Fundamentos da Educação. Atua principalmente nos seguintes temas: Sem Terra, Pedagogia, Movimento, Escola e luta sociocultural.

Mônica Molina, doutora em Desenvolvimento Sustentável, professora do curso de Ciências Naturais da UNB Planaltina, coordena o Grupo de Trabalho de Reforma Agrária da UNB. Possui Graduação em Ciências Jurídicas e Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1989), Especialização em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1997), Mestrado em Sociologia pela Universidade Estadual de Campinas (1998) e Doutorado em Desenvolvimento Sustentável pela Universidade de Brasília (2003). Atualmente é professora adjunta da Universidade de Brasília, Coordenadora da Licenciatura em Educação do Campo, Diretora do Centro Transdisciplinar de Educação do Campo e Desenvolvimento Rural, Coordenadora do Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária, Membro do Conselho Consultivo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, Membro do Conselho da Embrapa Informação Tecnológica. Coordenou o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária e o Programa Residência Agrária. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Sociologia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação do Campo, Formação de Educadores, Transdisciplinaridade, Políticas Públicas, Reforma Agrária, Desenvolvimento Sustentável.

Sônia Meire Santos Azevedo de Jesus é graduada pelo Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe (1986), mestra em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (1997), doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2003); Doutorado Sandwiche em Sociologia pela Universidade de Coimbra (2002). É professora titular da Universidade Federal de Sergipe. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Estudos Transdisciplinares em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação de jovens e adultos, educação e movimentos sociais, educação do campo, políticas públicas em educação, políticas de conhecimento, saberes e

práticas educativas emancipatórias e educação superior. É professora do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da UFS. É membro da Comissão Pedagógica Nacional do PRONERA desde 1998/ INCRA/MDA. É parecerista *ad hoc* do CNPq e de outras universidades brasileiras. Coordena pesquisas financiadas pela CAPES, CNPq e INEP. Coordena o Observatório da Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFS, consorciado com a UnB e a UFRN. Desenvolve pesquisas com a Universidade de Cádiz-Espanha e co-orienta estudantes brasileiras nas Universidades de Valiadollid e Extremadura, Espanha. Mantém convênios e acordos de cooperação com Instituto de Educação de Portugal e com as Organizações não governamentais européias que atuam nas questões da juventude e da mulher e, com trabalhos que discutem as diferentes formas de construção da democracia.

Miguel Arroyo, doutor em educação, professor da UFMG, escritor renomado, consultor, é professor titular emérito da Faculdade de Educação da UFMG, foi secretário adjunto de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte, coordenando e elaborando a implantação da proposta político-pedagógica Escola Plural; acompanha propostas educativas em várias redes estaduais e municipais do país.

Edgar Jorge Kolling, pedagogo, faz parte da Coordenação Nacional Por uma Educação do Campo, é coordenador do Setor Nacional de Educação do MST.

Irmão Nery, religioso da congregação conhecida *como Irmãos* de La Salle ou Lassalistas, formado em Filosofia e Teologia, assumiu a Assessoria Nacional de Catequese, na CNBB, em Brasília (1983-1986), com atuação em todo o Brasil.

Bernardo Mançano Fernandes possui graduação em Geografia (1988), mestrado em Geografia Humana (1994) e doutorado em Geografia Humana (1999) pela Universidade de São Paulo. Professor dos cursos de graduação e pós-graduação da Universidade Estadual Paulista (Unesp), campus de Presidente Prudente, onde preside o conselho editorial da coleção Geografia em Movimento, publicado pela Editora Expressão Popular. É parecerista das seguintes agências: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Parecerista dos seguintes periódicos: *Progress In Human Geography* (Inglaterra), *Latin American Perspectives* (EUA), *Revista Terra Livre*, *Geografia em Atos* (Unesp). Assessor da Via Campesina (Brasil). Coordenador de grupo de trabalho - Consejo Latino-Americano de Ciencias Sociales e do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma agrária . Membro da Associação de Geógrafos Brasileiros, da Associação Brasileira de Reforma Agrária e do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra). Publicou *A formação do MST no Brasil e Brava Gente* (co-autoria com João Pedro Stedile), além de diversos verbetes na *Enciclopédia Contemporânea da América Latino e do Caribe*. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Geografia Agrária, atuando principalmente nos seguintes temas: teorias dos territórios, reforma agrária, desenvolvimento socioterritorial, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Via Campesina e paradigma da questão agrária.

No que se refere ao referencial teórico de Boaventura de Sousa Santos, embora o mesmo não escreva especificamente sobre educação do campo, este teórico contribui na realização das análises acerca da temática em questão por tratar-se de um autor que tece críticas ao capitalismo e sua globalização hegemônica; discute a possibilidade das vítimas da globalização dominante tornarem-se protagonistas de sua libertação, tendo como um dos instrumentos de luta contra-hegemônica a democracia participativa e os saberes dos povos dominados, que foram subjugados pela ciência moderna aliada ao capital.

Identificamos que a postura teórica com que este autor trata estas questões converge em muitos aspectos com o que propugna os teóricos do movimento por uma educação do campo, cujos textos estão materializados na Coleção *Por uma Educação do Campo* e na qual estão presentes os demais autores citados. Entendemos que Boaventura, ao defender que o saber acadêmico pode ser valioso aliado das lutas sociais, nos ajuda a lançar um olhar para o movimento por uma educação do campo, de forma que possamos compreendê-lo por uma ótica mais ampla, na dinâmica social e educacional contemporânea da sociedade brasileira. Nesta perspectiva, desenvolvemos o capítulo seguinte que trata da mobilização empreendida pelos movimentos sociais, na luta pela garantia de

educação do campo na concepção defendida pela Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo.

3 OS MOVIMENTOS SOCIAIS E AS DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NAS ESCOLAS DO CAMPO: da reivindicação à proposição

Quando chegar na terra
Lembre que ainda não tem liberdade
Este é o primeiro passo
Que estamos dando nesta sociedade
Só a terra não liberta
Este é o alerta aumenta a ansiedade
Isto virá no dia que com ousadia ganhar
A cidade
Ademar Bogo

Um olhar sobre os movimentos sociais, seu papel e importância na sociedade, se faz necessário neste momento, para compor o contexto que possibilite a compreensão do objeto de estudo do presente trabalho, uma vez que não se trata de uma análise unicamente das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, mas de identificar e analisar a contribuição dos movimentos sociais na elaboração das mesmas.

Nesta direção desenvolvemos neste capítulo, uma breve caracterização dos movimentos sociais no Brasil, nas décadas de 1980 e 1990, enfatizando o seu caráter impulsionador das lutas em defesa da democracia e justiça social e cidadania. Objetivamos estabelecer uma correlação entre o caráter propositivo da ação dos movimentos sociais naquele momento histórico, e o das ações dos movimentos sociais organizados na Articulação Nacional por Uma Educação do Campo, ocorridas no final dos anos 1990 e início do ano 2000, no processo de elaboração das DOEBEC.

Para situar estas ações, apresentamos alguns dados que revelam aspectos da situação socioeconômica e educacional no espaço do campo, e sua relação com a negação da cidadania. Em seguida, retomamos as ações desenvolvidas pelo movimento *Por uma Educação do Campo*, organizado pela Articulação Nacional por uma Educação do Campo, frente ao desafio de promover mudanças naquela realidade. Mudanças no sentido de garantia dos direitos a uma

educação comprometida com a realidade do campo, que por sua vez deve ser articulada a um projeto de desenvolvimento, sobre o qual desenvolvemos uma discussão envolvendo a agricultura familiar e o agronegócio. Dando prosseguimento aos passos acima anunciados, retomamos a década de 1980 e a dinâmica dos movimentos sociais.

Considerando-se principalmente a última metade dos anos de 1980 até os dias atuais, em termos mundiais, muitas mudanças afetaram os Estados-nação, as suas economias e a vida pública. Neste processo de mudanças, os movimentos sociais têm se destacado no papel de aglutinador daqueles e daquelas que se propõem a refletir sobre os rumos dos países e intervir na construção de um projeto que possa garantir a cidadania e a inclusão social, como uma força reivindicatória, se fazendo destacar no contexto do Estado.

No Brasil não foi diferente. Os movimentos sociais aqui têm assumido um lugar importante na proposição de políticas públicas, visando a superação da desigualdade e da exclusão social.

Na década de 1980, os movimentos sociais conseguiram se organizar em torno de sindicatos e movimentos de diferentes categorias, de forma a aglutinar e fortalecer as aspirações por democracia e justiça social, intervindo de forma significativa no texto constitucional de 1988, configurando-se como interlocutores reconhecidos no espaço político nacional. Mas esta mesma década, marcada pela luta esperançosa por democracia, foi palco também do crescimento da pobreza, caracterizada, de um lado, pela tradição excludente, e, de outro, pelos efeitos maléficos da chamada modernização econômica (PAOLI; TELLES, 2000).

A Constituição de 1988 representou a legalização da democracia, contribuindo para que a década de noventa fosse marcada pelo reconhecimento formal dos direitos sociais e civis da vivência cidadã, que foram garantidos na forma da lei. Este reconhecimento possibilitou um espaço propício para que diferentes movimentos sociais buscassem influenciar na elaboração de leis que atendessem as suas demandas por direitos. Mas, apesar da garantia do texto constitucional, o acesso a direitos elementares como saúde, educação, moradia, alimentação ainda deixaram muito a desejar, o que levou a explicitação da dissonância entre a ordem

legal com proposições de igualdade e garantia de direitos e a realidade excludente e discriminatória.

Ao denunciar publicamente esta realidade, operários, mulheres, moradores de rua, sem-terra, minorias discriminadas, negros, índios e camponeses, transformaram-se em atores sociais no cenário político brasileiro nos últimos tempos. Com este movimento, ocorreu uma ampliação do campo político, motivado pelas demandas trazidas por estes atores, que colocaram as questões sociais na pauta da ordem política e das obrigações do Estado. Os movimentos sociais enfatizaram a organização e a participação como indispensáveis ao exercício da cidadania e às regras de convivência social no regime democrático, ampliando, num país de limitada experiência democrática como é o Brasil, a ação da sociedade civil organizada.

Em se tratando do exercício da democracia, os movimentos sociais redefiniram as práticas de ação política, ampliando o espaço de participação da sociedade civil (escolas, igrejas, sindicatos, organizações culturais, etc.) no conjunto do Estado, intervindo na formulação de políticas públicas. Esta mudança foi significativa após o fim do período ditatorial, uma vez que no citado período a sociedade política (presidente, governadores e prefeitos, ministros, burocracia executiva e policial militar) ocupava praticamente todo o espaço do Estado, cabendo apenas aos então governantes o papel de principal definidor das políticas públicas, com poder absoluto de decisão (RÊGO, 2008). Esta dinâmica contribuiu para projetar na esfera pública o debate das mais diversas demandas sociais (etnia, gênero, saúde, educação, violência, direitos humanos, moradia), tencionando o governo a dar uma resposta a essas necessidades. Neste processo de reivindicação, os movimentos sociais exerceram e exercem um importante papel no sentido de se constituírem enquanto força política social, atuando no cenário político junto aos poderes executivo, legislativo e judiciário, cobrando a execução do que está estabelecido na legislação.

A partir do início dos anos 90, observa-se um processo de acirramento das contradições no interior do Estado, ocasionado pela definição política do governo de ampliar a inserção do Brasil no cenário da globalização neoliberal. Neste processo, o Estado vivencia um momento de redefinição de seu papel frente a

garantias de direitos sociais como educação, saúde e seguridade, no qual o governo, atendendo aos interesses do capital, implementa um processo de desregulamentação próprias do neoliberalismo, e os movimentos sociais, na contramão, atuam no sentido de garantir regulamentação de direitos (PAOLI; TELLES, 2000).

E na dinâmica de luta pela garantia e regulamentação dos direitos, Santos (2005d), coloca em cheque o sentido da modernidade, da democracia e da cidadania ao enfatizar que as grandes promessas da modernidade, que propagavam a igualdade, liberdade e fraternidade não foram cumpridas, gerando realidades em que os direitos humanos elementares, tais como o acesso à educação, não foram garantidos.

Embora a aprovação das *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo* tenha ocorrido somente no século XXI, especificamente em 2002, entendemos que a lógica que aglutinou diferentes movimentos sociais do campo e instituições em torno da *Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo*, com o objetivo de regulamentar e definir medidas de atendimento às escolas do campo, articula-se com esta perspectiva acima identificada. Pois, apesar da legislação vigente (Constituição de 1988 e LDB – lei 9.394/96), já estabelecer o direito à educação, a realidade do campo não refletia e ainda não reflete os direitos garantidos legalmente, como evidenciamos a seguir.

3.1 Aspectos do contexto sócio econômico e cultural do campo: a cidadania negada

Buscando-se ampliar a visão acerca da educação no campo, bem como compreender a complexidade que envolve esta temática, destacamos alguns aspectos da realidade do campo, fruto de pesquisas de órgão oficiais, com o objetivo de caracterizar o espaço da educação, relacionando-o com a questão da cidadania. Cidadania que deve ser exercida/vivenciada por sujeitos concretos, que são os pequenos agricultores, quilombolas, indígenas, pescadores, camponeses,

assentados e reassentados, ribeirinhos, bóias – frias, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros e povos de florestas⁷.

No que se refere à cidadania, a Constituição de 1988 expressa a luta por democratização e afirmação dos direitos sociais, ao menos na forma da lei. Por sua vez, a legislação educacional, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, no seu artigo 28, propõe medida de adequação da escola à vida no campo. Contudo, apesar das determinações legais da Constituição e da LDB, a realidade educacional do campo teve poucos avanços. De acordo com o trabalho realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira INEP, sob o título *Panorama da Educação do Campo* (2007), com dados de pesquisa realizada pelo próprio INEP e pelo IBGE, apresentamos alguns indicadores que demonstram que as políticas tradicionalmente desenvolvidas no campo não têm gerado condições para o exercício da cidadania dos que ali vivem.

Dentre os muitos indicadores que demonstram as condições de vida no campo, avaliados na pesquisa acima citada, destacamos: a distribuição espacial da população brasileira segundo a localização do domicílio; rendimento médio mensal da população economicamente ativa de 10 anos ou mais de idade em comparação com os residentes na área urbana e situação sociocultural (escolaridade e frequência escolar); a distorção idade série e a distribuição dos estabelecimentos de ensino por dependência administrativa; grau de formação dos professores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental; condições de trabalho e remuneração; distribuição dos alunos residentes no campo que utilizam transporte escolar, por nível de ensino e localização da escola.

⁷ Esta definição dos sujeitos do campo está posta no caderno nº5, p. 30, “Por Uma Educação do Campo”, 2004, publicado pela Articulação Nacional por Uma Educação do Campo.

3.1.1 Distribuição espacial da população brasileira

O Gráfico apresentado em seguida, que demonstra a distribuição espacial da população brasileira, revela a manutenção da tendência de urbanização. A proporção de pessoas morando no campo, que era de 32% em 1980, diminuiu, de maneira representativa, para 17% em 2004. Entretanto, este percentual representa o quantitativo de 30,8 milhões de pessoas.

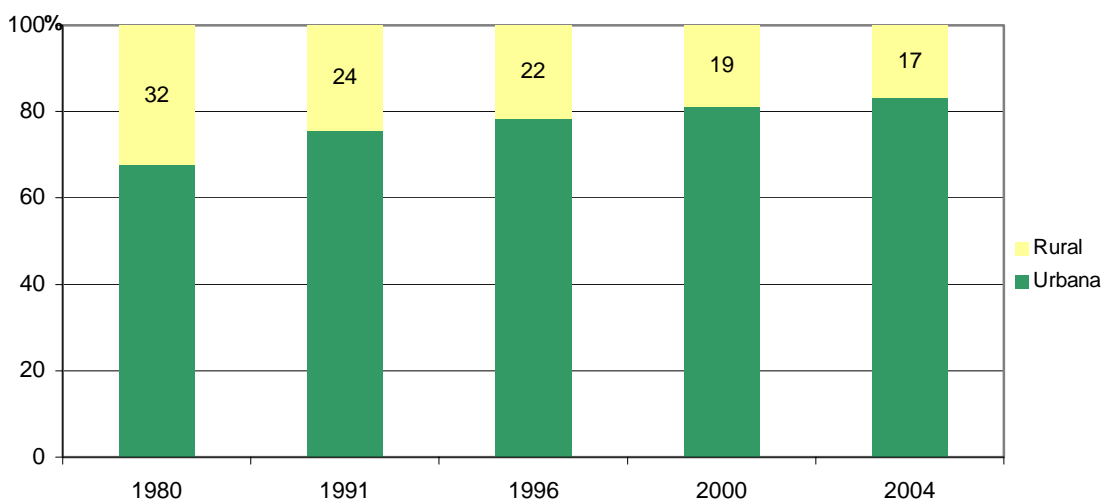


Gráfico 1 - Participação da população residente segundo a localização do domicílio. Brasil-1980/2004. Fonte: IBGE – Censo Demográfico 1980, 1991, 2000; Contagem 1996, PNAD 2004.

O processo de migração do campo para a cidade ocorreu de forma mais intensa ainda no período entre 1960 e 1980, teve continuidade nos anos seguintes, influenciado pela modernização de alguns setores da agricultura e pela implantação do parque industrial nas cidades, que gerou a saída de 30 milhões de pessoas do campo. De acordo com Fernandes (1999, p. 55), “Esse processo de transformação da sociedade moderna durou pelo menos 300 anos na Inglaterra e 200 anos nos EUA”. No Brasil, em cerca de 20 anos, estas transformações ocorreram em consequência do modelo de desenvolvimento que excluiu grande parte da população da oportunidade de trabalhar e viver dignamente no campo. Ainda segundo Fernandes (1999), alguns estudiosos consideram que as especificidades do campo fazem parte de uma realidade provisória à medida que se amplia o processo de urbanização, que deverá homogeneizar a distribuição espacial da sociedade brasileira. Esta visão, em certa medida, influenciou as políticas

educacionais do campo que estabelecem o modelo urbano como parâmetro a ser seguido.

Este verdadeiro processo de expulsão do campo contribuiu para o agravamento dos problemas relacionados à concentração urbana desordenada, dificultando o acesso à moradia, ao saneamento básico, à saúde e à escola. Entretanto, mesmo diante do agravamento dos problemas urbanos, o nível de renda e de escolarização no campo, a seguir evidenciados, podem ser motivadores da continuidade do processo de saída do campo para a cidade.

3.1.2 Perfil socioeconômico da população do campo e nível de escolarização

De acordo com os dados oficiais, considerando o valor da renda, os cerca de 30,8 milhões de brasileiros que residem no campo encontram-se em grande desvantagem em comparação aos que residem na área urbana. Pois analisando o rendimento médio mensal da população economicamente ativa de 10 anos ou mais de idade em comparação com os residentes na área urbana, a desigualdade é muito elevada (Cf. o Gráfico 2). Das pessoas economicamente ativas no campo, 16,3% ganham até meio salário mínimo; 22,5% ganham de meio a um salário mínimo e 21,2% ganham de um até dois salários mínimo. Isto quer dizer que cerca de 60% da população do campo, ganha no máximo até dois salários mínimos. E ganhando entre três salários mínimos a mais de vinte, temos 12,2% da população economicamente ativa. Na área urbana, das pessoas economicamente ativas, 51,4% recebem no máximo dois salários mínimos, e ganhando entre três salários mínimos a mais de vinte, temos 35,4% da população economicamente ativa. A situação da desigualdade fica mais evidente entre o campo e a cidade quando se observa que 27,0% da população economicamente ativa do campo não auferem qualquer tipo de rendimento, enquanto que na área urbana o percentual de pessoas nesta mesma situação chega a 11,6%, ou seja, a menos da metade. Essa realidade pode ser evidenciada no gráfico 2.

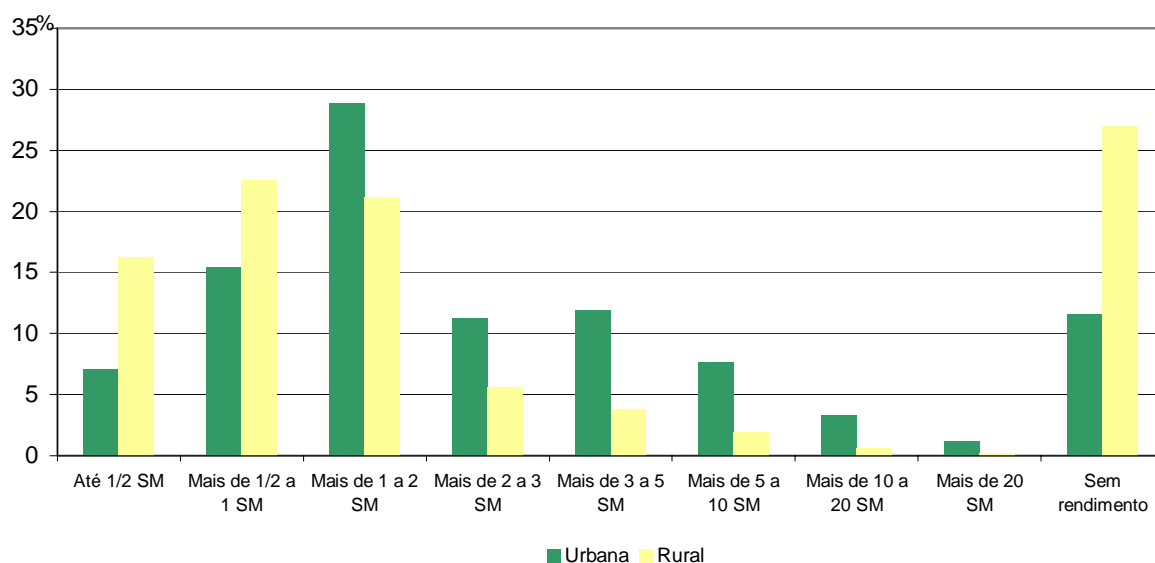


Gráfico 2 - Distribuição percentual das pessoas de 10 anos ou mais de idade, economicamente ativas, por categoria de rendimento real médio e situação do domicílio. Brasil – 2004.

Fonte: IBGE – Censo Demográfico 2000 e PNAD 2004.

Este retrato da situação socioeconômica do campo, em explícita contradição com as riquezas dos recursos naturais e diversidade de seus sujeitos, tem raízes históricas. Raízes que se relacionam com a estrutura fundiária desigual e injusta, na qual a terra fica concentrada nas mãos de poucos, que por sua vez desenvolvem atividades predominantemente baseadas na monocultura, em uma dinâmica de produção que substitui a mão de obra humana por máquinas e insumos químicos, gerando menos emprego.

De acordo com o Instituto Nacional de Pesquisa da Amazônia, as culturas mecanizadas do agronegócio, da cana, da soja e do algodão, geram em média um único emprego para cada 200 hectares plantados (TRINDADE, 2008). Este mesmo autor destaca a publicação intitulada “Desemprego gerado pela mecanização” a qual registra que para cada vaga aberta pela mecanização da atividade agrícola de cana e feijão, são fechadas 400 vagas.

Ao mesmo tempo em que vivenciamos esta difícil realidade dos trabalhadores do campo, os grandes produtores comemoram recordes de exportação de produtos e argumentam que a produção agrícola tornou-se essencial para as exportações e que a mesma, juntamente com a indústria e os serviços passaram a pautar-se pelo comércio globalizado. Diante deste cenário, resta para os

trabalhadores desempregados as fileiras do MST, que de acordo com Pedro Stedile, “não precisa fazer trabalho de base, o agronegócio está fazendo por ele” (*apud* TRINDADE, 2008, p. 3).

Esta dinâmica econômica desenvolvida no campo, que envolve aspectos políticos, sociais e culturais, coloca o Brasil entre os países com os piores indicadores sociais no contexto global (BRASIL, 2006).

Somado a esta dinâmica, e em certa medida, em consequência da mesma, está o nível de escolarização da população do campo. Os indicadores da desigualdade existentes entre o campo e a cidade deixam evidente a necessidade de políticas públicas que garantam os direitos dos que vivem no campo. O quadro 1 mostra que a escolaridade média da população de 15 anos ou mais que vive no campo (4,0 anos) corresponde a quase metade da estimada para a população urbana (7,3 anos). Observa-se que ocorreu aumento neste índice de escolaridade média, que em âmbito nacional, aumentou de 6,4 anos de estudo para 6,8 anos, de 2000 a 2004. Observa-se ampliação ainda maior, no meio rural, que passou de 3,8 anos para 4 anos no mesmo período, conforme o Quadro abaixo:

Brasil	Anos de Estudos					
	Total		Rural		Urbana	
	2000	2004	2000	2004	2000	2004
	6,4	6,8	3,8	4	6,9	7,3

Quadro 1 - Número de anos de estudos da população de 15 anos ou mais. Brasil – 2001/2004
Fonte: IBGE – Censo Demográfico 2000 e PNAD 2004.

Chega a ser alarmante a constatação do INEP, quando afirma que:

Se considerarmos que o aumento de um ano de estudo para o conjunto da população leva em torno de uma década, [...], a população rural levaria mais de 30 anos para atingir o atual nível de escolaridade da população urbana. Isso dá uma medida da brutal disparidade existente entre a população urbana e rural em termos de escolaridade (BRASIL, 2007).

Quando analisada a taxa de freqüência líquida no ensino médio, a precariedade não é uma situação apenas do campo, mas de todo o país. Menos da metade dos jovens de 15 a 17 anos do Brasil estão cursando o ensino médio. No campo a situação é ainda mais difícil: somente 13,6%, em 2000, e 22,1%, em 2004, freqüentaram o ensino médio.

Fica evidente, com base nos dados já apresentados, a necessidade de mudança nessa dura realidade que traz como conseqüência a negação dos direitos, que em tese estão garantidos em lei. Entretanto, na maioria das vezes esta realidade nos é apresentada como natural, sendo os sujeitos do campo culpabilizados pela sua “incapacidade” para a aprendizagem escolar e, portanto, responsáveis por tal situação.

3.1.3 A distorção idade-série e a distribuição dos estabelecimentos de ensino por dependência administrativa

O desempenho escolar no campo indica a ocorrência de altas taxas de distorção idade série, que se manifestam já nas séries iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries), onde se constata um percentual de 41,4% de dissonância entre a idade ideal e a idade que os alunos do campo estudam. Este problema aprofunda-se nas séries finais do ensino fundamental (5ª a 8ª séries), nas quais identifica-se uma defasagem de 56% e agrava-se ainda mais no Ensino Médio, com um percentual de 59,1%. Estes percentuais de distorção idade série superam em todos os níveis os identificados na cidade, que por sua vez também não apresentam um bom desempenho, (cf. o Gráfico 3).

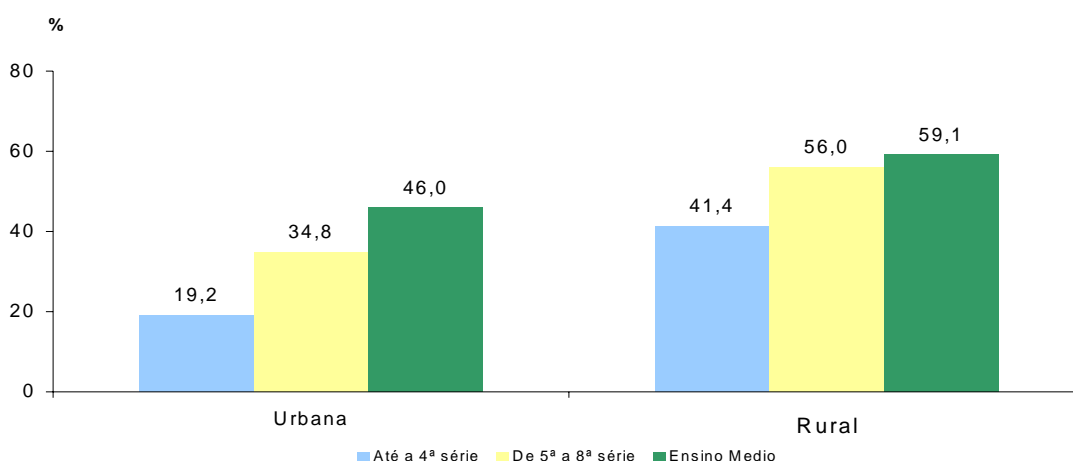


Gráfico 3 - Taxa de distorção idade-série por nível de ensino e localização Brasil – 2005
Fonte: MEC/ Inep

Importa destacar que a distorção idade série não é um problema que se restringe unicamente à escola, mas está relacionada às condições econômicas e sociais, como destaca a pesquisa do INEP (BRASIL, 2007, p. 21):

No entanto, observando os fatores associados ao menor desempenho dos alunos da zona rural, verificou que este resultado está diretamente relacionado às condições socioeconômicas e capital social mais desfavoráveis destas populações. Quando essas condições são controladas (igualadas ao grupo urbano), o desempenho dos alunos rurais é igual ou até ligeiramente superior ao desempenho do grupo de alunos da área urbana.

Esta constatação reforça a proposição defendida pelos movimentos sociais e demais instituições, qual seja: a de que a educação do campo precisa estar articulada a um projeto de desenvolvimento para o campo que possibilite o acesso ao emprego, saúde, educação e demais bens sociais e culturais.

Outro aspecto que explicita a negação dos direitos aos sujeitos do campo é a persistência do alto índice de analfabetismo. No Brasil, excluindo-se os analfabetos funcionais, que corresponde a parte da população que estudou menos de quatro anos do ensino fundamental, os índices de analfabetismo da população adulta permanecem vergonhosamente altos: 8,7% na cidade e 29,8% no campo.

Os altos índices de distorção idade série estão, em grande parte, relacionados à prática pedagógica implementada nos espaços do campo. Segundo Hage (2005a), as “políticas educacionais e curriculares generalizantes têm sido desastrosos para as populações menos favorecidas, principalmente quando focalizamos a realidade do campo no país [...]” (HAGE, 2005a, p, 68). Esta crítica de Hage está centrada principalmente na falta de sintonia entre a escola e a realidade vivida pelos alunos, gerada a partir da prática de um currículo que tem como referência a vida na cidade. O contraponto a este currículo, é uma das principais propostas dos movimentos sociais organizados na Articulação Nacional por uma Educação do Campo, sobre os quais tratamos no próximo ponto.

O Gráfico 4, que apresentamos logo a seguir, demonstra que 93,4% do ensino de 1ª a 4ª série; 81,21% de 5ª a 8ª série e ainda 20,2% do ensino médio estão sob a responsabilidade dos governos municipais. Este quadro nos chama a atenção para uma das conseqüências da implantação do FUNDEF, que foi o

estímulo ao processo de municipalização, que se deu de forma acentuada no campo.

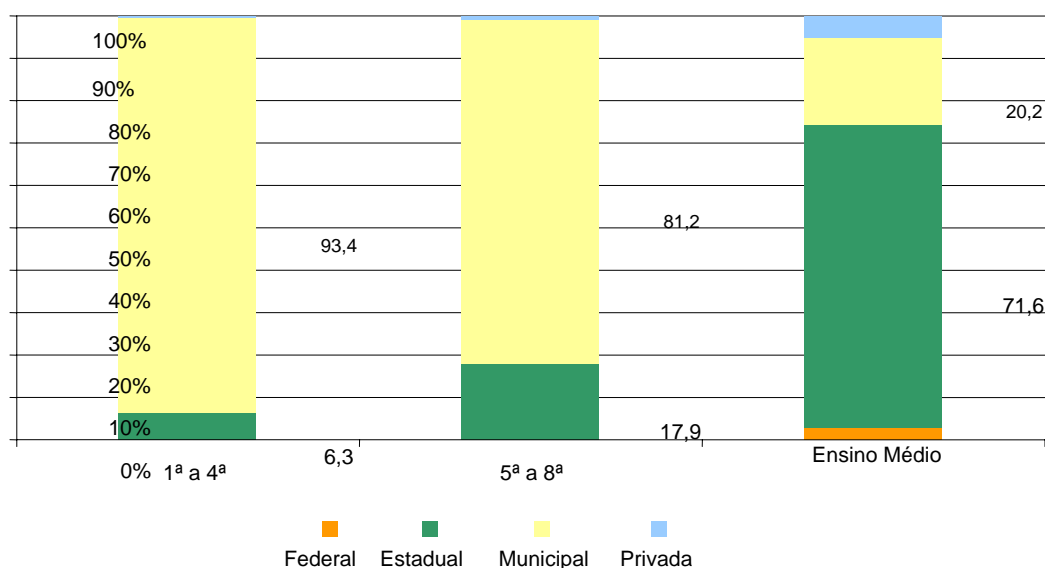


Gráfico 4 - Distribuição percentual de estabelecimentos por dependência administrativa. Brasil-Rural-2005.

Fonte: INEP, 2005

Fica evidente o processo de desresponsabilização com a educação básica por parte dos governos estadual e federal, demonstrado pela insipiente observação do regime de colaboração definido no Art. 211 da Constituição Federal de 1988, que afirma que “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino”.

Em consonância com a proposição apresentada pelo Artigo 211 acima citado, inscreve-se o princípio da autonomia dos municípios e sua importância na possibilidade de implementação de políticas públicas em sintonia com os interesses da cidadania municipal. Mas o que se deu na prática da municipalização do ensino fundamental foi o crescente repasse de responsabilidades com o ensino aos municípios, evidenciados no gráfico 4, sem o devido aporte de recursos financeiros, comprometendo a qualidade da educação (LEMOS, 2000).

3.1.4 Grau de formação dos professores que atuam nas séries iniciais, condições de trabalho e remuneração

É consenso entre alguns estudiosos da educação,⁸ que o trabalho do professor é um aspecto de grande importância para a boa aprendizagem do aluno e que suas condições de trabalho e grau de formação interferem de forma decisiva em todo o processo pedagógico. Mas a realidade das condições de trabalho dos profissionais do magistério do campo é precária, uma vez que, além da baixa qualificação e remuneração, há a alta rotatividade e dificuldade de acesso à escola por conta das precárias condições das estradas e do transporte.

A realidade de carência e da falta de garantia dos direitos à cidadania e ao trabalho digno é mais uma vez revelada no aspecto referente à escolaridade dos professores. Do total de professores que trabalham no Ensino Fundamental nas escolas rurais de 1ª a 4ª série, apenas 21,6% têm formação superior. A grande maioria, 75% possui apenas a formação em nível médio. E com apenas o ensino fundamental, exercem atividade docente sem a formação mínima estabelecida em lei (Art. 62 da LDB, 9394/96), 6.913 professores (BRASIL, 2007), conforme evidenciado no gráfico 5 a seguir.

No que se refere à remuneração, a pesquisa *Panorama da Educação do Campo* (2007), revela que os professores do campo, que representam 15% dos profissionais em exercício no Brasil (354.316 pessoas), recebem em média, CR\$ 452,00. Segundo o Censo Profissional do Magistério da Educação Básica, o salário médio dos professores das escolas urbanas é de R\$766,10 e das escolas rurais é de R\$ 452,00 (BRASIL, 2007).

A implementação de um Piso Salarial Profissional Nacional é uma luta antiga dos trabalhadores em educação. Em 2005, por ocasião das discussões em torno do Projeto de Emenda Constitucional (PEC), que cria o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), juntamente com outras entidades do setor

⁸ Especialmente Libâneo (2001), Guimarães (2004), Nóvoa (1991), Arroyo (1991), Gadotti (1984), Pimenta (1995), Saviani (1984).

educacional, conseguiram intervir e garantiram a incorporação do referido piso salarial ao texto da PEC do FUNDEB (CNTE, 2007).

Atualmente a luta pela conquista do Piso Salarial Profissional Nacional, que garanta uma renda mínima aos profissionais da educação básica, independente do local em que o profissional desempenha suas atividades, está em curso através de campanhas, atos públicos, marchas à capital federal, em pleno enfrentamento aos princípios mercadológicos tão em voga nos dias atuais. Entendemos que a aprovação de um piso salarial que proporcione uma renda que possibilite melhores condições de vida, aos trabalhadores em educação do campo e da cidade será um passo importante para a melhoria da qualidade social da educação.

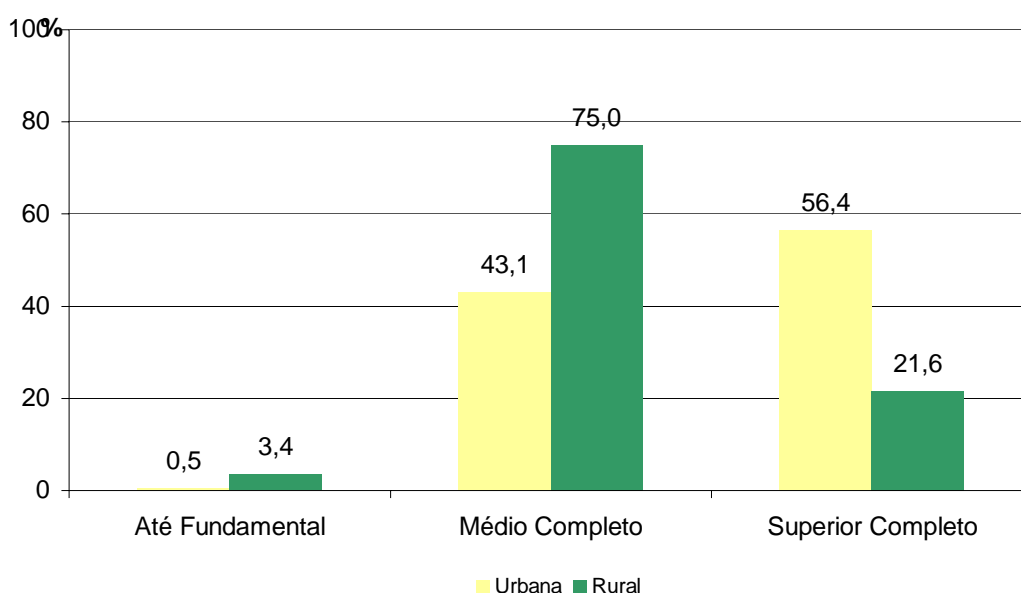


Gráfico 5 - Percentual de docentes que atuam nas séries iniciais (1ª a 4ª série) do ensino fundamental por grau de formação e localização. Brasil - 2005
Fonte: MEC/INEP.

Mas a conquista de melhores salários e condições de trabalho por parte dos trabalhadores em educação do campo é muitas vezes limitada pela situação de isolamento causada pelos problemas acima mencionados, que dificultam o acesso dos professores a apropriação de bens culturais não disponíveis no campo (bibliotecas, literatura, arte de um modo geral) e que são fundamentais para o bom exercício da docência. A dificuldade de organização sindical dos professores do campo também é um problema que limita sua ação política, reduzindo seu campo de visão como trabalhador da educação, como categoria profissional e,

conseqüentemente, restringindo sua ação coletiva enquanto sujeito político. A negação da vivência coletivizada e politizada se materializa em um cotidiano em que as necessidades sentidas pelos sujeitos do campo, que vão desde a falta da merenda escolar às deficiências na formação do professor, são vivenciadas como necessidades individuais (ARAÚJO, 2002). Esta postura contribui para o não reconhecimento da cidadania como um valor universal e direito de todos e, conseqüentemente, para uma postura passiva diante das desigualdades e injustiças sociais. Naturalizam-se as dificuldades, que passam a ser vividas como coisa comum, que não mudam mesmo. Um exemplo destas dificuldades é apresentado no próximo ponto, no qual evidenciamos que por insuficiência de escolas no campo, a maioria dos alunos precisam deslocar-se para a cidade para estudar.

3.1.5 Distribuição dos alunos residentes no campo que utilizam transporte escolar por nível de ensino segundo a localização da escola

O Gráfico 6 demonstra que a prática de transportar os filhos dos trabalhadores do campo para os núcleos urbanos, é freqüente. A inexistência de escolas suficientes no campo, mesmo no Ensino Fundamental, obrigam o deslocamento de 48,8% dos alunos de 1ª a 4ª série e 68,9% dos alunos de 5ª a 8ª série, para as escolas situadas na zona urbana.

Esses problemas se agravam à medida que os alunos vão avançando em direção às séries mais elevadas. Vê-se, no Gráfico 6 que segue, que 93,5% dos alunos do campo precisam se deslocar para as escolas urbanas para cursarem o ensino médio, o que torna a saída do local de residência uma condição para o acesso a escola, e não uma opção.

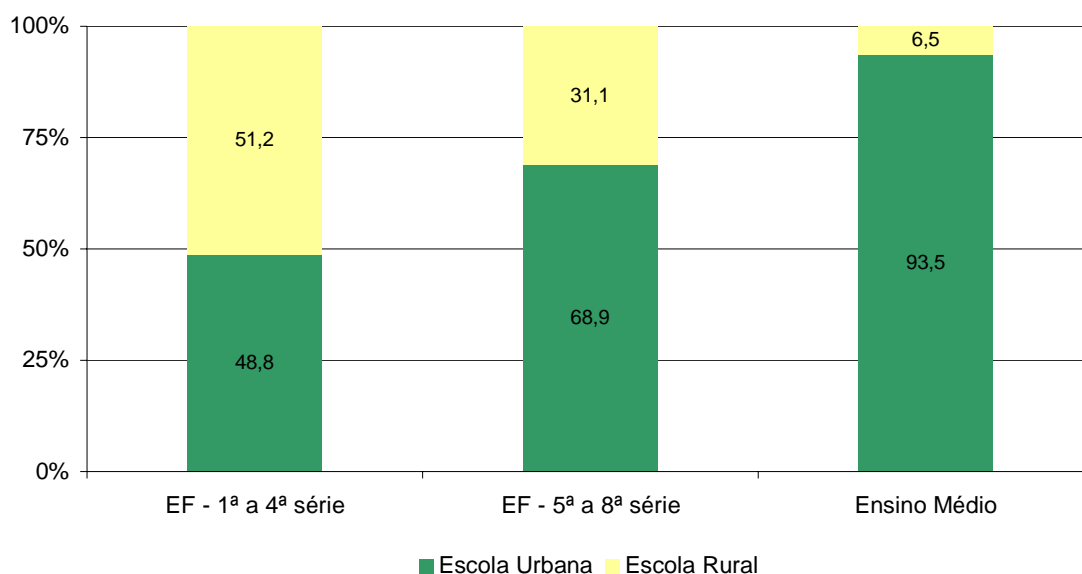


Gráfico 6 - Distribuição percentual dos alunos residentes na área rural que utilizam transporte escolar oferecido pelos poderes públicos (estadual ou municipal) por nível de ensino segundo a localização da escola. Brasil – 2002
Fonte: MEC/INEP

Neste aspecto, fica explícito a falta de cumprimento, por parte do Estado, do Artigo 206 da Constituição Federal de 1988, que trata dos princípios que servem de base para que o ensino seja ministrado. Em seu inciso I, destaca-se o seguinte: “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Todavia, no cotidiano concreto dos alunos, ficam evidentes as dificuldades de acesso à escola do campo, especialmente se considerarmos as condições de conservação e o tipo dos transportes utilizados, bem como as condições de tráfego das estradas.

Somando-se aos problemas já apresentados, estão as divergências entre os governos municipais e estaduais acerca da responsabilidade com os custos do transporte escolar, uma vez que a LDB não estabelecia claramente estas responsabilidades. E visando suprir esta lacuna, em julho de 2003, foram acrescentadas aos Artigos 10 e 11 da Lei 9.394/96, a especificação das responsabilidades dos respectivos entes federados com o transporte escolar. Entretanto, esta mudança trouxe poucos resultados, uma vez que outros problemas como as longas distâncias, conservação das estradas e recursos insuficientes não foram resolvidos (GUIMARÃES, 2008).

Intelectuais⁹ que se dedicam ao estudo e pesquisa acerca da educação têm evidenciado a importância da escola para o desenvolvimento de uma Nação e para o exercício da cidadania. Mas, contraditoriamente, a realidade educacional brasileira, evidenciada nos dados apresentados até aqui, nos mostra uma situação extremamente excludente em relação aos direitos inerentes à cidadania. A falta de investimento em educação do campo compromete o acesso, permanência e a aprendizagem dos educandos do campo, gerando altos índices de repetência, evasão escolar, persistência do analfabetismo, professores submetidos a péssimas condições de trabalho e baixos salários, ausência de uma efetiva política de formação e valorização que garanta uma formação que os prepare para os desafios postos no cotidiano escolar¹⁰.

De um modo geral é evidente a necessidade de valorização da escola pública no que se refere à estrutura física, equipamentos, formação e valorização dos trabalhadores, e currículo articulado à realidade. Quando observamos a literatura e as pesquisas acerca da educação do campo, percebemos que as deficiências são particularmente acentuadas, e constatamos que historicamente o poder público não implementou um sistema educacional que atendesse às necessidades das populações do campo, reconhecendo-o como um espaço social e de constituição de identidades e sujeitos (CALDART, 2002).

Vale destacar algumas reflexões sobre educação do campo, com base ainda em Roseli Caldart (2004b) que apresenta proposições para a organização escolar e sua função social, de forma a construir coletivamente algumas referências para processos pedagógicos a serem desenvolvidos pela escola. Neste sentido, enfatiza que alguns aspectos a se considerar são: socialização ou vivência de relações sociais; construção de uma visão de mundo; cultivo de identidades; socialização e produção de diferentes saberes. Cada um dos aspectos mencionados conjuga-se na seguinte proposição:

A educação do campo deve incluir em seu debate político e pedagógico a questão de que saberes são mais necessários aos

⁹ Severino (1992), Rodrigues (2000), Silva e Gentili (1996).

¹⁰ Autores que tratam de questões relacionadas a educação do campo, destacamos: Hage (Org.), 2005; Caldart, 1997; Caldart, 2004; Arroyo e Fernandes, 1999; MEC/INEP, 2007

sujeitos do campo, e podem contribuir na preservação e na transformação de processos culturais, de relações de trabalho, de relações de gênero, de relações entre gerações no campo; também que saberes podem ajudar a construir novas relações entre campo e cidade. Além disso, é preciso discutir sobre como e onde estão sendo produzidos hoje estes diferentes saberes, qual a tarefa da escola em relação a cada um deles e que saberes especificamente escolares podem ajudar na sua produção e apropriação cultural (CALDART, 2004b, p. 48).

A proposição acima citada expressa alguns aspectos da concepção de educação do campo que vem se constituindo em um movimento político pedagógico denominado *Por Uma Educação do Campo*. Este considera a educação como uma importante estratégia para o desenvolvimento territorial sustentável, o fortalecimento da agricultura camponesa e a valorização dos sujeitos do campo.

Deste movimento político pedagógico participam movimentos sociais, comunidade científica de várias universidades e instituições, organizados na *Articulação Nacional por Uma Educação do Campo*, que, diante da realidade de negação da cidadania aos sujeitos do campo pela falta de garantia de direitos, evidenciados na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, desenvolvem ações reivindicatórias e propositivas. A dinâmica dos componentes da Articulação Nacional por Uma Educação do Campo deu a ela um caráter de movimento social¹¹, uma vez que sempre vinculou a educação do campo a um projeto de desenvolvimento para o campo, pautado nas experiências desenvolvidas em diversas regiões camponesas do país. Esta dinâmica possibilitou aos movimentos sociais do campo intervir na elaboração das DOEBEC, que apresentaremos no próximo ponto.

¹¹ Segundo Johnson, um movimento social “é um esforço coletivo contínuo e organizado que se concentra em algum aspecto de mudança social” (Dicionário de Sociologia, 1997).

3.2 Os Movimentos Sociais em defesa da Educação: o papel da Articulação Nacional por uma Educação do Campo¹²

Neste tópico enfatizamos um dos objetivos do presente trabalho que é o de destacar a participação dos movimentos sociais na elaboração das DOEBEC. Neste sentido, relatamos as ações realizadas, salientando o papel da *Articulação Nacional por Uma Educação do Campo* na mobilização dos movimentos sociais para a construção das DOEBEC, a partir de 1987, tendo como marco o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA). Também enfatizamos e justificamos nossa escolha em ter a produção teórica organizada pela Articulação Nacional por Uma Educação do Campo, como uma referência para o desenvolvimento do presente trabalho, uma vez que identificamos em nossa pesquisa que o movimento acionado pela mesma, está na gênese do vigoroso movimento que luta por uma educação do campo na perspectiva aqui apresentada. E, com base nesta intenção, realizamos um resgate histórico da organização da *Articulação Nacional por uma Educação do Campo*, que aconteceu a partir de 1997, com a realização do I ENERA, ocorrido em Brasília, organizado pelo MST em parceria com a UNB, UNICEF, UNESCO e CNBB, sobre o qual já nos referimos no primeiro capítulo deste trabalho.

Objetivando dar continuidade ao movimento iniciado no I ENERA, o grupo assumiu a tarefa de: organizar mais seminários com a possibilidade de uma segunda conferência nacional (ou mesmo de uma conferência latino-americana); organizar uma coleção de cadernos para fomentar e ampliar a discussão da educação do campo (cadernos estes que estão servindo de fontes para esta pesquisa) ¹³; constituir um grupo de trabalho para acompanhar a tramitação do Plano Nacional de Educação; pressionar o governo federal no sentido de implementar políticas públicas voltadas para a expansão e qualificação da educação no campo.

¹² Consideramos que a Articulação Nacional por uma Educação do Campo assume o papel de aglutinadora dos movimentos sociais e instituições em prol da conquista de espaço para a educação do campo, como será explicitado no decorrer deste capítulo.

¹³ A publicação dos Cadernos Por uma Educação do Campo, promovido pela Articulação Nacional por Uma educação do Campo, seguiu a seguinte cronologia: em 1999 publicaram-se os números 1 e 2; em 2000, o número 3, em 2002 o 4 em 2004 o 5.

Ainda no decorrer da I Conferência Nacional por Uma Educação Básica do Campo, e em especial durante as reuniões que procederam à conferência para encaminhar as ações pensadas e sonhadas, os organizadores (MST, CNBB, UNICEF, UNB e UNESCO) sentiram necessidade de se organizarem enquanto grupo. E para isso constituíram a *Articulação Nacional por Uma Educação do Campo*. Nessa direção, estruturaram uma sede em Brasília, objetivando assumir-se como:

um movimento coordenado, ou de ações que se ligam organicamente 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 seus interesses [...]. Para isso ela junta movimentos sociais, entidades, organizações que tenham como sujeitos os povos do campo e ou tenham preocupações com esta causa (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 79).

Para dar conseqüência ao objetivo acima citado, isto é, reunir movimentos sociais e entidades envolvidas com a causa da educação do campo, a *Articulação Nacional por uma Educação do Campo* realizou o “Seminário da Articulação Nacional por uma Educação do Campo”, ocorrido em novembro de 1999, em Cajamar/SP.

Este seminário reuniu representantes de movimentos sociais e populares do campo, universidades, instituições governamentais (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA – e Secretarias de Educação), organismos da igreja (CNBB, CPT, PJR), representantes dos trabalhadores em educação (CNTE e sindicatos estaduais), pesquisadores e intelectuais (como Plínio de Arruda Sampaio, Gaudêncio Frigotto e Miguel Gonzalez Arroyo), no sentido de construir uma linha de ação conjunta (valores, princípios, objetivos e práticas), capaz de imprimir uma identidade à *Articulação Por Uma Educação Básica do Campo* (ARROYO; FERNANDES, 1999).

Os valores, ações, objetivos e práticas afirmados no documento-síntese do Seminário da *Articulação Nacional por Uma Educação Básica do Campo*, estão pautados no fortalecimento de princípios que se contrapõem aos cultivados pela sociedade capitalista, situando o ser humano e seu desenvolvimento nos diferentes aspectos, como centrais na concepção de educação expressa no documento. Os

princípios afirmados pela *Articulação* apresentam-se em contraposição à lógica “sair do campo para continuar a estudar e estudar para sair do campo” (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 76).

Ainda no aspecto dos princípios, o documento-síntese destaca a necessidade de valorizar a participação dos povos do campo na luta por seus direitos, na condição de sujeitos, de forma que seja uma luta “dos” e não uma luta “para os” povos do campo. E, neste sentido, destacamos mais um dos princípios que consta no documento final do Seminário (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 76):

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.

No que se refere aos objetivos e práticas, as orientações do seminário apontam para a necessidade de construir e conquistar políticas públicas para o campo de forma participativa, tendo como prioridade a educação básica e o referencial das experiências já existentes. Considerando a trajetória de trabalho desenvolvido pela *Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo*, o seminário registrou alguns avanços: nos aspectos da luta popular, ampliaram-se as mobilizações pelo direito a educação e melhores condições de vida no campo; no âmbito intelectual, ocorreu a retomada das pesquisas sobre a temática em várias universidades; no aspecto legal, secretarias de educação passaram a discutir a educação básica do campo. Também se passou a debater o tema no âmbito da implementação do Artigo 28 da LDB.

Após a realização do Seminário de oficialização da *Articulação Nacional por uma Educação do Campo*, que ocorreu em novembro de 1999, o movimento não parou, e, até 2002, aconteceram (apoiados ou organizados pela *Articulação*), vários encontros estaduais e regionais de educação do campo, difundindo, para outros movimentos sociais e entre os educadores do campo, a concepção de educação do campo defendida pela *Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo* e que influenciou na elaboração e aprovação das DOEBEC – Parecer nº36/2001 e Resolução nº1/2002 do Conselho Nacional de Educação. Este acontecimento – a aprovação do DOEBEC – tem sido considerado uma conquista do conjunto das

organizações de trabalhadores do campo no que se refere às políticas públicas para este setor.

Entretanto, a aprovação das diretrizes por si só não resolve os sérios problemas da educação do campo. Faz-se necessário continuar o processo de organização e mobilização para que a lei não fique somente no papel. E, neste sentido, a *Articulação Nacional por uma Educação do Campo*, retomando os debates e proposições da *Conferência Nacional por uma Educação do Campo*, de 1998, realiza o *Seminário Nacional Por Uma Educação do Campo*, tendo como um dos objetivos:

Aprofundar a discussão sobre políticas públicas a partir do estudo das novas *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo* [...] e da situação geral do campo hoje em nosso país” (KOLLING, CERIOLI; CALDART, 2004, p. 123).

O seminário aconteceu em Brasília, em novembro de 2002, e contou com a participação de 372 representantes de universidades e secretarias estaduais e municipais de educação de 25 estados brasileiros e de diferentes movimentos sociais, dentre os quais destacamos: Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais, Movimento dos Atingidos por Barragens, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Movimentos Indigenistas, Conselho Indígena Missionário, Escolas Família Agrícolas, Movimento de Organização Comunitária, entre outras (KOLLING, CERIOLI, CALDART, 2004.).

Dentre as proposições e sugestões do documento final do Seminário, denominado *Por Uma Educação do Campo: declaração de 2002*, destacamos uma que demonstra a disposição para a amplitude deste movimento:

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 (KOLLING, CERIOLI, CALDART, 2004, p. 18).

Estes encontros têm se constituído em espaços de construção e elaboração de uma nova percepção e horizonte para o campo, embasadas por

teorias e práticas¹⁴ apresentadas e discutidas na 2ª Conferência Nacional por uma Educação do Campo, ocorrida no ano de 2004, em Brasília. Esta conferência representou uma nova fase da luta por educação do campo, especialmente porque apresentou dados concretos que explicitaram a complexidade do campo no Brasil, bem como os interesses dos que ali vivem e as suas realidades concretas. De fato, os participantes da Conferência se posicionaram no sentido de contribuir para que as pessoas do campo passem a perceberem-se como sujeitos de direito, e que, como tal, seus espaços de vida e diversidade cultural sejam respeitados e reconhecidos. Este processo de revalorização do rural representa um momento importante na luta pela dignidade do homem do campo, em que os agricultores familiares não mais estão sendo vistos e tratados como os “pobres do campo”, mas como afirma Wanderley (*apud* FERNANDES; MOLNA, 2004, p. 81/82):

Os agricultores familiares são percebidos como portadores de outra concepção de agricultura, diferente e alternativa à agricultura tradicional, diferente e alternativa à agricultura latifundiária e patronal dominante no país. A forte e efetiva demanda pela terra se traduz na emergência de um setor de assentamentos de reforma agrária. Uma das principais conseqüências dos dois movimentos é a revalorização do meio rural como lugar de trabalho e de vida expresso na retomada da reivindicação por permanência ou retorno a terra. Esta ruralidade da agricultura familiar, que povoa o campo e anima sua vida social, se opõe ao mesmo tempo, à relação absenteísta despovoada e predatória do espaço rural, praticada pela agricultura latifundiária, à visão ‘urbano-centrada’ dominante na sociedade e a percepção do meio rural sem agricultores.

Esta concepção de revalorização do rural construída pela sociedade organizada, juntamente com as experiências protagonizadas pelo MST, pela Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), pela União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB) e Associação Regional das Casas Familiares Rurais (ARCAFAR), fortaleceu o movimento de cobrança pela valorização do campo e a inclusão da educação no âmbito governamental como uma estratégia para a emancipação e cidadania de todos os homens e mulheres que ali vivem e trabalham.

¹⁴ Os fundamentos filosóficos, sociológicos e políticos que embasam as teorias e práticas discutidas na Conferência, vinculam-se a tradição pedagógica humanista e crítica, na qual a educação é um ato político e pode contribuir para a emancipação e igualdade social. Destaca-se neste aspecto o trabalho de Paulo Freire, o pensamento pedagógico socialista e “Pedagogia do Movimento” (que tem se produzido a partir das experiências do MST) (CALDART, 2004).

Em resposta a essa demanda, o Ministério da Educação instituiu, em 2003, o *Grupo Permanente de Trabalho e Educação no Campo* (GPT – Educação no Campo) e, em 2004, instituiu a *Secretaria de Educação continuada Alfabetização e Diversidade* (SECAD), contemplando na sua estrutura a *Coordenação Geral de Educação no Campo*. Esses espaços têm a tarefa de incentivar a elaboração coletiva de propostas político-educacionais, debater e esclarecer 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, ou seja, as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação.

Destacamos, ainda, algumas ações e desdobramentos que antecederam e procederam as DOEBEC, mas que não foram transcritos no seu texto. Ações que compõem um conjunto de intermediações dos movimentos sociais no contexto de Estado, em torno não apenas das Diretrizes, mas de condições para a implementação da educação do campo na concepção defendida pela Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo. São elas:

- A criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), em 1998;
- A Constituição do Grupo Permanente de Trabalho, através da Portaria 1.374, de junho de 2003, com o objetivo de articular as iniciativas no âmbito do Ministério da Educação sobre a Educação do Campo, assim como divulgar, debater e esclarecer as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo;
- A criação, em 2004, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), que instituiu a Coordenação-Geral de Educação do Campo.

A Coordenação-Geral de Educação do Campo, juntamente com o Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT de Educação do Campo), passou a atuar de forma efetiva, realizando as ações que seguem.¹⁵

- Apresentação do Diagnóstico da Educação do Campo realizado pelo INEP e da “Educação no meio Rural do Brasil Revisão da Literatura – Programa de Estudos sobre a Educação Rural do Campo no Brasil”, realizado pela Secretaria de Educação a Distância (SEED), em reunião do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, em Setembro de 2003.
- Organização, em março de 2005, do encontro para discutir e planejar ações para a educação do campo, onde participaram órgãos governamentais: SECAD/CGEC (que coordenou do encontro), SESu, SETEC, SEB, INEP, SDT/MDA, INCRA/PRONERA; Coordenação Geral de Educação Indígena; Entidades e Movimentos Sociais (CONTAG, MST, CPT, PJR, RESAB, MAB, APOINME, CONSED, UNDIME, CNTE, UNICEF, UNESCO, SINASEF, CNBB, UNEFAB/CEFFA's, FETRAF, RESAB, SINASEFE); educadores; Pesquisadores – Abdalziz Moura, Bernardo Mançano, Edla Soares, Evandro da Costa, João batista Queiroz, Josemar Martins, Lourdes Helena da Silva, Maria Clara Di Pierro, Marta Pernambuco, Miguel Arroyo, Roseli Caldart, Socorro Silva, Sonia Meire, Irene Alves de Paiva.
- Publicação, no ano de 2004, em parceria com o INEP, das “Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo” (esta publicação contém os principais dados da educação do campo, com base no censo escolar de 2002) e do Panorama da Educação do Campo, com dados do Censo Escolar de 2005.

¹⁵ Esta informação sobre a organização do Grupo de Trabalho Permanente de Educação do Campo, foi obtida através do documento “Memórias das reuniões do GPT Educação do Campo”, no arquivo da SECAD/MEC, 2006

- Apoio à realização da II Conferência Nacional de Educação do Campo, promovida pela Articulação Nacional por Uma Educação do Campo, em agosto de 2004, no município de Luziânia/GO.
- Implementação do Programa Saberes da Terra, que tem por objetivo a escolarização e a qualificação social e profissional de 5.060 jovens agricultores familiares, de 15 a 29 anos. Foram firmados convênios com 12 estados, que tiveram seus projetos aprovados, conforme edital publicado no ano de 2005: Bahia, Pernambuco, Paraíba, Maranhão, Piauí, Rondônia, Tocantins, Pará, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Paraná e Santa Catarina. O Programa está sendo desenvolvido em parceria com os Ministérios do Trabalho e Emprego e do Desenvolvimento Agrário.
- Revisão do Plano Nacional de Educação (PNE). Foi criada, no âmbito do GPT, uma comissão de trabalho para elaboração de proposta para Educação do Campo para todos os níveis e modalidades na revisão do Plano Nacional de Educação. Esta proposta foi entregue ao INEP para ser incluído no documento conjunto do MEC, que está avaliando as metas do PNE.
- Realização do I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo, ocorrido entre os dias 19 e 21 de setembro de 2005, em Brasília, em parceria com o Ministério do Desenvolvimento Agrário, por intermédio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Contou com a participação de pesquisadores de 24 estados da federação brasileira.
- Fórum Permanente de Pesquisa em Educação do Campo, um fórum virtual construído na Plataforma E-proinfo da Secretaria de Educação a Distância/MEC (www.eproinfo.mec.gov.br) com o objetivo de promover o debate e a articulação de pesquisas em educação do campo.
- Realização de Seminários Estaduais de Educação do Campo, ocorridos entre 2004 e 2005, em 25 estados brasileiros, em parceria com Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, Conselhos Estaduais de

Educação, Sociedade Civil Organizada, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED). Os Seminários representaram um passo significativo para construção das bases de uma política pública para a Educação do Campo.

➤ Comitês Estaduais de Educação do Campo. A partir dos Seminários Estaduais foram instituídos grupos de trabalho, compostos por representantes do poder público e sociedade civil organizada, com o intuito de subsidiar a implementação da política de educação do campo nos estados. No estado do Pará este comitê se materializou no Fórum Paraense de Educação do Campo.

No processo de construção de novas perspectivas para o campo, protagonizada pela Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo cabe buscar algumas reflexões de Santos (2005d), ao tecer críticas a teoria crítica moderna que se refere à esperança como a possibilidade de um futuro melhor, idealizado em detrimento do presente. Neste sentido ele defende o *realismo utópico*, ou seja, o investimento em ações concretas possíveis no aqui agora, e que são capazes de se tornarem alternativas locais, que se materializem em melhores condições de vida dos sujeitos envolvidos.

Um exemplo de experiência na concepção acima apresentada são as experiências dos assentamentos do MST, que o referido autor identifica como ações contra-hegemônicas à medida que subvertem a lógica do latifúndio, rompendo as cercas e instalando um modelo produtivo e de escola próprio. Nesta experiência, os sujeitos vão se construindo a partir das experiências vividas e se percebendo como sujeitos de direito e não mais como os *pobres do campo*. Mas são eles mesmos, envolvidos no seu presente, que se percebem assim. Não é um grupo bem intencionado que traz para os sujeitos do campo uma nova percepção, que espera que seja por eles assumida, e que então imbuídos dessa nova percepção, passem a atuar sobre a realidade para modificá-la e promover um futuro melhor que o presente.

Ao contrário de apresentar uma experiência como uma espécie de modelo, Santos (2006,) defende que essa experiência seja conhecida e se relacione com outras experiências, o mais amplamente possível, através da “teoria da tradução”, uma vez que:

O trabalho de tradução visa esclarecer o que une e o que separa os diferentes movimentos e as diferentes práticas, de modo a determinar as possibilidades e os limites da articulação ou agregação entre eles. Dado que não há uma prática ou um sujeito coletivo privilegiado em abstrato para conferir sentido e direção à história [...] é decisivo para definir, em concreto, em cada momento e contexto histórico, quais as constelações e práticas com maior potencial contra-hegemônico (SANTOS, 2006, p. 127).

E à medida que este potencial contra-hegemônico é identificado pelos sujeitos em cada realidade de seu cotidiano vivido, ele possa se apropriar daquela experiência ou de aspectos da mesma, ao seu modo, de maneira que ocorra reciprocidade e cumplicidade entre as experiências que vão se dando a conhecer e que traz em comum entre si a busca de emancipação e possibilidade de uma vida digna, fora do circuito da globalização neoliberal.

A busca de mudanças na realidade excludente do campo no Brasil tem impulsionado, através da *Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo*, os movimentos sociais, instituições governamentais e universidades a realizarem seminários e discussões que apontem para alternativas de mudanças. Os seminários têm aprovado princípios, propostas e ações objetivando possibilitar os avanços necessários. Neste processo, a aprovação das DOEBEC, é uma conquista que anima a esperança em um futuro melhor para as escolas do campo. Entretanto, recorrendo mais uma vez ao pensamento de Santos (2005d), é importante atentarmos para o fato de não depositarmos cegamente nossas esperanças em uma lei geral e nacional. As Diretrizes não chegam a concretizar um novo modelo de desenvolvimento para o campo, mas, sem dúvida, já foi um passo dado em direção a uma nova proposta pedagógica que valorize a integração da escola à comunidade a que pertence.

Após algumas leituras e reflexões, concordamos com Caldart, (2000b p. 62), quando afirma que “Não há escolas do campo num campo sem perspectivas, com um povo sem horizontes e buscando sair dele” uma vez que o projeto de

educação do campo ultrapassa os limites e possibilidades da escola, especialmente se considerarmos o seu caráter institucional, atuando dentro de um espaço definido pelo Estado. A situação atual da educação do campo é um espelho que reflete o estágio de desenvolvimento social e econômico em que se encontra o campo no Brasil.

Constatamos que o *Projeto de Educação do Campo*, nas perspectivas aqui apresentadas, está em fase de construção. E neste processo, vale destacar algumas experiências, como, por exemplo: o *Programa Saberes da Terra*, o *Programa Nacional de Formação na Reforma Agrária (PRONERA)* e o *Educamazônia*, que foi gestado no âmbito do *Fórum Paraense de Educação do Campo*¹⁶. Vemos estas experiências como sementes em busca do solo fértil.

O solo fértil necessário a esses programas e à proposta de educação do campo está diretamente relacionado à existência de um projeto de desenvolvimento para o campo, o que é um consenso construído desde a *I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo*. Nesta Conferência, a agricultura familiar foi posta como modelo econômico mais condizente com a lógica do campo, com os saberes e práticas alternativas dos seus sujeitos (FERNANDES; MOLINA, 2004).

Todavia, a *Articulação Nacional Por Uma Educação do campo* tem interpretado que os encaminhamentos traçados pela política econômica brasileira não ocorrem em direção ao apoio à agricultura familiar, mas em direção ao agronegócio, portanto, em favor dos interesses do grande capital. O agronegócio caracteriza-se pela exploração de monoculturas em grandes extensões de terra. Nessa perspectiva, o campo torna-se um espaço eminentemente de produção. Regida por esta política econômica, a educação do campo não encontra solo fértil para desenvolver-se e produzir seus frutos. Entendemos que neste aspecto há um confronto entre as expectativas dos movimentos sociais e as do Governo Brasileiro

¹⁶ O Fórum Paraense de Educação do Campo é uma articulação que aglutina Entidades da Sociedade Civil, Movimentos Sociais, Instituições de Ensino, Pesquisa e Extensão, órgãos governamentais de fomento ao desenvolvimento e da área educacional nas diferentes esferas – Federal, Estadual e Municipal – que buscam defender, implementar, apoiar e fortalecer políticas públicas, estratégias e experiências de educação do campo com qualidade social para todos/as. (www.educampoparaense.org).

dos últimos anos e que, no plano das lutas políticas, coloca em conflito desigual pequenos agricultores e grandes empresários do agronegócio.

Considerando as idéias acima apresentadas acerca da necessidade de uma política educacional **do** e **no** campo, em consonância com um projeto de desenvolvimento e com os saberes e cultura de seus sujeitos, identificamos que segundo Santos (2005d), esta concepção de educação do campo, se constitui em um movimento contra-hegemônico, uma vez que defende formas de desenvolvimento que contribuam para transformar as atuais relações sociais e de vida no campo. Entretanto, no processo de construção desta política, ocorrem relações que envolvem interesses contraditórios entre o modelo econômico do agronegócio e o da agricultura familiar, sobre os quais tratamos a seguir.

3.3 Agricultura familiar e agronegócio: concepções de campo em disputa

A concepção de educação do campo que vem sendo construída pelos movimentos sociais, instituições, educadores e pesquisadores organizados na *Articulação Nacional por uma Educação do Campo* influenciou na elaboração e aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC). A implementação das diretrizes está relacionada também a uma política de desenvolvimento que contribua para a melhoria das condições de vida no campo, de forma que a realidade explicitada nos dados, que trataram dos aspectos do contexto sócio econômico e cultural do campo, seja modificada. Esta realidade está diretamente relacionada ao modelo de desenvolvimento econômico que vem sendo historicamente implementado no Brasil. Daí entendermos como necessário, no espaço do presente trabalho, discutir as contradições entre estes dois diferentes modelos de produção e, conseqüentemente, de inserção e condições de vida dos sujeitos no espaço do campo.

A crítica ao modelo de desenvolvimento econômico brasileiro, e suas conseqüências no campo, tem sua gênese no pensamento crítico que identifica sérios problemas no modelo de produção capitalista, pois o mesmo baseia-se na produção de relações sociais desiguais tanto no acesso aos bens produzidos quanto

no exercício do poder, envolvendo aspectos relacionados a gênero e raça. Sob essa ordem, a lógica da competitividade, individualismo e consumismo que regem o mercado, são transformadas em valores de vida para as pessoas, gerando relações desumanizadoras, que, por sua vez, se materializam em padrões de vida e de consumo ecologicamente insustentáveis (SANTOS; RODRÍGUEZ, 2005).

Em consonância com o pensamento crítico ao capitalismo acima referido, outras formas alternativas de produção têm se desenvolvido. Formas que não rompem com o capitalismo, mas que buscam não permitir que os interesses mercadológicos se sobreponham aos princípios de respeito à vida e à natureza, a solidariedade e à igualdade. Neste tipo de organização produtiva, ocorre uma distribuição mais eqüitativa dos bens produzidos e uma participação qualificada das pessoas envolvidas nas decisões tomadas. Segundo Santos e Rodrigues (2005, p. 44):

O debate sobre modelos de experiências concretas que combinem, por um lado, as vantagens do mercado e, por outro, as da produção solidária é hoje um dos focos mais ativos de criação de alternativas aos modelos econômicos convencionais.

Ainda segundo esses autores, as teorias do desenvolvimento alternativo surgiram nos anos de 1970, tendo como um de seus marcos fundantes a Conferência de Estocolmo sobre o Meio ambiente em 1972. E se estabeleceram através da crítica à abordagem tradicional de desenvolvimento, materializada nas políticas de “ajuda” desenvolvida por agencias internacionais e países centrais aos países subdesenvolvidos, após a Segunda Guerra Mundial. Estas políticas se caracterizaram por serem planejadas de forma centralizada, fora da realidade em que seriam implementadas e, portanto, sem a participação dos sujeitos a quem se destinavam, além de estarem voltadas prioritariamente para o desenvolvimento industrial. Em contraposição a esta política, as teorias do desenvolvimento alternativo se consolidaram em torno de quatro princípios básicos (SANTOS; RODRÍGUEZ, 2005).

Como primeiro princípio está a defesa de que a economia está estreitamente vinculada à vida social, envolvendo os aspectos relacionados à igualdade de distribuição de renda e de participação democrática, à diversidade étnica e à preservação do meio ambiente. Neste sentido, o desenvolvimento

econômico deve necessariamente proporcionar melhores condições de vida às pessoas e com vistas à preservação do meio ambiente.

O segundo princípio refere-se a participação da comunidade a quem se destina os projetos de desenvolvimento, que deve se dar na condição de sujeito e não de objeto, de forma que as propostas e decisões no planejamento e implementação das ações se dêem a partir dos próprios sujeitos. Este procedimento estimula e valoriza a prática da democracia e das ações coletivas da comunidade, contribuindo para que a mesma se fortaleça no âmbito mais amplo da sociedade, de forma a influenciar mudanças mais estruturais.

O terceiro princípio se constitui na ênfase em ações locais, que devem emergir de reflexões que aprofundem o conhecimento da realidade vivida, seguida de ações voltadas para aquela realidade específica. E, seguindo esta lógica de considerar cada realidade, o quarto princípio propõe que o desenvolvimento alternativo não submeta o controle econômico de suas ações nem aos ditames das formas de produção capitalista, nem ao controle centralizado do Estado. De par com a construção da autonomia e de formas de produção não capitalistas nas quais as relações ente capital e trabalho não são apartadas e nem o Estado tem intervenção direta, o controle econômico proposto é o de organizações coletivas com modelo de gestão solidária.

Os quatro princípios acima descritos foram destacados por Santos e Rodríguez (2005), e, segundo os autores, os mesmos têm servido de base para iniciativas variadas em diferentes lugares do mundo. Neste sentido, identificamos que os referidos princípios estão de forma explícita ou implicitamente presentes nas discussões travadas pelos movimentos sociais organizados na Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, ao identificarem que a luta por uma educação do campo perpassa necessariamente pela valorização de uma forma de desenvolvimento sustentável. No caso do presente estudo, a proposta de desenvolvimento defendida é o da agricultura familiar, e o agronegócio a materialização do modelo de desenvolvimento hegemônico capitalista.

Considerando que os princípios balizadores do desenvolvimento sustentável, e conseqüentemente as práticas embasadas nesses conhecimentos,

não se coadunam com os princípios e práticas do desenvolvimento capitalista hegemônico, está colocado um desafio à implementação das DOEBEC e à educação do campo. Desafio que se amplia diante da conjuntura econômica, política e social do Brasil, no momento em que se estabelecem contradições no interior do Estado mediante as demandas dos que defendem a agricultura familiar e os que defendem o agronegócio. Ambos – agricultura familiar e agronegócio – projetam visões distintas sobre a terra e o homem. Concordamos com Fernandes e Molina (2004, p. 53), quando identificam o território “como espaço político por excelência, campo de ação e de poder, onde se realizam determinadas relações sociais”.

No campo do agronegócio predomina a monocultura, cultivada com insumos importados e tecnologia diferenciada do conhecimento tradicional dos agricultores. Nessa perspectiva, prevalece a produção para exportação, que constrói uma paisagem homogênea de grandes áreas desabitadas, não sendo importante a manutenção das famílias no campo. Nestes campos agronegociados, o poder político e econômico está concentrado nas mãos de poucos, sendo as relações sociais fortemente influenciadas pelo grupo que detém o poder.

Na agricultura familiar ocorre a policultura, ou seja, a produção diversificada, onde preponderam as espécies nativas da cultura local, baseadas no conhecimento tradicional dos agricultores. Nessa perspectiva, a escola é assumida como espaço de valorização e potencialização dos saberes já existentes no contexto das famílias no campo. A paisagem, a partir desse modelo, é heterogênea e complexa, e propicia relações sociais mais democráticas, uma vez que o poder econômico e político são mais descentralizados (FERNANDES; MOLINA, 2004).

Essa correlação de forças entre agronegócio e agricultura familiar está imbricada ao contexto em que o Estado brasileiro, predominantemente afinado com o neoliberalismo, tem implementado leis e reformas a partir, prioritariamente, dos interesses e necessidades do capital, contribuindo para o aumento da concentração da terra e marginalização de uma ampla camada da população rural (GRITTI, 2003). Mas estas ações enfrentam resistências, no sentido de inverter esta lógica, sendo este um dos principais objetivos defendidos pela Articulação Nacional por uma Educação do Campo.

Este processo de resistência atua na contramão da configuração da globalização neoliberal que segundo Santos (2005a, p. 30),

[...] corresponde a um novo regime de acumulação do capital, um regime mais intensamente globalizado que os anteriores, que visa, por um lado, dessocializar o capital, libertando-o dos vínculos sociais e políticos que no passado garantiram alguma distribuição social e, por outro lado, submeter a sociedade no seu todo à lei do valor, no pressuposto de que toda atividade social é mais bem organizada quando organizada sob a forma de mercado.

A supremacia do mercado sobre a sociedade atua no sentido de excluir todas as iniciativas e projetos de desenvolvimento que não atendam aos interesses do mesmo. E, neste contexto, a necessidade da Reforma Agrária é um aspecto que divide opiniões, uma vez que para os empresários do agronegócio, que percebem a atividade agrícola unicamente como produtora de lucros, a propriedade concentrada potencializa o desenvolvimento da produção agropecuária em grande escala e a lucratividade da aplicação do capital na agricultura. Já para os trabalhadores da agricultura familiar, a Reforma Agrária é essencial para que haja um melhor aproveitamento social da terra. De acordo com pesquisa divulgada pelo Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (DIEESE-2006), 63,4% das áreas aproveitáveis de terra no Brasil não são utilizadas. Stédile e Sérgio (1993) afirmam que as áreas consideradas latifúndio apresentam um percentual de 80% de ociosidade e que a produção de alimentos ocorre em função dos interesses de outros países e mercados, em detrimento da alimentação da população local.

Segundo Buainain (2007), demarcar o campo de atuação e de interesses da agricultura familiar e do agronegócio no Brasil não é uma tarefa simples, considerando o complexo modo como a produção camponesa tem historicamente se inserido na estrutura agrária brasileira, integrando-se às transformações impostas pelo capital. Este processo resultou na diversificada e atual configuração da agricultura familiar na qual se encontram, em espaços próximos, estruturas produtivas a serviço do agronegócio e famílias de agricultores, trabalhando na roça em pequenas propriedades. O reconhecimento destas realidades é indispensável para que se possa iniciar qualquer discussão acerca do desenvolvimento na perspectiva da agricultura familiar.

Se considerarmos as particularidades da região amazônica esta diversificação é ainda mais acentuada uma vez que além dos agricultores que praticam a agricultura familiar e as grandes áreas de plantações de soja com uso de moderna tecnologia sob o controle do agronegócio, convivem neste mesmo espaço atividades de caráter extrativista (HAGE, 2005a).

Na relação da agricultura familiar com o agronegócio, o qual de acordo com sua lógica, moderniza e aumenta a produção, ocorre, em muitos casos, o processo de subordinação da agricultura familiar aos blocos de capitais agroindustriais. Nesta dinâmica, o que caracteriza a atividade como de agricultura familiar é o fato de que nesta modalidade de produção utiliza-se prioritariamente a mão de obra familiar. A administração é exercida pelo produtor e desenvolvida em um espaço de terra inferior aos chamados latifúndios. A complexidade de relações entre agricultura familiar na perspectiva do agronegócio e a agricultura familiar fora do enlace com o agronegócio, gera contradições que se materializam em projetos com diferentes perspectivas para o espaço do campo.

Segundo Buainain (2007), a agricultura familiar tem se destacado nos últimos dez anos enquanto importante opção para o desenvolvimento sustentável e para a economia de modo geral, e tem ocupado um espaço importante na agenda do governo. Mas, segundo o mesmo autor, o futuro da agricultura familiar depende da concepção que se adotar sobre o uso da terra: se para o trabalho ou para a exploração. Dependendo da concepção adotada, teremos a predominância de determinado modelo de desenvolvimento.

Se for definido o uso da terra para fins de exploração, a prioridade de investimentos será no processo de adequação e ao enquadramento da agricultura familiar na dinâmica da economia capitalista contemporânea em curso, ou seja, em ter o agronegócio patrocinado pelas multinacionais como um modelo a seguir. Se a opção for do uso da terra prioritariamente para o trabalho, a agricultura familiar pode se constituir em um elemento de redefinição estrutural da economia do espaço do campo, diferente do modelo apresentado pela globalização neoliberal. Sob essa possibilidade, os agricultores, com base em seus saberes e tradições culturais, têm autonomia para decidirem sobre o ritmo de trabalho e a tecnologia a ser utilizada, bem como sobre o tipo de semente e matrizes a serem utilizadas na produção.

Nos discussões acima apresentados percebemos que está em jogo não apenas mudanças na forma de cultivar e se relacionar com a terra, mas transformações na forma de organização social no campo. Vale destacar que nesta dinâmica de correlação de forças, materializada na vida concreta dos sujeitos do campo, está a escola, que é influenciada e dialeticamente influencia a realidade presente e futura desses sujeitos.

Esta retomada de posição dos sujeitos do campo frente a sua realidade materializado no movimento por uma educação do campo, objetiva dar visibilidade e valorizar os saberes e conhecimentos próprios da cultura autóctone dos camponeses. Muito mais que modelos de desenvolvimento, o que está colocado nesta discussão é a própria existência de um modo de vida que tem por base um sistema de saber que foi negado desde o processo de colonização que o ocidente capitalista impôs aos povos colonizados da América do Sul.

Segundo Vandana Shiva (2003), o modelo de produção considerado científico pelos povos colonizadores carrega consigo não apenas uma proposta de monocultura para a agricultura, apresentada como mais civilizada, científica e produtiva, mas traz também embutido nesta proposta uma monocultura de pensamento.

Esta monocultura de pensamento tem produzido um efeito duplamente danoso aos povos colonizados, pois por um lado, sob a proteção do discurso científico, ela ignora os conhecimentos autóctones dos camponeses e, conseqüentemente, as alternativas de vida dentro deste universo de conhecimento então excluído e invisibilizado. De outro lado, promove a quebra da visão sistêmica, na qual a prática da agricultura se dá no processo de relação e interação com a floresta, que por sua vez, está interligada com a obtenção da água, madeira, forragem, fertilizantes e demais elementos necessários à subsistência. À medida que esta “monocultura da mente” (SHIVA, 2003) vai se consolidando, fragilizam-se as ações de resistência dos camponeses.

Tendo em vista as reflexões acima, percebemos a amplitude e profundidade da luta dos povos do campo por uma escola *do campo*, ou seja, construída com a participação dos sujeitos a quem ela se destina, que respeite e

valorize suas identidades e seus saberes, como uma reação necessária para a garantia da continuidade de sua existência. Como afirma Shiva (2003, p. 81):

A democratização baseada numa “insurreição do saber subjugado” é um componente desejável e necessário dos processos mais amplos de democratização porque o paradigma anterior está em crise e, apesar de seu poder de manipulação, é incapaz de proteger tanto a sobrevivência da natureza quanto a sobrevivência humana.

O pensamento acima citado reflete a realidade do campo no Brasil, expressa no início deste segundo capítulo do presente trabalho, reforçando as reflexões e proposições dos movimentos sociais, dos educadores e instituições organizados na Articulação Nacional por uma Educação do Campo, quando afirmam que a educação do campo só se concretiza se estiver referenciada em um projeto de desenvolvimento para o campo.

E, no processo de construção e concretização da proposta de educação do campo, mais especificamente no sentido de garantir políticas nesta direção, os movimentos sociais implementam ações junto ao Estado, reivindicando direitos e garantias legais através da participação na elaboração das leis que regulamentam esses direitos. Em se tratando da elaboração das DOEBEC, os movimentos sociais apresentaram várias propostas nas quais destacamos alguns princípios que foram agrupados nas categorias Desenvolvimento Sustentável, Democracia Participativa e Identidade da Escola do Campo, os quais analisamos no capítulo que segue.

4 DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL, DEMOCRACIA PARTICIPATIVA E IDENTIDADE DA ESCOLA DO CAMPO: uma análise para além das DOEBEC

Quando Chegar na terra
É preciso fazer produção
Este é o primeiro passo que
Damos na revolução
Com certeza estaremos alegres
Chegando com o chapéu na mão na
Esplanada do Planalto bandeiras bem alto
Cantando a canção.
Ademar Bogo.

Neste capítulo, após considerar o contexto histórico político e social recuperado anteriormente, embasados na técnica de análise de conteúdo segundo Franco (2005), analisamos as Resoluções da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC), agrupadas segundo as categorias Desenvolvimento Sustentável, Democracia Participativa e Identidade da Escola do Campo. Estas categorias se originaram respectivamente dos eixos temáticos: Projeto de Desenvolvimento para o Campo, Participação dos Sujeitos e Especificidades da Escola do Campo. Estes eixos temáticos por sua vez expressam princípios e temáticas manifestas no *corpus* da pesquisa, que foram identificados como possibilidades de avanços no sentido de contribuir na ampliação de reflexões e práticas para a melhoria da qualidade de vida dos sujeitos do campo, bem como da educação do campo, especialmente em relação à gestão democrática, formação dos professores e projeto político pedagógico, que se constituem nos indicadores de qualidade também manifestos no *corpus* da pesquisa.

Tendo em vista que o processo de inclusão ou não de princípios presentes nas propostas dos movimentos sociais, contidas nas Resoluções da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo ao texto das DOEBEC não ocorreu de forma aleatória, mas dentro de parâmetros legais e institucionais estabelecidos pela forma como o Estado se organiza e se define. Ou seja só poderiam ser contempladas nas Diretrizes, propostas que estivessem em

consonância com a legislação vigente, que por sua vez está intimamente ligada ao modelo de Estado. Neste sentido, faz-se necessário explicitar a política predominante no Estado então em vigor no Brasil, bem como situar o movimento social desenvolvido pela Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo e as contradições vivenciadas no interior do Estado, fruto da convivência de interesses divergentes.

Destacamos que a concepção de Estado Ampliado aqui apresentada é a discutida por Rêgo (2008), segundo a qual o Estado não é apenas um instrumento da classe dominante. Muito embora cumpra este papel, o Estado não é um todo homogêneo, uma vez que engloba também a sociedade civil, através de diversos sistemas e entidades que aparentemente estão fora da estrutura estatal. Esta ampliação da abrangência do estado aumenta também suas possibilidades de ação, que então ocorrem não apenas pela força e coerção legal, mas de forma sutil, construindo o consenso no seio da sociedade, sendo atravessado por contradições, num processo constante de renovação dialética (RÊGO, 2008).

Nesta perspectiva, o modelo político de Estado assumido pelo governo brasileiro no início dos anos 90 tem por base o neoliberalismo¹⁷, que surgiu no século 20 como uma concepção de mundo contrária às políticas estatizantes de influência socialista e das políticas social-democráticas caracterizadas no estado de bem-estar social. A busca de hegemonia deste modelo de estado iniciou nos anos 70, especialmente pela influência de Margaret Thatcher na Inglaterra e Ronald Reagan nos Estados Unidos, sendo ainda reforçado pela queda do muro de Berlim e a extinção da União Soviética, impondo-se então como uma concepção ideológica hegemônica (HOLANDA, 2001).

No Brasil, a adoção do neoliberalismo como filosofia norteadora da política do governo teve início com o governo do então Presidente Fernando Collor, quando este implementou a “reforma administrativa” do Estado. Essa Reforma foi apresentada como instrumento de otimização de recursos mas na realidade,

¹⁷ O neoliberalismo nasceu logo após a II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado internacionalista e de bem-estar. Seu texto de origem é O Caminho da Servidão, de Friedrich Hayek, escrito já em 1994 (ANDERSON *apud* LIMA, 2006, p. 32).

ocasionou o desmantelamento do aparelho estatal, e só tomou corpo a partir de meados dos anos 90, com o governo de Fernando Henrique Cardoso, que implementou reformas em todos os âmbitos, reduzindo e enfraquecendo o Estado (SODRÉ, 1999). A este aspecto do Estado neoliberal Santos (2006, p. 345), afirma que:

O Estado fraco que emerge do consenso de Washington, só é fraco ao nível de estratégias de hegemonia e de confiança. Ao nível da estratégia da acumulação é mais forte do que nunca, na medida em que passa a competir ao Estado a gerir e a legitimar no espaço nacional as exigências do capitalismo global [...] uma nova articulação, mais direta e mais íntima entre o princípio do Estado e o princípio do mercado.

O neoliberalismo imprime uma nova configuração à economia mundial, que se globaliza tendo como característica marcante a busca de novos mercados para investimentos que são realizados em detrimento dos interesses de ordem econômica, política ou cultural dos países em que se instala este modelo.

Neste processo de enquadramento do Estado brasileiro ao modelo neoliberal, a política educacional, considerando a sua dimensão política e ideológica, também sofre mudanças. Para Silva Júnior (2005), a produção teórica da década de 1990, que trata das reformas educacionais, deu-se com base nas orientações de cunho neoliberal dos organismos multilaterais, que influenciam no sentido de minimizar as ações do Estado.

No processo de análise das Diretrizes, logo no primeiro parágrafo é evidenciado que a mesma foi elaborada tendo por base o disposto na Lei nº. 9.394/96 (LDB), Lei nº. 9.424/96 (Lei do FUNDEF) e a Lei 10.172/2001 (PNE). De acordo com vários autores,¹⁸ toda esta legislação coaduna-se com a adesão do governo brasileiro à aplicação do modelo neoliberal na educação. Segundo Lima (2006, p. 38):

A LDB em vigor tem nas suas premissas a lógica neoliberal por ser o instrumento que baliza a educação a partir dos indicadores: produtividade, eficiência, e qualidade total, pautados na transição entre o modelo taylorista-fordista para o modelo toyotista, em que a qualidade total se coloca como um caminho a ser seguido.

¹⁸ SILVA JÚNIR (2005); LIMA (2006) e Gemaque (2006).

Vale destacar que no processo de elaboração da citada LDB, após seis anos de ampla discussão com a participação de diversos segmentos da sociedade, o projeto construído coletivamente foi substituído por outro projeto elaborado por uma equipe de técnicos do MEC. Sendo que o projeto aprovado, teve impresso em seu texto o caráter de diminuição da presença do Estado, quando no título II, *Dos Princípios e Fins da Educação Nacional*, estabelece em primeiro lugar que a educação é dever da família e, secundariamente, do Estado

Entretanto, mesmo tendo este viés neoliberal, a LDB estabelece algumas orientações para as especificidades do meio rural, ao definir que,

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

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

Nos dois artigos acima citados, a LDB trata das especificidades locais e regionais, características socioculturais tão marcantes no contexto da sociedade brasileira, bem como a necessidade de contextualização dos conteúdos e dos processos de aprendizagem. Entretanto, dada as carências e defasagem da estrutura das escolas do campo, os referidos artigos deixam lacunas em relação a sua operacionalização.

Outro construto legal no qual se embasa as DOEBEC é a Lei 10.172/2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), que também passou por um processo semelhante ao da LDB no que se refere ao processo de discussão, uma vez que ocorreu a discussão de dois planos. Um plano elaborado pelo MEC no governo Fernando Henrique Cardoso e outro elaborado pela sociedade brasileira.

Considerando que o PNE é um plano de Estado que expressa uma filosofia, rumos e ações, demonstrando o lugar da educação no contexto da sociedade, lugar este que reflete o projeto pensado para o Brasil, Lima (2006) evidencia a existência de dois projetos: um projeto da sociedade e um projeto do Governo. No projeto discutido pela sociedade destaca-se o fortalecimento da escola pública estatal, a democratização da gestão e a erradicação do analfabetismo como política permanente. Já o projeto defendido pelo governo é caracterizado por dois eixos:

O primeiro está no centralismo da esfera federal na gestão da política educacional, e o segundo, e mais grave, é a negação pelo Estado da sua responsabilidade pela manutenção do ensino público e gratuito transferindo-o para a sociedade (LIMA, 2006, p. 34).

Embora não defina uma seção específica para a educação do campo, o PNE trata da escola rural no tópico do Ensino Fundamental, ao estabelecer:

A escola rural requer um tratamento diferenciado, pois a oferta de ensino fundamental precisa chegar a todos os recantos do país e a ampliação da oferta das quatro séries regulares em substituição às classes isoladas unidocentes é meta a ser perseguida, consideradas as peculiaridades regionais e a sazonalidade. (BRASIL, 2001b)

Com base nessa diretriz, o PNE apresenta dentre os objetivos e metas do Ensino Fundamental:

15 – Transformar progressivamente as escolas unidocentes em escolas de mais de um professor, levando em consideração as realidades e necessidades pedagógicas e de aprendizagem dos alunos. (BRASIL, 2001b)

Seguindo a lógica de que um dos problemas que interferem na qualidade da educação do campo é a multisseriação, o PNE afirma a centralidade da seriação, desconsiderando o Artigo 23 da LDB que flexibiliza a organização do ensino “em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de estudos, grupos não seriados, com base na idade e na competência e em outros critérios “[...], sempre que o interesse do processo assim o recomendar”. (BRASIL, 2001b), ao estabelecer na polêmica meta “16 – Associar as classes isoladas unidocentes remanescentes a escolas de, pelo menos, quatro séries completas”. A este respeito, estudos realizados por Hage (2005b, p. 58) dão conta de ser,

[...] a heterogeneidade um elemento potencializador da aprendizagem e que poderia ser melhor aproveitado na experiência educativa que se efetiva na multissérie, carecendo no entanto de muitos estudos e investigações [...] o que de forma nenhuma significa a perpetuação da experiência precarizada [...] tal qual identificamos neste estudo.

Esta normatização do PNE demonstra, como bem enfatiza Hage (2005b), a necessidade de mais pesquisas, estudos acerca da educação do campo. Entretanto, este equívoco é esclarecido no Artigo 5º das DOEBEC, que enfatiza o Artigo 23 da LDB e a garantia do respeito à diversidade.

O PNE também trata de metas referentes à garantia de transporte escolar, flexibilização da organização escolar, formação dos professores para o trabalho no campo e reorganização das escolas agrotécnicas, de forma a garantir a educação profissional.

Outro documento que define parâmetros nacionais para a educação são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 2007, que mesmo reconhecendo a existência de mais de 280 mil docentes atuando no campo, e a diversidade como aspecto a ser considerado no planejamento educacional, trata as especificidades da educação do campo como uma questão a ser estudada nos temas transversais ou na adequação de critérios de avaliação.

As lacunas e contradições presentes na legislação educacional no que se refere à educação do campo, somada às condições de negação de direitos aos seus sujeitos, explicitadas no terceiro capítulo deste trabalho, impulsionaram os movimentos sociais a cobrarem do Conselho Nacional de Educação uma legislação que pudesse suprir, ao menos em parte, essas lacunas, uma vez que a garantia de direitos legalmente constituídos, envolve muito mais que uma Resolução como as DOEBEC. Relaciona-se com toda uma estrutura organizativa social, política, cultural e econômica da sociedade brasileira.

Esta mobilização pela garantia de direitos sociais, que são materializadas pela expressão de demandas, é um dos elementos que, segundo Gohn (2003, p. 13), caracterizam os movimentos sociais: “ações coletivas de caráter sócio-político e cultural que viabilizam distintas formas da população se organizar e expressar suas demandas”. Neste sentido, os movimentos sociais do campo, diante das

adversidades enfrentadas, buscam capitalizar forças ao articular várias instituições e entidades que também têm como objetivo a defesa da educação como um direito. Esta união de forças deu origem à Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo.

Entendemos que o caráter de movimento que a Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo assume está relacionado a uma nova forma de associativismo identificada por Gohn (2003, p. 18), em que a mobilização social acontece “a partir do atendimento a um apelo feito por alguma entidade plural, fundamentada em objetivos humanitários”. Exatamente como aconteceu durante o I ENERA, quando a representante do UNICEF, Ana Catarina Braga, percebendo a importância das temáticas discutidas naquele encontro, propõem a organização de um trabalho mais amplo sobre a educação a partir do ponto de vista do mundo rural. No dizer de Santos (2005d), a partir das “vítimas” do processo de exclusão. Ainda segundo Gohn (2003, p. 18):

O novo associativismo é mais propositivo, operativo e menos reivindicativo – produz menos mobilizações ou grandes manifestações, é mais estratégico. O conceito básico que dá fundamento às ações desse novo associativismo é o de Participação Cidadã. [...] A participação cidadã funda-se também numa concepção democrática radical que objetiva fortalecer a sociedade civil no sentido de construir ou apontar caminhos para uma nova realidade social.

Percebemos que uma das características marcantes das ações da Articulação Nacional por uma Educação do Campo é a necessidade de resgate dos direitos de cidadania dos povos do campo, tratando-os não como coadjuvantes de ações planejadas e definidas por outras pessoas, fora de realidade para a qual a ação é dirigida, mas como sujeito ativo. E que a busca de influenciar na elaboração das DOEBEC, que se constitui em um documento de âmbito nacional que trata da educação do campo, cumpre o papel de ocupar um espaço, que no momento da elaboração da LDB e do PNE, os sujeitos do campo não conseguiram ocupar se fazendo ouvir.

Trata-se, portanto, a nosso ver, de um momento positivo de avanço dos movimentos sociais do campo na luta contra as políticas neoliberais do estado mínimo, reivindicando políticas públicas que respondam às necessidades postas

pela realidade do campo. Realidade apresentada no terceiro capítulo deste trabalho que demonstra a fragilidade econômica das famílias e as difíceis condições de acesso à escola. Daí o diferencial da educação *do* e *no* campo ser um elemento que se refletiu nos princípios identificados no *corpus* da pesquisa, expressos nas categorias Desenvolvimento Sustentável, Democracia Participativa e Identidade da Escola do Campo, que destacamos como essenciais para elaboração e implementação de políticas para o campo.

Esclarecidas as concepções sob as quais desenvolvemos nosso entendimento sobre Estado e movimento social, procedemos metodologicamente a pesquisa documental, analisando o texto das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e das Resoluções da I Conferência Nacional por Uma Educação Básica do Campo, objetivando compreender a participação dos movimentos sociais organizados na Articulação Nacional por uma Educação do campo na elaboração das DOEBEC. Neste processo de análise, identificamos os princípios que se destacam nas Resoluções da I Conferência Nacional por Uma Educação Básica do Campo, no sentido de contribuírem para a melhoria da qualidade de vida e da educação dos sujeitos do campo; verificamos se os referidos princípios estão presentes nas DOEBEC, bem como destacamos o tratamento dado à questão do Projeto Político Pedagógico, da Gestão Democrática e a Formação dos Professores.

Os princípios que se destacaram no *corpus* da pesquisa estão expressos nas categorias Desenvolvimento sustentável, Democracia Participativa e Identidade da Escola do Campo, sob as quais serão analisadas os citados documentos, nos três tópicos a seguir.

4.1 Desenvolvimento Sustentável

Nas Resoluções da I Conferência Nacional por Uma Educação Básica do Campo, fica evidenciada a crítica ao modelo de desenvolvimento historicamente adotado pelo Estado brasileiro, e o reconhecimento de que o referido modelo é uma das principais causas da situação de exclusão dos sujeitos do campo aos bens

sociais anteriormente explicitados neste trabalho. Esta evidência apresenta-se em diferentes formulações, dentre as quais: “somente é possível trabalhar por uma educação básica do campo se vinculada ao processo de construção de um *projeto popular* para o Brasil” (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 77).

A crítica ao modelo de desenvolvimento que gera exclusão e degradação do meio ambiente, não é uma particularidade dos movimentos sociais do campo. A idéia de um modelo de desenvolvimento que compatibilize as dimensões econômica, social e ambiental, e o desenvolvimento sustentável, está disseminada em todos os continentes e faz parte das discussões nas mais diversas organizações sociais e governos em âmbito local, regional, nacional e internacional, sendo amplamente divulgado nos meios de comunicação.

Mas o termo desenvolvimento sustentável tem sido utilizado em diferentes contextos e em perspectivas muitas vezes contraditórias, que estão relacionadas a interesses econômicos e políticos de diferentes matizes. O conceito de desenvolvimento sustentável surge nos estudos acadêmicos no início da década de 1970, no processo de discussão que enfatiza as relações entre crescimento econômico e meio ambiente. Estas discussões foram incentivadas pelo Clube de Roma, através da obra *Os Limites do Crescimento*, em 1972. (GONÇALVES, 2008).

O conceito de desenvolvimento sustentável mais difundido, segundo Gonçalves (2008, p. 2), é: “aquele que atende às necessidades do presente sem comprometer as possibilidades de as gerações futuras atenderem suas próprias necessidades” que popularizou-se na década de 1990, por ocasião da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (ECO-92), realizada no Rio de Janeiro em 1992, como expressão conciliatória que admite os limites do progresso técnico sob as condicionantes ambientais, sem descartar o crescimento econômico como condição necessária, mas não suficiente para a eliminação da pobreza e das desigualdades sociais (GONÇALVES, 2008).

Apesar do conceito de desenvolvimento sustentável acima citado apresentar-se de forma aparentemente clara, tem gerado várias interpretações que refletem diferentes concepções do que sejam as condições políticas, econômicas e sociais de equilíbrio entre o desenvolvimento econômico e o respeito ao meio

ambiente. Estas diferentes concepções se materializam em propostas que vão desde a proposição de medidas paliativas para atingir o equilíbrio entre o mercado e o meio ambiente, até as opções mais radicais de superação do capitalismo para a transformação do modo de vida das sociedades modernas.

Como um dos resultados dos diferentes embates acerca desta temática, vem se consolidando uma visão de desenvolvimento sustentável ampliado, adotada pela Comissão de Políticas de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 21 Brasileira. Este conceito de sustentabilidade ampliada promove o encontro político entre a agenda estritamente ambiental e a agenda social, ao afirmar que não se podem dissociar os fatores sociais dos ambientais, nem enfrentar a degradação do meio ambiente sem atacar o problema mundial da pobreza (SOBRINHO, 2004).

Esta visão decorre da compreensão de que considerando a interação ente os diferentes setores de produção para o desenvolvimento da agricultura moderna, torna-se cada vez mais difícil desenvolver um modo eficaz de aplicação de uma política de desenvolvimento sustentável em um setor isolado da economia. Portanto, a sustentabilidade precisa estar presente não apenas em todos os setores do sistema econômico, mas em todos os aspectos das relações sociais e dos indivíduos com a natureza, indicando mudanças de comportamento em nível sociocultural e pessoal, que envolve o modo de produção dos bens materiais e hábitos de consumo.

É nessa perspectiva que identificamos que as propostas da Articulação Nacional por Uma Educação do Campo, expressas nas Resoluções da I Conferência Nacional por Uma Educação Básica do Campo estão colocadas ao defenderem: “Vincular as práticas de educação básica do campo com o processo de construção de um projeto popular de desenvolvimento nacional” (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 77). Nesta mesma linha estão outras propostas que tratam da criação de espaço de estudo e debates, e cooperação solidária entre organizações e movimentos sociais na perspectiva da construção de um novo projeto de desenvolvimento para o campo.

Todas as propostas das Resoluções da I Conferência Nacional por Uma Educação Básica do Campo evidenciam que não se pode tratar o campo apartado

do resto do país, de forma que a educação é mais um espaço de ação que deve estar em conexão com os demais espaços que envolvem o campo e a cidade.

Identificamos que nas DOEBEC esta temática é enfatizada no Artigo 11 que trata da gestão democrática, buscando amparo no artigo 1º da Constituição Federal. Segundo o documento, a gestão democrática contribuirá:

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 (BRASIL, 2002, p. 37. Grifo nosso).

Também no Artigo 8º, que trata da possibilidade do estabelecimento de parcerias com outras instituições que desenvolvam experiências na educação básica ou profissional, prevê-se o “direcionamento das atividades curriculares e pedagógicas para um **projeto de desenvolvimento sustentável**” (BRASIL, 2002, p. 39. Grifo nosso). Mas, desde que esteja de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da área de atuação.

Observamos que a possibilidade de construção de um projeto de desenvolvimento para o campo é transferida para os conselhos escolares, reduzindo a abrangência deste propósito. O mesmo procedimento é observado no Artigo 8º, quando este projeto é direcionado para as atividades curriculares, dos projetos de parcerias com outras instituições e não no projeto institucional das escolas do campo. No entanto considerando que as DOEBEC tratam de uma Resolução que se deu no âmbito educacional, não havia muito espaço, levando em consideração a hierarquia institucional, para propor ações fora do contexto educacional.

Dentro deste limite institucional, o Artigo 8º deixa claro o direcionamento da proposta para um projeto de desenvolvimento sustentável. No entanto, considerando as diferentes concepções acerca do desenvolvimento sustentável, a concepção a ser implementada está a depender da correlação de forças presentes na sociedade brasileira. Em um país como o Brasil, no qual o modelo de desenvolvimento implementado historicamente no campo está muito longe de garantir a sustentabilidade, eleger a agricultura familiar como prioridade para uma política de desenvolvimento sustentável é um grande desafio, principalmente na

perspectiva ampliada, que incorpora outros aspectos como educação, saúde e proteção do meio ambiente.

A implementação de uma política pública de educação em correlação com um projeto de desenvolvimento sustentável, representa uma ruptura e um avanço em relação às políticas até então desenvolvidas, as quais têm favorecido os latifúndios, enfatizando o aumento da produtividade associado ao uso de tecnologia. Portanto, a introdução dessa discussão em uma legislação de abrangência nacional que trata da educação do campo, é um importante passo, no conjunto das muitas ações necessárias em direção à concretização de um modo de vida economicamente justo e sustentável.

Mas a concretização de um modo de vida economicamente justo e sustentável está diretamente relacionada à capacidade de inclusão social e de exercício da cidadania, o que pressupõe a adoção da democracia participativa que tratamos no próximo ponto.

4.2 Democracia Participativa

A democracia participativa foi identificada como uma prática necessária para a efetivação de políticas de educação do campo na concepção defendida pela Articulação Nacional por uma Educação do Campo. Tendo constatado que o princípio da democracia participativa se manifesta no texto da I Conferência Nacional por Uma Educação Básica do Campo, identificamos também que a referida temática é considerada por Santos e Avritzer (2005, p. 55), como “um dos grandes cinco campos sociais e políticos nos quais, no início do novo século, está sendo reinventada a emancipação social”.

Esta constatação dos autores resulta da pesquisa *Reinventar a Emancipação Social: Para Novos Manifestos*, realizada em seis países, dentre eles o Brasil, sob a coordenação de Santos, que teve como objetivo principal “desenhar novos horizontes de emancipações sociais, a partir de práticas que ocorreram em

contextos específicos para dar respostas a problemas concretos” (SANTOS; AVRITZER, 2005 p. 71).

Como um dos frutos da citada pesquisa, o livro *Democratizar a Democracia os caminhos da democracia participativa*, apresenta vários textos analisando diferentes experiências de democracia participativa em contextos urbanos e rurais em luta por dignidade e cidadania, tendo como princípio a democracia participativa. E com base neste referencial, vamos situar nossa discussão acerca da temática em foco, considerando que este é um dos princípios que manifestaram no *corpus* da pesquisa do presente trabalho.

O pressuposto norteador da pesquisa de Santos é o de que ao mesmo tempo em que ocorre a globalização neoliberal, trazendo consigo a precarização do trabalho, o declínio das políticas públicas, a exclusão social e tantas outras formas de violação dos direitos humanos, está ocorrendo também uma outra globalização alternativa. Esta globalização alternativa está sendo promovida por movimentos e organizações populares subalternos, locais ou nacionais, que resistem à globalização neoliberal e apresentam alternativas nos diferentes aspectos da realidade social, dentre estas, a necessidade de democratização das relações sociais. Identificamos que os movimentos pesquisados por Santos, que apresentam como característica comum a busca por direitos e exercício de cidadania, em resistência à globalização hegemônica neoliberal, se coadunam com o movimento por uma educação do campo organizado pela Articulação Nacional por Uma Educação do Campo. Esta confluência de interesses e concepções possibilitou-nos ter no citado livro, um rico referencial teórico para este trabalho.

A democracia assumiu um lugar de destaque no contexto político durante o século 20, tendo a concepção liberal tornado-se hegemônica, reforçada por elaborações teóricas que a apresentam como forma ideal, o modelo europeu do período entre guerras. Dentre as características do referido modelo de democracia, destacam-se a contradição entre mobilização e institucionalização, a visão positiva da apatia política por parte do cidadão comum e a concentração do debate democrático em torno de questões eleitorais (SANTOS; AVRITZER, 2005).

Ainda segundo os autores acima citados, paradoxalmente, à medida que se ampliou a prática do modelo hegemônico de democracia liberal representativa, ocorreu também a degradação das práticas democráticas, materializadas na diminuição da participação e no sentimento de falta de representatividade. Ou seja, os cidadãos não se sentem motivados a participar das decisões políticas e também não se sentem representados por aqueles que elegeram. E frente a este paradoxo, somado ao processo de globalização, observa-se que no Brasil e em outros países, está ocorrendo a experimentação de processos democráticos que possibilitam variações da forma de democracia, recuperando tradições participativas que foram anteriormente ignoradas ou reprimidas.

Dentre as possibilidades de variação da forma de democracia, está a participativa, percorrendo um caminho contra-hegemônico, que questiona as concepções hegemônicas da teoria democrática que são propagadas como “a democracia” e não como uma de suas possibilidades, especialmente a partir do estabelecimento, por parte do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional, da adoção deste modelo, como condição para a concessão de todo tipo de ajuda financeira.

Estes modelos de democracia estão assentados principalmente nos seguintes pressupostos: “um método político, isto é, um certo tipo de arranjo institucional para se chegar a decisões políticas e administrativas” (SCHUMPETER, *apud* SANTOS; AVRITZER, 2005, p. 45); “um conjunto de regras para a formação de maiorias, entre as quais valeria destacar o peso igual dos votos e a ausência de distinções [...] na constituição do eleitorado” (BOBBIO, *apud* SANTOS; AVRITZER 2005, p. 45); “...Tecnocracia e democracia são antitéticas: se o protagonista da sociedade industrial é o especialista, impossível que venha a ser o cidadão comum” (BOBBIO, *apud* SANTOS; AVRITZER 2005, p. 47); “Quanto maior for a unidade, maior será a capacidade de lidar com problemas relevantes para os cidadãos e maior será a necessidade dos cidadãos de delegar decisões para os seus representantes” (DAHL, *apud* SANTOS; AVRITZER 2005, p. 48).

Os pressupostos acima destacados são colocados em cheque pela democracia participativa, que aponta várias questões não resolvidas pela democracia liberal representativa. Dentre as questões apresentadas por Santos e

Avritzer (2005), destacamos: a inadequação do procedimentalismo à prática de formas ampliadas de democracia, sendo que o mesmo não responde ao questionamento de saber se o procedimento de autorização se esgota com a eleição e se os eleitos, dentro dos procedimentos da representação, conseguem tornar presentes as diferenças e identidades específicas. Outro aspecto questionado é a limitação do exercício da soberania por parte dos cidadãos gerado pelo aumento do controle da burocracia sobre a política, que se manifesta através de soluções homogêneas, para os problemas que ocorrem em cada um nível da gestão administrativa, dificultando ou impossibilitando a apropriação dos conhecimentos e informações dos diferentes atores sociais envolvidos que poderiam contribuir de forma mais precisa na resolução de tais problemas, com propostas heterogêneas e plurais, de acordo com cada realidade concreta.

Diante dos questionamentos que apresentam a democracia liberal representativa, concordamos com Santos e Avritzer (2005), quando afirmam que no Brasil e em outros países existem movimentos que buscam através de experiências de democracia participativa, as quais os referidos autores denominam de concepção não hegemônica de democracia, solucionar ou amenizar os problemas relacionados ao reconhecimento de seus direitos de cidadania. Identificamos dentre estes, os movimentos sociais do campo no Brasil, organizados na Articulação Nacional por uma Educação do Campo ao elegerem o princípio da democracia participativa expresso nas propostas das Resoluções da I Conferência Nacional por Uma Educação do Campo como um princípio a ser observado na DOEPEC, conforme analisamos a seguir.

Em face aos questionamentos a democracia liberal, identificamos algumas características inerentes à democracia representativa. Dentre elas está a construção de uma nova gramática social e institucional (SANTOS; AVRITZER, 2005). Esta característica está expressa nas Resoluções da I Conferência Nacional por Uma Educação Básica do Campo ao propor a mobilização para a “criação de um departamento federal para educação do campo, garantindo a participação dos povos do campo na política de financiamento” (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 83); “Criar espaço para a participação efetiva das escolas do campo no Conselho Municipal de Educação” (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 88). Estas propostas visam justamente a criação desta nova institucionalidade ao incluir nos espaços

legalmente estabelecidos, a representação dos sujeitos do campo e junto com esta representação, as necessidades e propostas oriundas do campo.

No que se refere à construção de uma nova gramática social, as propostas acima citadas fazem parte desta construção. Mas a nova gramática social vai além da institucionalidade, relacionando-se também com aspectos mais subjetivos ligados à visão de mundo e à cultura de um modo geral, sendo expressos em várias propostas da I Conferência Nacional por Uma Educação Básica do Campo, dentre as quais destacamos: “A escola é um dos espaços onde a comunidade deve exigir, lutar, gerir e fiscalizar as políticas educacionais.” (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 93). Esta proposição expressa bem o que identificamos no texto de Santos e Avritzer (2005), ao se referir à nova gramática social, uma vez que a escola é vista não apenas como um lugar onde os alunos vão aprender e os professores ensinar, mas como um espaço de encontro e de luta, no qual a comunidade intervém na política educacional, através da gestão e fiscalização das mesmas, o que implica em uma grande mudança de mentalidade e de postura de todos os que fazem a escola tanto em nível institucional quanto social.

Esta mudança de mentalidade deve expressar o reconhecimento da pluralidade humana, não como um bem comum, mas como um direito humano que deve ser garantido na nova gramática social e cultural, articulada com a inovação institucional, isto é, com a procura de uma nova institucionalidade. Esta nova institucionalidade vai sendo construída à medida que se abrem possibilidades de experimentação, entre o que já está instituído e o que se quer instituir, a exemplo do que propõe uma das Resoluções da I Conferência Nacional por Uma Educação Básica do Campo, ao afirmar a necessidade de:

Pressionar para que os governos federal, estadual e municipal financiem escolas e/ou processo educativos geridos pelas comunidades rurais e movimentos populares que não tenham finalidades de lucro (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 82).

O termo “pressionar” que inicia o texto já traduz que as possibilidades de experimentação de novas práticas na construção da nova gramática social e institucional, não ocorre de forma tranqüila. Ao contrario, exige enfrentamentos e negociações com o que está estabelecido, de modo a impulsionar mudanças. Neste sentido, identificamos que o Relatório que acompanha a Resolução das DOEBEC,

apresenta esta característica de busca de uma nova gramática social e institucional, ao reconhecer que:

Finalmente, há que se registrar na abordagem dada pela maioria dos textos constitucionais, um tratamento periférico da educação escolar do campo. É uma perspectiva residual e condizente, salvo conjunturas específicas, com interesses de grupos hegemônicos na sociedade. As alterações nesta tendência, quando identificadas, decorrem da presença dos movimentos sociais do campo no cenário nacional. É dessa forma que se pode explicar a realização da Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, que teve como principal mérito recolocar, sob outras bases, o rural, e a educação que a ele se vincula (BRASIL, 2002, p. 18)

Este reconhecimento da importância da realização da Conferência Nacional por uma Educação do Campo, em um documento oficial do Ministério da Educação e Cultura (MEC), é uma manifestação de abertura de espaço para a afirmação da nova gramática social e institucional, que é reforçada pelo Artigo 4º da Resolução estabelecendo que:

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. (BRASIL, 2002, p. 38)

Um documento oficial ao considerar o projeto institucional das escolas do campo um espaço público de articulação com a sociedade, tendo em vista o desenvolvimento social, voltado para a justiça e a sustentabilidade imprime avanços no processo de construção de novas institucionalidades. Mas, logo em seguida, o Artigo 7º retoma a institucionalidade estabelecida, ao determinar que “É de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, através de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo...” (BRASIL, 2002, p. 39). Observamos aí o processo de resistência ente características da democracia liberal em vigor e da democracia representativa que se quer instalar, a qual segundo Santos e Avritzer (2005, p. 51),

Está estreitamente ligado ao reconhecimento de que a democracia não se constitui um mero acidente ou uma simples obra de engenharia institucional [...] é uma forma sócio-histórica e que tais formas não são determinadas por qualquer tipo de leis naturais. [...] A democracia, neste sentido, sempre implica ruptura com tradições

estabelecidas, e, portanto, a tentativa de instituição de novas determinações, novas normas e novas leis.

A democracia nesta perspectiva não implica em simples repetição de formas e procedimentos pré-estabelecidos, mas à constante construção coletiva, pautada na realidade histórica e cultural da sociedade. Neste sentido, Santos e Avritzer (2005), destacam a contribuição de Habermas, seguida por Cohem, no sentido de defender o procedimentalismo não apenas como uma forma de escolha de governos, mas como “uma forma de exercício coletivo do poder político cuja base seja um processo livre de apresentação de razões entre iguais” (COHEM *apud* SANTOS; AVRITZER, 2005, p. 53).

Esta proposta de ampliação do procedimentalismo apresentada pelos autores evidencia dois aspectos do debate contemporâneo sobre a democracia participativa: o primeiro dispõe sobre a possibilidade de gerar uma nova gramática social através da discussão pública dos problemas vivenciados pelos cidadãos na esfera privada, questionando a estrutura política que contribui para aquela situação de exclusão, reivindicando uma organização política mais plural que inclua os diferentes atores sociais.

Neste aspecto as Resoluções de I Conferência Nacional por Uma Educação Básica do Campo, destacam: “Multiplicar as iniciativas de denúncia ao descaso dos governos federal, estadual e municipal em relação às questões do campo” (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 80); “A escola precisa estar presente na vida da comunidade assumir as grandes questões e causas dos povos do campo” (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 95) e outras propostas no sentido de mobilização da sociedade para cobrar direitos, realização de fóruns e seminários reunindo estudiosos do assunto e a comunidade, objetivando dar um caráter coletivo aos problemas vivenciados individualmente, enfatizando o papel da educação nesta tarefa.

O segundo aspecto refere-se ao papel dos movimentos sociais na institucionalização da diversidade cultural. Este papel dos movimentos sociais é reforçado por diversos teóricos dos movimentos sociais¹⁹ que vêem a cultura como

¹⁹ Alvarez, Dagnino e Escobar (SANTOS; AVRITZER, 2005).

uma dimensão de todas as instituições econômicas, sociais e políticas. E nesta perspectiva segundo Santos e Avritzer (2005, p. 53),

Os movimentos sociais estariam inseridos em movimentos pela ampliação do político, pela transformação de práticas dominantes, pelo aumento da cidadania e pela inserção na política de atores sociais excluídos.

Esta característica dos movimentos sociais é identificada nos países do Sul, que passaram por processo de democratização recente e que no período pós-Segunda Guerra Mundial não assumiram imediatamente o modelo democrático, como é o caso do Brasil que viveu alternadamente períodos autoritários e democráticos até 1985 (SANTOS; AVRITZER, 2005).

O papel dos movimentos sociais no processo de inclusão dos interesses dos sujeitos do campo nas decisões políticas, ou seja, novas leis e regras de participação popular, também estão expressas nas Resoluções de I Conferência Nacional por Uma Educação Básica do Campo, nas proposições: “Identificar e resgatar os valores culturais que caracterizam os povos do campo e que são considerados essenciais para o desenvolvimento da cidadania...” (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 79). O resgate desses valores culturais está relacionado à afirmação de suas formas de vida, relações sociais, jeito de ser próprio, de forma que não se permita a existência de situações como o depoimento de um aluno do campo expresso por Caldart (2002, p. 34-35): “foi na escola onde pela primeira vez senti vergonha de ser da roça”.

Entendemos que seguindo a linha de pensamento de Santos e Avritzer (2005) citados anteriormente estão as proposições:

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 (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p 88).

O texto das Diretrizes define proposições na direção do processo de democratização da gestão. Em seu Artigo 4º, estabelece a possibilidade de um trabalho compartilhado com diferentes setores sociais, de forma que o projeto institucional das escolas do campo se constitua em um

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 (BRASIL, 2002, p. 38).

Também os Artigos 9º, 10º e 11 reafirmam a importância da participação da comunidade e possibilidade dos movimentos sociais apresentarem suas demandas para subsidiarem as políticas educacionais. Inclusive, o Artigo 10 estabelece que:

O projeto institucional das escolas do campo, considerado o estabelecido no artigo 14 da LDB, garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade. (BRASIL, 2002, p. 40)

Fica evidenciado que o nível de participação da comunidade acontecerá de acordo com seu grau de organização e autonomia, de forma que possa influenciar nos mecanismos que possibilitem sua participação, que via de regra, são os diferentes conselhos. Ainda relacionado aos sistemas de ensino, é importante atentar para o fato de que o Artigo 11 da LDB estabelece que é de responsabilidade dos municípios organizar os seus sistemas, integrando-se aos estados e união. Todavia, o município que não estiver com seu sistema organizado, caberá ao estado a implementação das Diretrizes, o que poderá ocasionar uma padronização de ações, dificultando a participação da comunidade e o respeito à diversidade cultural e identidade de cada município, sendo este mais um aspecto que concorre para a necessidade de organização da comunidade.

Outras duas características identificadas nas experiências contra-hegemônicas de democracia são: o questionamento de uma identidade atribuída de forma exterior, autoritária, colonialista e discriminadora aos sujeitos que são vítimas de situações de exploração e negação de direitos, e a busca de um ideal de participação inclusivo e de inovação cultural, como parte de um projeto de libertação do colonialismo, objetivando a instituição de uma nova soberania democrática (SANTOS; AVRITZER, 2005).

A postura questionadora da identidade atribuída aos sujeitos do campo apresenta-se nas Resoluções da I Conferência Nacional por Uma Educação Básica do Campo, nas seguintes proposições: “Colocar os povos do meio rural na agenda

política do país e aprofundar a discussão sobre o lugar do campo em um novo projeto nacional” (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 78) e “Romper com os modismo e concepções alienantes, que dão sentido pejorativo desvalorizam o campo e as pessoas que nele vivem, recuperando sua auto-estima” (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 79). Estas proposições rejeitam claramente a concepção de campo incorporada pela maioria das pessoas, que vêem o campo como um lugar fora da cidade, atrasado e que precisa ser incorporado pela cidade para que se desenvolva. A rejeição a estas concepções tiveram origem principalmente nas áreas de assentamentos do MST, nas quais novas realidades se constituíram, afirmando o campo como um lugar de vida, de manifestações culturais, de luta pela terra e de resistência.

Neste aspecto o Relatório das DOEBEC também critica a concepção de campo dominante e remete para a necessidade de valorização do campo como um lugar de vida ao afirmar que,

O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (BRASIL, 2002, p. 5)

Ainda no Relatório das DOEBEC, a crítica à concepção de campo dominante, estende-se as políticas de educação vigente na década de 20 reconhecendo o caráter de controle e submissão daquelas políticas:

A perspectiva salvacionista dos patronatos prestava-se muito bem ao controle que as elites pretendiam exercer sobre os trabalhadores, diante de duas ameaças: quebra da harmonia e da ordem nas cidades e baixa produtividade do campo (BRASIL, 2002, p.10).

Esta resistência, que se materializa também na construção de relações sociais pautadas no princípio da democracia participativa não é uma tarefa fácil, uma vez que o modelo hegemônico de democracia instalado na sociedade é hostil às mudanças. Em alguns casos, a participação ativa dos cidadãos é permitida, mas apenas a um nível local, em espaço micro. E para fazer frente a estas reações antidemocráticas, de acordo com Santos e Avritzer (2005), faz-se necessário que os movimentos emancipatórios identificados pelos referidos autores como movimentos que fazem parte da globalização contra hegemônica, tenham visibilidade e

comunicação em âmbito mais global possível, por meio de “articulações transnacionais”, como forma de se fortalecerem, uma vez que,

São elas [as articulações transnacionais] que permitem criar o local contra-hegemônico, o local que é o outro lado do global contra-hegemônico. Essas articulações dão credibilidade e fortalecem as práticas locais pelo simples fato de a transformarem em elos de redes e movimentos mais amplos e com maior capacidade transformadora (SANTOS; AVRITZER 2005, p. 73-74).

Esta busca de ampliação de horizontes de ação e conexão com outros grupos é mais uma característica das propostas contidas nas Resoluções de I Conferência Nacional por Uma Educação Básica do Campo, dentre as quais destacamos:

Construir em cada estado, região e municípios fóruns das pessoas, entidades e movimentos, [...] que se interessem em dar continuidade ao debate e às ações em vista de uma educação básica do campo (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 90).

E, “Intercambiar experiências, preocupação e princípios da educação básica do campo na América Latina” (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 90). Consideramos que esta iniciativa de construção de grupos de estudo, fóruns, junto aos movimentos sociais, secretaria de educação e universidades é essencial para que as propostas da Articulação Nacional por Uma Educação do campo não fiquem restritas aos assentamentos do MST, mas sejam conhecidas e experimentadas nos diferentes espaços do campo no Brasil e em outros países, assumindo esse caráter de movimento contra-hegemônico.

Identificamos que o movimento organizado pela Articulação Nacional por uma Educação do Campo reconhece que a ampliação e redefinição da democracia é uma condição necessária para a efetivação de políticas de educação do campo na concepção por ela defendida. Mas como evidenciamos nas discussões suscitadas por Santos e Avritzer (2005), a ampliação da democracia implica na construção de uma nova gramática social e institucionalidade que inclua a participação dos movimentos sociais, a diversidade cultural presente na sociedade, que por sua vez implica em rupturas com o que está instituído. Neste sentido, percebemos que as Resoluções da I Conferência Nacional por Uma Educação Básica do Campo conseguiram influenciar na elaboração das DOEBEC, imprimindo alguns princípios

mais ampliados de democracia na concepção participativa, dentro dos limites da então atual institucionalidade.

Entretanto, o nível de exercício da democracia participativa, está intimamente relacionado à capacidade de inclusão da diversidade presente na sociedade, de forma que as diferentes manifestações culturais sejam contempladas, não havendo invisibilidades e baixa auto-estima geradas pela hierarquização de culturas materializadas na valorização de determinadas manifestações que são eleitas como modelo em detrimento de outras. Esta prática tem sido observada na educação à medida que se adota como modelo de referência para as escolas do campo, o currículo das escolas urbanas. O posicionamento crítico a esta prática deu origem a formulações que defendem a interlocução do projeto político pedagógico da escola com um projeto de desenvolvimento para o campo, que se constitui na identidade da escola do campo, acerca da qual desenvolvemos a discussão a seguir.

4.3 Identidade da Escola do Campo

Ter uma escola que esteja articulada à cultura do lugar onde se encontra, que valorize os saberes e expressões culturais locais sem perder de vista a interação com o contexto mais amplo, é uma formulação que perpassa todo o processo de discussão da escola do campo, expressa em uma das Resoluções da I Conferência Nacional por Uma Educação Básica do Campo, que afirma: “A escola que forma [...] deve assumir a identidade do campo e ajudar a construir a referência de uma nova pedagogia” (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 93). Dentre os estudiosos do currículo da escola do campo destacamos os estudos de Hage (2005b, p. 67) que tratando do campo da região amazônica afirma que,

Diante de situações existentes tão diversas que envolvem ecossistemas, biodiversidade, sócio-diversidade e tantos outros elementos que compõem o acervo de saberes, experiências e tecnologias da região, é inadmissível que as políticas e práticas curriculares vigentes continuem a se perpetuar desconsiderando essas especificidades que constituem as identidades culturais de nossa região.

As proposições acima citadas embasam-se no pressuposto de que existe um modo particular de vida dos sujeitos do campo, que lhes imprime uma identidade própria e que o reconhecimento desta especificidade e diversidade, contribui para a inserção cidadã destes sujeitos no contexto amplo da sociedade.

A concepção de identidade da escola do campo concebida no movimento organizado pela Articulação Nacional por uma Educação do Campo contesta e critica radicalmente a identidade que tem caracterizado historicamente a escola do campo, a qual tem contribuído para formação de conceitos estereotipados e valores que ao serem assimilados pelos alunos produzem, nos mesmos, uma baixa auto-estima. Pois segundo os mesmos, o campo é lugar de atraso, de falta de oportunidade, de matuto, de gente que não sabe falar direito, do trabalho penoso realizado por quem não sabe ler. Que lugar bonito, desenvolvido, de gente que fala bem e inteligente é a cidade (MOURA, 2005).

Ao reproduzir estes valores, a escola, de forma consciente ou não, desempenha um papel contrário aos interesses dos sujeitos do campo, a medida que os mesmos assimilam estes contra valores como naturais, não os questionando nem propondo outras alternativas. Esta falta de alternativas se materializa na falta de trabalho com melhoria da renda, falta de condições para a continuidade de estudos e de acesso aos bens culturais, que em alguns aspectos foram explicitadas neste trabalho e que são vistos na maioria das vezes, como fatalidades ou como problemas individuais.

O questionamento destes valores e condições de vida, pelo entendimento de que os mesmos são frutos de uma opção filosófica, ética, política e ideológica, relacionada a uma determinada visão de mundo, são a gênese da identidade da escola do campo, que vem sendo defendida pela Articulação Nacional por uma Educação do Campo, como fruto de uma construção coletiva que foi devidamente situada ao longo deste trabalho, em especial no terceiro capítulo.

Segundo Silva (2004), a identidade não é um conceito naturalmente dado e acabado. Ao contrário, é um conceito socialmente construído e em constante movimento, que sendo produzido no contexto das relações sociais e culturais, está intrinsecamente ligado às relações de poder. Neste sentido, a luta pelo respeito e

reconhecimento de uma identidade, reflete a necessidade e o desejo dos diferentes grupos sociais de terem acesso aos bens socialmente produzidos, e conseqüentemente assumirem a condição de sujeito social.

Tendo em vista os diferentes sujeitos que se fazem presentes no campo, que são os povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, bóia-fria e outros que não estão aqui citados, seria mais lógico falarmos de identidades. Especialmente se considerarmos que cada um destes sujeitos têm suas formas próprias de visão de mundo, de jeito de ser, que são influenciados por posicionamentos sociais relacionados à religião, etnia, gênero e a tantas outras diferenciações. Entretanto, segundo Caldart (2002) a identidade comum que se quer fortalecer é a de que,

somos um só povo; somos parte do povo brasileiro que vive no campo e que historicamente tem sido vítima da opressão e da discriminação, que é econômica, política e cultural [sem a idéia de fixação] [...] queremos sim poder ir desenhando outros traços em nossa identidade, fruto da *síntese cultural* a que nos desafiamos em conjunto (*apud* KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 31).

Em se tratando da identidade da escola do campo, tendo a identidade na perspectiva acima apresentada, recorreremos aos estudos de Tomaz Tadeu da Silva sobre as teorias críticas e pós-críticas do currículo nas quais, a questão do poder ocupa o centro da reflexão. Dessa forma, os questionamentos feitos ao currículo não se limitam a perguntar “o quê?”, mas “por quê?” Pois, para o referido autor, a discussão sobre currículo vai além de uma seleção de conhecimento. Envolve sim, uma operação de poder. Assim, o currículo é um documento de identidade. “As teorias críticas e pós-críticas de currículo estão preocupadas com as conexões entre **saber, identidade e poder**” (SILVA, 2004, p.16-17. Grifo nosso).

Ainda segundo Silva (2004), a conexão entre conhecimento e poder, cuja relação é central para os teóricos críticos do currículo que têm na seleção do conhecimento uma operação de poder, não se resolve pela apropriação, pelas classes populares, do currículo hegemônico como condição de igualdade, uma vez que a “obtenção da igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente” (SILVA, 2004, p. 90). Esse é o salto proposto pelas teorias pós-críticas do currículo.

Levando em conta as considerações de Silva (2004) acerca das teorias pós-críticas do currículo, observamos que as proposições presentes nas Resoluções da I Conferência Nacional por uma Educação do Campo, que tratam da identidade da escola do campo, se coadunam com as reflexões dos autores acima citados, pois identificamos como uma questão de fundo da maioria das propostas, a ênfase na modificação do currículo existente, dentre as quais destacamos:

Reorganizar as formas, os currículos e os métodos dos cursos de formação de educadores/educadoras para que atendam a educação básica e à educação especial, tendo como referência a realidade do campo (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 85).

Para a organização do currículo com referência na realidade do campo na perspectiva de valorização da auto-estima e de que viver no campo não é sinônimo de viver em lugar atrasado que não possibilita acesso à educação, saúde e demais condições necessárias a uma vida digna, faz-se necessário que a escola esteja em constante interação com o conjunto de instituições, movimentos sociais e demais organizações empenhadas na construção de mudanças na realidade. Segundo Caldart (2002, p. 32), “não há como verdadeiramente educar os sujeitos do campo sem transformar as circunstâncias sociais desumanizantes, sem prepará-los para serem os sujeitos destas transformações”.

Nesta perspectiva, as Resoluções do I Conferência Nacional por Uma Educação Básica do Campo apresentam propostas que revelam esta necessidade de interação, tais como:

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 (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 81).

As demais propostas convergem para a mesma direção e destacam a necessidade de produção de material didático para a publicação de estudos, intercâmbio com universidades e seus pesquisadores, tendo em vista a realidade e especificidades do campo, na perspectiva de mudança desta realidade com a participação dos sujeitos do campo.

No que se refere à formação dos professores, as Resoluções da I Conferência Nacional por Uma Educação Básica do Campo apresenta proposta de

“criação de escolas regionais que envolvam a combinação entre escolarização e formação profissional para atuação no campo” (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 81); criação de cursos superiores para formar professores para atuar em escolas do campo; organização de um banco de dados com registros de pesquisas, experiências e publicações sobre educação do campo; inclusão da temática educação do campo nas pesquisas da pós-graduação nas universidades, articulados com as atividades de extensão, sempre na perspectiva de um projeto de desenvolvimento para o campo.

Em relação ao projeto político pedagógico, as Resoluções da I Conferência Nacional por Uma Educação Básica do Campo apresenta propostas que, em sua grande maioria, estão relacionadas ao fortalecimento de novos valores que se contraponham aos valores capitalistas de consumismo, individualismo, competitividade, tendo como “referência na construção do projeto pedagógico, pedagogias libertadoras como a de Paulo Freire” (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 88); currículo embasado na cultura, saberes e valores do campo contribuindo para valorização da auto-estima dos alunos; inclusão de disciplinas voltadas para a realidade do campo.

Retomando a discussão da identidade da escola do campo e sua relação com o currículo, embora não se trate de diretrizes curriculares, o Artigo 2º das DOEBEC estabelece que as referidas Diretrizes constituem-se em:

um conjunto de princípios e procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, Educação Indígena, a Educação Profissional de nível técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na Modalidade Normal (BRASIL, 2002, p. 37)

Portanto, entendemos que à medida que as Diretrizes tratam da operacionalização de currículos, é preciso considerar que o mesmo é uma construção social e cultural, intimamente vinculada a todo um contexto social, político, econômico e cultural que, por sua vez, está relacionado a projetos de um determinado tipo de sociedade. E, neste sentido, embora no parágrafo único do Artigo 2º anteriormente citado, defina as Diretrizes como um conjunto de princípios que objetiva adequar a institucionalização da educação do campo às demais

legislações educacionais, com forte teor neoliberal, o parágrafo único que segue abre possibilidades de aproximação da escola com a realidade do campo, à medida que estabelece que:

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 (BRASIL, 2002, p. 37).

As propostas de organização curricular que estão relacionadas ao projeto político pedagógico, apresentadas através das Resoluções da I Conferência Nacional por Uma Educação Básica do Campo foram incorporadas às DOEBEC que, logo nas premissas considera que,

[...] reconhecido o modo próprio de vida social e o de utilização do espaço do campo como fundamentais, em sua diversidade, [...] e de sua inserção cidadã na definição dos rumos da sociedade brasileira (BRASIL, 2002, p. 37).

Embora este modo próprio de vida precise ter em vista o disposto em toda a legislação educacional que antecedeu às Diretrizes, conforme reafirma o Artigo 2º, este reconhecimento marca um avanço, uma vez que nas Diretrizes Curriculares Nacionais as especificidades do campo não são devidamente enfatizadas.

Em se tratando de proposta pedagógica para as escolas do campo, o Artigo 5º das DOEBEC estabelece que,

[...] 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 (BRASIL, 2002, p. 38).

Em seguida, o parágrafo único do mesmo artigo estabelece que estas propostas pedagógicas serão “elaboradas no âmbito da autonomia dessas instituições”, ensejando uma possibilidade de contemplar a diversidade do campo em seus diferentes aspectos. Entretanto, o mesmo parágrafo único estabelece que estas propostas “serão desenvolvidas e avaliadas sob a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a Educação Profissional de Nível Técnico” (BRASIL, 2002, p. 38).

A avaliação da proposta centrada nas Diretrizes Curriculares Nacionais, e não nas diretrizes estabelecidas no âmbito da autonomia das instituições, diminui o poder de ação e, conseqüentemente, de envolvimento da comunidade escolar na construção da proposta pedagógica da escola, comprometendo o resgate dos valores culturais dos povos do campo na construção da identidade da escola do campo.

Outro aspecto relacionado ao Artigo 5º das DOEBEC, é o cumprimento do Artigo 26 da LDB, que trata da obrigatoriedade da base comum nacional na composição do currículo do ensino fundamental e do médio e em seguida abre espaço para que sejam contempladas as realidades locais e regionais por meio da parte diversificada, “a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar” (BRASIL, 2002, p. 22). No entanto, logo em seguida, delimita que esta parte diversificada deve ser a “exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”. Neste aspecto de definição da parte diversificada, questionamos: quais serão estas características regionais? De que cultura? (não seriam culturas?), para que economia? A do agronegócio ou da agricultura familiar?

Entendemos que as respostas a estes questionamentos estão na dependência do nível e capacidade de organização de cada comunidade escolar. Seria importante que as Diretrizes tivessem avançado na garantia da ocupação deste espaço por parte dos sujeitos do campo, estabelecendo poder de decisão aos conselhos, o que não ocorre, uma vez que cabe ao sistema esta decisão. Neste aspecto de ocupação e espaço, o Artigo 9º das DOEBEC estabelece que “As demandas provenientes dos movimentos sociais **poderão** subsidiar os componentes estruturantes das políticas educacionais” (BRASIL, 2002, p. 40. Grifo nosso). Se no lugar do verbo poder se tivesse usado o verbo dever, teríamos mais possibilidade de avanço em direção à construção da identidade da escola do campo, uma vez que as experiências de educação desenvolvidas pelos movimentos sociais potencializariam as ações dos sistemas oficiais voltadas para este setor.

Constatamos que quase a totalidade das matrículas dos alunos do campo (93,4% de 1ª a 4ª série e 81,2% de 5ª a 8ª série), conforme apresentamos no terceiro capítulo, está sob a responsabilidade dos sistemas municipais, em que

ainda predominam um modelo de educação “pouco estruturada, carente de organicidade, eivada de problemas de infra-estrutura deficiente, currículos defasados e sem sintonia com o contexto local” (SOUZA, 2006, p. 186). Neste sentido, a ampliação das possibilidades de confluência das experiências dos movimentos sociais na elaboração das políticas para o campo, é essencial para a implementação de mudanças nesta realidade.

Mas por outro lado, se considerarmos que esta possibilidade das demandas dos movimentos sociais serem tomadas como elementos estruturantes na elaboração das políticas educacionais para o campo não é enfatizado na legislação educacional anterior, podemos considerar que as DOEBEC são um marco na ocupação de um espaço específico, mesmo que limitado, da educação do campo, na legislação nacional da educação. Legislação esta que, em seu relatório, reconhece explicitamente esta ausência, afirmando que “há que se registrar na abordagem dada pela maioria dos textos constitucionais, um tratamento periférico da educação escolar do campo” (BRASIL, 2002, p. 18).

As DOEBEC tratam da formação de professores, reafirmando o cumprimento da legislação já existente (Artigos 12, 13, 61, 62 e 67 da LDB; Resoluções n.º 3/1997 e n.º 2/1999 da Câmara de Educação Básica e os Pareceres n.º 9, 27 e 28 de 2002 e as Resoluções n.º 1 e 2 de 2002 do Pleno do CNE), e o Artigo 13 acrescenta normas complementares a este conjunto de leis. Propõe ainda estudos acerca da diversidade dos sujeitos do campo e de propostas pedagógicas que valorizem esta diversidade, a democracia, de modo a possibilitar o acesso ao avanço científico e tecnológico, no sentido de melhorar as condições de vida no campo (BRASIL, 2002).

O acréscimo de normatização complementar proposto pelas DOEBEC, para a formação de professores, é duplamente positivo. De um lado possibilita o estudo das especificidades do campo, suprimindo uma lacuna percebida pelos educadores, instituições formadoras e movimentos sociais. E por outro lado, traz para o contexto da formação de professores as questões relacionadas aos aspectos sociais, políticos, culturais e identitários, que foram deixadas de fora na LDB, em seu Artigo 61, ao estabelecer que,

a formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes **níveis** e **modalidades** de ensino e às características de cada **fase** de desenvolvimento do educando (BRASIL, 2001a. Grifo nosso).

O respectivo artigo enfatiza os aspectos que se referem aos níveis, modalidades e às fases do desenvolvimento, priorizando os aspectos psicológicos e individuais, em detrimento do embasamento acerca de diversidade cultural e de interesse de classe.

Ainda no aspecto da formação, o quadro apresentado no terceiro capítulo deste trabalho mostra a defasagem no nível de formação dos professores nas escolas do campo (apenas 21,6% tem formação em nível superior), e a necessidade de mudança neste quadro. Neste sentido, seria importante que as DOEBEC estabelecessem um diferencial, definindo a criação de cursos específicos para esta área, com definição de responsabilidades assumidas entre os entes federados. Mas o que ocorre, é somente a cobrança do cumprimento da legislação vigente, que não vem sendo devidamente cumprida, como explicitamos anteriormente.

A cobrança de cumprimento da legislação vigente, somada às propostas que incorporam a legislação educacional às especificidades do campo, como aspectos importantes para o planejamento e implementação de políticas educacionais, de forma a contemplar e valorizar as identidades dos sujeitos do campo é um dos objetivos das DOEBEC. Neste sentido, os princípios defendidos pela Articulação Nacional por Uma Educação do Campo, contidas no Relatório da I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, em relação a formação de professores e projeto político pedagógico, foram incorporados em grande parte nas DOEBEC.

Como ressaltamos anteriormente, a identidade da escola do campo, relaciona-se intimamente com o currículo, sendo este perpassado pelas relações de poder presentes na sociedade. Esta disputa entre o que está estabelecido na legislação e o que de novo as DOEBEC trazem, ficou evidenciada em diferentes momentos, especialmente quando se trata da abertura de espaço para a participação dos sujeitos do campo, na condição de sujeitos com poder de decisão, e não apenas de coadjuvantes, cumprindo apenas o papel de executores do que já está dado.

A garantia de um diferencial que imprima uma identidade à escola do campo, relaciona-se também a questão do financiamento, que mesmo não sendo o foco específico deste trabalho, pela sua importância para a operacionalização das ações propostas pelas DOEPEC, precisa ser considerado.

Portanto, no que se refere ao financiamento da educação, segundo Gemaque (2006, p. 214), “a política de financiamento da educação de um governo, expressa o grau de importância a ela atribuída”. Neste sentido, a implementação das propostas contidas nas DOEPEC, precisam ser garantidas pelos respectivos recursos, que em 2001, ano de aprovação das mesmas advinham do fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), que teve como principal característica a redistribuição dos recursos da educação e não a alocação de novos recursos, sendo esta uma diretriz do Banco Mundial e dos organismos financeiros internacionais (GEMAQUE, 2006).

A Articulação Nacional por Uma Educação do Campo apresenta proposta de financiamento, por parte do poder público, de programas educativos sob a gestão da comunidade e da manutenção das turmas com poucos alunos. Também prescreve: a garantia dos recursos do FUNDEF²⁰, a criação de programas específicos de alfabetização de jovens e adultos, a criação de uma política salarial de valorização dos educadores do campo (KOLLING; NERY; MOLINA, 2002).

No texto das DOEPEC, os Artigos 14 e 15 tratam do financiamento da educação, reafirmando a obrigatoriedade do cumprimento da legislação vigente que trata das obrigações da união, estados e municípios:

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 9424, de 1996 [...] cumprimento do disposto no § 2º do art. 2º, da Lei 9424/96, que determina a diferenciação de custo-aluno. (BRASIL, 2002, p.41 e 42).

Acrescentado à legislação vigente acima citada, consta a determinação de que o poder público,

²⁰ Esta proposta data do ano de 2002 quando ainda não havia sido criado o FUNDEB, fato que ocorreu em 2007.

deverá levar em consideração as especificidades do campo, observadas no atendimento [...] de materiais didáticos, equipamentos, laboratórios e condições de deslocamento dos alunos e professores apenas quando não puder [...] nas comunidades rurais (BRASIL, 2002, p. 41 e 42).

Neste sentido, considerar as especificidades do campo, em especial a questão da variação na densidade demográfica e na relação professor/aluno, é estabelecer um custo-aluno que leve em conta esta realidade. Entretanto, as DOEBEC não estabelecem mudanças em relação ao financiamento, até mesmo porque, considerando os parâmetros hierárquicos legais, a mesma tem que se adequar a então lei do FUNDEF, atualmente Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB).

O atual valor-aluno para o ano de 2007, de acordo com a Lei do FUNDEB (Lei nº. 11.494/2007), para as séries iniciais do ensino fundamental Urbano é de R\$ 946,29; para o campo é de R\$ 993,61; para as séries finais do ensino fundamental Urbano é de R\$ 1.040,92; para o campo é de R\$ 1.088,24; Ensino médio urbano é de R\$ 1.135,55; Ensino médio do campo é de R\$1.182,86. Contabilizando os valores, identificamos que o valor a mais alocado para as escolas do campo é de R\$ 47,31.

Se considerarmos o quadro das escolas do campo apresentado no terceiro capítulo deste trabalho que demonstra a distorção idade-série, que engloba um percentual de 59,1% no ensino médio, bem como as peculiaridades das escolas do campo, as necessidades de maiores e melhores investimentos ficam evidentes. Com estes recursos disponíveis, dificilmente serão garantidas as mudanças necessárias para a efetivação de uma escola do e no campo, como estão propondo os movimentos sociais e o próprio Parecer da Relatora Edla Soares, que contextualiza e justifica a necessidade das DOEBEC.

Em toda esta discussão acerca da identidade da escola do campo percebemos um movimento de resgate, afirmação e busca de reconhecimento e visibilidade de modos de vida, cultura e saberes que tem sido historicamente negados aos sujeitos do campo, de modo que os mesmos não continuem ausentes da vida da escola.

Em relação a esta busca de se fazer presente, Santos (2006) nos convida a uma reflexão epistemológica que destaca a importância da “sociologia das ausências” e da “sociologia das emergências”, como forma de resistência ao processo de monoculturas e homogeneização oriundos dos países centrais colonizadores e mais recentemente propagadores da globalização hegemônica, que tem silenciado diferentes culturas por eles consideradas atrasadas, improdutivas e ineficientes. O referido autor identifica nas lutas e movimentos alternativos locais, vindos dos grupos marginalizados pela globalização hegemônica, possibilidades de construção de modos de vida alternativos ao modelo capitalista. Trata-se de uma espécie de garimpagem nos destroços provocados pelo capitalismo e sua globalização hegemônica em diferentes pontos do mundo²¹, para encontrar “fragmentos epistemológicos, culturais, sociais e políticos que nos ajudem a reinventar a emancipação social [ao que o autor denomina de] ruínas emergentes” (SANTOS, 2005d). Estes fragmentos estão contidos nos saberes, modos de vida e valores que teimosamente não foram “socializados” pela ordem global capitalista hegemônica.

Trazemos estas reflexões de Santos (2005a; 2005b; 2005c ;2006) por entendermos que nos ajudam a perceber com mais profundidade e importância o movimento de luta por uma educação do campo, uma vez que o identificamos como uma possível “ruína emergente” na perspectiva acima apresentada. Pois observamos que muitas das características da relação entre os países colonizadores e colonizados se fazem presentes, guardadas as devidas proporções, na relação entre cidade e campo, especialmente no que se refere ao estabelecimento de um padrão cultural, considerado desenvolvido e moderno. Sobre esta discussão Kolling, Nery e Molina (1999, p. 34), afirmam que,

É preciso refletir sobre o sentido da inserção do campo no conjunto da sociedade para quebrar o fetiche que coloca o camponês como algo a parte, fora do comum, fora da totalidade definida pela representação urbana. É preciso romper com essa visão unilateral, dicotômica (moderno-atrasado), [...] e afirmar o caráter mútuo da dependência [campo/cidade].

²¹ Estas reflexões se deram a partir da pesquisa “A Reinvenção da Emancipação Social” coordenada por Santos, ocorrida em seis países: Moçambique, África do Sul, Brasil, Colômbia, Índia e Portugal.

Santos (2006) defende que uma das tarefas da “sociologia das ausências” é a ampliação das experiências do presente através da valorização e visibilidade da cultura e saberes que oprimidos pela cultura dominante, são desperdiçados tornando-se invisíveis impossíveis como alternativa de vida e desenvolvimento. É neste contexto que situamos a importância das Resoluções da I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo ao reivindicar que o currículo esteja embasado na cultura, saberes e valores do campo de forma que contribua para valorização da auto-estima dos alunos.

De acordo com Santos (2006), à medida que ocorre o reconhecimento e a consequente visibilidade das experiências marginalizadas pela cultura dominante, que é a monocultura ocidental, capitalista hegemônica, ocorre também a ampliação e diversificação da realidade presente e das possibilidades que esta realidade pode trazer como opção de vida não regidas pela lógica dominante. Ocorre o que o autor denomina de “ampliação ou dilatação do presente”, sendo esta uma das tarefas da sociologia das ausências definida como,

Uma investigação que visa demonstrar que o que não existe, é na verdade, activamente produzido como não existente, isto é, como uma alternativa não credível ao que existe. [...] O objectivo da sociologia das ausências é transformar objectos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças (SANTOS, 2006, p. 102).

A busca de possibilidades de sobrevivência no campo, e consequentemente, de tornar possível a produção da agricultura familiar sem a submissão ao mercado é vista como atrasada e improdutiva. Mas esta visão está sendo contestada pelas experiências desenvolvidas em alguns assentamentos da reforma agrária, nos quais tem ocorrido a ampliação de postos de trabalho e da produtividade. (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999). Entretanto estas iniciativas são localizadas e tidas pela maioria dos que planejam as políticas públicas para o campo como inexistentes. Neste sentido, tornar visível e credível a existência destas experiências, sem seu desperdício no presente, pode estimular o desenvolvimento de outras experiências semelhantes, bem como abrir novas possibilidades de futuro.

Dentre os modos de produção da não existência promovidos pela lógica hegemônica ocidental, sob a qual uma parte da realidade é tida como totalidade e modelo de referência, sendo considerado inexistente, impróprio e ausente tudo o

que não se encaixa no formato definido pela referida lógica, denominada por Santos (2006) de “razão metonímica”, está a monocultura do saber e do rigor do saber. Segundo a monocultura do saber, considerada pelo autor como a mais poderosa forma de produção de não-existência, a ciência moderna e a alta cultura são portadoras do único critério de verdade e portanto únicas com capacidade para reconhecer e legitimar a realidade existente, sendo considerado ilegítimo, inexistente ou inculto, tudo o que não for reconhecido pela referida lógica.

Se considerarmos que a produção do conhecimento, que é fruto da ciência moderna e de padrões culturais, não ocorre de forma neutra e que, os interesses capitalistas têm influenciado na produção científica e cultural, a monocultura do saber passa a ser uma perigosa produtora de exclusão e invisibilidade social e cultural. Exclusão e invisibilidade gerada pelo não reconhecimento de modos de vida e saberes expressos em manifestações culturais tidos como impróprios, improdutivos, do senso comum e atrasados.

Estas reflexões nos levam a retomar as afirmações de que no processo de desenvolvimento da sociedade brasileira, a interação campo-cidade tem se dado via submissão do camponês, que foi estereotipado pela ideologia dominante pela identidade de inculto e ignorante “como o *Jeca Tatu*, que precisa ser redimido pela *modernidade* para se integrar à totalidade do sistema social – ao mercado” (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 34). Segundo os autores citados estes processos têm contribuído para formação da baixa auto-estima dos sujeitos do campo e para exclusão dos mesmos dos bens sociais como foi evidenciado no segundo capítulo deste trabalho.

A reação crítica e radical a esta situação de exclusão social é o que motivou os movimentos sociais organizados na Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo a adotarem como uma forma de resistência e alternativa de mudanças nesta realidade, a valorização dos saberes e cultura do campo, imprimindo uma identidade à escola do campo, reivindicada para compor as DOEBEC. Daí identificarmos uma convergência desta concepção com a sociologia das ausências apresentada por Santos (2006), que em resposta a monocultura do saber e do rigor do saber propõe a substituição das monoculturas por “ecologias”,

dentre as quais destacamos a “ecologia dos saberes”, pois segundo Santos (2006, p. 108),

A ecologia dos saberes visa criar uma nova forma de relacionamento entre o conhecimento científico e outras formas de conhecimento. Consiste em conceder “igualdade de oportunidades” às diferentes formas de saber envolvidas em disputas epistemológicas cada vez mais amplas, visando a maximização de seus respectivos contributos para a construção “um outro mundo possível”, ou seja, de uma sociedade mais justa e mais democrática [...] mais equilibrada em suas relações com a natureza.

O autor ainda esclarece que não se trata de desacreditar os conhecimentos científicos, mas de estabelecer um diálogo epistemológico entre este e outras diferentes formas de conhecimento, tendo como princípio que todo conhecimento é parcial e incompleto e o reconhecimento de práticas que respondem as necessidades de uma dada realidade, tendo por base outros saberes considerados não científicos. A este respeito Santos (2006), realiza uma crítica a preponderância assumida pela ciência moderna que, aliada ao capitalismo, possibilitou o seu desenvolvimento como fonte de progresso tecnológico, assumindo-se como único conhecimento verdadeiro, em detrimento das outras formas de conhecimento que foram marginalizados e tornados invisíveis. A este processo de extinção de conhecimentos alternativos, o autor denomina de “epistemicídio”.

O debate acerca da disputa entre diferentes concepções de conhecimento que gera o epistemicídio identificado por Santos (2006), pode servir de mais um elemento de reflexão para a educação do campo, uma vez que a valorização dos saberes considerados não científicos que fazem parte do referencial de vida dos sujeitos do campo é um dos elementos balizadores do movimento por uma educação do campo, que se materializa na defesa da participação dos pais e comunidade na elaboração da proposta pedagógica da escola e está expresso em uma das Resoluções da I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo:

Identificar e resgatar os valores culturais que caracterizam os povos do campo [...] para o desenvolvimento da cidadania: relação com a natureza, percepção do tempo, valorização da família, experiência da ‘entreatuda’ (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 79)

Esta constante preocupação em resgatar os valores culturais dos povos do campo contribui para que os sujeitos do campo tenham uma percepção mais ampliada da realidade, o que vem ao encontro das reflexões da sociologia das ausências que visa “revelar a diversidade e multiplicidade das práticas sociais e credibilizar esse conjunto por contraposição à credibilidade exclusivista das práticas hegemônicas” (SANTOS, 2006, p. 115). Ao revelar a multiplicidade e diversidade de experiências, e o reconhecimento das mesmas como válidas ocorre o que Santos (2006), denomina de “ampliação do presente”, ou seja, a percepção, experimentação e vivência de novas formas de organização de vida e produção da vida, que vão sendo criadas e recriadas dentro de um leque amplo de possibilidades. Esta ampliação de possibilidades presentes traz como consequência a emergência de novas possibilidades futuras, que de acordo com Santos (2006), são tarefas da “sociologia das emergências”.

Mas falar de reconhecimento de saberes, em cultivo de saberes para que não sejam extintos vítimas do “epistemicídio”, nos remete necessariamente a uma instituição que tem como principal tarefa promover a universalização do conhecimento e a formação. Trata-se da universidade. Entretanto, se observarmos os dados referentes a informações acerca das pesquisas em educação do campo no Brasil, mencionadas na introdução deste trabalho, constatamos que esta temática tem sido objeto de poucas pesquisas, em consequência dentre outras questões, da dificuldade de financiamento. Esta informação demonstra a falta de sintonia da universidade com as demandas do campo, especialmente se considerarmos a possibilidade de criação de espaços para o desenvolvimento de relacionamento do conhecimento científico com outras formas de conhecimento com “igualdade de oportunidades”, proposto pela ecologia dos saberes.

Neste sentido, a formação de professores em universidades dentro de uma perspectiva que possibilite a interação com o campo é uma reivindicação presente nas Resoluções da I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, ao propor que as universidades instituam cursos de formação de professores com currículo que contemple a docência no campo, ampliar as pesquisas em educação do campo nos programas de pós-graduação e outras propostas nesta direção.

Nas DOEBEC, como foi anteriormente citado, o Artigo 13 estabelece a criação de normas complementares ao conjunto da legislação já existente, no sentido de possibilitar o estudo acerca da diversidade do campo e o acesso ao conhecimento científico e tecnológico. Neste aspecto destacamos as reflexões de Santos (2006), que mesmo reconhecendo a dificuldade das universidades desenvolverem um trabalho na perspectiva da ecologia dos saberes, chama atenção para a sua responsabilidade de,

Promover diálogos permanentes entre diferentes tipos de saberes (sendo a ciência um deles, importante em muitas instancias), identificando fontes alternativas de saber, fazendo experiências com critérios alternativos de rigor e relevância à luz de objectivos partilhados da transformação social emancipatória (SANTOS, 2006, p. 167).

Observamos que as proposições colocadas nas Resoluções da I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo e o que ficou estabelecido nas DOEBEC, no que se refere a necessidade de valorização dos saberes e cultura dos sujeitos do campo, ganham um outro foco de análise ao relacionarmos com a discussão epistemológica trazida por Santos (2006). E juntamente com a referida discussão, a inserção da universidade neste debate, que segundo o autor já esta se dando em muitas universidades de países do Sul, em atividades e extensão universitária na perspectiva da ecologia dos saberes acima citada.

Ao trazer para esta discussão que trata da participação dos movimentos sociais do campo organizados na Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo na elaboração das DOEBEC, os estudos de Boaventura de Sousa Santos (2005a; 2005b; 2005c; 2005d; 2006), nossa intenção é a de chamar atenção para o caráter epistemológico das propostas tão práticas que estão colocadas no debate da educação do campo. Pois apesar de não ser o objeto desta pesquisa analisar a contribuição epistemológica que os estudos do referido autor pode dar a luta do movimento por uma educação do campo, entendemos ser importante trazê-los ao debate no sentido de instigar o seu aprofundamento. Especialmente ao analisarmos, após a leitura do referencial teórico que embasam as Resoluções da I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, que a realização dos objetivos ali pautados, não se coadunam com os princípios, valores e praticas da sociedade

brasileira, predominantemente sob égide do capitalismo neoliberal. Problema que também é alvo das análises de Santos (2006), nas quais argumenta não ser possível alternativas não capitalistas, unicamente dentro do marco da ciência moderna, uma vez que,

com o recurso exclusivo à ciência moderna ocidental, a diversidade e a pluralidade possíveis ou credíveis serão sempre as que são compatíveis com o desenvolvimento capitalista. Tal como, a partir em exclusivo da ciência moderna ocidental, a globalização hegemônica neoliberal se converte facilmente na única forma de globalização (SANTOS, 2006, p. 155).

A argumentação acima citada não nega a importância da ciência moderna bem como suas conquistas, mas ressalta a necessidade de valorização de práticas e saberes que ainda não sofreram as ações do “epistemicídio”, através da ecologia dos saberes, para que em conexão com os conhecimentos da ciência moderna se possam desenvolver práticas diversas e plurais para além do capitalismo. Tarefa que entendemos ser em grande parte, de responsabilidade da universidade.

Após as análises e reflexões desenvolvidas nos três capítulos deste trabalho, e tendo clareza de que se trata de uma discussão em processo de construção, uma vez que está inserida na dinâmica atual da sociedade brasileira, apresentamos a seguir algumas considerações no sentido de avaliar o alcance dos objetivos propostos, bem como os resultados alcançados neste trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Alternativas pra empregar conhecimento
O movimento já mostrou para a nação
Desafiando dentro dos assentamentos
Reforma Agrária também na educação.
Zé Pinto.

Nos propusemos com este estudo a compreender, por meio da análise dos conteúdos das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica no Campo (DOEBEC), e das Resoluções I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, a participação dos movimentos sociais organizados na Articulação Nacional por Uma Educação do Campo na elaboração das DOEBEC.

Questionamo-nos acerca dos princípios presentes nas Resoluções da I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, que poderiam apontar para melhorias da qualidade de vida e da educação dos sujeitos do campo, no sentido de contribuir para a superação das desigualdades. Nossa intenção era saber se os referidos princípios estão presentes nas DOEBEC e o que a mesma estabelece em relação à gestão democrática, à formação de professores e ao projeto político pedagógico para as escolas do campo.

Partimos da idéia de que este trabalho contribui para a compreensão da amplitude social da implementação de uma política de educação para o campo a partir da ótica dos sujeitos do campo. Esta política não se constitui em uma questão meramente técnica e legal, mas envolve um conjunto de princípios socioculturais e políticos estruturantes da sociedade brasileira, tendo rebatimento nas relações de poder imbricadas no âmbito cultural que vai desde os saberes e modos de vida até as perspectivas de desenvolvimento econômico.

Ao compreender a participação dos movimentos sociais na elaboração das DOEBEC, destacamos a importância da atuação da sociedade civil organizada nas políticas de educação implementadas pelo Estado, no sentido de influenciar na sua elaboração de modo que estejam em consonância com os interesses das classes sociais economicamente desfavorecidas, em um movimento contra-

hegemônico. Este movimento contra-hegemônico encontra resistências na legislação educacional e na estrutura econômica do agronegócio no Brasil, concebidas, em grande medida, segundo os princípios neoliberais hegemônicos globalizantes, o que gera uma correlação de forças que explicita um momento de disputa de concepções, que refletem diferentes interesses no “espaço” das políticas públicas do Estado.

No transcurso da análise realizada nos dois documentos que compõe o *corpus* da pesquisa, mediante as categorias *Desenvolvimento Sustentável, Democracia Participativa e Identidade da Escola do campo*, reconhecemos que estas estão intimamente relacionadas e que são essenciais para a implementação de uma política de educação do campo na perspectiva da Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo. Identificamos que, de fato, as lutas travadas pelos movimentos sociais organizados na Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo influenciaram na elaboração das DOEBEC em cada um dos aspectos representados nas categorias eleitas, estendendo-se a outros aspectos como a formação dos professores, gestão democrática e projeto político pedagógico.

Constatamos que a institucionalidade estabelecida limitou o estabelecimento de determinadas propostas, mas não impediu que outras, oriundas dos movimentos sociais, fossem instituídas de modo a contribuir para a formação da nova gramática institucional, mesmo com alguns limites.

Em relação ao desenvolvimento sustentável evidenciamos que dentre as várias interpretações, a concepção presente nas Resoluções da I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo é a que tem por base o pressuposto de que o desenvolvimento só ocorre se atingir, simultaneamente, vários setores, isto é, a agricultura, a indústria, o comércio, educação e serviços, enfim, se englobar todos os aspectos das relações sociais e pessoais, o que implica em mudanças profundas na sociedade.

Apesar das DOEBEC vincularem-se a apenas um setor do conjunto da sociedade, o educacional, o Artigo 11 faz uma abordagem que engloba outros setores, ao reconhecer a necessidade do fortalecimento dos conselhos escolares que propugnem por um projeto de desenvolvimento, e no Artigo 8º, que define que

as atividades curriculares devem ser orientadas para um projeto de desenvolvimento sustentável. Esta posição, contida no texto das DOEBEC, apesar de orientar as atividades curriculares para um projeto de desenvolvimento sustentável, minimiza a abrangência desta concepção ao não atribuir à escola esta tarefa, transferindo-a aos conselhos.

Na categoria democracia participativa, considerada por Santos (2005a) como um dos campos políticos capaz de possibilitar a reinvenção da emancipação social, observamos que os princípios que se destacam nas Resoluções da I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo revelam a apreensão da prática da democracia como imprescindível.

Esta apreensão ampla se manifesta no reconhecimento dos diferentes aspectos das relações sociais e na necessidade da construção de uma nova gramática social e institucional, capaz de envolver a discussão pública dos problemas vivenciados pelos cidadãos na esfera privada e o questionamento da estrutura política que contribui para a exclusão. Também é destacado o papel dos movimentos sociais na afirmação da diversidade cultural, contribuindo para o questionamento de identidades atribuídas de forma exterior, autoritária, colonialista e discriminadora dos sujeitos, e a imprescindibilidade de que os movimentos emancipatórios tenham visibilidade social e que estabeleçam uma dinâmica rede de comunicação entre si.

As características e procedimentos que expressam princípios da democracia participativa acima descritos, que estão implícitos nas Resoluções da I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, exerceram influências nas propostas das DOEBEC, especialmente no Artigo 4º ao se reconhecer a importância do trabalho compartilhado no projeto institucional das escolas do campo, tendo a mesma como um espaço público de articulação de experiências.

Também no Relatório das DOEBEC identificamos, enfaticamente, a crítica à concepção de campo dominante e à política educacional vigente, especialmente no trecho que a Relatora Édla Soares identifica na legislação nacional que trata da educação, a ausência do tratamento às especificidades do campo e dos interesses de seus sujeitos. Outro aspecto enfatizado pela Relatora é o tratamento dado à

educação do campo nas Constituições brasileiras, classificado pela mesma, como “periférico e residual”. Em seguida, no mesmo parágrafo, reconhece a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo como parte de um movimento de recolocação do campo e de sua educação no patamar do direito a ser garantido.

Este movimento em prol da garantia de direitos se pauta na ampliação da democracia, que implica na construção de uma nova gramática social e institucionalidade na qual seja contemplada a participação dos movimentos sociais e a diversidade cultural presente na sociedade, objetivando a emergência de rupturas com o que está instituído. Neste sentido, percebemos que as DOEBEC abrem caminhos no sentido da ampliação da participação, mas sem romper com os laços da democracia liberal, o que é compreensível considerando-se o âmbito de autonomia do Conselho Nacional de Educação dentro da institucionalidade vigente.

Entretanto, considerando que o movimento em torno da luta por educação do campo não se restringe ao caráter eminentemente legal, mas perpassa os demais espaços sociais, entendemos que ocorreram avanços. Um exemplo emblemático é o Relatório das DOEBEC, no qual um órgão oficial do Estado como o Ministério da Educação e Cultura (MEC), via Conselho Nacional de Educação (CNE), reconhece de forma pública e nacional, que, historicamente, o poder público não tem cumprido suas obrigações na garantia dos direitos dos cidadãos do campo. Neste mesmo Relatório, ocorre a constatação de que as políticas implementadas nesta área têm sido reduzidas e as poucas iniciativas, têm servido mais para a descaracterização do que para a afirmação do espaço do campo, e o reconhecimento de que os atuais recursos não atendem às necessidades da educação.

Outro exemplo que credencia a resistência à institucionalização da democracia participativa e ao mesmo tempo um avanço em relação à democracia liberal, é a proposta apresentada pela Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo de criação de um departamento federal para tratar da educação do campo, com a participação dos povos do campo. Esta proposta não foi contemplada nas Diretrizes. No entanto, em 2004, foi criada na estrutura do MEC, a Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade Cultural (SECAD), e, dentro desta, uma Coordenação Nacional de Educação do Campo. Neste caso, a proposta

foi contemplada em parte, pois contou com a participação dos representantes dos movimentos sociais, não na condição de componentes do grupo, **mas, apenas como convidados** a acompanhar os trabalhos. E, nesta condição, representantes da CONTAG, MST, CPT, FETRAF/Sul CEFFA's, RESAB e Via Campesina²² passaram a influenciar nas políticas de educação para o campo.

A resistência da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) que, como o próprio nome diz, tem a tarefa de contemplar a diversidade na educação, em acolher os sujeitos desta diversidade na condição de membros, nos instiga a retomar as reflexões de Santos, (2005a) nas quais destaca alguns pressupostos da democracia liberal que concebe positivamente a apatia política do cidadão, reforçada pela idéia de incompatibilidade entre a tecnocracia e a democracia, e a defesa do exercício do protagonismo na sociedade industrial pelo especialista, em detrimento do cidadão comum.

No que se refere à identidade da escola do campo, entendemos que as proposições presentes no Relatório da I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo contestam a identidade da escola e dos sujeitos do campo da forma que vem sendo tratada ao longo do tempo, a qual esta relacionada a idéia do campo como lugar atrasado, inculto e desajustado, que justifica o não investimento em escola uma vez que o trabalho na terra prescinde desse tipo de formação.

A identidade dos sujeitos do campo e da escola do campo defendida pela Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo faz parte de um conjunto de ações de resistência à trajetória de expropriação a que tem sido submetidos os sujeitos do campo, fruto de um padrão de desenvolvimento sócio- econômico desconectado dos interesses, saberes e valores dos mesmos, marcado pela escravidão, concentração fundiária e destruição do meio ambiente.

Neste conjunto de ações de resistência, a identidade está relacionada aos modos de vida, saberes e valores dos sujeitos do campo. Sujeitos que se reconhecem com direito a ter direitos e como parte do povo brasileiro que vive no

¹ Esta informação sobre a organização do Grupo de Trabalho Permanente de Educação do Campo foi obtida através do documento "Memórias das reuniões do GPT Educação do Campo", no arquivo da SECAD/MEC./2006.

campo, e que resiste a opressão e discriminação social, econômica e política da qual, historicamente, tem sido vítima (CALDART, 2002). Opressão explicitada pelo Instituto Educacional de Pesquisa Educacional (INEP), citado no terceiro capítulo deste trabalho, o qual demonstra que a disparidade em termos de escolaridade entre o campo e a cidade, se mantida a atual estrutura do sistema educacional, levará mais de 30 anos para equiparar o nível de escolaridade presentes nesses dois territórios.

A identidade da escola do campo, impressa nas DOEPEC, recebe contribuições das Resoluções da I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, dentro das limitações que a conjuntura institucional permite, no sentido da inclusão na proposta pedagógica e curricular dos conhecimentos e valores do campo, como estabelece o parágrafo único do Artigo 2, ao afirmar que: “ 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 [...]”(BRASIL, 2002, p. 37).

A preocupação com a vinculação da escola à realidade também está presente na elaboração do Projeto Político Pedagógico, especialmente no Artigo 5º, que reforça a necessidade de se contemplar a diversidade do campo em todos os aspectos, sendo colocado no parágrafo único do mesmo artigo que as referidas propostas serão elaboradas no âmbito da autonomia das instituições. Em seguida, no mesmo parágrafo diz-se que as propostas serão desenvolvidas e avaliadas de acordo com a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais.

Estas mesmas Diretrizes Curriculares Nacionais e demais legislações que tratam da formação de professores, são retomadas nas DOEPEC em seu Artigo 13, que estabelece uma normatização complementar incluindo na formação do professor conhecimentos acerca da diversidade do campo. Esta especificidade na formação do professor atende a uma lacuna percebida pelas instituições de formação, pesquisadores e movimentos sociais do campo, e tem relação direta com a melhoria da qualidade da formação dos professores para atuarem na educação do campo. No entanto, para outra grande lacuna percebida – a da quantidade de professores sem a formação adequada – não é dado um tratamento específico.

Retomando a questão da identidade, segundo a Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, o traço identitário comum que deve ser cultivado no universo identitário dos sujeitos do campo é o de sujeito que se reconhece em condição de expropriação e injustiça, e que se posiciona em resistência. Não percebemos que a construção deste traço identitário, esteja implícita ou explicitamente colocado nas DOEBEC, embora reconheçamos que a implementação de uma proposta pedagógica que aproxime a escola da realidade do campo, contribua nesta direção.

Entendemos que o cultivo desse e de outros traços identitários, que contribuam para fortalecer a auto-estima dos sujeitos do campo, está diretamente relacionado à questão da valorização dos saberes e conhecimentos dos mesmos. Neste sentido, as universidades muito podem somar, investindo mais em atividades de formação e pesquisa referenciadas na ecologia dos sabers (SANTOS, 2006), que possibilitem novas perspectivas teóricas de interpretação da realidade do campo de modo a subsidiar políticas públicas que venham ao encontro das necessidades do campo e conseqüentemente da reconstrução do imaginário social desses espaços nas representações do povo brasileiro.

Na condição de movimento social, que tem contribuído para transformações no imaginário social e na vida concreta do campo, destacamos a atuação do MST e as experiências dos assentamentos, nas quais identificamos a gênese da identidade da escola do campo na perspectiva da Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, que teve como marco o I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA). A partir deste encontro, a temática da educação do campo voltou ao debate político pedagógico pelas “mãos” dos movimentos sociais, a partir da ótica dos sujeitos do campo, em um processo de “insurreição do saber subjugado” em defesa da manutenção da vida no campo.

Esta origem matricial do movimento que se materializou na Articulação Nacional por uma Educação do Campo nas experiências do MST, agregaram as suas ações, um potencial emancipatório e ao mesmo tempo crítico aos valores e práticas capitalistas, que contribuem de forma positiva na construção da identidade deste movimento. Identidade que se constrói e se manifesta pela denúncia das condições de exploração e negação a que estão submetidos os sujeitos do campo, e

a relação desta situação com as decisões políticas, de quem detém a hegemonia do poder. Este mesmo potencial positivo, pode tornar-se negativo no processo de inserção dos sujeitos do campo que moram em áreas tradicionais e não vivenciaram a experiência política, social e cultural dos assentamentos do MST, uma vez que o nível e a lógica da percepção da realidade destes sujeitos está em outra dimensão, o que pode produzir um sentimento de não pertencimento por parte dos mesmos.

A prática do mecanismo de tradução sugerida por Santos (2006) pode contribuir para que este efeito negativo não ocorra, mas, para tanto, é preciso que ocorra a comunicação entre os sujeitos, de forma que as diferentes percepções da realidade se tornem inteligíveis uns aos outros, sem o estabelecimento de um padrão único do comportamento e pensamento, mas sim a explicitação de princípios, ações e valores que os unifiquem na construção de uma educação do campo na concepção da Articulação Nacional por uma Educação do Campo.

No contexto anteriormente explicitado, em que os Movimentos Sociais buscam interferir nas políticas públicas implementadas pelo Estado, em busca de respeito à cidadania e melhores condições de vida e particularmente de educação no campo, que neste trabalho são analisadas em torno da elaboração das DOEPEC, encontramos limites. Estes limites são de ordem legal e de ordem estrutural da realidade sócio econômico político e cultural da sociedade brasileira.

Os limites de ordem legal impostos às Diretrizes foram apresentados no decorrer da maior parte deste trabalho. Os representantes dos movimentos tiveram que se “ajustar” às condições legais já instituídas para conseguir fazer com que as DOEPEC fossem aprovadas. As questões estruturais também são um entrave que dificultam e as vezes inviabilizam muitos avanços que estão para além das DOEPEC.

Um problema a ser enfrentado é o do currículo inadequado às escolas do campo. Apesar de estudos com base em dados da realidade indicarem a necessidade de um currículo escolar integrado à realidade do campo, que valorize os saberes e práticas de seus sujeitos, o que se observa é a forte influência dos organismos internacionais na definição das políticas educacionais brasileiras, nas quais predominam os valores mercadológicos (HAGE, 2005a).

Reconhecendo esses limites estruturais, a crítica ao capitalismo em seu viés neoliberal, tem sido desenvolvida pelos movimentos sociais. Neste processo de crítica e denúncia da exploração sofrida pelas vítimas do capitalismo, os movimentos sociais buscam outras alternativas. No caso do movimento Por uma Educação do Campo, muitas propostas e ações estão colocadas no sentido de construção de outra gramática social e institucional que se relacionam dentre outras, à questão do desenvolvimento sustentável, da democracia participativa e da identidade das escola do campo.

Para Santos (2005d), transpor estes limites requer a superação do paradigma da modernidade. Ele argumenta que em meados do século 19, com a consolidação da convergência entre este paradigma e o capitalismo, as promessas de igualdade, liberdade e fraternidade apresentadas pela modernidade ficaram cada vez mais difíceis de se realizarem, uma vez que a tensão regulatória imposta pelo capital tem transformado as energias emancipatórias em regulatórias. Condição que desqualifica o paradigma da modernidade e o capitalismo como balizadores de um projeto de emancipação social, como o que vemos ocorrer com a educação do campo. Santos (2005d) chama ainda a atenção para que no limiar de terceiro milênio sejam fortalecidos os movimentos emancipatórios desestabilizadores da inércia histórica e alimentadores do novo paradigma em construção.

No caso do processo de elaboração das Diretrizes, os movimentos sociais apresentaram propostas emancipatórias, tendo como horizonte outro projeto de desenvolvimento para o campo. No decorrer do processo, o velho se confrontou com o novo a ser instituído, formando uma nova síntese, que não é mais o que estava dado e nem o que de novo foi proposto. Trata-se de uma síntese possível no atual estágio cultural, político e histórico, aberta a outras tantas antíteses que serão construídas na dialeticidade da vida de todos os sujeitos envolvidos neste processo, sem que se estabeleça um modelo a ser seguido por todos.

Os avanços ou retrocessos das forças emancipatórias vão depender da dinâmica construída socialmente e que envolve a capacidade dos sujeitos do campo de influenciarem nesta dinâmica. Mesmo tendo abrangência nacional, em cada lugar as DOEBEC devem ter formas próprias de implementação. O importante é que estas experiências possam ser conhecidas através de uma rede de comunicação

entre os atores sociais, se estabelecendo “mecanismos de tradução” (SANTOS, 2006). Neste sentido, um espaço importante de comunicação e troca de experiências tem sido os seminários, encontros e fóruns de educação do campo, ocorridos em vários lugares no Brasil. E também os diferentes fóruns e grupos que reúnem movimentos sociais, universidades, instituições governamentais (e não governamentais) em um verdadeiro exercício de vivência dos mecanismos de tradução e da ecologia dos saberes proposta por Santos (2006), como é o caso do Fórum Paraense de Educação do Campo.

Nesta perspectiva, se coloca três desafios: primeiro de que as DOEBEC cheguem ao conhecimento dos professores, das comunidades do campo, dos Conselhos Municipais e Estaduais de Educação e dos gestores do poder público em todas as esferas. Segundo, que a sociedade civil organizada, cobre e instigue o poder público a implementar as DOEBEC e terceiro, que os sujeitos do campo participem de todo este processo na condição de sujeitos, que compreendem que a educação do campo não se reduz a escola, uma vez que a formação dos seres humanos envolve a vida e a cultura em seus diferentes aspectos.

Mas está colocado um desafio maior e anterior aos acima citados, que entendemos ser a maior contribuição que os movimentos sociais organizados na Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo estão implementando para uma concepção e política de educação do campo. Trata-se do desafio de não separar o processo de implementação das DOEBEC, de um projeto de desenvolvimento sustentável, que por sua vez está ligado a valorização da identidade da escola do campo e da prática da democracia participativa. Estes desafios correm o risco de nunca serem vencidos se forem vistos sob uma perspectiva universalista e monolítica. É preciso recorrer a perspectiva que Santos (2005d) denomina de “realismo utópico”, na qual se faz necessário trabalhar a partir das condições colocadas pela realidade vivida no aqui e agora, construída a partir da sociologia das ausências, para a concretização de alternativas locais que melhorem as condições de vida dos sujeitos envolvidos. Alternativas que precisam estar em sintonia com as de diferentes organizações populares e movimentos que foram incluídos de forma subalterna ou estão excluídos de seus direitos básicos ou que estão sendo vítimas

do epistemicídio, por terem seus saberes rejeitados, invisibilizados e negados, mas que estão resistindo organizados em âmbito local, regional ou nacional, constituindo o movimento de globalização contra-hegemônica.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, Sônia E.; DAGNINO, Evelina; ESCOBAR, Arturo (Org). **Cultura e Política nos Movimentos Sociais Latino-americanos**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000.

ARAÚJO, Sônia Maria da Silva. **Cultura e Escolas de Fazenda na ilha de Marajó: um estudo com base em Raymond Williams**. Tese (Doutorado e Educação), Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2002.

ARROYO, Miguel. Por um tratamento público da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica C.; JESUS, Sônia Meire S. A. **Por uma Educação do Campo: Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004. p. 91-108.

_____. ; FERNANDES, B. M. (Orgs.). Documento-síntese do Seminário da articulação nacional por uma educação básica do campo. In: ARROYO, Miguel; FERNANDES, B. M. (Orgs.). **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999. p. 71-82. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, nº2).

BAPTISTA, Francisca Maria C. **Educação Rural: das Experiências à Política Pública**. Brasília: Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural – NEAD/Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável/Ministério do Desenvolvimento Agrário, Editorial Abaré, 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei 9.394 de 20.12.96**, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001a.

_____. _____. **Lei 10.172 de 09.01.2001**, aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001b

_____. _____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Ata das Audiências Públicas sobre Educação Rural**. Brasília, 2001c.

_____. _____. _____. _____. **Resolução Nº1, de 03 de Abril de 2002** - Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Brasília, 2002.

_____. _____. **Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo**. Brasília, 2004.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável – CONDRAF. Plenária Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável. **Documento Base Pós-Plenária aprovado pelo CONDRAF**. Brasília, 2006.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Panorama da Educação do Campo**. Brasília, 2007.

_____. Ministério da Ciência e Tecnologia. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPQ. **Plataforma Lattes**. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/index.jsp>. Acesso em: 29 jan. 2008.

BUAINAIN, Antonio Márcio. **Agricultura Familiar, Agroecologia e Desenvolvimento Sustentável**: questões para debate, 2006. Disponível em www.iica.org.br. Acesso em: 28 ago. 2007.

CALDART, Roseli Salete. **Educação em Movimento**: formação de educadoras e educadores no MST. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: escola é mais do que escola. Petrópolis: Vozes, 2000a.

_____. A escola do campo em movimento. In: BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salete. **Projeto Popular e Escolas do Campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2000b. p. 39 – 87. (Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 3).

_____. Por Uma Educação do Campo: Traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Jorge Edgar; CERIOLI R. P.; CALDART R. S. (Orgs.). **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002, p. 25-36. (Coleção Por uma Educação do Campo, nº4).

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004a.

_____. Elementos para a Construção de um Projeto Político Pedagógico da Educação no Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire S. Azevedo de. (Orgs.). **Por uma Educação no Campo**: Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004b, p. 13-49. (Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5).

Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). **O passo a passo do Piso Salarial Profissional Nacional**. Brasília, 2007.

DAMASCENO, Maria Nobre; BEZERRA, Bernadete. **Estudos sobre educação rural no Brasil**: estado da arte e perspectivas. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a05v30n1.pdf>. Aceso em: 29 jan. 2008.

Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos - DIEESE; Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural – NEAD. **Estatísticas do Meio Rural**. São Paulo: DIEESE, 2006.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Por Uma Educação Básica do Campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma

Educação do Campo, 1999. p. 53-70. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, nº2).

_____; MOLINA, Mônica. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire S. A. **Por Uma Educação Básica do Campo: Contribuições para a Construção de uma Projeto de Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004. p. 53-86. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, nº5).

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise do Conteúdo**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

Fundação de Desenvolvimento Educação e Pesquisa – FUNDEP. **Coragem de Educar**. Petrópolis: Vozes, 1994.

GEMAQUE, Rosana Maria de Oliveira. Financiamento da Educação no Governo Lula e as Metas do Plano Nacional de Educação. In: GEMAQUE, Rosana Maria Oliveira; LIMA, Rosângela Novaes (Org.). **Políticas Públicas Educacionais: o Governo Lula em questão**. Belém: CEJUP, 2006. p. 214-238.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e Educação: manual do usuário. IN: SILVA, Tomaz Tadeu; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996. p. 9-49.

_____. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na atualidade: manifestações e categorias analíticas. In: GOHN, Maria da Glória (Org.). **Movimentos Sociais no Início do Século XXI**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

GONÇALVES, Daniel Bertoli. **Desenvolvimento Sustentável: o desafio da presente geração**. Disponível em: www.espacoacademico.com.br/051/51goncalves.htm. Acesso em: 24 jan. 2008.

GRITTI, Maria Silvana. **Educação Rural e Capitalismo**. Passo Fundo: Editora Universitária, 2003.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de Professores: saberes, identidade e profissão**. São Paulo: Papirus, 2004.

GUIMARÃES, Arthur. Por que o transporte escolar anda mal. **Nova Escola On-line**, ed. 170, mar. 2004. Disponível em: http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0170/aberto/mt_143130.shtml. Acesso em: 20 fev. 2008.

HAGE, Salomão Mufarrej. Educação na Amazônia: Identificando singularidades e suas implicações para a construção de propostas e políticas educativas e curriculares. In: HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Educação do Campo na Amazônia: retratos de realidade das Escolas Multisseriadas no Pará**. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005a.

_____. **Classes Multisseriadas: Desafios da educação rural no Estado do Pará/Região Amazônica.** In: HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Educação do Campo na Amazônia: retratos de realidade das Escolas Multisseriadas no Pará.** Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005b.

HOLANDA, Francisco Ubiratan Xavier de. **Neoliberalismo Como uma visão de Mundo.** In: HOLANDA, Francisco Ubiratan Xavier de. **Do Liberalismo ao Neoliberalismo o itinerário de uma cosmovisão impenitente.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

IANNI, Octávio. **Enigmas da modernidade.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

JESUS, Sônia Meire S. Azevedo. **Questões Paradigmáticas da Construção de Um Projeto Político da Educação do Campo.** In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire S. Azevedo de. **Por Uma Educação do Campo: contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo.** Brasília: Articulação Nacional por Uma Educação do Campo, 2004. p. 109-130. (Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5).

JOHNSON, Allan G. **Dicionário de Sociologia.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

JÚNIOR, João dos Reis Silva. **Pragmatismo e populismo na Educação Superior nos governos FHC e Lula.** São Paulo: Xamã, 2005.

KOLLING, Jorge Edgar; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salette. (Orgs.). **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas.** Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. 15-23. (Coleção Por uma Educação do Campo, nº 4).

_____; NERY, Irmão Israel José; MOLINA, Mônica Castagna (orgs.). **Por uma educação básica do campo.** Brasília: Editora da UNB, 1999. (Coleção Por uma Educação do Campo, nº 1).

LEMOS, Araceli. **Municipalização do Ensino Fundamental: a visão do SINTEPP.** In: RODRIGUES, Edmilson; LIMA, Carlos (Org.) et al. **Educação: nave do futuro.** Belém: Labor Editorial, 2000. 91-104.

LIBÂNIO, José C. **Pedagogia e pedagogos, para que?** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LIMA, Rosângela Novaes. **Políticas Educacionais e a Lógica Neoliberal Para a Educação Básica.** In: GEMAQUE, Rosana Maria Oliveira; LIMA, Rosângela Novaes (Orgs.). **Políticas Públicas Educacionais: O Governo Lula em questão.** Belém: Cejup, 2006. 29-48.

LÜDKE, Menga. **Políticas atuais de formação de professores e a profissionalização do magistério.** IN: MOREIRA, Antonio F. Barbosa; PACHECO, José Augusto; GARCIA, Regina Leite (Orgs.). **Currículo: pensar, sentir e diferir.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 179 – 202.

MELO, Guiomar Namó de. **Cidadania e competitividade**. São Paulo: Cortez, 1995.

MOURA, Abdalaziz. Fundamentação Teórica e Metodológica. IN: BAPTISTA Francisca Maria Carneiro; BAPTISTA, Naidson de Quintela (Orgs). **Educação Rural**. Feira de Santana: MOC; UEFS; SERTA, 2005. p. 19-31.

NERY, Irmão Israel José. Apresentação. In: KOLLING, Jorge Edgar; CERIOLI R. P.; CALDART R. S. (Orgs.). **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. p. 7-11. (Coleção Por uma Educação do Campo, nº 4).

NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

PAOLI, Célia Maria; TELLES, Vera da Silva. Direitos Sociais Conflitos e Negociações no Brasil Contemporâneo. In. ALVAREZ, E. Sônia; DAGNINO, Evelina; ESCOBAR, Arturo (Orgs.). **Cultura e Política nos Movimentos Sociais Latino-Americanos**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2000. p. 103-148.

RAMOS, Marisa Nogueira; MOREIRA, Telma Maria; SANTOS, Clarice A. dos (Coo). **Referências para Uma Política Nacional de Educação no Campo**: cadernos de subsídios. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho e Educação do Campo, 2004.

RÊGO, João. Reflexões sobre a Teoria do Estado Ampliado em Gramsci. Disponível em: www.webartigos.com/745/Joao. Acesso em: 05 jan. 2008.

SACRISTÁN, José Gimeno. Reformas educacionais: utopia, retórica e prática. IN: SILVA, Tomaz Tadeu; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Escola S. A.**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996. p. 50-74.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a Natureza e especificidade da educação. **Em aberto**, Brasília, nº. 22. 1984.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Prefácio do Volume I. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Democratizar a Democracia**: os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005a. p. 29-38.

_____. **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2005b. p. 11–102.

_____. (Org). **Semear Outras Soluções**: Os Caminhos da Biodiversidade e dos conhecimentos Rivaís. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005c. p. 21-121.

_____. **A Crítica da razão indolente contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2005d. p. 23–117.

_____. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

_____; AVRITZER, Leonardo. Introdução: para ampliar o cânone democrático. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Democratizar a Democracia**: os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. p. 40-78.

_____; RODRÍGUEZ, César. Introdução: para ampliar o cânone da produção. In: SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). **Produzir Para Viver: os caminhos da produção não capitalista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. p. 23-78.

SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO RURAL E DESENVOLVIMENTO LOCAL SUSTENTÁVEL, 2001, Brasília. **Propostas de Diretrizes Operacionais para a Educação Rural no Brasil**. Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura – CONTAG, 2001.

SEVERINO, Antonio Joaquim. A escola e a construção da cidadania. In: SEVERINO, Antonio Joaquim; MARTINS, José de Souza; ZALUAR, Alba; et al **Sociedade Civil e Educação**. São Paulo: Papirus, 1992. p. 9-14. (Coletâneas CEB).

SHIVA, Vandana. **Monoculturas da Mente**. São Paulo: Editora Gaia, 2003.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Pragmatismo e Populismo na Educação Superior nos governos FHC E Lula. São Paulo: Xamã, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidades Terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SODRÉ, Werneck Nelson. **A Farça do Neoliberalismo**. Rio de Janeiro: Graphia Editorial, 1999.

SOUZA, Orlando Nobre B. de. Educação do campo e poder local na Amazônia: Articulações e Possibilidades. In: GEMAQUE, Rosana Maria Oliveira; LIMA, Rosângela Novaes (Orgs.). **Políticas públicas educacionais: o governo Lula em questão**. Belém: Editora CEJUP, 2006. p. 178-190.

SOBRINHO, Sebastião Aloizio Solyno. **Constrangimentos Institucionais para o Desenvolvimento Sustentável da Agricultura em Marabá**. 2004. Dissertação (Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento) - Núcleo de Altos Estudos Amazônicos da Universidade Federal do Pará. Belém, 2004. 141 f.

STÉDILE, João Pedro; SÉRGIO, Frei. **A Luta Pela Terra no Brasil**. [s.l.]: Editora Página Aberta Ltda., 1993.

TRINDADE, Francisco. **Tecnologia provoca segunda onda de desemprego no campo**, 2006. Disponível em: <http://www.franciscotrindade.blogspot.com/>. Acesso em: 20 fev. 2008.