

## A INFLUÊNCIA HISTÓRICA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS EM FAVOR DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

## THE HISTORICAL INFLUENCE OF SOCIAL MOVEMENTS IN FAVOR OF PUBLIC COUNTRYSIDE EDUCATION POLICIES

Ramofly Bicalho\*  
Sebastiana Ferreira Bezerra\*\*

**RESUMO:** O presente artigo é fruto das pesquisas realizadas em educação do campo na sua estreita articulação com os movimentos sociais. Ele é parte da dissertação de mestrado no PPGEA – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, na UFRRJ – da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, cujo objetivo principal foi investigar as políticas públicas de educação do campo, na interface com as lutas históricas dos camponeses por terra, educação popular e formação dos educadores, enquanto seres históricos e culturais. Utilizamos, predominantemente, a pesquisa bibliográfica e documental. Ela permitiu explorar a diversidade de materiais bibliográficos vinculados aos movimentos sociais camponeses, além de legislações, decretos e portarias que tratam das políticas públicas de educação do campo no Brasil, formação docente, projetos político-pedagógicos emancipadores, agricultura familiar, orgânica e agroecológica. Concluimos que as políticas públicas em educação do campo, como práxis libertadora, são utilizadas no processo de compreensão das lutas e demandas educacionais defendidas pelos movimentos sociais do campo, num estreito diálogo com os gestos, desejos, valores e luta pela terra.

**Palavras-chave:** Políticas Públicas; Educação do Campo; Movimentos Sociais.

**ABSTRACT:** This article is the result of the research carried out in peasant education in its close articulation with social movements. He is part of the master's dissertation at the PPGEA – Graduate Program in Agricultural Education, UFRRJ – Federal Rural University of Rio de Janeiro, whose main objective was to investigate the public policies of peasant education, in the interface with the historical struggles of peasants by land, popular education and training of educators, as historical and cultural beings. We use predominantly bibliographical and documentary research. It allowed exploring the diversity of bibliographic materials linked to peasant social movements, as well as legislations, decrees and ordinances dealing with public policies of peasant education in Brazil, teacher training, emancipatory political-pedagogical projects, family, organic and agroecological agriculture. We conclude that public policies on peasant education, as a liberating praxis, are used in the process of understanding the struggles and

---

\* Realizou pós-doutorado na Universidade Federal Fluminense (UFF) e doutorado em Educação na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Docente da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da instituição. Contato: ramofly@gmail.com

\*\* Mestrado em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Docente do Instituto Federal do Pará. Contato: tianafb123@bol.com.br

educational demands defended by peasant social movements, in a close dialogue with gestures, desires, values and struggle for land.

**Keywords:** Public Policies; Peasant education; Social movements.

## INTRODUÇÃO

Este artigo é um recorte da pesquisa de mestrado realizada no PPGEA – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, na UFRRJ – da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, cujo objetivo foi analisar os desafios que os camponeses, por meio dos movimentos sociais, enfrentam em suas lutas por educação do campo. Lutas que considerem as propostas pedagógicas, histórias de vida, identidades e especificidades dos sujeitos, individuais e coletivos. Os aspectos culturais dos sujeitos que residem no campo, em sua grande maioria, estão ligados ao modo de trabalho, produção, contato com a terra, além das relações sociais estabelecidas. A diversidade das formas de vida e trabalho nos territórios camponeses necessita ser reconhecida e aprofundada. Historicamente, o estado brasileiro negou aos camponeses o acesso à educação escolar e, em tempos mais recentes, quando a formação escolar foi ofertada, não se fez distinção entre a população urbana e camponesa.

Este texto é parte das reflexões e pesquisas realizadas, nos últimos anos, acerca da estreita relação entre educação do campo e movimentos sociais, na busca por direitos humanos e respeito às diferenças políticas, sociais e culturais. Nosso principal objetivo é conhecer as bandeiras de lutas e o projeto emancipador da educação do campo, considerando os seguintes desafios: formação política dos sujeitos, trabalho coletivo, valorização das histórias de vida, consciência social, educação popular e os saberes históricos de educadores, educandos e lideranças dos movimentos sociais (GOHN, 2002).

A educação do campo na sua estratégica relação com os movimentos sociais pode contribuir no fortalecimento das escolas do campo, reconstruindo passados, memórias, identidades e histórias de vida de educadores e educandos. Esses sujeitos poderão se envolver com as questões político-pedagógicas apresentadas pelos movimentos sociais, numa construção

coletiva que considere as inúmeras possibilidades do fazer democrático e crítico (BICALHO, 2017).

Nesta investigação utilizamos, predominantemente, a pesquisa bibliográfica e documental, considerando o universo das crenças, valores, atitudes, motivações e histórias dos sujeitos, individuais e coletivos. Ela permitiu explorar a diversidade de espaços e referências bibliográficas vinculadas aos movimentos sociais, além de legislações, decretos e portarias que tratam das políticas públicas de educação do campo no Brasil, formação docente, projetos político-pedagógicos emancipadores, agricultura familiar, orgânica e agroecológica, permitindo uma inserção social mais profunda na realidade.

Os camponeses, por meio de suas organizações, compreendem que o modelo capitalista estabelecido no Brasil adota a educação como ferramenta de dominação e controle das massas populares. Os movimentos sociais, numa perspectiva contra-hegemônica, defendem o estabelecimento dos vínculos sociais, culturais, artísticos e político-pedagógicos entre o que se aprende nas escolas do campo e o modo de vida nos territórios da agricultura familiar. Em meio às inúmeras lutas travadas por movimentos sociais, estudiosos e universidades, os camponeses reivindicam do Estado a efetivação dos princípios da educação emancipadora e a prática da liberdade, ferramentas essenciais no desenvolvimento e consolidação de propostas educacionais preocupadas com os debates acerca da educação do campo, enquanto modalidade da educação básica (BICALHO, 2016).

## **OS SUJEITOS, INDIVIDUAIS E COLETIVOS, NA LUTA POR EDUCAÇÃO DO CAMPO**

A educação escolar perpassa a nossa história em todos os seus níveis e modalidades. Ela evidencia um nítido dualismo que privilegiou a classe dominante concentrada nos espaços urbanos. Esta situação é percebida pelos camponeses que, à margem das propostas educacionais e desvinculada da sua realidade, lutam pela conquista, acesso e permanência de educadores e educandos nas escolas do campo, numa conjuntura de inacreditáveis índices

de fechamento de escolas. Na história das lutas camponesas por educação, Ponce (2007) apresenta um fato interessante sobre a carta que Diderot (1713-1784), representante dos camponeses e artesãos da época, dirigiu à imperatriz Catarina da Rússia. Na carta, ele defende uma universidade destinada a oferecer educação para todos, inclusive, os camponeses de sua época.

É bom que todos saibam ler e escrever, a contar desde o Primeiro Ministro até o mais humilde camponês. No entanto, a nobreza se opôs a instrução dos camponeses e então, Diderot respondeu a ela: É mais difícil explorar um camponês que sabe ler do que um analfabeto. (PONCE, 2007, p. 135).

O diálogo entre Diderot e a Imperatriz da Rússia revela uma concepção enraizada na história da humanidade sobre a negação da educação para os camponeses. Os sujeitos do campo sempre foram vistos como força de trabalho e não como ser pensante que produz conhecimento. Na atualidade, os camponeses continuam a pressionar o Estado por direito à educação. Este é um duelo histórico: de um lado, a luta dos sujeitos, individuais e coletivos, do campo por educação; do outro, o poder público negando, constantemente, esse direito.

Os fatos históricos revelam que os camponeses sempre se inquietaram com este desprezo por parte das autoridades e do Estado. No Brasil, inúmeros eventos realizados para debater a educação do campo e as muitas escolas conquistadas, através das lutas camponesas, revelam que os sujeitos do campo tomam atitudes e exigem do Estado políticas públicas que contemplem as diversidades presentes nesses territórios. Estes fatos têm por objetivo questionar e enfrentar a imagem negativa que predomina na política, nas secretarias municipais, estaduais e universidades acerca das escolas nas áreas rurais. Segundo Arroyo, Caldart e Molina (1999, p. 11):

A imagem que sempre temos na academia, na política, nos governos é que para a escolinha rural qualquer coisa serve. Para mexer com a enxada não precisa muitas letras. [...] em nossa história domina a imagem de que a escola do campo tem que ser apenas uma escolinha rural das primeiras letras.

Os sujeitos do campo e suas instituições não se conformam com o desprezo educacional histórico oriundo do poder público. No que se refere aos

investimentos públicos em educação, de modo geral, as escolas do campo não são tratadas com prioridade. Nesse sentido, percebemos uma grande diferença entre campo e cidade quando se trata da aplicação dos recursos e das políticas públicas. O desprezo não é apenas com as escolas, educadores e educandos, mas com os sujeitos, individuais e coletivos, do campo. Segundo Wanderley (apud GHEDIN, 2012), no Brasil a ausência do poder público no meio rural pode ser comprovada pela carência de bens e serviços nesses locais tidos como atrasados.

Frente à ausência do poder público no campo, os camponeses organizam-se, tomam atitudes e lutam por melhorias nas escolas do campo. Exigem que as secretarias municipais e estaduais de educação se apropriem dos princípios da educação do campo, considerando as especificidades dos sujeitos, com propostas pedagógicas que enalteçam as histórias de vida e realidades de educadores e educandos. Tais sujeitos enfrentam o divórcio entre realidade camponesa, cultura e educação. Segundo Aranha (2006, p. 11):

Esse divórcio, no Brasil, entre a cultura e a realidade social incorporou-se na nossa tradição e chegou até os nossos dias. Ainda hoje lutamos contra a inércia dessa tradição procurando estabelecer, na educação nacional, o nexos vital entre a cultura e a vida social perdido desde o período heroico.

Segundo os movimentos sociais, as relações sociais presentes na cultura camponesa devem dialogar com suas formas de produção, relação com a terra, natureza e modos de trabalho, estabelecendo vínculos entre o que se aprende nas escolas com os aspectos políticos, econômicos, culturais e sociais. Esses aspectos podem contribuir para permanência e valorização dos sujeitos no campo. Do contrário, a educação desconectada da realidade, somados a outros aspectos de desvalorização da agricultura familiar, pode impulsioná-lo para o meio urbano, em busca de outras formas de vida e trabalho.

Compreendemos que o modelo educacional imposto, historicamente, ao meio rural, transformou e transforma a vida dos sujeitos camponeses. Embora os aspectos culturais e modo de produção agrícola tenham as suas especificidades, o poder público e todo aparato educacional não compreendem

as inúmeras distinções entre os sujeitos que residem e trabalham no campo e na cidade. Cury, (2000) sustenta que a educação segue a corrente determinista. Essa corrente de pensamento tem em sua essência a proposta de conformação do indivíduo à situação oferecida. Ou seja, a mesma educação para todas as pessoas, contra as quais elas não poderiam se opor. Segundo Cury, (2000, p. 11):

A corrente determinista [...] tem como base a natureza constante do homem, isto é, o homem é o mesmo em toda parte e por isto a educação deve ser a mesma para todos. Conforme este pensamento, conclui que o homem, autor do processo social, tem como papel se enquadrar aos ditames dominantes do poder político estabelecido, no caso o Estado, sem questionar.

Nesta concepção de que o homem e a mulher são sempre os mesmos, independentemente de onde estejam, e que a educação deve ser igual para todos, tanto no campo, quanto na cidade, as histórias de vida, identidades, memórias, sonhos, desejos, diversidades sociais e culturais, formas de trabalho e produção não são consideradas. Além do enquadramento aos ditames dominantes, a educação segue historicamente as determinações da burguesia. Para Freire (2001), essa determinação unilateral do modelo de educação prejudica as experiências democráticas e o surgimento de formas alternativas de educar.

Compreender os princípios da educação do campo em diálogo com os espaços alternativos de produção crítica do saber, pode colaborar para elevar os níveis de consciência dos sujeitos, o desenvolvimento intelectual e a luta por ambientes democráticos. Para Marx (1996), o capital atropela todos os limites relacionados aos direitos humanos. A burguesia enxerga o trabalhador do campo apenas como força de trabalho. Segundo Marx (1996, p. 378):

O trabalhador, durante toda sua existência, nada mais é do que força de trabalho e que, por isso, todo seu tempo disponível é por natureza e por direito tempo de trabalho, por tanto, pertence a autovalorização do capital. [...] em seu impulso cego desmedido, em sua voracidade por mais trabalho, o capital atropela não apenas os limites máximos morais, mas também os puramente físicos da jornada de trabalho.

A história da educação no Brasil não reconheceu as diferenças culturais nos modos de vida dos camponeses e a distinção entre trabalho urbano e rural. A educação escolar seguiu a mesma direção, sem diferenciar ou reconhecer os camponeses nas suas especificidades. Segundo Freire (2001), essa concepção coloca o conjunto dos camponeses e trabalhadores como objetos do sistema, alienados e domesticados. De acordo com Pereira (2015), a educação rural vigente, na contramão dos debates realizados pela educação do campo, é carregada de propósitos políticos e econômicos, idealizados para forjar e distorcer a vida dos sujeitos sociais que residem e trabalham no campo. Desde a infância, a mentalidade e a conduta desses sujeitos são trabalhadas por meio da educação escolar. Elas são carregadas de interesses do próprio Estado, representante legítimo da classe dominante.

[...] a educação é o processo mediante o qual a classe dominante prepara na mentalidade e na conduta da criança as condições fundamentais da sua própria existência. Pedir ao Estado que deixe de interferir na educação é o mesmo que pedir-lhe que proceda dessa forma com o Exército, a Polícia e a Justiça. (PEREIRA apud PONCE, 2007, p. 171).

O Estado utiliza diversas ferramentas de dominação e controle das massas populares no campo. Por outro lado, os camponeses, através de suas organizações, resistem. Refletem acerca da educação escolar e dos efeitos positivos trazidos para sua vida. A partir dessas reflexões, lutam por um modelo de educação que contemplem as especificidades culturais, o trabalho e a vida social. Compreendem a educação como prática da liberdade, num diálogo estreito com as atividades desenvolvidas no campo. Segundo Freire (2001, p. 52): “A educação das massas se faz assim, algo de absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida de roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e libertação”.

Os sujeitos camponeses, suas organizações e movimentos sociais, historicamente, exigiram e continuam exigindo do poder público a implantação de políticas públicas em educação do campo. Enaltecem, por exemplo, a participação coletiva de educadores, educandos e as comunidades no entorno das escolas do campo. Este campo em disputa está presente, por um lado, na educação para o trabalho, em favor do capital e dos lucros oriundos da

exploração da mão de obra. Por outro, a formação da consciência crítica e a prática da liberdade defendidas pelos movimentos sociais camponeses. Para Aranha (2006), ainda hoje a escola procura o equilíbrio entre essas duas orientações. Esse dualismo escolar é responsável pela perpetuação desigual da produção crítica do conhecimento.

Em nossa sociedade, a escola é mantida prisioneira de um sistema educacional cujo objetivo principal é preparar as massas populares para o mercado de trabalho urbano. Essa mesma escola se descuidou da formação integral, da consciência crítica, da formação para vida e trabalho no campo. A separação entre os conteúdos pedagógicos trabalhados nas escolas do campo e as histórias de vida, identidades e memórias de educadores e educandos, contribui para consolidar ainda mais o enorme distanciamento da realidade camponesa. Para atender as especificidades da vida no campo, educadores e educandos devem considerar os elementos socioculturais e o modo de vida dos sujeitos, individuais e coletivos, trabalhando as relações sociais inseridas na zona rural. Segundo Arroyo (2009, p. 53):

Estamos entendendo por escola do campo aquela que trabalha os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimento e tecnologia na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário desta população.

Para vincular a escola do campo às questões culturais, políticas e econômicas dos diversos grupos, em suas diversas formas de vida no campo, é necessário que ocorram transformações políticas e pedagógicas no sistema educacional. Os camponeses, como parte das classes populares, reivindicam tais transformações na prática educativa. As especificidades dos sujeitos camponeses devem ser respeitadas na formação de educadores e educandos, em diálogo com os princípios pedagógicos da educação do campo. Esses sujeitos, individuais e coletivos, desempenham papéis estratégicos na formação emancipadora dos novos cidadãos. Conforme Freire, (2001), há um autoritarismo de classe, que ele chama de direita, que reprime duramente, mais

aqui e menos ali, projetos e programas de educação progressista, reconhecidos como ameaçadores da “democracia”.

Outra questão preocupante para as famílias camponesas, que residem e trabalham nas áreas rurais, são a crescente nucleação e o fechamento das escolas do campo. Nos últimos anos presenciamos, com intensidade, o fenômeno negativo da nucleação nas escolas do campo (BICALHO, 2016). Nessa conjuntura, os estudantes que residem próximo aos centros urbanos são, cotidianamente, transportados para as escolas da cidade. As famílias camponesas abandonam o campo e migram para as cidades em busca, sobretudo, de educação escolar para os filhos ou continuidade dos estudos. A ausência de escola ou o seu fechamento é fator decisivo para tal migração, somados ao caráter autoritário e conservador presente nas escolas do campo, em sua grande maioria, distante das especificidades camponesas. Segundo Tura (2000, p. 32):

Ao longo de décadas, vários segmentos da sociedade [...] (índios, seringueiros, negros, sem terra, posseiros, agricultores familiares, atingidos por barragens e outros), passaram a se mobilizar contra o caráter autoritário desse modelo de desenvolvimento e as consequências desastrosas dos projetos e programas implantados [...] do ponto de vista social, econômico e ambiental.

Nos últimos 15 anos, lidamos diariamente com o fechamento criminoso e aleatório das escolas do campo no Brasil. Segundo fontes do INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, do PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, da UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, da UNESP – Universidade Estadual Paulista, do IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada e do II PNERA – Relatório da II Pesquisa Nacional sobre Educação na Reforma Agrária, cerca de 32.512 escolas foram fechadas na última década. A Secretaria de Assuntos Estratégicos e o MDA em 2015 informam que as escolas do campo foram reduzidas em 31,46%. Apesar da criação na última década de inúmeras leis e políticas públicas para dar conta da educação do campo, além de recursos destinados à implantação de tais políticas pelo Governo Federal, Estados e Municípios, a última lista divulgada

pelo MEC (INEP) aponta que os entes federativos conseguiram, em todo território nacional, chegar ao astronômico número de mais de 4.084 escolas municipais e estaduais fechadas no decorrer de 2014; sendo a grande maioria escolas do campo (TAFFAREL; MUNARIM, 2015).

As maiores vítimas da agressão estatal e do poder do capital são quilombolas, caiçaras, indígenas, povos das florestas, ribeirinhos, atingidos por barragens, agricultores familiares e sem-terras. Esses sujeitos de direitos lutam por emancipação e reivindicam a dignidade da pessoa humana, esculpida na CRFB/88, bem como na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Importante considerar, nessa conjuntura, que as políticas públicas de educação do campo denunciam as forças gigantescas do agronegócio e agrotóxico-defensivos, bem como os banqueiros, a especulação imobiliária e os latifúndios improdutivos.

Nessa conjuntura de debates, compreendemos a necessidade de manter as escolas do campo em pleno funcionamento, com educadores/as que, através das políticas públicas, atendam a realidade das famílias camponesas, suas lutas, histórias de vida, memórias e identidades. Nas duas primeiras décadas do século XXI no Brasil, constatamos alguns esforços do Governo Federal, Estados e Municípios na implantação de políticas públicas em educação do campo, observada a necessidade de articulação com universidades, escolas do campo, educadores, educandos e movimentos sociais (BICALHO; GUIMARÃES, 2017). O Artigo 28 da LDB, no dia 27 de março de 2014, ganha uma nova configuração:

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (BRASIL, 1996).

O fechamento de creches e pré-escolas, além das escolas do campo do ensino fundamental e médio, deve ser caracterizado como crime contra a administração pública e punidos com todo rigor da Lei. Se possível, equiparados a crimes hediondos, pois colocam crianças e adolescentes em riscos, aumentando o êxodo rural, a criminalidade, o crescimento desordenado

e a ocupação irregular do solo. Negados os direitos humanos básicos elementares aos sujeitos do campo, uma reação em cadeia é gerada. Indivíduos e coletivos são agredidos e marginalizados, destituídos do mínimo básico de subsistência. Nessa conjuntura, toda uma legislação nacional e os Tratados Internacionais de Direitos Humanos, dos quais o Brasil é signatário, são violados (BICALHO; GUIMARÃES, 2017).

O fechamento das escolas do campo faz parte da concepção de educação proposta pelo Estado no meio rural. Essa estratégia é um mecanismo de ajuste dos sujeitos camponeses à ordem social e econômica estabelecida. Conforme Gnoatto (2006), a escola é medíocre e os estudantes criam relações de antipatia com o próprio saber, pois não conseguem construir sentidos para suas vidas. Essa falta de incentivo para vida no campo preocupa os sujeitos, individuais e coletivos, que por meio de suas organizações e movimentos sociais fazem reflexões acerca da própria existência camponesa. Sem subestimar os demais direitos, a educação traz em si um peso fundamental para permanência das famílias no seu lugar de origem. Essa percepção é histórica. Segundo Arroyo (2009, p. 38):

Como predomina a concepção unilateral da relação cidade / campo, muitas prefeituras trazem as crianças para as cidades num trajeto de horas de viagem por estradas precárias, com a finalidade de reduzir custos e as colocam em classes separadas das crianças das cidades [...] ou então, colocam nas mesmas salas onde são chamadas de atrasadas pelas colegas, ou mesmo por alguns dos seus professores urbanos, e para serem modernos, passam a assumir valores duvidosos.

Por meio de suas organizações, os trabalhadores rurais compreendem que os aspectos educacionais e o suposto desenvolvimento pensado para o campo atuam como máquina modeladora dos sujeitos. O ponto principal de reflexão nos movimentos sociais é que a educação oferecida aos camponeses está desvinculada das relações de trabalho, cultural, social e ambiental. Sendo assim, defendem que as atividades político-pedagógicas nas escolas do campo, só tem sentido, quando contribuem com o cotidiano dos sujeitos, individuais e coletivos. A falta de sentido do fazer pedagógico transforma a educação brasileira num caos. O cotidiano escolar treina os alunos para consumirem pensamentos já pensados e, dessa forma, a escola brasileira

encara os estudantes não como sujeitos críticos na produção do conhecimento, mas indivíduos potencialmente consumidores. Ela massifica e manipula, embora aparentemente seja democrática e livre.

A escola convencional não tem apresentado respostas às necessidades de formação do agricultor, principalmente quanto aos desejos de serem reconhecidos e valorizados por meio dos seus saberes culturais, políticos e suas histórias de vida. Por outro lado, ao longo de décadas, os trabalhadores rurais e suas instituições defenderam o caráter transformador da educação, vislumbrando modelos de desenvolvimento que considerassem as características ambientais, sociais e econômicas do campo brasileiro. Justamente por isso defendem que o reconhecimento identitário, além dos saberes científicos e populares presentes na agricultura familiar, orgânica e agroecológica, podem dialogar com as propostas educacionais nas escolas do campo. Conforme Ponce (2007, p. 170):

Se a educação é a transformação de uma realidade, e se a educação só pode ser de caráter social, resultará que a Pedagogia é a ciência de transformar a sociedade. Ligada estreitamente às classes sociais, a educação em cada momento histórico, não pode ser outra coisa a não ser um reflexo necessário e fatal dos interesses e aspirações dessas classes.

O modelo urbano de educação aplicado ao campo, com seu aparato político-pedagógico, transforma os comportamentos e as atitudes das crianças e jovens, incentivam o consumismo e a procura de empregos nas cidades, além de desconsiderar a identidade camponesa. O Estado projeta suas políticas para o campo independentemente das histórias e desejos dos atores sociais. A escola pública urbana levada para o meio rural defende os interesses do modelo econômico capitalista, privilegiando a formação e atuação da mão de obra qualificada nos grandes centros urbanos. Por outro lado, os movimentos sociais, por meio das políticas públicas de educação do campo resistem e rejeitam este modelo de desenvolvimento opressor, projetado para os sujeitos camponeses.

Gadotti (2012) afirma que o sistema escolar é essencial na reprodução da sociedade de classe. Ele é o aparelho ideológico da classe dominante.

Nessa conjuntura, que estrutura escolar dará conta da diversidade de experiências exitosas presentes na educação básica do campo? Os movimentos sociais ao tomarem consciência de que os saberes urbanos não correspondem à sua realidade, lutam para implementação de projetos populares de educação que contemplem a formação crítica de professores, organização curricular e metodologias que favoreçam o desenvolvimento do campo. Segundo Arroyo, Caldart e Molina (1999, p. 17):

Os currículos das escolas básicas do campo não podem reproduzir o conjunto de saberes que estamos agora retirando da própria escola da cidade. [...] Teremos que responder a questões concretas e incorporar no currículo do campo os saberes que preparam para a produção e o trabalho, para a emancipação e a justiça e para a preparação plena do ser humano.

O projeto popular de educação criado pelos próprios trabalhadores rurais entra em confronto com o sistema educacional já estabelecido. As tensões sociais e políticas ocorrem em função da não compreensão e aceitação dos valores camponeses por parte dos gestores das políticas educacionais vigentes. Por outro lado, os sujeitos, individuais e coletivos do campo buscam parcerias, desenvolvem estratégias e articulam-se para consolidar projetos político-pedagógicos emancipadores. Essa forma de organização que privilegia os diversos movimentos sociais do campo e a articulação com dezenas de instituições de ensino contribuem para consolidar as várias experiências de educação camponesa, tendo como princípio básico a formação integral dos sujeitos e o desenvolvimento agrário sustentável. Segundo Hage (2014), a luta por políticas públicas de educação do campo reúne organizações sindicais e movimentos sociais, fóruns, comitês estaduais e municipais, universidades públicas, entidades e organizações da sociedade civil, além de órgãos do poder público de fomento ao desenvolvimento rural e instituições internacionais que compartilham esses mesmos princípios, valores e concepções político-pedagógicas.

## O CAMPO COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO POLÍTICA E PEDAGÓGICA

Em relação aos sujeitos individuais e coletivos que atuam no campo, há diversas formas de desvalorização e precarização do trabalho. Em relação à atividade docente, podemos citar: carência de formação que atenda aos princípios da educação do campo, desvalorização do magistério, ausência de condições adequadas para o trabalho pedagógico, além dos baixos salários. Para Arroyo (2009, p. 37):

São mínimas as possibilidades de formação para professores no próprio *meio* rural, e que de modo geral, os programas de formação de professores, incluindo os cursos de magistério e os cursos superiores, não tratam da questão do campo, ou se fazem, é no sentido de reproduzir preconceitos e abordagens pejorativas, e que, por extensão, praticamente inexistem materiais didáticos e pedagógicos que subsidiem práticas educativas vinculadas às questões específicas da realidade do campo.

Percebendo esse abandono histórico, os movimentos sociais do campo, desde o final da década de 1980, reivindicam do poder público, escolas do campo e formação docente que os qualifiquem para atuar nessas escolas. Historicamente, a partir da década de 80 muitos trabalhadores rurais, vítimas do desemprego urbano, engrossaram os movimentos sociais na luta por terra, reforma agrária e educação. Segundo Fernandes (1998, p. 25): “Os trabalhadores sem-terra surgiram lutando, ocupando terras, totalmente alheios de que constituíam uma aversão intelectual. Mesmo frente a todos os “argumentos teóricos” de que não havia terras que pudessem ser utilizadas para a reforma agrária, eles resistiram”.

Com a conquista da terra, os trabalhadores rurais organizam-se em associações, cooperativas, sindicatos e movimentos sociais. Essas organizações, além de possuírem um caráter de sobrevivência para os camponeses, são importantes na solução dos inúmeros problemas existentes no campo. Ter a posse da terra é importante, no entanto não é suficiente para garantir a permanência dos sujeitos no campo. Os que ali vivem necessitam de moradia, estradas transitáveis para escoar as mercadorias, atendimento à saúde, escolas do campo, entre tantos outros aspectos. Nesse sentido, os

governos municipais e estaduais devem manter e expandir as escolas próximas às comunidades, evitando o transporte escolar e a nucleação.

Inúmeros problemas no âmbito das políticas públicas em educação do campo devem ser urgentemente encarados. Com muita tristeza afirmamos que a escolarização do jovem rural é, em sua grande maioria, encerrada no primeiro segmento do ensino fundamental. Mesmo com a criação, em 2004, de uma Coordenação de Educação do Campo na SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade / MEC –, constatamos precariedades na oferta dessa modalidade de ensino.

Importante elencar, entre outras, algumas dificuldades de permanência das crianças, jovens e adultos nas escolas do campo: 1) número muito pequeno de escolas no campo, 2) localização geográfica das escolas, em sua grande maioria, distantes da residência dos estudantes, 3) falta de professores, 4) formação de educadores e educandos que desconsidera os projetos político-pedagógicos emancipadores e a realidade histórica, social e cultural do campo, 5) descaso e despreparo para lidar com as turmas multisseriadas, 6) infraestrutura das escolas e salas de aula inadequadas para educadores e educandos, 7) estradas com poucas condições de uso e sem manutenção, 8) transportes em péssimas condições de conservação, inclusive com riscos de acidentes para educadores e educandos, 9) organização curricular e material didático descontextualizado e com predomínio dos valores urbanos, 10) inadmissível fechamento das escolas do campo nas últimas décadas, 11) índices cada vez maiores de nucleação das escolas, 12) escolas do campo que inviabilizam a participação dos movimentos sociais nas atividades político-pedagógicas, 13) descompromisso das secretarias, municipais e estaduais, de educação com os altos índices de analfabetismo e oferta da educação de jovens e adultos no campo. 14) pouquíssima oferta de vagas para os estudantes do campo nas séries finais do ensino fundamental e médio. 15) poucos recursos utilizados na construção e manutenção das escolas do campo. 16) Recuo da agricultura familiar e avanço do agronegócio, 17) utilização cada vez maior de agrotóxicos, 18) investimentos em sementes transgênicas, em detrimento das sementes crioulas. Esses e outros aspectos ilustram o quadro de descaso com a educação pública no campo brasileiro.

(CALDART, PEREIRA, ALENTEJANO; FRIGOTTO, 2012). Diante desse cenário de total descaso, é possível perceber que, historicamente, as políticas públicas para a chamada “educação rural” esteve vinculada aos projetos conservadores e tradicionais de ruralidades para o país.

Reiteramos que tais escolas, em sua grande maioria, estão localizadas em espaços de completa ausência do poder público, em especial, as questões que envolvem acesso, estradas, iluminação, segurança, estrutura física, logística, pessoal, materiais didáticos, formação dos educadores, altos índices de escolas do campo fechadas, descontinuidade de projetos e programas. Históricas injustiças que frustram os sujeitos camponeses carentes de efetivas políticas públicas. Boa parte dos estudantes, ao concluírem o ensino fundamental nas comunidades rurais, permanecem sem expectativas de continuidade dos estudos na própria comunidade; novamente destituídos dos seus desejos e direitos.

A falta de transporte, por exemplo, para realização das atividades previstas nas escolas do campo pode tornar o fazer pedagógico uma verdadeira aventura, em função das longas caminhadas. As linhas de transporte urbano, em sua grande maioria, não fazem o trajeto até as áreas de reforma agrária, aldeias indígenas e territórios quilombolas. A falta de formação pedagógica dos educadores/as é outro agravante. Tais educadores, em sua grande maioria, lidam com as dificuldades relembrando suas experiências individuais como alunos. Adotam táticas que desqualificam a potencialidade dos educandos, contribuindo para elevar os já altíssimos índices de evasão nas escolas do campo. Esses problemas devem ser enfrentados com políticas públicas. Não podem ser naturalizados. Políticas emergenciais, provisórias e descontextualizadas devem ser combatidas com responsabilidade, ressaltando as inúmeras experiências exitosas, compromisso político, aprendizagens, resistências e lutas dos educadores, educandos e movimentos sociais do campo (SOUZA, 2010; 2011; VENDRAMINI, 2009, 2000).

Nessa conjuntura de lutas e enfrentamentos, foi organizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) no ano de 1997, o I ENERA – Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – para celebrar os 10 anos do Setor de Educação do Movimento e

produzir um balanço dos resultados obtidos nos diferentes níveis de escolarização até então desenvolvidos. Neste encontro, foi gestado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), instituído em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria n. 10/1998 do então Ministério Extraordinário da Política Fundiária. O programa é executado por meio de ampla articulação interinstitucional, envolvendo o governo federal, estados, universidades públicas e movimentos sociais, com o objetivo de promover a educação emancipadora nos assentamentos da reforma agrária e contribuir, entre outros aspectos, com a formação crítica dos sujeitos, individuais e coletivos, do campo. Segundo Antunes-Rocha e Molina (2014, p. 233):

As experiências acumuladas na execução de cursos de formação de educadores do campo sejam os cursos normal de nível médio, e, especialmente, os de Pedagogia da Terra e de Licenciatura, apoiados pelo Pronera, e executados em parceria com os movimentos sociais, foram muito importantes para a elaboração das Diretrizes do PROCAMPO.

As experiências exitosas acumuladas pelo PRONERA na formação de educadores do campo, ofertando cursos de licenciaturas, em diferentes áreas do conhecimento, tais como: Letras, História, Geografia, Ciências Sociais e, mais recentemente, as Licenciaturas em Educação do Campo, em articulação com o PROCAMPO (Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo), contribuíram para enaltecer os princípios da educação do campo junto aos sujeitos camponeses (BICALHO; SILVA, 2016). No entanto, o maior desafio ainda é ampliar essa tal oferta por meio de políticas públicas que consolidem a atuação dos educadores nas escolas do campo, enfrentando a enorme desvinculação entre a formação dos educadores, a realidade vivida pelos educandos e as dificuldades enfrentadas pela comunidade no entorno da escola. Segundo Fernandes (1998, p. 33): “Uma escola do campo é aquela que defende os interesses, a política, a cultura e a economia da agricultura camponesa, que construa conhecimentos e tecnologias na direção do desenvolvimento social e econômico dessa população”.

Entendemos que a sociedade civil organizada, e nela os movimentos sociais do campo, podem enfrentar o fechamento aleatório das escolas do

campo, denunciar a entrega dos estudantes à própria sorte nas escolas dos grandes centros urbanos e qualificar a formação docente, numa estreita relação entre educação do campo, movimentos sociais, desenvolvimento sustentável, agricultura familiar, orgânica e agroecológica. Necessário ainda questionar os projetos político-pedagógicos conservadores nas escolas do campo, com planejamentos e organização curricular muito distante dos princípios emancipadores, da formação política e pedagógica, da gestão democrática e organização coletiva dos tempos e espaços. Atente-se ainda para construção e manutenção das escolas do campo nos assentamentos e acampamentos a reforma agrária, privilegiando a agricultura familiar, o desenvolvimento sustentável e o combate aos agrotóxicos, temáticas essenciais e obrigatórias no ensino fundamental, médio e superior. (BICALHO; GUIMARÃES, 2017).

Nesse sentido, entendemos que o trabalho docente no campo deve ser combinado com uma formação pedagógica que atenda às especificidades da educação crítica e emancipadora, contribuindo com o engajamento de educadores, educandos, gestão, comunidade escolar, agricultores familiares e movimentos sociais camponeses, numa perspectiva de valorização dos princípios da educação do campo. Segundo Bezerra Neto (apud GHEDIN, 2012), o educador do campo deve está engajado no movimento, caso contrário não atingirá seus objetivos em relação aos educandos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As reflexões apresentadas neste artigo serviram como base para compreender a influência histórica dos movimentos sociais em favor das políticas públicas de educação do campo, considerando os contextos históricos dos movimentos sociais, suas realidades, diversidade econômica, social e cultural. Um sistema diferenciado de educação com os agricultores familiares, valorizando suas histórias, memórias, identidades, modos de vida e trabalho. Obviamente que as escolas do campo não serão homogêneas para pescadores, ribeirinhos, caiçaras, atingidos por barragens, pequenos agricultores, acampados e assentados da reforma agrária, aldeias indígenas,

territórios quilombolas, entre outros sujeitos do campo. Nesses espaços, educadores, educandos, militantes, crianças, jovens e adultos aprendem, ensinam e se conhecem.

Educa-se para a cidadania, a conscientização dos problemas e o enfrentamento das dificuldades. Tais dificuldades podem ser vencidas com perseverança, dedicação, luta, formação política e continuada de educadores. Acreditamos que a práxis libertadora é uma possibilidade, quando ação e reflexão são organizadas com o objetivo de transformar a realidade dos sujeitos camponeses. Nessas alianças, a educação do campo pode ser mais uma das ferramentas no processo de compreensão das lutas e demandas educacionais defendidas pelos movimentos sociais do campo.

Entendemos que a produção coletiva do saber, em parceria com educandos, educadores, comunidades e movimentos sociais de luta pela terra, pode dialogar com histórias, memórias, identidades, desejos, valores e reconhecimento, fortalecendo os debates em torno da educação do campo, na estreita relação com as universidades públicas, escolas, secretarias municipais e estaduais de educação. Constatamos que tal articulação é um dos principais desafios a ser enfrentado pelos sujeitos, individuais e coletivos. A escola, nesse sentido, pode proporcionar reflexões que eduque e contribua para apontar caminhos de uma realidade mais humana para as diversas populações camponesas.

O planejamento das escolas do campo deve estar em consonância com o projeto político que valorize a agricultura familiar, os movimentos sociais, educadores educandos e suas comunidades, cumprindo as leis já existentes. A escola, além de ter a participação efetiva da sociedade, deve atender as necessidades dos sujeitos, individuais e coletivos. Deve possuir uma equipe multidisciplinar que considere o diagnóstico das comunidades, a realidade dos estudantes e a formação dos educadores, além de enfrentar os altíssimos índices de escolas do campo fechadas no século XXI. A participação da comunidade local, nessa conjuntura, pode, inclusive, colaborar na elaboração de projetos político-pedagógicos emancipadores na escola, visando atender as suas especificidades.

Queremos salientar que a produção do conhecimento pautada nos dados coletados e nas observações efetuadas não é isenta de valores. A construção crítica e coerente do saber não é neutra. Assim, a história pessoal dos autores permeou todo o desenvolvimento deste trabalho. Esperamos, dessa forma, estimular a produção de leituras e reflexões que contemplem, entre outros aspectos, a formação de educadores do campo. Nesse processo de construção histórica, prevaleceu o respeito às diferenças e a valorização da identidade cultural dos povos camponeses, propondo uma educação inclusiva, questionadora e democrática, presente em diversas experiências de educação popular vinculadas à luta pela terra. Por fim, é importante registrar a defesa de políticas públicas que contribuam com a formação de educadores nas escolas do campo. Sugiro aos leitores a continuidade desses estudos com o objetivo de compreender a relevância de tais políticas no fortalecimento das relações com os movimentos sociais.

#### REFERÊNCIAS

ANTUNES-ROCHA, MOLINA, Mônica Castagna. Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n.2, p. 220-253, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>>. Acesso em: 12 jul. 2018.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo. Moderna. 2006.

ARROYO, M; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma Educação Básica do Campo**. Coleção Por uma Educação do Campo, número 1. Brasília, 1999.

BICALHO, Ramofly. **Possíveis Interfaces entre Educação do Campo, Educação Popular e Questões Agrárias**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017. 234p .

BICALHO, Ramofly; SILVA, M. A. Políticas públicas em educação do campo: PRONERA, PROCAMPO e PRONACAMPO. **Revista Eletrônica de Educação** (São Carlos), v. 10, n. 2, p. 135-144, 2016.

BICALHO, Ramofly. Interfaces entre escolas do campo e movimentos sociais no Brasil. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis. v. 1, n. 1, p. 26-46, jan./jun., 2016.

BICALHO, Ramofly. Os movimentos sociais do campo e a formação do educador. **Textura**, Canoas - ULBRA, v. 18, n. 17, p. 5-26, maio/ago, 2016.

BICALHO, Ramofly. **História da educação do campo no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais**. Teias (Rio de Janeiro), v. 18, n. 51, p. 210-224, (Out./Dez.), 2017.

BICALHO, Ramofly; GUIMARAES, F. O. **Desafios da Educação do Campo: Fechamento das escolas do campo no Brasil**. In: Ramofly Bicalho. (Org.). Possíveis Interfaces entre Educação do Campo, Educação Popular e Questões Agrárias. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017, v. 1, p. 129-158.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** — LDB — n. 9.394/96. Ministério da Educação: Brasília, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Título I, Artigo 3º IV e Seção I – Da Educação, Artigo 206. 1988.

CALDART, Roseli S. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, GAUDÊNCIO. [Orgs]. **Dicionário da Educação do Campo**. Expressão Popular, 2012.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 7. ed. São Paulo. 2000.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **A Educação Básica e o Movimento social do campo**. Brasília. Editora Eletrônica, 1998.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 2011.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época, volume 2).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. **Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária**. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico. Brasília, v.18, n.1, p. 10-32, dez, 2012.

GHEDIN, Evandro (Org.). **Educação do Campo: epistemologia e práticas**. São Paulo: Cortez, 2012.

GNOATTO, Almir Antônio. **Pedagogia da Alternância: uma proposta de educação e desenvolvimento no campo.** **Revista da Formação por Alternância**, Brasília. n. 2. jul. 2006.

GOHN, M. G. **Teorias dos Movimentos Sociais.** São Paulo: Loyola. 2002.

HAGE, Salomão. **Movimentos Sociais do Campo e Educação: referências para análise de políticas públicas de educação superior.** Revista eletrônica de educação. V. 8, n. 1. P. 133 – 150, 2014. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br>>. Acesso em: 23 jan. 2016.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política.** Coordenação e revisão de Paul Singer. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultura, 1996. (Os pensadores, Livro 1, termo 2).

MEB. **Conhecer para intervir, um olhar sobre o Pará e Maranhão.** Brasília. MEB, 1998.

PEREIRA, Airton. **A prática da pistolagem nos conflitos de terra no sul e no sudeste do Pará (1980-1995).** Universidade do Estado do Pará (UEPA). Revista Territórios & Fronteiras, Cuiabá, v. 8, n. 1, jan.-jun. 2015.

PONCE, Anibal. **Educação e luta de classe.** 22. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, Maria Antônia de. (Org.) **Práticas educativas do/no campo.** Ponta Grossa: Editora UEPG, 2011.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação e Movimentos Sociais do Campo: a produção do conhecimento no período de 1987 a 2007.** Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

TURA, Letícia Rangel. **Campesinato e Estado na Amazônia: impactos do FNO no Pará.** Brasília: Brasília Jurídica, 2000.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. **Olhares sobre o rural brasileiro.** Raízes. v. 23, n. 1 e 2. jan-dez. 2004. Disponível em: <[http://www.ufcg.edu.br/~raizes/artigos/Artigo\\_3.pdf](http://www.ufcg.edu.br/~raizes/artigos/Artigo_3.pdf)>. Acesso em: 29 fev. 2015.

VENDRAMINI, C. R. **Terra, trabalho e educação: experiências sócio-educativas em assentamentos do MST.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2000.

VENDRAMINI, Célia Regina; AUED, Bernardete Wrublewski. **Educação do Campo: desafios teóricos e práticos.** Florianópolis: Editora Insular. 2009.

*Recebido em: 08/04/2018*

*Aprovado em: 14/07/2018*