

emberto

COMITÊ EDITORIAL

Osmar Fávero (UFF) – Coordenador
Jacques Therrien (UFCE)
Marília Gouvea de Miranda (UFF)
Marisa Vorraber Costa (UFRGS)
Romualdo Portela (USP)
Rosa Helena Dias da Silva (Ufam)
Rosa Maria Bueno Fischer (UFRGS)
Walter Garcia (CNPq)

CONSELHO EDITORIAL

Acácia Zeneida Kuenzer (UFPR)
Alceu Ferraro (UFPEl)
Ana Maria Saul (PUC-SP)
Celso de Rui Beisiegel (USP)
Cipriano Luckesi (UFBA)
Delcele Mascarenhas Queiroz (Uneb)
Dermeval Saviani (USP)
Guacira Lopes Louro (UFRGS)
Heraldo Marelim Vianna (FCC)
Jader de Medeiros Brito (UFRJ)
Janete Lins de Azevedo (UFPE)
Leda Scheibe (UFSC)
Lisete Regina Gomes Arelaro (USP)
Magda Becker Soares (UFMG)
Maria Clara di Pierro (Ação Educativa)
Marta Kohl de Oliveira (USP)
Miguel Arroyo (UFMG)
Nilda Alves (UERJ)
Petronilha Beatriz Gonçalves Silva (UFSCar)
Rosa Helena Dias da Silva (Ufam)
Waldemar Sguissardi (Unimep)

Educação do Campo

Mônica Castagna Molina
Helana Célia de Abreu Freitas
(Organizadoras)

o
r
t
o
e
r
t
o
e
r
t

© Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)
É permitida a reprodução total ou parcial desta publicação, desde que citada a fonte.

Assessoria Técnica de Editoração e Publicações

Programação Visual

Editor Executivo Rosa dos Anjos Oliveira | rosa.oliveira@inep.gov.br

Revisão

Português Aline Ferreira de Souza | aline.souza@inep.gov.br
Antonio Bezerra Filho | antonio.bezerra@inep.gov.br
Josiane Cristina da Costa Silva | josiane.costa@inep.gov.br
Rita Lemos Rocha | rita.rocha@inep.gov.br
Roshni Mariana de Mateus | roshni.mateus@inep.gov.br
Inglês Sheyla Carvalho Lira

Normalização Bibliográfica Rosa dos Anjos Oliveira | rosa.oliveira@inep.gov.br

Diagramação e Arte-Final Raphael C. Freitas | raphael@inep.gov.br

Tiragem 2.600 exemplares.

Estagiárias Rayane Mendes da Silva
Thalyta Bosi de Oliveira

Em Aberto online

Gerente/Técnico Operacional: Marcos de Carvalho Mazzoni Filho | marcos.mazzoni@inep.gov.br

Editoria Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
SRTVS, Quadra 701, Bloco M, Edifício Sede do Inep, Térreo
CEP 70340-909 – Brasília-DF – Brasil
Fones: (61) 2022-3070, 2022-3072
editoracao@inep.gov.br - editoria.emaberto@inep.gov.br – <http://www.emaberto.inep.gov.br>

Distribuição Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
SRTVS, Quadra 701, Bloco M, Edifício Sede do Inep, 2º Andar
CEP 70340-909 – Brasília-DF – Brasil
Fones: (61) 2022-3062
publicacoes@inep.gov.br – <http://www.publicacoes.inep.gov.br>

EM ABERTO: é uma publicação monotemática do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), destinada à veiculação de questões atuais da educação brasileira. A exatidão das informações e os conceitos e as opiniões emitidos neste periódico são de exclusiva responsabilidade dos autores.

Indexada em: Bibliografia Brasileira de Educação (BBE)/Inep

Publicado em abril de 2012.

ESTA PUBLICAÇÃO NÃO PODE SER VENDIDA. DISTRIBUIÇÃO GRATUITA.

Em Aberto / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. v. 1, n. 1,
(nov. 1981-). – Brasília : O Instituto, 1981- .

Irregular. Irregular até 1985. Bimestral 1986-1990.
Suspensa de jul. 1996 a dez. 1999.
Suspensa de jan. 2004 a dez. 2006
Suspensa de jan. a dez. 2008

Índices de autores e assuntos: 1981-1987, 1981-2001.
Versão eletrônica (desde 2007): <<http://www.emaberto.inep.gov.br>>

ISSN 0104-1037 (impresso) 2176-6673 (online)

1. Educação – Brasil. I. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

sumário

apresentação 11

enfoque

Qual é a questão?

Avanços e desafios na construção da Educação do Campo

Mônica Castagna Molina (UnB)

Helana Célia de Abreu Freitas (UnB) 17

pontos de vista

O que pensam outros especialistas?

Rumos da Educação do Campo

Helana Célia de Abreu Freitas (UnB) 35

Educação do Campo no cenário das políticas públicas
na primeira década do século 21

Antonio Munarim (UFSC) 51

- A posse e uso da terra como mediação da relação entre professores e alunos:
um estudo na perspectiva das representações sociais
Maria Isabel Antunes-Rocha (UFMG) 65
- A produção do conhecimento na formação dos educadores do campo
Lais Mourão Sá (UnB)
Mônica Castagna Molina (UnB)
Anna Izabel Costa Barbosa (UnB) 81
- Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo
o paradigma (multi)seriado de ensino
Salomão Mufarrej Hage (UFPA) 97
- Pedagogia da Alternância e seus desafios para assegurar a formação
humana dos sujeitos e a sustentabilidade do campo
Georgina N. K. Cordeiro (UFPA)
Neila da Silva Reis (UFPA)
Salomão Mufarrej Hage (UFPA) 115
- Autonomía educativa zapatista: hacia una pedagogía de la liberación
india en Chiapas
Bruno Baronnet (Unam) 127
- El acceso a la educación básica rural en familias campesinas
de Córdoba (Argentina) como resultados de múltiples historias
Elisa Cragolino (Universidad Nacional de Córdoba) 145

bibliografia comentada

- Bibliografia comentada sobre Educação do Campo
Mônica Castagna Molina (UnB)
Helana Célia de Abreu Freitas (UnB) 165

summary

presentation 11

focus

What's the point?

Progress and challenges in building Countryside Education

Mônica Castagna Molina (UnB)

Helana Célia de Abreu Freitas (UnB) 17

points of view

What other experts think about it?

Paths of Countryside Education

Helana Célia de Abreu Freitas (UnB) 35

Countryside Education in the setting of public policies
in the first decade of the XXI Century

Antonio Munarim (UFSC) 51

- Possession and use of the land to mediate the relationship between teachers and students: a study under the perspective of social representations
Maria Isabel Antunes-Rocha (UFMG) **65**
- Knowledge production during teachers' training for countryside schools
Lais Mourão Sá (UnB)
Mônica Castagna Molina (UnB)
Anna Izabel Costa Barbosa (UnB) **81**
- For a countryside school with social quality: transgressing the multi-grade school paradigm
Salomão Mufarrej Hage (UFPA) **97**
- Pedagogy of Alternance, its challenges concerning human development and rural sustainability
Georgina N. K. Cordeiro (UFPA)
Neila da Silva Reis (UFPA)
Salomão Mufarrej Hage (UFPA) **115**
- Zapatista educational autonomy: toward a pedagogy of indian liberation in Chiapas
Bruno Baronnet (Unam) **127**
- Access to basic level education in peasant families, in Córdoba (Argentina) as a result of multiple histories
Elisa Cragnolino (Universidad Nacional de Córdoba) **145**

Annotated bibliography

- Annotated bibliography on Countryside Education
Mônica Castagna Molina (UnB)
Helana Célia de Abreu Freitas (UnB) **165**

apresentação

Este número da revista *Em Aberto* trata de um conceito novo e ainda em processo de construção que, desde o final dos anos 1990, vem ampliando seu espaço na agenda pública: a Educação do Campo. Sua novidade não se refere apenas à história recente que representa, mas principalmente ao protagonismo de sujeitos que pela primeira vez ocupam a cena educacional: os trabalhadores rurais.

A Educação do Campo originou-se no processo de luta dos movimentos sociais camponeses e, por isso, traz de forma clara sua intencionalidade maior: a construção de uma sociedade sem desigualdades, com justiça social. Ela se configura como uma reação organizada dos camponeses ao processo de expropriação de suas terras e de seu trabalho pelo avanço do modelo agrícola hegemônico na sociedade brasileira, estruturado a partir do agronegócio. A luta dos trabalhadores para garantir o direito à escolarização e ao conhecimento faz parte das suas estratégias de resistência, construídas na perspectiva de manter seus territórios de vida, trabalho e identidade, e surgiu como reação ao histórico conjunto de ações educacionais que, sob a denominação de Educação Rural, não só mantiveram o quadro precário de escolarização no campo, como também contribuíram para perpetuar as desigualdades sociais naquele território.

A materialização da concepção educativa “do campo” vincula-se aos movimentos sociais camponeses que lutam por direitos, escola e desenvolvimento. Ela exige novas práticas e posturas e sua implantação não se dá sem conflitos. Apesar das dificuldades, o Movimento pela Educação do Campo conquistou importantes avanços na última década, colocando novas questões aos educadores, à escola, ao

Estado e à sociedade. Neste número da revista *Em Aberto*, são apresentados avanços e desafios que marcaram a trajetória do Movimento.

Na seção Enfoque, o artigo "Avanços e desafios na construção da Educação do Campo", das professoras Mônica Castagna Molina e Helana Célia de Abreu Freitas, traz ao debate as questões relacionadas com os principais desafios enfrentados para a materialização do paradigma da Educação do Campo. Esses desafios passam pelas questões referentes à construção do conceito de Escola do Campo e das práticas que a caracterizam, à formação de educadores do campo e à imprescindível necessidade de fazer avançar a efetiva reforma agrária associada à agroecologia e à soberania alimentar, eixos articuladores da concepção societária que conduz esse paradigma.

No primeiro artigo da seção Pontos de Vista, "Rumos da Educação do Campo", Helana Célia de Abreu Freitas apresenta o histórico, desde as raízes do movimento em 1960 até retomada da luta pelos movimentos sociais nos anos 1980 e os principais encontros e conferências que propiciaram o avanço da luta nas duas últimas décadas. Traz uma breve análise das principais políticas públicas criadas em resposta ao Movimento pela Educação do Campo: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), Programa ProJovem Campo – Saberes da Terra, Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) e Escola Ativa.

Demonstrando o vigor que os movimentos camponeses têm imposto à luta pela garantia do direito ao conhecimento e à educação escolar no Brasil, o artigo "Educação do Campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21", de Antônio Munarim, reflete sobre as principais vitórias alcançadas pelo Movimento da Educação do Campo nesse período, destacando os avanços construídos especialmente por dentro do próprio Estado brasileiro, em função do protagonismo dos movimentos camponeses, a partir da conquista não só de políticas públicas específicas, mas de novos marcos legais que passam a orientar os sistemas educacionais na estruturação de uma Política Nacional de Educação do Campo, que o Decreto nº 7.352/2010 preconiza.

Dois artigos abordam a formação de educadores, uma das principais exigências para a materialização do paradigma da Educação do Campo, sendo um dos temas mais debatidos nos seminários, encontros e conferências realizados pelos sujeitos camponeses que a protagonizam. No artigo "A posse e uso da terra como mediação da relação entre professores e alunos: um estudo na perspectiva das representações sociais", Maria Isabel Antunes-Rocha, analisa as percepções dos professores em relação aos alunos no contexto dos acampamentos e assentamentos conquistados a partir da luta pela terra, empreendida pelos movimentos sociais. A autora apresenta parte dos resultados de uma pesquisa realizada, entre 2000 e 2004, com professores que atuam em escolas frequentadas por estudantes que residem em assentamentos/acampamentos. O estudo mostra que, ao trabalharem com os alunos no contexto da luta pela terra, os professores das escolas públicas têm como desafio superar a imagem estigmatizada que fazem desses sujeitos e de suas famílias, ressignificando a importância do sentido da posse e uso da terra para esses sujeitos e vencendo as barreiras de um saber enraizado em estruturas sociais extremamente rígidas, que criminalizam quem luta por direitos.

Ainda no âmbito dos debates sobre a centralidade de novas práticas docentes para a materialização dos paradigmas da Educação do Campo, o artigo “A produção do conhecimento na formação dos educadores do campo” apresenta avanços e limites vivenciados no curso de licenciatura em Educação do Campo. Laís Mourão Sá, Mônica Castagna Molina e Anna Izabel Barbosa, docentes da Universidade de Brasília, discutem quatro questões centrais sobre o tema: identidade sociocultural e projetos de vida da juventude camponesa; contra-hegemonia na formação de educadores; vinculação escola e vida; princípios sociopolíticos na apropriação de ciência e tecnologia. Para as autoras, uma das formas de abordagem pedagógica dessas questões é o trabalho a partir da história e da memória que emergem da experiência de vida dos trabalhadores do campo.

O artigo “Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino”, de Salomão Mufarrej Hage, traz ao debate as ambiguidades presentes na dinâmica das escolas rurais multisseriadas. Para o autor, há um conjunto de particularidades que configuram as dificuldades que permeiam a realização do processo de ensino-aprendizagem nessas escolas e, em grande medida, comprometem a qualidade da ação educativa dessas escolas. Ao mesmo tempo, educadores, gestores e sujeitos do campo constroem possibilidades no cotidiano das ações educativas, evidenciando situações criativas e inovadoras que desafiam as condições adversas presentes na realidade dessas escolas e, portanto, reinventam a ação educativa nesses espaços.

A proposta de ensino que mescla períodos em regime de internato na escola com outros em casa é analisada por Georgina N. K. Cordeiro, Neila da Silva Reis e Salomão Mufarrej Hage no artigo intitulado “Pedagogia da Alternância e seus desafios para assegurar a formação humana dos sujeitos e a sustentabilidade do campo”. Os autores apresentam as referências conceituais e legais que permeiam a efetivação dessa experiência que articula diferentes espaços e tempos educativos para garantir o direito à educação dos sujeitos do campo, atendendo-os nos diferentes níveis e modalidades de ensino, refletindo sobre os desafios que essa proposta educacional enfrenta para assegurar a formação humana desses sujeitos e o desenvolvimento do campo com sustentabilidade.

A importância dos movimentos sociais do campo na construção de novos paradigmas de educação para o meio rural tendo como protagonistas os sujeitos do campo não é um percurso isolado no Brasil, e dois artigos nos instigam a compreender a importância do movimento social na construção de práticas pedagógicas inovadoras na América Latina.

Nesse sentido, o artigo “Autonomia educativa zapatista: hacia una pedagogía de la liberación india en Chiapas”, Bruno Baronnet, pós-doutorando em Antropologia da Educação, no Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (Crim) da Universidad Autónoma do México (Unam), analisa a intervenção horizontal do Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) na educação escolar em Chiapas, no sudeste do México. Para o autor, a intervenção do EZNL nas escolas locais traz mudanças radicais que geram a democratização da gestão educativa, garantindo que o ensino seja contextualizado e pertinente com as identidades sociais, étnicas e políticas dos atores coletivos locais.

No artigo “El acceso a la educación básica rural en familias campesinas de Córdoba (Argentina) como resultados de múltiples historias”, de Elisa Cragnolino, professora do Centro de Investigaciones Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, analisa o acesso à escolaridade básica rural de famílias que habitam o norte dessa província. A autora mostra como as práticas e representações acerca da educação observadas nas famílias camponesas pesquisadas não são individuais, mas sim sociais. Destaca, ainda, a importância da organização coletiva dos camponeses em torno do Movimiento Campesino de Córdoba (MCC), que protagoniza a luta pelo direito de permanecer nas suas terras, conservar seus modos de vida e garantir o acesso à educação.

A seção Bibliografia Comentada apresenta uma seleção de livros, artigos, dissertações e teses que evidenciam o surgimento e a consolidação da Educação do Campo.

Gostaríamos, por fim, de destacar que a experiência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) na realização de pesquisas educacionais de âmbito nacional motivou o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), em 2004, a propor-lhe uma parceria técnica para realizar a Pesquisa de Diagnóstico da Oferta e da Demanda Educacional nos Assentamentos da Reforma Agrária, que ficou conhecida como Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pnera). Pela primeira vez na história do Brasil fez-se um registro censitário das condições educacionais nas áreas de reforma agrária, levantando-se dados de oferta e demanda educacional nos diferentes níveis de escolarização. Embora já houvesse certo consenso sobre a precariedade da situação, a confirmação científica produzida por um Censo Nacional provocou diferentes tipos de impactos e repercussões, tanto nos órgãos governamentais quanto nas organizações sociais e sindicais dos trabalhadores do campo.

A Pnera inaugurou uma nova fase na forma de o Inep planejar suas pesquisas, produzir suas estatísticas e encaminhar seus estudos e análises sobre questões relacionadas com a Educação do Campo, destacando o tema na agenda do Órgão e, por conseguinte, nos encaminhamentos do próprio MEC. Após essas mudanças, também no Censo Escolar de 2007 (Educacenso) foi introduzida a possibilidade de identificar as escolas localizadas em assentamentos da reforma agrária. Permaneceu neste novo método de coleta, ainda como desdobramento da Pnera, a pergunta que considera a localização diferenciada do estabelecimento de ensino da educação básica, independentemente do nível ou modalidade de ensino ofertado.

Temos clareza de que as análises trazidas nesta publicação não esgotam as inúmeras questões práticas e teóricas que emergem da ampliação do Movimento pela Educação do Campo. Desejamos que este número da revista *Em Aberto* possa contribuir para a ampliação do debate sobre este paradigma educacional.

Mônica Castagna Molina
Helana Célia de Abreu Freitas
Organizadoras

Qual é a questão?

erfoque

Avanços e desafios na construção da Educação do Campo

Mônica Castagna Molina

Helana Célia de Abreu Freitas

Resumo

Nos últimos treze anos, o cenário educacional brasileiro passou a ser ocupado por sujeitos coletivos que não haviam ainda protagonizado este espaço: os movimentos sociais do campo. Esses sujeitos coletivos, a partir de suas lutas sociais e de suas práticas educativas, articulados nacionalmente no Movimento de Educação do Campo, têm sido capazes de, com suas ações, interrogar e apresentar alternativas ao projeto hegemônico de desenvolvimento rural, às tradicionais escolas rurais e aos processos de formação de educadores. Os avanços conquistados abrangem: obtenção de marcos legais e de programas educacionais destinados a esses sujeitos, inserção do tema na agenda de pesquisa das universidades públicas brasileiras e articulação entre os diferentes movimentos sociais e instituições que lutam pela Educação do Campo. As principais questões que devem ser transformadas para que as escolas do campo atuem de acordo com os princípios do Movimento referem-se a: formular e executar um projeto de educação integrado com um projeto político de transformação social liderado pela classe trabalhadora; garantir a articulação político-pedagógica entre escola e comunidade a partir do acesso ao conhecimento científico; e, vincular os processos de ensino/aprendizagem com a realidade social e as condições de reprodução material dos educandos.

Palavras-chave: Educação do Campo; escola do campo; formação de educadores.

Abstract

Progress and challenges in building Countryside Education

In the last 13 years, the Brazilian educational scenario was occupied by collective subjects who had not yet played in this space: the rural social movements. These collective subjects have been able to question and present alternatives to the hegemonic project of rural development, to traditional rural schools and to the processes of teacher training, based on their social struggles and their educational practices, nationally linked to the so called Movement for Countryside Education. In this article we gather some evidence about the progress made by this movement, such as: attainment of a legal framework and educational programs for this population, inclusion of the topic in the research agenda of the Brazilian public universities and articulation between the different social movements and the institutions that fight for rural education. The main issues to be dealt with in order that rural schools act accordingly to the principles of the Movement refer to: formulate and carry out an educational project as part of a political project of social transformation leded by the workers; make sure that there is a political and pedagogical link between schools and community, by securing access to scientific knowledge; and link the teaching and learning process to social reality and to the students' conditions for material reproduction.

Keywords: rural education; countryside schools; teachers training.

Introdução

Nos últimos treze anos, os movimentos sociais e sindicais rurais organizaram-se e desencadearam um processo nacional de luta pela garantia de seus direitos, articulando as exigências do direito à terra com as lutas pelo direito à educação. Esse processo nacionalmente se reconhece como Movimento de Educação do Campo. Sua novidade se refere principalmente ao protagonismo de sujeitos que não haviam antes ocupado a cena educacional brasileira: os trabalhadores rurais. É em função desse protagonismo que o conceito Educação do Campo se vincula necessariamente ao contexto no qual se desenvolvem os processos educativos e os graves conflitos que ocorrem no meio rural brasileiro, em decorrência dos diferentes interesses econômicos e sociais em disputa pela utilização desse território.

Na realidade atual do campo, verifica-se que as fortes contradições decorrentes da expansão das relações capitalistas na agricultura acirram o contraponto entre lógicas ou modos de produção agrícola. Trata-se da polarização entre a agricultura voltada para a produção de alimentos (lógica do trabalho para reprodução da vida) – identificada como agricultura camponesa, dada sua forte ligação com o modo camponês de fazer agricultura –, e a agricultura voltada para o negócio, sobretudo para produção de *commodities* (lógica do trabalho para reprodução do capital) – chamada

de agricultura capitalista ou de agronegócio, ou, ainda, de agricultura industrial, dada a sua subordinação à lógica de produção da indústria (Caldart, 2010a).

A forte dominação econômica e hegemonia cultural da agricultura capitalista sobre a camponesa, ainda vista por muitos como relacionada ao atraso e em vias de extinção ou de subordinação total à lógica do capital, não eliminou essa polarização; ao contrário, ela vem sendo acirrada à medida que as contradições da lógica capitalista vão ficando mais explícitas.

Tendo sua origem no processo de luta dos movimentos sociais para resistir à expropriação de terras, a Educação do Campo vincula-se à construção de um modelo de desenvolvimento rural que priorize os diversos sujeitos sociais do campo, isto é, que se contraponha ao modelo de desenvolvimento hegemônico que sempre privilegiou os interesses dos grandes proprietários de terra no Brasil, e também se vincula a um projeto maior de educação da classe trabalhadora, cujas bases se alicerçam na necessidade da construção de um outro projeto de sociedade e de Nação.

Em função dessa intrínseca vinculação, a Educação do Campo compreende os processos culturais, as estratégias de socialização e as relações de trabalho vividas pelos sujeitos do campo em suas lutas cotidianas para manterem essa identidade como elementos essenciais de seu processo formativo. O acesso ao conhecimento e a garantia do direito à escolarização para os sujeitos do campo fazem parte dessas lutas.

Parte relevante do Movimento da Educação do Campo tem-se voltado para a redução das intensas desigualdades e da precariedade do acesso à educação escolar, nos diferentes níveis, no meio rural. Dentre as graves carências, destacam-se: a taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais, que apresenta um patamar de 23,3% na área rural, três vezes superior àquele da zona urbana, que se encontra em 7,6%; a escolaridade média da população de 15 anos ou mais, que vive na zona rural, é de 4,5 anos, enquanto no meio urbano, na mesma faixa etária, encontra-se em 7,8 anos; as condições de funcionamento das escolas de ensino fundamental extremamente precárias, pois 75% dos alunos são atendidos em escolas que não dispõem de biblioteca, 98% em escolas que não possuem laboratório de ciências, 92% em escolas que não têm acesso à internet (Molina, Montenegro, Oliveira, 2009, p. 4).

Um dos maiores problemas é a insuficiente oferta educacional: há, de forma muito precária, cobertura somente para os anos iniciais do ensino fundamental. A relação de matrícula no meio rural entre os anos iniciais e finais do ensino fundamental estabelece que, para duas vagas nos anos iniciais, existe uma nos anos finais. Esse mesmo raciocínio pode ser feito com relação aos anos finais do ensino fundamental e médio, com seis vagas nos anos finais do ensino fundamental correspondendo a apenas uma vaga no ensino médio. Essa desproporção na distribuição percentual das matrículas revela um afunilamento na oferta educacional do meio rural, dificultando o progresso escolar daqueles alunos que estariam almejando continuar os seus estudos em escolas localizadas nesse território.

Em decorrência destes problemas, observa-se que a taxa de escolarização líquida no campo é extremamente baixa: no ensino médio (15 a 17 anos), a área rural apresenta uma taxa de 30,6%, enquanto na área urbana é de 52,2%; no ensino superior (18 a 24 anos), a área rural apresenta uma taxa de 3,2%, enquanto na área

urbana esta taxa é de 14,9%. Às baixas taxas de escolarização líquida correspondem os altos índices de distorção idade-série no campo, que já se manifestam no ensino fundamental e se agravam intensamente no ensino médio, registrando uma distorção de 69,4% (Molina, Montenegro, Oliveira, 2009, p. 5).

Ainda é muito arraigado nos gestores públicos o imaginário sobre a inferioridade do espaço rural, destinando a ele o que sobra no espaço urbano. Isto funciona não só com o mobiliário para as escolas do meio rural, mas também com os meios de transporte. Quanto aos educadores, eles não são concursados, mudam várias vezes de escola num mesmo ano letivo, têm baixa remuneração e suas condições de trabalho são extremamente precárias.

O Movimento da Educação do Campo põe em questão o abandono das escolas rurais pelo Estado. A partir de suas práticas e suas lutas, vai construindo, simultaneamente ao seu desenvolvimento, uma nova concepção de escola. O movimento desencadeado pelos sujeitos coletivos de direito do campo interroga a tradicional escola rural na sua forma de ensinar, de lidar com o conhecimento, de tratar as relações sociais que dentro dela ocorrem, de recusar vínculos com a comunidade que está ao seu redor.

O Movimento da Educação do Campo, nestes treze anos de sua trajetória, à medida que cresce e se espalha a partir da prática de diferentes sujeitos coletivos, vai impondo novas questões não só aos espaços escolares nos quais se desenvolve, mas também às instituições que formam os educadores que lá atuarão. Importa-nos levantar as questões que ele traz às escolas existentes no meio rural, a começar por sua própria denominação:

- Qual a compreensão e as intencionalidades que se encontram na ressignificação destes espaços educativos como Escolas do Campo?
- Qual a identidade destas escolas, nos marcos legais conquistados, a partir da luta dos movimentos sociais do campo?
- Que interrogações colocam aos educadores dessas escolas as crianças e jovens do campo, que trazem para os espaços escolares a experiência de inserção na luta pela terra?
- Em que medida a resistência às imposições e às consequências da transformação da agricultura em um negócio se dá também em outros países da América Latina?

Paralelamente a essas interrogações sobre concepções e práticas tradicionais de educação vigentes no meio rural, o Movimento da Educação do Campo foi capaz de conquistar alguns importantes avanços registrados a seguir.

Avanços na construção do Movimento da Educação do Campo

Sob o foco das lutas pela ampliação da Educação do Campo, há alguns avanços que merecem ser pontuados. Cabe, porém, a ressalva de que esses avanços não

podem ser analisados sem que se considere o fato de enfrentarmos problemas extremamente graves na perda dos direitos dos sujeitos do campo, ou seja, o avanço na garantia do direito à educação deve se dar vinculado à garantia do direito à terra, ao trabalho e à justiça social. E, na última década, não houve avanços nesses aspectos no campo, conforme comprovam os dados do último Censo Agropecuário, no qual se constata o aumento da concentração fundiária.

Pode-se considerar como avanços as conquistas alcançadas no âmbito da garantia do direito à educação para os camponeses; os programas educacionais destinados a estes sujeitos sociais; a inserção do tema na agenda de pesquisa das universidades públicas brasileiras; o aprofundamento da articulação entre diferentes movimentos sociais e instituições a partir da criação do Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec).

No que diz respeito à legislação, o Movimento da Educação do Campo acumulou, a partir de suas diversas lutas (nacionais, estaduais e municipais), um conjunto importante de instrumentos legais que reconhecem e legitimam as condições necessárias para que a universalidade do direito à educação se exerça, respeitando as especificidades dos sujeitos do campo:

- Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo: Resolução CNE/CEB n° 1/2002 e Resolução CNE/CEB n° 2/2008.
- Parecer n° 1/2006 que reconhece os Dias Letivos da Alternância, também homologado pela CEB;
- Decreto n° 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera).

Dentre os marcos legais conquistados, destaca-se o Decreto n° 7.352/2010, que alçou a Educação do Campo a política de Estado, superando os limites existentes em sua execução apenas a partir de programas de governo, sem nenhuma garantia de permanência e continuidade. Do conjunto dos artigos que o compõem, destaque-se o que constitui o pilar estruturante, os objetivos principais de determinado diploma legal:

Art. 1^a A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto.

Destaque-se, também, o reconhecimento das especificidades sociais, culturais, ambientais, políticas e econômicas do modo de produzir a vida no campo:

Art. 1^a

[...]

§ 1^o Para os efeitos deste Decreto, entende-se por:

I – populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural;

Aspecto relevante do Decreto nº 7.352/2010 está contido no reconhecimento jurídico tanto da universalidade do direito à educação quanto da obrigatoriedade do Estado em promover intervenções que atentem para as especificidades necessárias ao cumprimento e garantia dessa universalidade. Essa legitimação é importante instrumento de pressão e negociação junto aos poderes públicos, especialmente nas instâncias municipais, geralmente mais refratárias à presença e ao protagonismo dos movimentos sociais do campo nas ações de escolarização formal, sendo também relevante força material para a ampliação das experiências inovadoras em curso.

Além disso, a positivação das práticas em novos instrumentos jurídicos representa um avanço no que diz respeito às concepções que orientam a elaboração das políticas públicas. A existência de uma base legal para o Estado implementar novas ações e programas educacionais para os sujeitos do campo repõe o debate sobre a universalidade do direito à educação e a necessária observância das singularidades e particularidades nas quais esta se materializa. Quando em decorrência da luta social, esses direitos passam a se materializar em políticas públicas específicas de Educação do Campo, o argumento jurídico que sustenta a legitimidade dessas políticas é exatamente o fato de caber ao Estado a obrigação de considerar as consequências decorrentes de diferenças e desigualdades históricas quanto ao acesso a tais direitos. Trata-se de contemplar as especificidades sócio-históricas que foram impressas nas trajetórias pessoais e coletivas de exploração e opressão vividas pelos sujeitos que demandam esses direitos, portanto, os movimentos sociais do campo, ao fazerem-se porta-vozes dessas reivindicações, sublinham exatamente essa diferença que marca o modo como se elaboram as respostas necessárias à garantia dos direitos historicamente negados.

A dimensão abstrata da universalidade deve ser complementada pela intencionalidade de responder às particularidades resultantes do processo histórico que excluiu do acesso à educação a classe trabalhadora do campo. Radicalizando o princípio da igualdade, o estabelecimento da universalidade do direito exige, neste caso, ações específicas para atender a demandas diferenciadas resultantes de desigualdades históricas. Se a universalidade se coloca como a principal característica da idéia de direito, por outro lado, a regulamentação jurídica formal não garante por si só o acesso de fato a esses direitos, devido às desigualdades resultantes das contradições fundamentais da sociedade do capital. A luta por direitos, portanto, coloca-se como inerente à sociedade do capital, e faz com que a desigualdade no acesso aos direitos se torne fundamento para a demanda por reconhecimento de especificidades históricas que constituem esses sujeitos de direitos (Molina, 2011).

No caso da Educação do Campo, a elaboração de políticas específicas é condição *sine qua non* para que as políticas universalizantes garantam direitos iguais a todos, pois, segundo Kerstenetzky (2005, p. 8), é preciso compreender a necessidade de

ação reparatória, necessária para restituir a grupos sociais o acesso efetivo a direitos universais formalmente iguais – acesso que teria sido perdido como resultado de injustiças passadas, em virtude, por exemplo, de desiguais oportunidades de gerações passadas que se transmitiram às presentes na perpetuação da desigualdade de recursos e capacidades. Sem ação-política-programa focalizados nesses grupos, aqueles direitos são letra morta ou se cumprirão num horizonte temporal muito distante. Em certo sentido, essas ações

complementariam políticas públicas universais, afeiçoando-se à sua lógica, na medida em que diminuiriam as distâncias que normalmente tornam irrealizável a noção de igualdades de oportunidades embutidas nesses direitos.

As lutas dos movimentos sociais e sindicais do campo, no Brasil, conquistaram programas de educação para os camponeses, entre os quais se destacam: o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), o Programa Saberes da Terra e o Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (Procampo). Embora esses programas enfrentem dificuldades em sua execução – especialmente no que diz respeito à quantidade e à morosidade na liberação dos recursos para efetivação das ações que apoiam –, eles constituem-se em práticas concretas de parte das concepções da Educação do Campo.

Em função das metodologias usadas para seu desenvolvimento, a execução desses programas necessariamente requer a presença das universidades públicas em diferentes âmbitos de atuação. Como consequência da participação das universidades nas ações de formação demandadas pelo Movimento da Educação do Campo, foram se constituindo e se consolidando vários grupos de pesquisa sobre a temática, inclusive com a criação de linhas de pesquisa de mestrado e doutorado em algumas instituições. Outro relevante espaço de pesquisa foram os Observatórios de Educação do Campo, implantados em várias universidades federais em função de editais Capes/Inep. Ainda no âmbito da produção de conhecimento, uma Cátedra Unesco de Educação do Campo foi concedida à Universidade Estadual de São Paulo (Unesp), em 2009.

Outra dimensão do avanço do Movimento da Educação do Campo diz respeito à sua capacidade de aglutinar amplo e diversificado conjunto de movimentos do campo em torno de uma pauta coletiva de lutas. O avanço do capitalismo no campo exige desses movimentos estratégias cada vez mais eficientes de resistência para permanecerem em seus territórios, por isso, a ampliação e a articulação das lutas são ferramentas necessárias para o enfrentamento das várias contradições a serem superadas. Juntamente com as articulações entre os movimentos sociais e sindicais, mobilizaram-se também setores das universidades que se envolvem diretamente com a execução das ações de Educação do Campo. Todos esses parceiros trabalharam para a criação do Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec) em 16 de agosto de 2010 e lançado oficialmente no dia 4 de novembro desse mesmo ano no Congresso Nacional, em Brasília, durante o IV Seminário de Educação na Reforma Agrária, promovido pelo Pronera.

Na *Carta de criação* do Fonec (2010) destaca-se, como um de seus principais objetivos, o “exercício da análise crítica constante, severa e independente acerca de políticas públicas de Educação do Campo; bem como a correspondente ação política com vistas à implantação, à consolidação e, mesmo, à elaboração de proposições de políticas públicas de Educação do Campo.”

Cumprindo seus objetivos, em reunião realizada em abril de 2011, o Fonec avaliou os principais programas conquistados a partir da luta de seus protagonistas, entre os quais destacam-se: o Pronera, o ProJovem Campo – Saberes da Terra e o Procampo. Conforme a análise realizada, ainda que sejam insuficientes, em termos

da ação do Estado para caracterizar uma política pública estrutural e diferenciada, esses programas são passos importantes no cumprimento do direito à educação dos povos do campo, e o Fonec não só “defende sua permanência no escopo do Governo enquanto for necessário por existir demanda potencial, como também reivindica a ampliação com vistas a atender toda a demanda existente no menor tempo possível”. Porém, ainda que esses programas sejam avanços no sentido de representarem estratégias que articulam princípios e práticas de Educação do Campo, persiste o grande desafio de fazê-la chegar às mais de 78 mil escolas de educação básica existentes no meio rural e às mais de 6,3 milhões matrículas que comportam, conforme dados do Inep de 2010, as concepções e princípios do Movimento da Educação do Campo.

Nos treze anos de construção do Movimento da Educação do Campo, as práticas educacionais desenvolvidas – especialmente aquelas protagonizadas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em função da longa trajetória desenvolvida em áreas de reforma agrária e que tem um estruturado e atuante Setor de Educação em sua organização interna –, acumularam rica experiência formativa que foi subsidiando a estruturação do que poderia vir a ser escola do campo. Em muitos locais, essas experiências já estão materializadas e vivenciadas a partir do MST.

Construção da escola do campo: questões às suas práticas

24

A intencionalidade de um projeto de formação de sujeitos que percebam criticamente as escolhas e premissas socialmente aceitas, e que sejam capazes de formular alternativas de um projeto político, atribui à escola do campo uma importante contribuição no processo mais amplo de transformação social. Ela se coloca o desafio de conceber e desenvolver uma formação contra-hegemônica, ou seja, de formular e executar um projeto de educação integrado a um projeto político de transformação social liderado pela classe trabalhadora, o que exige a formação integral dos trabalhadores do campo, no sentido de promover simultaneamente a transformação do mundo e a autotransformação humana.

Por isso, a escola do campo, como parte de um projeto maior da classe trabalhadora, se propõe a construir uma prática educativa que efetivamente fortaleça os camponeses para as lutas principais, no bojo da constituição histórica dos movimentos de resistência à expansão capitalista em seus territórios (Molina, Sá, 2011).

O fato da Educação do Campo ser protagonizada pelos movimentos sociais traz numerosas questões no que diz respeito à execução das práticas educativas que ocorrem sob esta denominação. Quando há, de fato, a presença e a participação desses movimentos nos processos escolares e nos diferentes níveis de ensino, interrogações se impõem a práticas que, tradicionalmente, se desenvolviam pelas escolas, pelos educadores e pelas universidades.

A presença dos sujeitos coletivos vindos do campo desnaturalizam os processos educativos que, tradicionalmente, se apartavam da vida. Os movimentos sociais do campo, ao disputarem os espaços de escolarização, sejam eles no nível da educação

básica ou no nível superior, põem em questão a separação entre processos de produção do conhecimento e vida real dos educandos. Eles exigem tornarem-se partícipes desses processos, trazendo seus saberes e fazeres para dialogar com os conhecimentos científicos, na perspectiva de, a partir desse encontro, produzirem um novo conhecimento que os auxilie na interpretação crítica da realidade e, principalmente, na sua intervenção sobre ela. Conforme afirma Caldart (2010a, p. 112):

A democratização exigida, pois, não é somente do acesso, mas também da produção do conhecimento, implicando outras lógicas de produção e superando a visão hierarquizada do conhecimento própria da modernidade capitalista. (...) Esta compreensão sobre a necessidade de um "diálogo de saberes" está em um plano bem mais complexo do que afirmar a valorização do saber popular, pelo menos na discussão simplificada que predomina em meios educacionais e que na escola se reduz por vezes a um artifício didático vazio. O que precisa ser aprofundado é a compreensão da teia de tensões envolvida na produção de diferentes saberes, nos paradigmas de produção do conhecimento.

Desta maneira, a escola do campo pode ser uma das protagonistas na criação de condições que contribuam para a promoção do desenvolvimento das comunidades camponesas a partir das concepções sobre as possibilidades de atuação das instituições educativas na perspectiva contra-hegemônica, além das funções tradicionalmente reservadas à escola, de socialização das novas gerações e de transmissão de conhecimentos. Para isso, faz-se necessário que se promovam no seu interior importantes transformações, tal como já vem ocorrendo em muitas escolas no território rural brasileiro, que contam com o protagonismo dos movimentos sociais na elaboração de seus projetos educativos e na sua forma de organizar o trabalho pedagógico.

Podemos destacar, então, quais são as principais questões que devem ser enfrentadas pela escola para que ela possa atuar de acordo com os princípios da Educação do Campo. Antes de mais nada, é preciso compreender que não se pode pensar em transformação da escola sem considerar as finalidades educativas e o projeto de formação do ser humano que fundamenta essas finalidades. Qualquer prática educativa se baseia numa concepção de ser humano, numa visão de mundo e num modo de pensar os processos de humanização e formação do ser humano (Caldart, 2010b). Portanto, é importante distinguir objetivos formativos e objetivos da educação escolar para que estes últimos se vinculem à resposta político-filosófica que se queira dar à pergunta sobre a construção de um novo projeto de sociedade e sobre a formação das novas gerações dentro desse projeto.

A partir do projeto formativo redesenhado, outras dimensões que guardam centralidade quanto à necessidade de serem alteradas para garantir que as escolas tradicionais do meio rural possam vir a se transformar em escolas do campo referem-se às relações sociais vividas na escola, cujas mudanças devem se dar em torno de:

- 1) cultivar formas e estratégias de trabalho que sejam capazes de trazer a comunidade ao redor da escola para seu interior, enxergando nela uma aliada para enfrentar seus problemas e construir soluções;
- 2) promover a superação da prioridade dada aos indivíduos isoladamente, tanto no próprio percurso formativo relacionado à construção de

conhecimentos, quanto nos valores e estratégias de trabalho, cultivando, ao invés do individualismo, a experiência e a vivência da realização de práticas e estudos coletivos, bem como instituindo também a experiência da gestão coletiva da escola;

- 3) superar a separação do trabalho em intelectual e manual, da teoria e da prática, buscando construir estratégias de inserir o trabalho concretamente nos processos formativos vivenciados na escola (Caldart, 2010b).

Para que a escola do campo contribua no fortalecimento das lutas de resistência dos camponeses, é imprescindível garantir a articulação político-pedagógica entre a escola e a comunidade, a partir da democratização do acesso ao conhecimento científico. As estratégias adequadas ao cultivo desta participação devem promover a construção de espaços coletivos de decisão sobre os trabalhos a serem executados e sobre as prioridades das comunidades nas quais a escola pode vir a ter contribuições.

Outra dimensão significativa nas escolas do campo é a lógica do trabalho e da organização coletiva. Ensinar os alunos e a própria organização escolar a trabalharem a partir de coletivos é um relevante mecanismo de formação e aproximação das funções que a escola pode vir a ter nos processos de transformação social. Esta dimensão envolve também as vivências e experiências de resolução e administração de conflitos e diferenças decorrentes das práticas coletivas, gerando aprendizados para atitudes e relações fora da escola. A participação e gestão por meio de coletivos é mecanismo importante para a criação de espaços que cultivem a auto-organização dos educandos, no sentido do aprendizado do convívio, da análise, da tomada de decisões e do encaminhamento de deliberações coletivas. A partir dessas experiências torna-se possível acumular aprendizados e valores para a construção de novas relações sociais fora da escola, com maior protagonismo e autonomia desses sujeitos (Molina, Sá, 2011).

No que se refere à pedagogia do trabalho, colocam-se à escola do campo imensos desafios no sentido de contribuir para a transformação das relações e ideologias que fundamentam as relações sociais na lógica do capital. Para uma escola que adote o ponto de vista político da emancipação da classe trabalhadora, trata-se de ressignificar os valores da subordinação do trabalho ao capital, ou seja, ter o trabalho como um valor central – tanto no sentido ontológico, quanto no sentido produtivo –, enquanto atividade criativa pela qual o ser humano cria, dá sentido e sustenta a vida. Ensinar às crianças e aos jovens o sentido de transformar a natureza para satisfazer as necessidades humanas, compreendendo que nos produzimos a partir do próprio trabalho e, principalmente, ensinando a viver do próprio trabalho e não do trabalho alheio.

Outro aspecto central a ser transformado na escola do campo, voltamos a afirmar, é o fato de seus processos de ensino e aprendizagem não se desenvolverem apartados da realidade de seus educandos. É relevante incorporar no trabalho pedagógico a materialidade da vida real dos educandos, a partir da qual se abre a possibilidade de ressignificar o conhecimento científico que, em si mesmo, já é

produto de um trabalho coletivo, realizado por centenas e centenas de homens e mulheres ao longo dos séculos.

Este é um dos desafios e, ao mesmo tempo, uma das possibilidades da escola do campo: articular os conhecimentos que os educandos têm o direito de acessar a partir do trabalho com a realidade, da religação entre educação com a cultura e com os conhecimentos científicos a serem apreendidos em cada ciclo da vida e de diferentes áreas do conhecimento. Surge daí uma grande potencialidade de dimensões formativas que foram separadas pela cultura fragmentada e individualista do capital, embora na vida real se apresentem articuladas, imbricadas, às vezes mesmo em simbiose. Além de contribuir com a construção da autonomia dos educandos, essas articulações propiciam a internalização da criticidade necessária à compreensão da inexistência da neutralidade científica, com a localização da historicidade dos diferentes conteúdos e dos contextos sócio-históricos nos quais foram produzidos.

Uma das principais características exitosas dessa estratégia, que vincula os processos de ensino-aprendizagem com a realidade social e com as condições de reprodução material dos educandos que frequentam a escola do campo, refere-se à construção de estratégias pedagógicas capazes de superar os limites da sala de aula, construindo espaços de aprendizagem que extrapolem esse limite e que permitam a apreensão das contradições do lado de fora da sala. A escola do campo, exatamente por querer enfrentar, confrontar e derrotar a escola capitalista, não se deixa enredar pelos muros da escola e, muito menos, pelas quatro paredes da sala de aula.

Todas essas mudanças, necessárias à construção da escola do campo, requerem como uma das condições para sua materialização um educador comprometido com este processo.

Questões à formação de educadores do campo e aos projetos de desenvolvimento

A exigência de formação de educadores do campo integra percepção comum aos diferentes movimentos sociais e sindicais do campo em relação ao alto grau de discriminação e desvalorização das crianças e jovens rurais na escola. Além da ausência do Estado na oferta da educação escolar, a ação dos educadores nas insuficientes e precárias escolas existentes no meio rural contribui para estigmatizar crianças e jovens camponeses.

A prática discriminatória em relação a esses educandos, pelo fato de serem do campo, faz-se também quando as crianças e os jovens, ou mesmo suas famílias, são integrantes de movimentos sociais que lutam pela terra. O pertencimento a uma organização social e o cultivo de atitudes lá aprendidas ao serem reproduzidos na escola tradicional produzem questionamentos, o que exige dos docentes dessa instituição uma ressignificação de suas concepções e de suas práticas de ensino. Enfrentar as condições e contradições sociais nas quais os educandos do campo vivenciam seus processos de escolarização implica profundos desafios aos educadores e às políticas e estratégias de sua formação.

O perfil de educador do campo exige uma compreensão ampliada de seu papel. É fundamental formar educadores das próprias comunidades rurais, que não só as conheçam e valorizem, mas, principalmente, que sejam capazes de compreender os processos de reprodução social dos sujeitos do campo e que se coloquem junto às comunidades rurais em seus processos de luta e resistência para permanência na terra.

Após a experiência de dezenas de cursos de Pedagogia da Terra, efetuados pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), o Movimento da Educação do Campo conquistou finalmente uma política específica com o objetivo de formar educadores do próprio campo. Essa política foi materializada no Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (Procampo), vinculado à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) do Ministério da Educação.

As práticas formativas propostas pela Licenciatura em Educação do Campo têm como fundamento as especificidades do perfil de educador que se intenciona formar. Ao organizar metodologicamente o currículo por alternância entre tempo-escola e tempo-comunidade, a proposta curricular da licenciatura objetiva integrar a atuação dos sujeitos educandos na construção do conhecimento necessário à sua formação de educadores, não apenas nos espaços formativos escolares, como também nos tempos de produção da vida nas comunidades onde se encontram as escolas do campo.

Esta compreensão articula as três dimensões do perfil de formação que se quer garantir na Licenciatura em Educação do Campo: preparar para a habilitação da docência por área de conhecimento, para a gestão de processos educativos escolares e, também, para a gestão de processos educativos comunitários. Essas três formações estão interrelacionadas e decorrem da própria concepção de Educação do Campo. Entre os desafios postos à execução da Licenciatura encontra-se o de promover processos, metodologias e posturas docentes que permitam a necessária dialética entre educação e experiência, garantindo um equilíbrio entre rigor intelectual e valorização dos conhecimentos já produzidos pelos educandos em suas práticas educativas e em suas vivências socioculturais. Dessa maneira, busca-se desencadear processos formativos que propiciem aos estudantes a apropriação dos métodos e estratégias de trabalho da produção científica, com o rigor que lhe é característico, sem, contudo, reforçar nesses futuros educadores o preconceito, a recusa e a desvalorização de outras formas de produção de conhecimento e de saberes (Molina, Sá, 2010).

Uma das principais características da Licenciatura em Educação do Campo como política de formação de educadores do campo centra-se na estratégia da habilitação de docentes por área de conhecimento para atuarem na educação básica, articulando a esta formação a preparação para gestão dos processos educativos escolares e dos processos educativos comunitários. Há que se destacar a intencionalidade maior da formação por área de conhecimento de contribuir com a construção de processos capazes de desencadear mudanças na lógica de utilização, e principalmente, de produção do conhecimento no campo. A ruptura com

as tradicionais visões fragmentadas do processo de produção do conhecimento, com a disciplinarização da complexa realidade socioeconômica do meio rural na atualidade, é um dos desafios postos à Educação do Campo.

Estes novos desafios às escolas do campo e aos seus educadores se fazem articulados às interrogações que a própria juventude camponesa apresenta à sociedade e ao Estado quando concebe seu projeto de futuro. As mudanças exigidas à prática docente e ao papel da escola a partir das lutas dos sujeitos não é um processo que tem ocorrido apenas no Brasil, mas em muitos países em que estão presentes as desigualdades sociais no campo.

As contradições impostas pela hegemonia da agricultura capitalista estendem-se a diversos países da América Latina, expondo também a urgente necessidade da promoção de estratégias mais coletivas para o enfrentamento das perversas condições sociais geradas por este modelo de exploração.

O que as experiências têm demonstrado é que a lógica camponesa de conceber o trabalho no campo integra as diferentes dimensões da vida, e a escola do campo pode ser uma importante aliada no processo de permanência e resistência deste modo de vida e desta outra lógica de produção. A lógica camponesa concebe e trabalha o território rural em uma perspectiva multidimensional, ao contrário da perspectiva hegemônica, que concebe o campo apenas como espaço de produção de mercadorias.

Considerações finais

Ainda que não tenhamos dados de uma pesquisa nacional capaz de quantificar o impacto destes questionamentos e da inserção das interrogações trazidas pelo Movimento da Educação do Campo às escolas rurais dos sistemas municipais e estaduais de educação, é possível afirmar que, em quase todas as unidades da Federação, existem experiências com diferenciados graus de inserção e de protagonismo dos movimentos. Em alguns locais, estes questionamentos foram capazes de avançar a ponto de produzir transformações a partir das quais se pode vislumbrar a materialização do que o próprio movimento histórico projeta como escola do campo.

Porém, muitos são os desafios. Apesar das conquistas em marcos legais e em práticas em andamento, enfrenta-se também um grave processo de fechamento das escolas do campo. Ao mesmo tempo em que se conquistam avanços que garantem legitimidade para experiências inovadoras em curso, em diversos locais, simultaneamente, se reduz cada vez mais o número de escolas no meio rural.

De acordo com o Censo Escolar, existiam 107.432 escolas no território rural em 2002. Em 2009, o número desses estabelecimentos de ensino reduziu-se para 83.036, significando o fechamento 24.396 escolas no meio rural, e os dados de 2010 registram a existência de 78.828 escolas.

Aliado ao grave problema da abrupta redução do número de escolas, um dos grandes desafios enfrentados no âmbito do direito à educação no campo é garantir

a oferta e criar condições de permanência das crianças na escola. E, entre as principais condições, encontra-se a situação socioeconômica de seus pais. Garantir condições para a reprodução material da vida a seus pais e familiares, para que possam manter as crianças nos processos educativos por longos períodos, implica garantir o acesso à terra e aos recursos naturais, a partir dos quais os camponeses sobrevivem. E, novamente, a reforma agrária é central.

Diferentes pesquisas comprovaram o aumento dos níveis de escolarização das crianças que moram nos assentamentos de reforma agrária quando comparadas aos filhos dos trabalhadores rurais obrigados a constantes migrações, impondo a crianças e jovens dessas famílias trajetórias escolares descontínuas e irregulares. Ao lado desta dimensão estruturante, há outra também relevante para viabilizar a permanência na escola: a ampliação da oferta de vagas nos anos finais do ensino fundamental, e, especialmente, no nível médio para os jovens do campo. Portanto, ampliar a oferta da educação escolar em locais e condições acessíveis aos jovens é condição central para enfrentar o desafio de garantir o direito à escolarização para os sujeitos do campo.

Neste sentido, foram importantes os debates da Conferência Nacional de Educação (Conae) com a perspectiva de ampliar os mecanismos de construção e implantação de um Sistema Nacional de Educação. "O regime de colaboração" previsto na legislação, que pouco tem de "colaborativo", não pode continuar servindo como mecanismo de escudo e desresponsabilização da garantia do direito à educação escolar às crianças e jovens do campo.

Municípios, Estados e União precisam se integrar melhor para implantar as medidas necessárias para otimizar o uso dos recursos públicos e, principalmente, para construir estratégias que sejam capazes de considerar as especificidades da vida no campo, como: a menor densidade populacional, a dispersão geográfica e as distâncias. E, sobretudo, ao considerar estas condições, garantir o direito à educação aos sujeitos do campo.

Referências bibliográficas

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. *Diário Oficial da União*, Brasília, 9 abr. 2002.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. *Diário Oficial da União*, Brasília, 5 nov. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm>.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise do percurso. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). *Educação do Campo e pesquisa – II: questões para reflexão*. Brasília: Nead, 2010a. p. 103-126.

_____. A Educação do Campo e a perspectiva de transformação da forma escolar. In: MUNARIM, Antônio et al. (Orgs.). *Educação do Campo: reflexões e perspectivas*. Florianópolis: Insular, 2010b. p.145-188.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO (Fonec). *Carta de criação do Fórum [...] na sede da Contag, durante os dias 16 e 17 de agosto de 2010.* Brasília, 2010. Disponível em: http://www.freccupa.net.br/p/documentos_29.html.

_____. *Carta do Fórum Nacional de Educação do Campo aos defensores da Educação do Campo no Brasil.* Brasília, 2011.

FREITAS, Luís Carlos. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática.* 6. ed. Campinas: Papirus, 2003.

_____. A escola única do trabalho: explorando os caminhos de sua construção. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Orgs.). *Caminhos da transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo.* São Paulo: Expressão Popular, 2010. p. 155-175.

KERSTENETZKY, Célia Lessa. *Políticas sociais: focalização ou universalização.* Niterói: UFF, 2005. (Texto para discussão, n. 180).

MOLINA, Mônica Castagna. Legislação educacional do campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Org.) *Dicionário da Educação do Campo.* Rio de Janeiro: IESJV, Fiocruz, Expressão Popular, 2011.

MOLINA, Mônica Castagna; MONTENEGRO, João Lopes de Albuquerque; OLIVEIRA, Liliane Lúcia Nunes de Aranha. *Das desigualdades aos direitos: a exigência de políticas afirmativas para a promoção da equidade educacional no campo.* Brasília: Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES), 2009. Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/textos-educacao-do-campo>.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. Escola do Campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Org.) *Dicionário da Educação do Campo.* Rio de Janeiro: IESJV, Fiocruz, Expressão Popular, 2011.

Mônica Castagna Molina, doutora em Desenvolvimento Sustentável pela Universidade de Brasília (UnB), é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e coordenadora da Licenciatura em Educação do Campo nessa universidade. Coordenou o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária e o Programa Residência Agrária.

mcastagnamolina@gmail.com

Helena Célia de Abreu Freitas, doutora em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), atuou como professora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, em convênio com a Secretaria de Educação do Distrito Federal, de 1999 a 2011. Atualmente é professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

helana-freitas@uol.com.br

O que pensam outros especialistas?

pontos de vista

Rumos da Educação do Campo

Helana Célia de Abreu Freitas

Resumo

A origem do Movimento pela Educação do Campo remonta às propostas educativas para o meio rural criadas pelos movimentos sociais no início da década de 1960. Interrompidas no período da ditadura militar, essas propostas foram resgatadas pelos movimentos sociais da década de 1980, que se articularam em prol de políticas públicas específicas para os sujeitos do campo. Dessa ação resultaram vários programas federais, a saber: Escola Ativa, ProJovem Campo – Saberes da Terra e Procampo, culminando na Política Nacional de Educação do Campo e no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera).

Palavras-chave: educação rural; Educação do Campo; propostas educativas; movimentos sociais; ambiente rural.

Abstract

Paths of Countryside Education

The origin of the Movement for Countryside Education dates back to educational projects for the rural area started by social movements in the early 1960's. Discountinued during the military dictatorship, these projects were redeemed by the social movements in the 1980's, articulated with public policies to the rural population. From these actions, several federal programs have arisen, such as: Escola Ativa, ProJovem Campo – Saberes da Terra and ProCampo and, finally, the National Policy for Countryside Education and the National Education Program in Land Reform.

Keywords: rural education; countryside education; educational projects; social movements; rural environment.

Introdução

A trajetória da Educação Rural, no Brasil, inicia-se na década de 1930 do século 20, paralelamente ao início da industrialização, que gerou um processo de intenso êxodo rural e crescente urbanização da população. Nasce marcada pelo discurso da modernização do campo e da necessidade de adaptar o camponês e suas práticas, sinônimo de atraso, aos novos padrões de agricultura que dariam suporte ao modelo industrial nascente. Desde então, foram inúmeras as propostas educativas de cunho formal e informal para o meio rural. Tais experiências, porém, sempre foram fragmentadas, algumas vezes sobrepostas, respondendo a interesses conflitantes, tendo papel secundário nas políticas de educação.¹

Os programas e projetos desenvolvidos ao longo de décadas na perspectiva da educação rural sempre tiveram como premissa o atraso do sujeito do campo, o qual precisava ser educado para se enquadrar no sistema produtivo moderno. Como exemplo, podemos citar a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), criada em 1952, que se propunha a levar educação fundamental para "recuperação total do homem rural". Sua ação tinha como objetivo substituir uma cultura por outra, valendo-se da educação de base como instrumento de aculturação de populações. A CNER pretendia contribuir para o processo evolutivo do homem rural, despertando nele o espírito comunitário, a idéia de valor humano e o sentido de suficiência e responsabilidade para que não se acentuassem as diferenças entre a cidade e o campo em detrimento do meio rural, onde tenderiam a enraizar-se a estagnação das técnicas de trabalho, a disseminação de endemias, a consolidação do

¹ A educação no meio rural brasileiro é marcada por um quadro extremamente precário, refletindo os graves problemas da situação geral da educação brasileira. Esse fato pode ser comprovado pelo elevado índice de analfabetismo no campo: 23,2 % da população, percentual que cai para 7,3% na área urbana. (IBGE, 2010).

analfabetismo, a subalimentação e o incentivo às superstições e crendices (Calazans, 1993; Paiva, 1987).

Em um discurso proferido em 1933, que ilustra os princípios defendidos pelo “ruralismo pedagógico”, Fernando de Azevedo² (1962, p. 48) afirma:

[...] A escola rural não se organizou ainda nem para elevar de “nível” as populações do campo, civilizando-as, nem para fixá-las, integrando-as na sua região, dando-lhes o sentimento e o conhecimento direto das coisas ambientes e preparando-as para as atividades dominantes do meio.

A Educação Rural contribuiu para que se perpetuassem as desigualdades sociais no campo, com nítida desvantagem para os camponeses, aos quais, sendo secundários nesse debate, cabia apenas negar sua identidade e aderir à modernidade como trabalhadores rurais nas grandes propriedades, uma vez que não dispunham de recursos para fazer frente às demandas da modernização. Assim, o discurso da fixação do homem à terra, na prática, surtiu o efeito inverso. Isso se prende ao fato de que, no contexto econômico-social daquele momento histórico, a Educação Rural reforçou a imagem negativa dos camponeses e de seu estilo de vida, estimulando-os a abandonar o campo buscando ascensão social nos centros urbanos.

Embora esta seja uma tendência predominante ao longo da história da educação no meio rural, outras perspectivas foram emergindo em consequência do fortalecimento da organização social no campo a partir da década de 1950. As novas formas do fazer educativo traziam a marca da educação popular e de outra visão de mundo – que tem o camponês como sujeito do desenvolvimento e o campo como espaço de vida, de trabalho, de cultura –, onde esse sujeito encontra um sentido e a possibilidade de atualizar-se sem perder a essência da sua identidade. Essa perspectiva foi a raiz da Educação do Campo, conforme analisaremos abaixo.

Movimentos sociais pela educação na década de 1960

No final da década de 1950 e início de 1960, a questão agrária foi um dos principais pontos que polarizaram o debate político. Durante os anos em que João Goulart ocupou a presidência do Brasil, ela esteve no centro das preocupações dos atores políticos em geral, do governo, dos partidos, dos movimentos sociais, da Igreja Católica, da opinião pública. Em grande parte, foi naquele momento que se consolidou a noção de que o Brasil necessitava de uma reforma agrária capaz de eliminar a grande propriedade, o latifúndio, visto como obstáculo fundamental ao desenvolvimento (Grynszpan, 2011).

Esse debate teve suas bases numa articulação entre os movimentos sociais do campo, partidos de esquerda e setores progressistas da Igreja Católica e gerou, entre outras consequências, a construção de propostas educativas que podem ser

² Foi um dos expoentes do movimento da Escola Nova, tendo também participado intensamente do processo de formação da universidade brasileira. Exerceu os cargos de diretor geral da Instrução Pública do Distrito Federal, de 1926 a 1930, e de São Paulo, em 1933. (Fernando..., 2001).

consideradas precursoras do que surgiria, na década de 1990, com a denominação de Movimento pela Educação do Campo.

Algumas propostas educativas desenvolvidas nos primeiros cinco anos da década de 1960 criaram inovadoras concepções e estratégias de educação de adultos, educação de base e educação popular. Destacaram-se, pela criatividade e pelas propostas teórico-metodológicas, o método Paulo Freire e o Movimento de Educação de Base (MEB), que reforçaram as ações dos movimentos sociais do campo: as ligas camponesas e os sindicatos rurais que passaram a se reunir na União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (Ultrab) e no Movimento dos Agricultores Sem Terra (Máster).

Para analistas que assumem a perspectiva dos movimentos sociais, como Silva (2006), as propostas educativas que surgiram nesse período criaram uma concepção de educação popular que pode ser definida como um conjunto de práticas que se realizam e se desenvolvem dentro do processo histórico no qual estão imersos os setores populares. Ela deve ser compreendida também como estratégia de luta para a sobrevivência e libertação desses setores.

Alguns dos movimentos de educação popular que se desenvolveram nesse período promoveram iniciativas especialmente voltadas para a população rural, como as escolas radiofônicas organizadas pelo MEB. Segundo Paiva (1987), o MEB pretendia oferecer à população rural oportunidade de alfabetização num contexto mais amplo de educação de base, buscando ajudar na promoção do homem rural e em sua preparação para as reformas básicas indispensáveis, tais como a reforma agrária. Tendo como fundamento a educação como comunicação a serviço da transformação do mundo, o trabalho educativo do MEB visava à conscientização, à mudança de atitudes e à instrumentação da comunidade. Por sua vez, o sistema de alfabetização de adultos de Paulo Freire dava à alfabetização uma expressa orientação política, designada "conscientização".

O golpe de 1964 extinguiu quase totalmente os projetos educativos que vinham sendo realizados e desarticulou os movimentos sociais. Com o fechamento de canais de participação e representação, o governo ditatorial impôs limites e controle aos segmentos populares. Educadores envolvidos com a educação popular e lideranças foram perseguidos e exilados, as universidades sofreram intervenções.

Apesar do novo quadro imposto pela ditadura, alguns focos de resistência se mantiveram por meio dos movimentos progressistas da Igreja Católica que reiniciaram a articulação, formação de lideranças e organização de base nas comunidades. Desse período se destacam três espaços de resistência: 1) organizações da igreja: as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e a Comissão Pastoral da Terra (CPT); 2) o movimento sindical rural rearticulou-se na Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag); e, 3) a Pedagogia da Alternância, que teve início no Espírito Santo, em 1968, por meio da Igreja Católica.

Surgimento da Educação do Campo

Com o processo de redemocratização do Brasil na década de 1980, os movimentos sociais do campo voltaram a se articular e, na década de 1990, entraram

no cenário educacional desenvolvendo práticas formativas cujas raízes se encontram nas propostas de educação geradas pelos movimentos sociais e educativos do período anterior. A produção pedagógica dos anos anteriores foi resgatada e sistematizada pelos movimentos sociais atuais, constituindo assim uma teoria pedagógica cujos fundamentos estarão presentes em várias iniciativas da Educação do Campo (Silva, 2006).

Entre esses movimentos sociais podemos destacar o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) que, desde a sua fundação na década de 1980,³ apresenta uma forte preocupação com a educação em acampamentos e assentamentos da reforma agrária, tendo desenvolvido uma proposta pedagógica original:

[...] Durante os primeiros anos de sua luta, os sem-terra reunidos sob a bandeira do MST tinham como prioridade a conquista da terra. Mas eles logo compreenderam que isso não era o bastante. Se a terra representava a possibilidade de trabalhar, produzir e viver dignamente, faltava-lhes um instrumento fundamental para a continuidade da luta. [...] A continuidade da luta exigia conhecimentos tanto para lidar com assuntos práticos, como financiamentos bancários e aplicação de tecnologias, quanto para compreender a conjuntura política, econômica e social. Arma de duplo alcance para os sem-terra e os assentados, a educação tornou-se prioridade no Movimento. (Morissawa, 2001, p. 239).

Em 1997, como resultado desse processo, o 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), realizou o 1º Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Enera), que reuniu mais de 700 educadores de assentamentos rurais e de instituições universitárias que vinham atuando em projetos de educação em assentamentos.

Nesse encontro, as entidades promotoras decidiram realizar uma grande conferência nacional na qual pudessem analisar os problemas enfrentados pelo conjunto da população do campo nos diferentes níveis de ensino. Em fins de março de 1998, a Coordenação da Conferência, composta pelas entidades citadas acima, reuniu-se com representantes de 20 unidades da Federação para capacitá-los a implementar em seus Estados um processo de reflexão e análise das dificuldades nas experiências em Educação do Campo. Entidades atuantes no campo organizaram-se em parcerias e, de maio a julho de 1998, foram realizados 23 encontros estaduais Por uma Educação Básica do Campo. As principais reflexões e experiências foram apresentadas e debatidas na Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998, da qual participaram movimentos sociais, organizações governamentais e não-governamentais com o apoio da CNBB, da Unesco, do Unicef e da UnB. Durante a realização da Conferência, as entidades promotoras assumiram o compromisso de sensibilizar e mobilizar a sociedade e os órgãos governamentais para a formulação de políticas públicas que garantissem o direito à educação para a população do campo, criando a Articulação Nacional por uma Educação do Campo.

³ O período de 1979 a 1984 marca o início da retomada da luta pela terra no Brasil, através de ocupações e acampamentos realizados especialmente no Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo e Mato Grosso do Sul e culmina na fundação do MST, em 1984.

A luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para os sujeitos do campo foi legitimada.

A 1ª Conferência ampliou a mobilização nos Estados e propiciou o debate na sociedade. Uma conquista desta mobilização no âmbito das políticas públicas foi a proposta de Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, pelo Conselho Nacional de Educação, no Parecer CNE/CEB nº 36/2001 e sua instituição por meio da Resolução CNE/CEB nº 1/2002, que define a identidade da escola do campo:

Art. 2º [...]

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

Essa resolução reveste-se de especial importância, porque a educação para o meio rural pouquíssimas vezes obteve diretrizes específicas na legislação, ocupando sempre uma posição marginal.

A Constituição federal de 1988, ao assegurar o direito à educação básica, abrangendo todos os níveis e modalidades de ensino, gerou a possibilidade de reposicionar a educação do campo no panorama educacional. Seguindo a mesma tendência, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei nº 9.394/1996) abriu espaço à inovação pedagógica no meio rural ao reconhecer a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença, preconizando uma formação básica que contemple as especificidades regionais e locais.

Para setores identificados com o movimento da Educação do Campo, ela refere-se a uma multiplicidade de experiências educativas desenvolvidas por diferentes instituições, que colocaram como referência para suas propostas pedagógicas uma nova concepção de campo de educação e do papel da escola. Assim, a identidade dos sujeitos sociais do campo em sua diversidade – que engloba os espaços da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura, pescadores, caiçaras, ribeirinhos, quilombolas e extrativistas, conforme posto pela Resolução CNE/CEB nº 1/2002 – tornou-se um fator primordial para a reivindicação de políticas educacionais e a elaboração das diversas práticas educativas.

Dentre os movimentos sociais que contribuem para a construção da Educação do Campo podemos citar: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (Contag), Federação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura Familiar (Fetraf), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) e movimentos de mulheres trabalhadoras rurais.

Para os movimentos sociais do campo e outros segmentos que se identificam com o ideário da Educação do Campo, algumas questões/posições são centrais para esta perspectiva. Para a coordenadora do Coletivo Nacional de Educação do MST e da Articulação Nacional por uma Educação do Campo, essas posições podem ser assim sintetizadas:

[...] A Educação do Campo é incompatível com o modelo de agricultura capitalista que combina hoje no Brasil latifúndio e agronegócio, exatamente porque eles representam a exclusão da maioria e a morte dos camponeses;

A Educação do Campo tem um vínculo de origem com as lutas sociais camponesas;

[...] A Educação do Campo defende a superação da antinomia rural e urbano e da visão predominante de que o moderno e mais avançado é sempre o urbano, e que a tendência de progresso de uma localidade se mede pela diminuição de sua população rural;

[...] A Educação do Campo participa do debate sobre desenvolvimento, assumindo uma visão de totalidade, em contraposição à visão setorial e excludente que ainda predomina em nosso país e reforçando a idéia de que é necessário e possível fazer do campo uma opção de vida. (Caldart, 2004, p. 23)

Para os movimentos sociais e setores acadêmicos, a Educação do Campo teria suas origens na luta dos movimentos sociais por uma política educacional para os assentamentos da reforma agrária. Assim, embora as expressões Educação do Campo e Educação na Reforma Agrária tenham surgido simultaneamente, elas seriam diferentes, mas complementar-se-iam. A Educação na Reforma Agrária estaria vinculada a políticas educacionais voltadas para os assentamentos rurais, sendo, portanto, parte da Educação do Campo, definida como “um processo em construção que contempla em sua lógica a política que pensa a educação como parte essencial para o desenvolvimento do campo”. Assim o conceito de campo seria definido como um espaço multidimensional, o que permitiria leituras e políticas mais amplas do que o conceito de campo ou rural definido como espaço para produção de mercadorias (Fernandes, 2006, p. 28-29).

Dentro desse quadro, Caldart (2004a) afirma que seria necessário avançar na reflexão que combina diferentes políticas voltadas para a população do campo e que conectaria a educação a um projeto de desenvolvimento com diferentes dimensões, o que não significa vincular a educação a “modelos econômicos estreitos”, como, com bastante frequência, ocorria nos programas que se enquadravam na chamada Educação Rural. A Educação do Campo afirmar-se-ia, portanto, no combate aos “pacotes” (tanto agrícolas quanto educacionais) e à tentativa de fazer das pessoas que vivem no campo instrumentos de implantação de modelos que as ignoram. Também se contraporía à visão reducionista de educação como preparação de mão de obra para o trabalho.

Criação do Pronera

Dentro deste cenário, foi gerada a proposta do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), criado em abril de 1998, por meio da Portaria nº 10 do Ministério Extraordinário de Política Fundiária, para implementar ações educativas destinadas às populações dos acampamentos e assentamentos rurais. O objetivo geral do Programa é:

Fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável. (Brasil. Inca, 2004, p. 17).

A parceria é a premissa básica para a realização das ações do Pronera. Os principais parceiros são: os movimentos sociais e sindicais de trabalhadores rurais, as instituições públicas de ensino, as instituições comunitárias de ensino sem fins lucrativos e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra). Outros parceiros, como as escolas técnicas, podem ser agregados, dependendo das características de cada projeto.

O manual de operações do Pronera determina que os projetos de Educação do Campo “devem ter por base a diversidade cultural, os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico que estejam voltados para o desenvolvimento socialmente solidário, economicamente justo e ecologicamente sustentável de áreas da Reforma Agrária” (Brasil. Incra, 2004, p. 27). E estabelece que os princípios norteadores dessas práticas são: o diálogo, a práxis e a transdisciplinaridade.

O Pronera teria se tornado então uma espécie de indutor da reflexão e das ações sobre a Educação do Campo (Molina, 2004; Freitas, 2004) e, com o elevado número de projetos realizados, provocaria tanto a aceleração do debate quanto das ações da Educação do Campo.

De 2003 a 2010, o número total de educandos chegou a 346.629, tendo havido uma ampliação significativa no número de alunos atendidos nos cursos de formação profissional de nível médio e superior, embora a modalidade com maior número de alunos seja a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esses dados, informados pela Coordenação Nacional do Pronera, podem ser conferidos na Tabela 1.

Tabela 1 – Resultados do Pronera – 2003-2010

Modalidade	Ano							
	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
EJA	60.135	52.202	66.743	45.258	46.341	17.019	13.599	13.119
Nível Médio	2.092	3.216	5.436	5.229	5.523	4.445	3.101	3.050
Nível Superior	1.053	1.307	2.097	2.471	2.849	2.506	2.034	1.703
Residência Agrária	0	0	300	295	276	40	40	2.222
Total	63.280	56.725	74.576	53.253	54.989	24.010	18.774	20.094

Fonte: Pronera/Incra, 2010.

Os cursos de formação profissional de nível superior ofertados pelo Pronera são de diversas áreas, como: agronomia, pedagogia, artes, história etc. (Tabela 2). Esses cursos, porém, não se constituíram em habilitações regulares nas universidades, foram criadas turmas especiais em diferentes universidades, em regime de alternância, para atender especificamente alunos oriundos do campo.

Tabela 2 – Cursos de nível superior do Pronera

Nome do curso	Instituição	Número de turmas	Número previsto de alunos
Letras	UFPA, Uneb	2	170
Agronomia	UFPA, Uneb, Unemat, UFSCar, UFS	5	219
Licenciatura em História	UFPB	2	120
Educação em Artes	UFPI	1	50
Direito	UFG	1	48
Licenciatura em Ciências Sociais	UFGDourados	1	60
Geografia	Unesp	1	60
Veterinária	UFPelotas	1	60
Ciências Agrárias	UFPB	1	60
Licenciatura em Educação do Campo	UFMG	1	60
Especialização em Educação do Campo	Iterra/UnB	1	50
Especialização em EJA	UFSC	1	40
Total	14	18	997

Fonte: Pronera/Incra, 2010.

O curso de Pedagogia da Terra, que não consta da Tabela 2, apresenta o maior número de turmas criadas. Esse curso, além do público e da forma de organização específicos, vem buscando construir propostas curriculares que tenham como foco os sujeitos do campo, os movimentos sociais rurais e o contexto rural. Já foram criadas 25 turmas de Pedagogia da Terra em 18 universidades estaduais e federais.

Ainda no âmbito do Pronera, foram criadas duas pós-graduações *lato sensu* em Educação do Campo e em Educação de Jovens e Adultos, as quais geraram interessantes pesquisas sobre as comunidades dos alunos dos cursos e muitas delas propiciaram a construção posterior de projetos de desenvolvimento nas áreas pesquisadas.

Até o ano de 2002, o Pronera firmou parcerias com 45 universidades públicas federais e estaduais; de 2003 a 2006, foram firmados convênios com 65 universidades. Os dados⁴ acima evidenciam a importância que o Pronera adquiriu no processo de escolarização dos assentados da reforma agrária, o número de instituições envolvidas no Programa e evidenciam, principalmente, a dimensão que vem sendo dada à educação no processo de reforma agrária.

O Pronera é descrito por alguns autores acadêmicos (Molina, 2003; Freitas, 2006) como um passo fundamental na construção de políticas públicas de educação para o meio rural. Cabe destacar, porém, que somente com a assinatura do Decreto

⁴ Dados levantados pela Coordenação Nacional do Pronera em 2011, porém não tinham sido publicados quando da elaboração deste texto.

nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, o Programa tornou-se efetivamente uma política pública. Os canais abertos para a sua implantação evidenciaram a importância não só do Estado na construção de políticas públicas, mas também dos movimentos sociais nesse processo (Dansa, 2008). O Pronera têm ainda um papel importante na reinserção do campo na agenda de pesquisas das universidades brasileiras com intensidades diferentes, mas também com uma dimensão nacional.

Em 2004, em continuidade à inserção da Educação do Campo na esfera governamental, foi criada a Coordenação Geral de Educação do Campo (CGEC), no Ministério da Educação (MEC), no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). Ainda, no MEC, foi organizado o Grupo Permanente de Trabalho (GPT) sobre educação do campo e foi elaborado o documento intitulado "Referências para uma política nacional de educação do campo". Posteriormente, o GPT foi transformado na Comissão Nacional de Educação do Campo (Conec).

Com a criação da CGEC, a discussão sobre a Educação do Campo se ampliou e tomou novos rumos. Os programas Escola Ativa, ProJovem Campo – Saberes da Terra e Procampo foram reunidos nessa coordenação, mas, apesar da denominação de Educação do Campo e de vir ampliando a oferta de formação voltada para a agricultura familiar, em alguns programas é claro o afastamento da forma como os movimentos sociais vinham construindo os processos educativos em seus espaços.

O Programa Escola Ativa, criado no governo de Fernando Henrique Cardoso e continuado pelos governos subsequentes, é uma estratégia metodológica que se destina a salas multisseriadas ou escolas pequenas em local de difícil acesso com baixa densidade populacional, nas quais todas as séries/anos estudam juntos numa mesma sala de aula com apenas um professor. Importado da Colômbia, foi realocado na CGEC apesar dos protestos dos movimentos de luta social no campo, como o MST e a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (Unefab), que alegavam ter acumulado experiências pedagógicas, como a Pedagogia da Terra e o Ensino por Alternância, com mais vínculo à realidade do campo (D'Agostini et al., 2011).

Desde 2008, o Escola Ativa expandiu-se para todo o Brasil, os livros foram revisados, mudados e reeditados. O Programa foi assumido pela Secad como ação prioritária para a educação básica no campo e as universidades federais foram chamadas a participar das iniciativas nos Estados, juntamente com as secretarias de Educação, o que possibilitou um aprofundamento das críticas à proposição teórico-metodológica do Programa (D'Agostini et al, 2011).

Atualmente o Escola Ativa tem uma dimensão nacional e atinge aproximadamente 3.100 municípios e um milhão de alunos, com financiamento que toma a maior parte do orçamento da Secad. Porém, a dimensão do Programa perante os números reais das escolas do campo ainda é muito pequena, pois o número total de escolas multisseriadas é de aproximadamente 51 mil, a maioria na Região Nordeste conforme o Censo Escolar de 2009.

O Programa ProJovem Campo – Saberes da Terra foi criado em maio de 2008, a partir da reformulação do Programa Saberes da Terra, executado como projeto piloto no período de 2005-2008. O objetivo principal do ProJovem Campo é o

“desenvolvimento de políticas públicas de educação do campo e de juventude que oportunizem a jovens agricultores familiares excluídos do sistema formal de ensino, a escolarização em Ensino Fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, integrado à qualificação social e profissional” (Brasil. MEC, 2010).

O público atendido é de jovens agricultores familiares na faixa etária dos 18 aos 29 anos, que atuem na agricultura familiar, residentes no campo, e que saibam ler e escrever e que não tenham concluído o ensino fundamental. Foram considerados agricultores familiares, os educandos que cumpram os requisitos do Art. 3º da Lei nº 11.326, de 24 de julho de 2006, que estabelece as diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais.

Em 2005, o Programa Saberes da Terra visou à escolarização de 5 mil educandos, distribuídos por doze Estados: Bahia, Pernambuco, Paraíba, Maranhão, Piauí, Mato Grosso do Sul, Santa Catarina, Paraná, Minas Gerais, Pará, Tocantins e Rondônia. Com o ProJovem Campo, até o final de 2010, foram beneficiados mais 62 mil jovens e aproximadamente 39 mil novas vagas pactuadas, quantidade bem inferior ao estabelecido na meta inicial de atender 275 mil jovens agricultores familiares até 2011. Este quadro pode trazer problemas para a continuidade do ProJovem Campo, devido ao não cumprimento de metas (Medeiros, Estumano, 2011).

Atualmente, o ProJovem Campo enfrenta contradições que podem comprometer fortemente sua existência, continuidade e ampliação. Elas estão diretamente relacionadas ao processo da incorporação do Programa Saberes da Terra ao ProJovem, que promoveu a massificação da oferta de forma burocrática, por via de decretos e sem a construção coletiva e escuta dos parceiros que vinham participando do projeto piloto no período 2005-2008. As consequências de tais contradições manifestam-se no não alcance das metas, no endurecimento da burocracia governamental nos Estados, na fragilização do funcionamento e da relação política interna nos comitês, na fragilização dos processos de formação de professores e na desvirtuação dos princípios e identidade pedagógica originária do Programa.

No âmbito da CGEC, foi criado o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) com o objetivo de apoiar a implementação de cursos regulares nas instituições públicas de ensino superior, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência em escolas rurais nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio

Em 2007, foram criadas quatro experiências piloto na Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Federal de Sergipe (UFS), com uma média de 50 alunos. A partir dessas experiências, outras universidades vêm criando a Licenciatura em Educação do Campo, num total de 27. A criação desses cursos é influenciada pela Secad, que os financia por meio de editais.

O funcionamento dos cursos é em regime de alternância entre tempo-escola e tempo-comunidade, o que garante o vínculo dos estudantes com suas comunidades de origem. A proposta de alternância integra o aluno à atuação na construção dos conhecimentos necessários à sua formação como professor do campo, não se restringindo aos espaços educativos escolares, havendo também os tempos

educativos comunitários, culturais, psíquicos e político-organizacionais onde se encontram as escolas do meio rural.

O curso está organizado em oito etapas, uma em cada semestre, integralizando quatro anos, com uma carga horária de 3.525 horas/aula. O tempo-escola é dividido em períodos intensivos com, no mínimo, 50 e, no máximo, 70 dias ininterruptos, em regime de internato com oito horas diárias de atividade.

A formação é por área de conhecimento, prevendo a docência multidisciplinar. A matriz curricular desenvolve uma estratégia multidisciplinar de trabalho docente, organizando os componentes curriculares em quatro áreas do conhecimento: Linguagens, Ciências Humanas e Sociais, Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Agrárias.

O curso tem ainda a intenção de preparar educadores para uma atuação profissional que vai além da docência, considerando a gestão dos processos educativos que acontecem na escola e no seu entorno. Todos os aspectos referentes aos projetos de vida desses sujeitos no contexto do desenvolvimento rural local e regional devem ser considerados na formação desses educadores, para que desenvolvam uma visão clara e objetiva de suas potencialidades e possibilidades como sujeitos individuais e coletivos.

Considerações finais

Historicamente, o ensino escolar para o meio rural brasileiro não teve os sujeitos do campo como protagonistas do processo educativo. A visão estereotipada do atraso e, conseqüentemente, a necessidade de enquadrar o homem do campo em um modelo de sociedade urbano-industrial sempre impediram que se construíssem propostas de educação focadas no sujeito, nas suas necessidades educativas e nas suas realidades socioeconômica e cultural.

O paradigma da Educação do Campo surgiu no contexto das lutas dos movimentos sociais e, a partir da década de 1990, tem se inserido em projetos e programas de educação governamentais. Ao serem incluídos no debate sobre seu processo formativo, os sujeitos do campo avançam para níveis nunca antes atingidos, que vão da qualificação básica e técnica a um patamar de nível superior com características reflexivas próprias sobre o modelo de desenvolvimento rural e seu sentido para a população brasileira. Soma-se a isso o caráter inovador dos métodos de ensino que questionam o fazer escolar tradicional e desafiam a escola a rever suas práticas, suas temporalidades e sua relação com os sujeitos do fazer educativo e seus processos de gestão, possibilitando uma ressignificação política do espaço pedagógico.

Faz-se necessário, porém, que esses projetos e programas destinados ao meio rural sejam incorporados como políticas públicas de Educação do Campo, garantindo a permanência e a ampliação das propostas e permitindo o acesso dos diferentes povos do campo a uma educação de qualidade. É imprescindível, também, garantir a presença dos movimentos sociais do campo na elaboração e execução desses programas governamentais. Sem essa presença, corre-se o risco de que estes percam a especificidade da Educação do Campo.

Referências bibliográficas

ANDRADE, Márcia Regina; DI PIERRO, Maria Clara. *Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária em perspectiva: dados básicos para uma avaliação*. São Paulo: Ação Educativa, 2004. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org/downloads/ensaio_introdutorio.pdf>.

AZEVEDO, Fernando de. *A educação e seus problemas*. 4. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1962.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). *Parecer CNE/CEB nº 36, de 4 de dezembro de 2001*. Assunto: Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>>.

_____. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. *Diário Oficial da União*, Brasília, Seção 1, p. 32, 9 abr. 2002. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>.

BRASIL. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incrá). *Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera): manual de operações*. Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/portal/arquivos/projetos_programas/0127102302.pdf>.

BRASIL. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incrá). Coordenação Geral de Educação do Campo e Cidadania. *Falta o título do documento consultado*. Brasília, 2010.

BRASIL. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incrá). Coordenação Geral de Educação do Campo e Cidadania. *Falta o título do documento consultado*. Brasília, 2011

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo escolar*. Brasília, 2009.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispões sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. *Diário Oficial da União*, Brasília, 5 nov. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm>.

BRASIL. Lei nº 11.326, de 24 de julho de 2006. Estabelece as diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais. *Diário Oficial da União*, Brasília, 25 jul. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11326.htm>.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). *Relatório dos programas da Coordenação Geral de Educação do Campo: CGEC/2010*. Brasília, 2010.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do Estado no meio rural: traços de uma trajetória. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre. *Educação e escola no campo*. Campinas: Papyrus, 1993.

CALDART, Roseli S. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, Roseli S. Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica C.; JESUS, Sônia Meire Azevedo de (Org.). *Educação do Campo: contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo*. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004. p. 13-52.

D'AGOSTINI, A. et al. Nota técnica sobre o Programa Escola Ativa: uma análise crítica. [Assinada pelo Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec) em 18 de abril de 2011]. In: FÓRUM PARAENSE DE EDUCAÇÃO DO CAMPO (FREC). [*Caderno de texto preparatório para os delegados da 5ª Conferência Regional de Educação do Campo do Sul e do Sudeste do Pará*, Parauapebas, 19-22 de outubro de 2011]. Marabá, PA, agosto 2011. p. 47-56. Disponível em: <<http://www.freccupa.net.br/p/artigos.html>> – clicar em Caderno de Texto 5ª Conferência EduCampo Parte Interna.

DANSA, Cláudia V. *A Educação do Campo e desenvolvimento sustentável na Região do Sertão Mineiro Goiano: a contribuição do curso Técnico em Agropecuária e Desenvolvimento Sustentável da Escola Agrícola de Unaí-MG para jovens assentados de Reforma Agrária*. 2008. 338 p. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável) – Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2008.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica C. (Org.) *Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 27-39.

48

FERNANDO de Azevedo. In: DICIONÁRIO histórico biográfico brasileiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2001. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/fernando_de_azevedo>. Acessado em: maio 2011.

FREITAS, Helana C. de A. A formação da Rede de Educação de Assentados da Reforma Agrária: o Pronera. In: CONGRESO LATINO-AMERICANO DE SOCIOLOGÍA RURAL, 7., 2006, Quito. *Anais do VII Congreso...* Quito, 2006.

_____. *A construção da Rede Sócio-Técnica de Educação de Assentados da Reforma Agrária: o Pronera*. 2007. 224 p. Tese (Doutorado em Sociologia Política) – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2007.

FREITAS, Helana C. de A. et al. Uma prática tecida entre sujeitos educadores. In: BELTRAME, S. et al. (Org.). *Educação de jovens e adultos: estudos e práticas do campo*. Florianópolis: NUP, CED, UFSC, 2004.

GRYNSZPAN, Mário. Movimentos sociais do campo. In: GOVERNO de Juscelino Kubitschek. [online]. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Politica/MovimentosSociaisCampo>. Acessado em: maio 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo demográfico*. 2010.

MEDEIROS, Evandro Costa de; ESTUMANO, Evanildo Moraes. Programa ProJovem Campo – Saberes da Terra: EJA como iniciação profissional. In: FÓRUM PARAENSE DE EDUCAÇÃO DO CAMPO (FREC). [*Caderno de texto preparatório*

para os delegados da 5ª Conferência Regional de Educação do Campo do Sul e do Sudeste do Pará, Parauapebas, 19-22 de outubro de 2011]. Marabá, PA, agosto 2011. p. 57-65. Disponível em: <<http://www.freccsupa.net.br/p/artigos.html>> – clicar em: Caderno de Texto 5ª Conferência EduCampo Parte Interna.

MOLINA, Mônica Castagna. *A contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de educação do campo e desenvolvimento sustentável*. 2003. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável) – Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2003.

_____. O Pronera como construção prática e teórica da Educação do Campo. In: ANDRADE, Márcia Regina et al. (Org.). *A educação na Reforma Agrária em perspectiva: uma avaliação de educação na reforma agrária*. Brasília: Pronera, 2004. p.61-88.

MORISSAWA, Mitsue. *A história da luta pela terra e o MST*. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1987.

SILVA, Maria do S. Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: MOLINA, Mônica C. (Org.). *Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 60-93.

Helena Célia de Abreu Freitas, doutora em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), atuou como professora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, em convênio com a Secretaria de Educação do Distrito Federal, de 1999 a 2011. Atualmente é professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

helana-freitas@uol.com.br

Educação do Campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21*

Antonio Munarim

Resumo

Analisa o processo de engendramento das políticas públicas na área específica da Educação do Campo, demonstrando as marchas e contramarchas na relação Estado e sociedade civil organizada do campo nesse período. Toma como referência inicial a vigência do Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001), que ora se finda, e como ponto de chegada a publicação do Decreto Presidencial nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre as políticas de Educação do Campo e a Educação na Reforma Agrária. Sinaliza a perspectiva de avanço dos movimentos e organizações sociais do campo em suas lutas por educação e por democracia no Brasil.

Palavras-chave: educação rural; Educação do Campo; políticas públicas; Decreto nº 7.352/2010.

* Texto produzido no âmbito da pesquisa "Educação do Campo em Santa Catarina: políticas e práticas", com apoio do Programa Observatório da Educação, parceria entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC).

Abstract

Countryside Education in the setting of public policies in the first decade of the XXI Century

The text proposes a review of major events concerning Countryside Education during the first decade of this century. It examines the process of engendering public policies in this area of Brazilian education, demonstrating the advances and setbacks in the relationship between the State and the organized civil society in the rural area in that period. It takes as an initial reference the National Education Plan (Law n. 10172/2001), which has now ended, and as a point of arrival, the publication of Presidential Decree n. 7352, on November 4, 2010, that regulates the policies for Countryside Education and Education in Land Reform. It indicates the prospect of progresses in rural social movements and organizations as regards their struggles for education and democracy in Brazil.

Keywords: rural education; countryside education; public policy; Decree 7.352/2010.

A primeira década do século 21 é intensa de fatos e acontecimentos concernentes à questão da Educação do Campo. Embora a militância efetiva de alguns movimentos e organizações sociais tenha se iniciado um pouco antes, na segunda metade da década anterior, é nesta que os sujeitos coletivos do campo definem um projeto de educação escolar pública para o meio rural brasileiro. As organizações e movimentos sociais do campo, com apoio em significativos setores universitários, protagonizaram uma campanha pela construção de uma concepção de Educação do Campo, que se contrapôs ao conceito, às definições e às políticas de educação rural presentes ou ausentes na história da educação brasileira. Veremos que as disputas em torno desses diferentes projetos se revelam, principalmente, na dimensão da estrutura do Estado, no qual podemos, de um lado, sinalizar a forte presença, ainda como que por efeito do movimento inercial da perspectiva neoliberal que permeou as políticas de educação do período anterior; mas, de outro lado, contrariamente a isso, podemos sinalizar também a influência, agora, dos acordos internacionais em torno da questão da educação como direito humano e em defesa da diversidade étnico-cultural que facilitam os argumentos dos protagonistas de um projeto inovador de educação rural, fazendo-se, assim, Educação do Campo.

A disputa no interior da estrutura do Estado

Essa disputa de concepção no âmago do Estado brasileiro torna-se evidente a partir da vigência, em janeiro de 2001, do Plano Nacional de Educação (PNE) –

Lei nº 10.172/2001 –, que se esgota em 31 de dezembro de 2010. De maneira explícita ou implícita, é contra esse PNE que se dirigiram por todo o período as lutas das organizações e movimentos sociais pela instituição de políticas de Educação do Campo.

De fato, a se tomar por referência esse PNE, por seu conteúdo e conceitos subjacentes às diretrizes que o compõem e pelos resultados concretos que produziu, pode-se dizer que o Estado brasileiro naquele período ensejava uma espécie de antipolítica de Educação do Campo. Tal entendimento, embora já em forma de denúncia e ainda que possa conter uma dose de retórica, é expresso, inclusive, em discurso oficial do Ministério da Educação (MEC), em meados da década, ao afirmar que:

[...] embora [o PNE] estabeleça entre suas diretrizes o “tratamento diferenciado para a escola rural”, recomenda, *numa clara alusão ao modelo urbano*, a organização do ensino em séries, a extinção progressiva das escolas unidocentes e a universalização do transporte escolar. Observe-se que o legislador não levou em consideração o fato de que a unidocência em si não é o problema, mas sim a inadequação da infra-estrutura física e a necessidade de formação docente especializada exigida por essa estratégia de ensino. (Henriques et al., 2007, p. 17 – grifo meu).

O resultado mais expressivo e, do ponto de vista dos protagonistas da Educação do Campo, mais nefasto dessa “antipolítica” que, de certa forma, resumiria todos os demais, está no fechamento indiscriminado de escolas em comunidades rurais por ação dos governos estaduais e municipais. Mais nefasto porque, conforme esse entendimento, o fechamento da escola na comunidade coaduna-se ou seria parte de uma estratégia de imposição de um processo de desterritorialização das populações rurais tradicionais para dar lugar físico-geográfico e político a outro modelo de desenvolvimento econômico do campo com base na agricultura industrial e de mercado.

De fato, por toda a década que passou e hoje ainda, é prática muito comum o fechamento de escolas no campo. Entendem esses governantes estaduais e municipais que fechar uma escola no campo e transportar os alunos remanescentes é menos oneroso ao erário público e, de quebra, mais civilizatório ou modernizante, afinal, ainda nessa visão, a escola urbana seria o ideal almejado por todos. Enfim, trata-se do império da racionalidade econômico-financeira e da ideologia do desenvolvimento capitalista urbanocentrado. Por essa perspectiva, não se levam em conta os prejuízos sociais causados com esses procedimentos administrativos de desterritorialização de pessoas e comunidades inteiras.

Esse PNE é um dos últimos atos de um período de muitas reformas educacionais – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) etc. – baseadas em consenso imposto pelos organismos internacionais, mormente o Banco Mundial, aos países de capitalismo dependente como o Brasil. E as prescrições desses organismos orientavam-se, antes de tudo, pela racionalidade econômica que embasa o projeto dominante de desenvolvimento capitalista.

De outro lado, mesmo sob os efeitos dessas reformas, instituem-se, no âmbito do Conselho Nacional de Educação (CNE), normas que apontam a perspectiva conceptual da Educação do Campo. Assim, pois, no que se refere ao aparelho de Estado, diretamente encarregado das questões da Educação também para o meio

rural, teve-se uma década de contradições ou de oposição entre o instituído na Lei do PNE e as práticas de gestão local desterritorializantes daí decorrentes e o instituído nas resoluções do CNE. Ora, nessa disputa, no plano imediato, não é difícil perceber que o chão da escola do campo aparece como o grande perdedor. Mas também fica evidente que o não cumprimento das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1/2002), no âmbito dos municípios e dos Estados, não decorre apenas de seus jeitos locais de governar. Em vez disso, todo o quadro institucional, que abrange os três sistemas de ensino, é condicionado por essas determinações mais poderosas do contexto ampliado acima referido.

Nas marchas e contramarchas das disputas no interior do Estado, para ilustrar, convém evidenciar um fato ocorrido no âmbito do MEC. Em 2005, o governo federal deixou passar a oportunidade de revisão do PNE, previsto na própria lei que o instituiu. Diga-se ainda que, no âmbito de sua Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), mais especificamente de sua Coordenação-Geral de Educação do Campo, chegou a ser elaborada uma proposta de capítulo específico para ser incluído no PNE revisado. Essa proposta, construída com a participação das organizações e movimentos sociais do campo, continha em sua estrutura conceitos, diretrizes e metas resultantes das experiências e dos debates desses movimentos e organizações sociais, que ensejavam nitidamente uma luta contra-hegemônica no campo da educação. Em vez da revisão do PNE, em 2005, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), um conjunto de programas e ações governamentais importantes, mas que não acena para uma mudança radical na estrutura da educação brasileira no que concerne a seu compromisso com o desenvolvimento do capital – antes, trata-se de um conjunto de proposições que compõem a essência do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), de cunho desenvolvimentista – e também não possui políticas diferenciadas de Educação do Campo capazes de implicar mudanças nas estruturas dos sistemas estaduais e municipais de educação. Alguns programas importantes são instituídos nesse sentido, mas ficam longe de exercer um poder de induzir a mudanças compulsórias nas instâncias infra do Estado. Ademais, se não bastasse a ação negativa do PNE, vicejando diretamente dentro do Ministério da Educação contrariamente à Educação do Campo, juntam-se a isso forças existentes em outros espaços do Estado e que são igualmente contrárias à emergência e à consolidação desse arcabouço de projeto de desenvolvimento educacional alternativo aos povos do campo. Refiro-me, por exemplo, à ação dos órgãos de controle de Estado, que inibem o desenvolvimento de programas complementares como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera).

As conquistas na estrutura do Estado

Em que pese a histórica e hegemônica vertente anticampo do Estado brasileiro e seu PNE, percebemos dois conjuntos de ações que se relacionam e são determinantes de uma nova prática iniciada na última década, ensejando, enfim, políticas públicas de Educação do Campo que apontam para um projeto anti-hegemônico. Significa dizer que, embora muito lentamente e contrariado de forma explícita pelos

efeitos do PNE, o próprio Estado vem passando por mudanças estruturais que sinalizam uma inflexão.

Um primeiro conjunto de ações que denotam essa inflexão identifica-se justamente na forma de um marco legal já bastante significativo, no qual constam a Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002 e a Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, que instituem as Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo – e o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera).

Como não é possível analisar o novo PNE em confrontação ao que se encerra, por não estar ainda elaborado, proponho uma incursão sobre as Diretrizes Operacionais e, principalmente, sobre o Decreto nº 7.352/2010, no sentido de se evidenciar as conquistas políticas da Educação do Campo no âmbito da estrutura do Estado. Ademais, a aposta é que essas normativas serão absorvidas no espírito e no conteúdo do PNE que está por vir.

Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002

No referente à educação escolar no meio rural, o conteúdo da Resolução CNE/CEB nº 1/2002 representa um início, admitido pelo Estado, de tempos de construção de um novo paradigma para a educação do meio rural. Focando nossa atenção ao que é específico para as escolas do campo, veremos que se trata de eixos norteadores, ou princípios a serem seguidos, que, conforme sinalizamos antes, se contrapõem ao arcabouço daquilo que se tem entendido tradicionalmente por educação rural. Vejamos algumas categorias que pautam a Resolução:

- a) Universalização – consta no art. 3º “garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico”. Note-se que esta Resolução nº 1 pontua apenas a universalização do acesso, mas a Resolução CNE/CEB nº 2, de 2008, no art. 1º, § 1º, amplia essa conquista, propondo como objetivo da Educação do Campo a “universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar com qualidade em todo o nível da Educação Básica”.
- b) Diversidade – categoria central da Educação do Campo, a diversidade está posta no art. 5º, assim como no art. 13:

Art. 5º – As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade [...], contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.
- c) Formação dos professores e organização curricular – merece destaque a indicação inequívoca da Resolução nº 1/2002 sobre a necessidade de uma nova postura, por parte da escola, diante da diversidade dos educandos e dos demais sujeitos que vivem no campo, que não são bancos depositários nem sujeitos passivos. Traz ainda a indicação de como se devem empreender os novos processos de formação dos docentes.

- d) Sustentabilidade ou desenvolvimento sustentável – o art. 8º, inciso II, determina o “direcionamento das atividades curriculares e pedagógicas para um projeto de desenvolvimento sustentável”.
- e) Gestão democrática e controle social – a participação efetiva da comunidade, na forma de organizações de sujeitos coletivos do campo, constitui forte eixo norteador na Educação do Campo. Essa participação é preconizada desde as definições das políticas junto aos órgãos gestores até o cotidiano da escola do campo.

Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 abril de 2008

Destaco desta Resolução dois aspectos que julgo essenciais. O primeiro situa-se no campo simbólico, isto é, pela primeira vez num documento normativo aparece a denominação “Educação do Campo”. Em seu art. 1º, justamente ao afirmar um conceito, determina que:

Art. 1º – A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida.

O outro aspecto diz respeito às condições materiais de frequência à escola. Trata de coibir o uso abusivo do transporte escolar, mormente do campo para a cidade, e o correspondente fechamento de escolas no campo. Essa Resolução impõe disciplina ao transporte de crianças e jovens e, principalmente, impõe limites às distâncias a serem ou não percorridas, coerentemente com a idade do estudante usuário. Ao mesmo tempo, estimula a (re)criação de escolas locais.

Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010

O Decreto dispõe sobre a política de educação do campo e o Pronera. Ou seja, de um lado, enfim, é possível dizer que se tem no Brasil uma política pública, no seu sentido de política permanente, porque é materializada no escopo do Estado brasileiro. Com efeito, bem mais que as resoluções do CNE que é “apenas” um órgão de aconselhamento de um ministério (MEC), o Decreto, baixado pelo Presidente da República, tem muito mais forte o sentido de concretização dos resultados – nesse caso positivos – das lutas sociais por Educação do Campo empreendidas até o presente. Significa um momento alto do processo de materialização dessas lutas (Poulantzas, 1985), que acabam por compor o próprio desenho da instituição Estado nesse contexto de disputas. Importante ponto de chegada, o Decreto é, simultaneamente, um suporte para sustentar os ideais dessas mesmas lutas, que continuarão nos espaços próprios das organizações e movimentos sociais e no interior das esferas estatais.

Ao mesmo tempo, e comprovando a primeira observação, ao dispor sobre o Pronera como parte de seu conteúdo essencial, o Decreto eleva esse programa

governamental à categoria de política pública e valoriza, em vez de criminalizar, a ação das organizações e movimentos sociais do campo concernentes à educação escolar no âmbito da reforma agrária. Nesse sentido, para além da referência à reforma agrária, o Decreto significa também um reforço oficial ao projeto de agricultura camponesa. Duas observações de ordem geral dizem respeito, uma, ao espírito estruturante do Decreto e, a outra, à sua efetivação em práticas educativas. Conforme previsto em seu art. 1º, as ações decorrentes de sua determinação serão desenvolvidas de acordo com as disposições do próprio Decreto e com as diretrizes e metas estabelecidas no PNE. Já o art. 9º, inciso I, do Decreto nº 7.352/2010, prevê que o ente federado local, para demandar apoios técnico e financeiro suplementares junto à União, entre outras condições, “[...] no âmbito de suas responsabilidades, deverá prever no *respectivo plano de educação*, diretrizes e metas para o desenvolvimento e a manutenção da educação do campo” (grifo meu). Por esse conteúdo, pode-se dizer que o Decreto possui um viés indutivo de políticas e estruturante, ou seja, se os recursos técnicos e financeiros disponíveis forem significativos, qualquer gestor local deverá sentir-se estimulado a elaborar o “respectivo plano” e/ou incrementá-lo com diretrizes e metas específicas de Educação do Campo.

Quanto à sua efetivação, o Decreto é publicado exatamente num momento de transição entre um PNE que se extingue, e cujas diretrizes e metas representam a política de educação referida no início deste texto como a “antipolítica” de Educação do Campo, e um Plano novo,¹ cujas diretrizes e metas são traçadas no âmbito da esfera superior do Estado brasileiro para, desde aí, serem traduzidas em diretrizes e metas consignadas nas estruturas infra deste Estado. O *caput* do art. 9º diz, ainda, que o MEC “disciplinará os quesitos e os procedimentos para apresentação, por parte dos Estados, Municípios e Distrito Federal, de demandas de apoio técnico e financeiro suplementares.”

Desse modo, constata-se, pois, que o tempo de transição se traduz em uma situação de relativa indefinição ou de movimentos de adaptações, para a qual especialmente as autoridades do MEC devem prestar atenção sobre, pelo menos, dois aspectos. O primeiro é que o Decreto passará a produzir seu maior efeito somente com a vigência do novo PNE; e é a partir daí que essas diretrizes e metas deverão ser incorporadas, com as devidas adaptações, nos respectivos planos estaduais e municipais. Entretanto, para que essas incorporações possam ser efetivadas nos planos estaduais e municipais, os respectivos governos precisarão de um prazo, pois terão de elaborar ou reelaborar seus planos de educação à luz do Plano Nacional. Ainda, mais que prazo, esses governos locais deverão ser exortados, por meio de campanhas de informação e de convencimento, acerca das determinações do referido Decreto sobre a Educação do Campo. Precisam ser alertados, por exemplo, sobre os “quesitos e procedimentos para apresentação (...) de demandas de apoio técnico e financeiro suplementares”.

¹ No momento em que este texto foi escrito, ainda não era de conhecimento público a proposta de Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2021 e, portanto, não eram conhecidas as referências e metas específicas para a Educação do Campo. Para elaborar este artigo, a suposição foi que o novo Plano incorporaria as definições dadas no Decreto nº 7.352/2010.

Enquanto não se cumprir o início da vigência do novo PNE e dos respectivos planos locais de educação, por consequência, os quesitos e procedimentos não estarão dados para que os entes locais façam jus a apoio técnico e financeiro suplementares. Eis aí o outro aspecto que necessita de atenção do MEC: alguns programas do governo federal já funcionam dessa forma em relação às escolas classificadas como rurais por localização – um exemplo é o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que designa um adicional de 50% à escola rural comparativamente à escola urbana. Ora, entendo que deva ser, por óbvio, condição absoluta que uma escola situada no perímetro urbano, ainda que seja possível declarar-se do campo, cumpra, antes de tudo, todos os quesitos; do mesmo modo, é preciso que se defina um prazo para além do início da vigência do novo PNE para que todas as escolas situadas no meio rural cumpram tais quesitos. Entretanto, não seria plausível que os benefícios já conquistados por essas escolas fossem sustados durante o tempo de passagem de uma situação a outra.

Por fim, além da consolidação daquilo que já dispunham as resoluções do CNE acima referidas, destaco como novidade, entre outras presentes no Decreto nº 7.352/2010, a que se refere à ampliação do direito à educação superior e, principalmente, ao conceito de escola do campo:

- a) Educação superior – consta do *caput* do art. 1º que “a política de educação do campo se destina à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo” (grifo meu). Certamente, essa referência à educação superior significa avanço substantivo, na medida em que possibilita suporte legal à instituição de eventuais ações governamentais diferenciadas. Entretanto, há que se supor que a ampliação da oferta não diminuirá o compromisso do Estado já firmado na Resolução CNE/CEB nº 1/2002, que garante a “universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar com qualidade *em todo o nível da Educação Básica*”.
- b) Conceito de escola do campo – está definido no art. 1º, § 1º, inciso II:

[é] aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, ou *aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo*” (grifo meu).

Não tenho dúvida de que a maior novidade e efetiva conquista da Educação do Campo nesse Decreto está na definição da escola do campo a partir dos sujeitos a que se destina, e não mais a partir de uma definição dicotômica, arbitrária e esdrúxula, para a maioria dos municípios brasileiros, sobre o que é perímetro urbano e o que é perímetro rural. Essa definição é capaz de gerar consequências muito significativas, especialmente porque se vincula de maneira direta a um quesito estruturante, talvez o mais de todos, que é o financiamento público da educação escolar.

Com efeito, na medida em que uma escola situada no perímetro urbano for declarada escola do campo, fará jus aos recursos financeiros suplementares referentes a cada aluno matriculado. Dentre esses recursos, destaca-se o decorrente do fator de ponderação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação

Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que, para o ano de 2010, por exemplo, se traduz em um adicional médio *per capita* de 15% em comparação a cada aluno matriculado em escola urbana.

Convém aqui a ressalva de que, para que esse benefício não acabe por gerar distorções indesejadas no âmbito das administrações das escolas e dos entes estatais locais, o Decreto prevê condições e critérios a serem obrigatoriamente seguidos. Dessa forma, ao segui-los, os gestores justificam com folga a necessidade real de mais recursos financeiros por aluno/ano matriculado também naquela escola situada no perímetro urbano e declarada do campo e, de quebra, respondem afirmativamente ao espírito indutivo do Decreto a ações em favor da Educação do Campo.

Avanços no ventre da sociedade civil

A perspectiva gramsciana de Estado ampliado, aqui adotada, supõe a presença da sociedade civil como lócus ou momento definidor nesse processo de disputa. Nessa perspectiva, convém evidenciar que um conjunto de ações na área específica se conforma no ventre da sociedade civil, para formar uma espécie de “questão da Educação do Campo”. Estou falando de um espaço próprio das organizações e movimentos sociais do campo e seus parceiros diversos, onde realizam experiências e procedem a elaborações temáticas sobre questões da educação dos povos que vivem no e do campo. Evidencio a seguir, resumidamente, três ações estratégicas e articuladas entre si, que considero das mais marcantes nesse caminho contra-hegemônico das organizações e movimentos sociais do campo.

Experiências pedagógicas e político-pedagógicas

Nesta década, não cessou o exercício de práticas educativas genuínas e independentes dos sistemas oficiais por parte de diversos movimentos e organizações sociais do campo que capilarizam todas as regiões do Brasil. Essas ações, ainda que, em geral, de educação não formal, que visam formar a própria base social e/ou seus próprios quadros dirigentes, sustentam um importante processo de práxis, cujos resultados servem de referências concretas ao conjunto dessas organizações. Do mesmo modo, embora de forma limitada, não cessou a influência direta de parte dessas organizações e movimentos sociais do campo sobre os sistemas públicos de ensino. Nesse sentido, podemos afirmar que a maior presença do Estado, mormente do governo federal, nessa área e nesse período não inibiu – ao invés, estimulou, inclusive com financiamento direto –, a ação em especial na Educação de Jovens e Adultos e na formação de professores das escolas do campo. Dentre tantas, merecem destaque especial experiências como as do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), das entidades que gravitam a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag) e dela própria, da Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro (Resab) e do conjunto de Centros de Formação por Alternância (Cefas).

Cada uma dessas experiências traz marcas próprias, forjadas em contextos e com suportes teóricos próprios. É exatamente o conjunto de ações dessas organizações e movimentos sociais que se relacionam que vem constituindo o que podemos chamar, com a ajuda de Thompson (1987), de *experiência de classe* no ou a partir do campo específico da educação. Em outros termos, a relação que se estabelece, contraditória, mas sob mediações teóricas e políticas, entre essas diferentes experiências pedagógicas e político-pedagógicas faz por conservar vivo um processo nuclear de construção de um projeto histórico de Educação do Campo com toda a marca de classe social que essas organizações e movimentos sociais lhe querem imprimir diante das constantes ameaças de desnaturação ou de desvirtuação que esse projeto sofre.

Da Articulação Nacional ao Fórum Nacional de Educação do Campo

Na mesma perspectiva de experiência de constituição de classe aludida acima, destaca-se a articulação política dessas entidades ao longo da década em foco, a começar por um marcante último momento dessa trajetória, a criação do Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec), no dia 16 de agosto de 2010, em Brasília. Por autoconvocação, um grupo inicial de 26 representações institucionais, de todas as regiões do País, do movimento social camponês, do movimento sindical, de organizações não governamentais e de universidades públicas, que de alguma forma trabalham com educação do campo, constitui o Fórum, assinando sua “Carta de Criação”. É firmado, nessa carta, como objetivo principal

o exercício da análise crítica constante, severa e independente acerca de políticas públicas de Educação do Campo, bem como a correspondente ação política com vistas à implantação, à consolidação e, mesmo, à elaboração de proposições de políticas públicas de Educação do Campo. (Fonec, 2010).

Três particularidades desse “momento” da ação coletiva articulada em torno dessa temática devem ser evidenciadas: a) seu caráter eminentemente político, e deliberadamente assim definido; b) seu âmbito de abrangência nacional, também assim deliberadamente construído; e c) o momento histórico de sua ocorrência concernente à política nacional – final do governo Lula e momentos antes da definição de quem viria a sucedê-lo.

Há que se observar que, de alguma maneira, o medo da perda do já conquistado durante um período de condições favoráveis no que se refere ao governo da União motiva a mobilização daquelas entidades com vistas a assegurar o futuro que se apresentava incerto. De outro lado, marca o início dessa experiência histórica a chamada Articulação Nacional por uma Educação do Campo, que existiu desde a organização e realização da Primeira Conferência Nacional de Educação do Campo, em 1998, até a realização da Segunda Conferência, em 2004. Com raízes inicialmente na mobilização por educação na reforma agrária, algumas poucas organizações capitaneadas basicamente pelo MST, com apoio de instituições como Universidade

de Brasília (UnB), Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), constituíram uma rede que desempenhou importante papel principalmente na elaboração das bases conceituais daquilo que viria a ser chamado de Educação do Campo. Na segunda metade desse “momento inicial”, a Contag desempenhou função relevante, especialmente imprimindo ao Movimento por uma Educação do Campo o caráter de luta por políticas públicas. Muito ativa durante o segundo mandato do governo Fernando Henrique Cardoso e o início do governo Lula, de alguma maneira, na medida em que o MEC, já no governo Lula, abre espaço e responde a demandas do Movimento por uma Educação do Campo, essa Articulação Nacional se desfaz.

Importa aqui observar que o interregno transcorrido entre o fim da Articulação Nacional e a criação do Fonec foi profícuo no desenvolvimento de experiências aparentemente particulares de educação do campo. Eis que ações ocorreram a partir tanto do fomento a projetos pelo Pronex quanto do fomento a projetos por parte da Secad no âmbito dos sistemas educacionais estaduais, envolvendo, em ambos os casos, importantes setores de universidades públicas distribuídas ao longo de todo o País.

Ouso aventar como hipótese que essas experiências particulares são especialmente ricas, antes de tudo, por se desenvolverem, cada uma delas, numa perspectiva de práxis. De outro lado, isso se torna possível justamente em razão da aproximação entre esses três sujeitos históricos: o Estado, representado pelos órgãos do governo federal que organizam as demandas e as financiam em forma de projetos; as universidades públicas, que executam os projetos em parceria com os governos estaduais e fazem deles ações reflexivas; e os movimentos e organizações sociais do campo, que exercem protagonismo efetivo nessa relação institucional, tanto no âmbito da política, exercendo o controle social, quanto no âmbito da prática pedagógica propriamente dita, demonstrando a plausibilidade de sua pedagogia.

Por fim, é certo que a criação, agora, do Fórum Nacional de Educação do Campo não significa uma simples retomada da Articulação Nacional extinta. Mas não tenho dúvidas da existência de um nexos histórico entre esses dois momentos da organização da sociedade civil, no que concerne à Educação do Campo, constituindo, desse modo, uma experiência única. Nesse sentido, também, as experiências particulares ocorridas no interregno desempenharam um papel de ligação entre um momento e outro desse Movimento Nacional de Educação do Campo. Essas experiências, na verdade, perdem o caráter particularista na medida em que passam a comungar dos mesmos princípios políticos e pedagógicos, que, aliás, elas mesmas ajudam a criar a partir dos diversos encontros temáticos ou de gestão que se realizam no âmbito nacional. Apesar de todas as contradições que acompanham esses encontros – de formação, de avaliação, de planejamento e de pesquisa, inclusive a última Conferência Nacional de Educação (Conae) que ocorreu em maio de 2009 –, foi a partir daí que se instalaram vasos comunicantes entre uma e outra experiência situadas em contextos próprios para dar corpo a isso que estou chamando experiência histórica em Educação do Campo.

Conclusão

Para finalizar esta reflexão, a ser compreendida como um ponto de partida para outras reflexões, importa reafirmar que o movimento social por políticas públicas de Educação do Campo que ocorre no Brasil, com maior visibilidade nessa última década, e que estou a chamar de Movimento Nacional de Educação do Campo, nasce e se sustenta fundamentalmente na ação protagonista das organizações e movimentos sociais do campo, que lutam por soberania educacional e por territorialização ou defesa de território material (terra) e imaterial (conhecimento).

Ademais, a importância dessa luta setorial por Educação do Campo, da parte desses sujeitos protagonistas, está justamente no fato de que eles extrapolam a setorialização ou compartimentação das políticas. Exigem que as políticas para essa educação se façam inerentes a um projeto de campo e de País conforme almejam. Embora não tenham força para impor a efetivação desse projeto – nem de País e nem sequer de campo – de toda forma, demonstram firmemente que eles existem como sujeitos propositores e ativos no cenário nacional. Isso é muito importante no processo de construção democrática de uma nação como o Brasil, em que muita gente vive no campo e do campo.

Referências bibliográficas

62

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. *Diário Oficial da União*, Brasília, v. 67, Sessão 1, p. 32, 9 abr. 2002. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. *Diário Oficial da União*, Brasília, v. 81, Sessão 1, p. 25, 29 abr. 2008.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. *Diário Oficial da União*, Brasília, Sessão 1, 5 nov. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm>.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos de pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2005, Brasília. *Anais do I Encontro...* Brasília, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/artigo_bernardo.pdf> Acesso em: 3 jul. 2009.

_____. Educação do campo e território camponês no Brasil. In: SANTOS, C. A. (Org). *Campo, políticas públicas, educação* Brasília: Incra, MDA, 2008. p. 29-66. (Coleção Por uma Educação do Campo, 7).

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO (Fonec). *Carta de criação do Fórum [...] na sede da Contag, durante os dias 16 e 17 de agosto de 2010*. Brasília, 2010. Disponível em: http://www.freccupa.net.br/p/documentos_29.html.

GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984a.

_____. *Maquiavel, a Política e o Estado Moderno*. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984b.

HENRIQUES, Ricardo et al. (Orgs.). *Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas*. Brasília: Ministério da Educação, Secad, 2007. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=103281.

MUNARIM, Antonio. O cenário da construção de uma política pública de Educação do Campo. *Marco Social*, Instituto Souza Cruz, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 8-11, jul. 2010.

POULANTZAS, Nicos. *O Estado, o poder, o socialismo*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

THOMPSON, E. P. *A formação da classe operária inglesa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

Antonio Munarim, pós-doutorando do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual Paulista (Unesp) de Presidente Prudente, doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), é professor e pesquisador associado da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), onde coordena o Instituto de Educação do Campo.

munarim@ced.ufsc.br

A posse e o uso da terra como mediação da relação entre professores e alunos: um estudo na perspectiva das representações sociais

Maria Isabel Antunes-Rocha

Resumo

Aborda as formas de pensar e sentir dos professores com relação aos alunos no contexto dos assentamentos e acampamentos criados a partir da ocupação de terras empreendida por movimentos sociais. O problema foi discutido com base nas representações sociais de 36 entrevistados que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental. Os resultados indicaram que fatores relacionados à situação socioeconômica, bem como a participação dos alunos em movimentos sociais, são componentes importantes na construção das representações, mas a luta pela posse e pelo uso da terra configura-se como um fator estruturante. Nas considerações finais, foram analisados os limites e as possibilidades dos docentes que mantém ou reelaboram suas representações.

Palavras-chave: formação de professores; representações sociais; Educação do Campo; educação rural; Psicologia da Educação.

Abstract

Possession and use of the land to mediate the relationship between teachers and students: a study under the perspective of social representations

The article discusses the ways teachers think and feel about students in the context of settlements and camps brought up from the occupation of land properties held by Brazilian social movements. The problem was discussed based on the social representations of 36 teachers who work in the early grades of elementary school. The results indicated that factors related to socioeconomic status of the students and their participation in social movements are important in the construction of representations, but the rural workers' struggle for land ownership appears as a structural factor. In the conclusive considerations were analyzed the processes that hindered or facilitated the teachers' reworking of their representations.

Keywords: teacher training; social representations; countryside education; rural education; Educational Psychology.

Introdução

66

Neste texto, apresentamos uma parte dos resultados da pesquisa realizada entre 2000 e 2004 com professores que atuam em escolas frequentadas por estudantes residentes em assentamentos/acampamentos. As questões norteadoras do estudo ancoraram-se na observação de que nesse contexto havia evidências empíricas e de pesquisas que apontavam para a existência de situações tensas entre professores e alunos. Nosso interesse constituiu-se em conhecer e compreender essa situação na perspectiva das formas de pensar e sentir dos docentes sobre os alunos, isto é, identificar, na dimensão psicossocial, uma das possíveis mediações produtoras da realidade em foco.

As evidências de situações tensas configuravam-se na prática em projetos de formação para docentes em redes municipais. Nas escolas que atendiam crianças e jovens residentes em assentamentos e acampamentos, notadamente, se essa escola estivesse localizada nas áreas mencionadas, observava-se acentuada rotatividade de docentes e queixas, por parte dos pais e dos professores, nos órgãos municipais de ensino. Os professores relatavam que os assentados queriam mandar na escola, os alunos não obedeciam às regras escolares e os pais não aceitavam reclamações sobre seus filhos. Além disso, tinham medo de que a escola fosse invadida e, assim, fossem agredidos com foices e enxadas. De sua parte, alunos, pais e movimentos sociais alegavam que os professores consideravam a escola como propriedade sua e denominavam os alunos de "sem-terra", em tom pejorativo. Também não aceitavam trabalhar os materiais produzidos pelos movimentos sociais e sindicais, desconheciam

a história de luta das famílias e não discutiam a ocupação e o uso de terras como tema curricular na instituição.

Os resultados das pesquisas mostravam a existência de algum tipo de tensão. Pessoa (1999, p. 82) demonstrou que, desde o princípio, trabalhadores rurais na luta pela terra descobriram “uma inadequação da escola a sua condição e a seus projetos”. Vendramini (2000, p. 74) dizia que os professores “da cidade não conhecem bem” a luta dos movimentos sociais, daí as dificuldades no trabalho com os alunos.

Nos cadernos da coleção *Por uma educação básica do campo*, essa tensão era interpretada como a *visão de mundo* dos professores que valorizavam o urbano em detrimento do rural (Kolling *et al.*, 1999, p. 44). Arroyo (1999, p. 41) alertava os integrantes dos movimentos sociais: “Por favor, não deixem que os cursos de Pedagogia ou de Magistério estraguem sua cultura e sua identificação com o campo”. Em síntese, que alterassem suas formas de pensar, sentir e agir. Caldart (2004, p. 43), por sua vez, dizia que entre os três aspectos que desafiam a construção da escola na perspectiva política e pedagógica proposta pela Educação do Campo situa-se a preocupação com a autoestima dos educandos e dos educadores. A autora ressaltava que já existe um traço cultural de baixa autoestima, fruto de processos históricos de dominação e alienação. Nesse sentido, convocava a escola para desenvolver, além de trabalhos vinculados à memória, à cultura e aos valores do grupo, o pensar, “especialmente na postura dos educadores e também na transformação das didáticas, ou do seu jeito de conduzir as atividades escolares. Porque isso vai fazer diferença no sentimento que se forma no educando”.

Numa leitura mais atenta, compreendia-se que a construção da Educação do Campo – como um projeto capaz de contribuir para a efetiva superação da condição de vida das populações rurais brasileiras – passa, sem dúvida, pelo desvelamento do ideário depreciador/idealizador que historicamente mantém os pobres do campo e da cidade distantes dos direitos a uma vida digna. A prática e a literatura nos dizem que são os sujeitos que fazem a história. Sendo assim, centralizamos nosso olhar nos professores de escolas públicas, visto que a construção de uma escola do campo passa necessariamente pelo envolvimento e pelo compromisso dos docentes.

Na diversidade do que podemos chamar de aspectos psicossociais, focalizamos as representações sociais, assumindo como referência teórica a abordagem desenvolvida por Serge Moscovici (1978) e Denise Jodelet (2001). Nessa perspectiva, as representações sociais são compreendidas como formas de conhecimento, construídas na prática cotidiana para atender às necessidades de lidar com objetos e temas que desafiam nossos saberes e práticas já instalados. Moscovici (1978) fala de um sujeito que, diante de uma situação nova, *não familiar*, encontra-se na condição de alterar a forma e o conteúdo do que *pensa, sente e faz*. Para lidar com o novo, *faz-se* necessário um movimento em busca de saberes e práticas que possam ajudá-lo na tarefa de apropriação e organização do *novo* ao *antigo*, o que o autor chamou de *ancoragem*. Esses conceitos articulam-se no que o autor denomina de processo de construção de uma representação social. Nesse movimento, os sujeitos, diante de um fenômeno que desafia seus saberes e práticas – isto é, na experiência com o que lhe é não familiar –, empreende ações, visando integrar o não familiar

aos saberes já constituídos (ancoragem), e nessa tarefa altera, ou não, o saber preexistente, bem como aquele adquirido em função dos novos objetos com os quais manteve contato.

Nos estudos já desenvolvidos com essa visão, compreende-se que, em face de uma situação não familiar, os sujeitos tendem a reagir de formas diferenciadas, que, para efeitos analíticos, podem ser agrupadas em três possibilidades: 1) negam o novo e insistem em manter suas formas de pensar, sentir e agir; 2) aceitam integralmente o novo e negam seus saberes e práticas anteriores; e 3) aceitam vivenciar o conflito provocado entre as duas situações.

Nas três condições, aparecem conflitos, ansiedade, medo, negação, rupturas, entre outros estados considerados desagradáveis. Somente na terceira possibilidade, pode-se observar a emergência de estados de motivação, busca pelo novo, alegria pela mudança, coragem, aumento da autoestima. Vale ressaltar que, nas duas primeiras, o sujeito, só pelo fato de ter vivenciado o desafio, não será mais o mesmo. Não há como passar incólume pela experiência de contato com um objeto que desafia o entendimento, questiona práticas e mobiliza emoções.

Sendo assim, na construção do tema de pesquisa, orientados pela abordagem teórica, levantamos como questão norteadora a possibilidade de os alunos dos assentamentos/acampamentos estarem produzindo algum tipo de desafio para os docentes, no sentido de serem portadores de alguma novidade em suas formas de comportamento na escola, ou fora dela, que estivesse desconstruindo saberes e práticas docentes já consolidados. Com essa orientação, consideramos que os alunos da luta pela terra poderiam levar para a escola uma identidade cujos elementos comportariam a não familiaridade para as formas de pensar, sentir e agir dos professores.

A base empírica da pesquisa foi constituída por entrevistas individuais e observação do cotidiano da escola e da sala de aula. Utilizamos também os registros feitos no diário de campo relativos à observação nas escolas e conversas com diretores, secretários municipais e cantineiras.

O trabalho contou com a participação de 36 docentes atuantes nas séries iniciais do ensino fundamental, que trabalhavam em 16 escolas situadas em 6 municípios no Estado de Minas Gerais. Os municípios foram escolhidos partindo-se dos seguintes critérios: presença de assentamentos/acampamentos conquistados por meio de "ocupação" de terras; visibilidade e tempo de duração da luta pela terra nos cenários local, estadual e nacional; atuação de mais de um movimento social; e localização em diferentes regiões do Estado. Os nomes de municípios, movimentos sociais, escolas, professores e alunos foram modificados, uma vez que assumimos o compromisso do anonimato com os professores entrevistados.

A entrevista foi composta por um roteiro contendo dois blocos de questões: o primeiro tratava das informações pessoais, escolares e profissionais; no segundo, solicitava-se ao professor narrar sua experiência com os estudantes. Todas as entrevistas apresentaram uma dinâmica temporal, isto é, discorreram sobre fatos ocorridos no início da experiência, ao longo do processo e no tempo da entrevista. Considerando a riqueza de informações, percebemos que cada entrevistado narrou

um *caso*, um fato ocorrido em sala de aula que envolvia professor e aluno. Por julgarmos que os *casos de sala de aula* deixavam ver a experiência concreta e os aspectos relativos às formas de pensar, sentir e agir, delimitamo-los como unidades de análise.

Perfil das escolas e dos professores

Quanto à localização, oito escolas estão situadas na área geográfica dos assentamentos, três em distritos, duas em áreas de fazendas e uma na periferia urbana. Duas integram a rede estadual e 12 fazem parte das redes municipais. Desse total, nove possuem administração autônoma, isto é, existe uma direção local, e cinco são vinculadas a uma direção centralizada na sede urbana. Aquelas com administração autônoma possuem uma boa estrutura física, com luz, água, televisão/vídeo e biblioteca. As escolas vinculadas partilham um único projeto político-pedagógico, não têm autonomia financeira e geralmente são edificações com, no máximo, três salas, uma cantina e sanitários.

Em dez escolas, o poder público é o responsável pela gestão: os alunos, pais e moradores da região em geral não participam do processo. Em duas instituições, o movimento social tem autonomia, autorizada em documento oficial por órgão público, para gerir a parte administrativa e a pedagógica. Em outras duas, a gestão aparece como negociada. Comumente, o movimento social participa do colegiado, das decisões sobre contratação de professores e da escolha da diretoria. Esse tipo de gestão funciona como acordo político, não sendo, portanto, registrada ou oficializada por meio de documentos jurídicos. Somente em duas escolas todos os alunos são oriundos dos assentamentos e acampamentos; nas demais, vêm de contextos diferenciados: filhos de pequenos proprietários, funcionários de fazendas e empresas agropecuárias, comerciantes, dentre outros.

O grupo de professores apresenta um perfil muito próximo daquele já apontado pela literatura em termos de diversificação (Caldart, 1997). Do total, são 33 mulheres e 3 homens; a maioria tem entre 31 e 40 anos de idade; equilibram-se entre casados e solteiros; e mais da metade possui de um a quatro filhos. Quanto à opção religiosa, 28 são católicos e 8 evangélicos, e 17 participam de atividades com pastorais e grupos de oração.

Os professores envolvidos na pesquisa são, em sua maioria (28), oriundos do meio urbano. Doze nasceram no meio rural. Do grupo que nasceu no meio urbano, 18 continuam aí residindo. Dos que nasceram no meio rural, oito residem no meio urbano e quatro permanecem no campo, sendo que uma delas é assentada. Temos, portanto, 31 professores residentes no meio urbano e 5 no meio rural.

Com relação à escolaridade, 14 professores possuem o nível superior completo, 12 o superior incompleto, 6 o magistério e 4 uma especialização. Vinte e cinco professores possuem até dez anos de experiência docente. Vinte entrevistados trabalham como contratados e 16 como efetivos. Todos participaram nos últimos três anos de, pelo menos, quatro cursos oferecidos pelas prefeituras municipais, e

nenhum desses cursos teve como conteúdo programático o tema da reforma agrária e/ou educação do campo.

Percorrendo as trilhas dos casos de sala de aula

Nas leituras e escutas dos *casos*, encontramos a expressão *eles são diferentes* nas 36 entrevistas. De certo modo, essa incidência indicava que os alunos, de alguma forma, apareciam como algo *não familiar*, como portadores de características que desafiavam o entendimento dos docentes. O aluno *diferente* chamou nossa atenção desde as primeiras entrevistas. A princípio, trabalhamos com o sentido de que essa diferença tinha relação com o fato de os estudantes desejarem permanecer no meio rural, o que contradiz o propósito da escola nesse contexto.

Os estudos mostram que a percepção e a expectativa dos docentes em relação aos alunos configuram-se com a indicação da escola como espaço para ensinar o caminho da cidade (Turfi, 1985; Fonseca, 1992; Fortes, 1994; Antunes-Rocha, 2001; Feitosa, 2001; Capelo, 2001). Sendo assim, os alunos, ao assumirem o desejo de permanecer, estariam provocando rupturas com suas formas enraizadas de pensar em detrimento do papel da escola no que diz respeito às populações pobres do meio rural.

Porém, ao longo das entrevistas, percebemos que essa característica provocava rupturas, mas não o suficiente para colocar os professores numa situação de não saberem o que significava ser *diferente*. Sair, ou ficar no espaço rural, já é um tema debatido na sociedade e na escola, e a escola, com a missão de fixar o homem no campo, é assunto discutido em vários contextos.

Buscamos, no pertencimento a movimentos sociais, uma possibilidade para compreender o sentido da *diferença*. Há a associação com o banditismo e a violência. A vivência do medo, manifestada por 35 entrevistados, poderia indicar dificuldades para ver na escola um sujeito que era considerado ilegal. Somente três professores utilizaram o termo *ocupação*;¹ os demais empregaram termos como *invasão*, *tomar terra*, *chegaram e ficaram*. A referência ao ataque físico está presente em várias entrevistas. Mara relatava: "... *qualquer coisa que a gente fizesse com os filhos deles, podiam vir armados, [...] comentavam que eles tinham armas*". Beatriz tinha medo de ser atacada pelos pais: "*E se viessem para a escola com enxadas e facões?*". Sabrina imaginava que "*eles estariam na porteira esperando-a como numa tocaia*" e, por isso, só compareceu à escola quando o prefeito prontificou-se a acompanhá-la. Para Célia: "*Foi o pior dia da minha vida quando fiquei sabendo que ia para a escola do assentamento*". Diva foi alertada pela secretária de educação: "*Se tiver medo, você não fica na escola*".

Mas o medo, como uma vivência forte no início da experiência dos alunos, não era tão presente no tempo da entrevista. "*Fui vendo que não eram tão perigosos assim*" – contava Márcia. Célia os via como "*as melhores pessoas do mundo para*

¹ Ocupação e invasão são termos que denominam formas diferentes de dar sentido à luta pela terra empreendida pelos movimentos sociais nas últimas décadas.

conviver". Sabrina, após sete anos de trabalho, diz que o receio inicial dos pais foi superado com a convivência com os alunos.

A expressão *aluno diferente* parecia indicar sentidos para além da tensão rural/urbano ou de pertencimento a um movimento social. A presença de interrupções na fala e nos gestos e o uso de expressões como *eles têm uma coisa que não sei dizer, eles são diferentes, a gente não sabe o que se passa na cabeça deles e eles têm o mundo deles lá* remetiam a algo que os entrevistados não estavam conseguindo articular com seus saberes e práticas. O que continha a diferença que desequilibrava os professores? Por que os alunos eram diferentes? De quem se diferenciavam? Em quê?

Aos poucos, as sucessivas leituras do material recolhido em campo, as tentativas de categorização em torno da *diferença* e a análise das relações que os termos estabeleciam entre si evidenciaram as dificuldades para trabalhar partindo da *realidade dos alunos*, trazendo o tema da ocupação de terras para discussão na sala de aula. A palavra *terra*, quase sempre oculta ou usada mediante metáforas, indicou o ponto de partida. A *diferença* dizia respeito ao fato de que o aluno estava pensando/sentindo/fazendo como um sujeito com direito de conquistar e permanecer na terra. Essa era a diferença que assustava e desequilibrava. Possivelmente, o desequilíbrio aparecia como mais intenso porque os professores não conseguiam localizar em suas experiências anteriores referências que tomassem os alunos como um grupo social que pode ter e usar uma terra; tinham dificuldades em reconhecê-los nessa condição. Onde buscar referências para vincular um sujeito pobre, do meio rural, como capaz de possuir terras?

Se os professores apresentavam dificuldade para ver os alunos nessa condição, certamente havia algo nestes que não se enquadrava nas características desejáveis para o exercício desse direito. Ter posse e usar terras no Brasil exigem atributos que nem todos os grupos sociais podem ter. Já no Brasil Colônia, definiu-se que somente os *sujeitos de qualidades*, expressão utilizada para os nobres ou endinheirados, poderiam pleitear o direito a uma sesmaria. Aqueles que lutam pela terra mediante a ocupação não se enquadram nessas condições. Eles se vinculam pela aparência física e pela origem social, política e cultural aos grupos desqualificados para ter e usar a terra.

Com essa chave analítica, vimos que os participantes da pesquisa trilhavam, no momento da entrevista, três caminhos: professores que mantinham suas formas de pensar sobre o direito dos alunos a terem terras; professores que vivenciavam situações que estavam exigindo o "assumir posições"; e professores que já percebiam a fonte das dificuldades e assumiam posições.

Mantendo os saberes e as práticas

Este grupo é composto por sete professores, caracterizados pelo fato de manterem suas formas de pensar, sentir e agir em relação aos alunos desde o início da experiência docente até o momento da entrevista. Essa manutenção assume duas formas: idealização e depreciação.

Davi, que trabalha há cinco anos em uma escola localizada no interior do assentamento, vivencia com os alunos um movimento que pouco alterou sua forma de pensar, sentir e agir em relação a eles. É filho de agricultores, veio para a cidade estudar, ingressou em pastorais religiosas e no sindicato dos trabalhadores rurais. Reside no meio urbano, mas se considera um sujeito do meio rural. É o único entrevistado que não teve medo quando iniciou a docência na escola do assentamento, o único que tece um conjunto de significados numa perspectiva idealizadora e que também é favorável à ocupação como forma de luta pela terra.

Para ele, o aluno do assentamento é diferente, a escola é diferente e seu papel como docente é manter essa diferença. Informa: Na *"outra escola em que trabalho, eu já chego dizendo: eu sou sem-terra"*. Na organização do trabalho, faz opção por assumir duas condutas diferenciadas. Conta que na escola do assentamento trabalha *"com os materiais do movimento"*, diz *"que é preciso ocupar terras, mudar a sociedade"*. Na escola do distrito, diz *"que a terra foi deixada por Deus, que devemos cuidar dela com carinho"*. Trabalha assim por considerar que se atuasse na escola do distrito da mesma forma que atua no assentamento não seria aceito pela direção, colegas, alunos e pais.

Segundo Davi, os alunos do assentamento detêm um saber que os coloca acima dos outros:

Eles podem não ter um grau de escolaridade assim bom, mas eles têm visão, têm consciência e têm, assim, vontade de aprender. Se vou trabalhar, por exemplo, o tema da globalização, [você] fala pra eles e eles sabem o que é isso, eles sabem o que é globalização.

72

Raquel e Iara alteraram o modo de ver a luta e atualmente consideram a legitimidade da ocupação vinculando a terra à dimensão do sagrado, terra de Deus, de todo mundo. Ao identificarem o desempenho escolar e disciplinar dos alunos em sala de aula, tendem a colocá-los numa posição acima dos outros alunos. Eles são superiores porque possuem conhecimentos, organizam-se em movimentos sociais, têm futuro, sabem o que querem. Elas trabalham para eles, colocam-se no lugar das pessoas que estão aprendendo. Raquel chega a dizer que tem pouco a ensinar e muito a aprender. Na discussão e socialização da experiência de luta na sala de aula, abordam o assunto de forma mais geral. Falam em direito sagrado, na natureza e na importância de valorizar a terra conquistada. Nesse sentido, Raquel e Iara estão caminhando para posturas que idealizam a luta pela terra, e conseqüentemente, os alunos. Valorizando em demasia a experiência do grupo, anulam suas próprias experiências.

Entre os quatro entrevistados que mantiveram suas opiniões em termos depreciativos, uma professora está em dúvida com relação à ocupação de terras e as demais são contrárias. Todas sentiram muito *medo* no encontro inicial e na atualidade elaboraram esse sentimento na descrição dos alunos como *revoltados*, com *dificuldades de aprendizagem*, *alunos-problema*, que *querem mandar na escola*. A maioria possui vínculos de parentesco e/ou de amizade com fazendeiros. Expressam o desejo de mudar para outra escola. Na opinião de Natália, *"ninguém quer vir para escola de assentamento, só quem precisa de trabalho aceita"*. Elas vinculam suas

descrições dos movimentos sociais a sentidos/imagens da violência, bandos sem ordem, sem lei e sem moral. Veem a posse da terra na perspectiva de mercado. Estão experimentando uma vivência profissional com altos níveis de ansiedade e enfrentamento com alunos e pais e manifestam vontade expressa de sair dessa situação.

Diva trabalha em uma escola situada no interior de um assentamento. No tocante à ocupação, coloca-se numa posição contrária, remetendo inclusive a uma posição que não é só sua, mas também do seu grupo familiar:

Nós somos pobres em termos financeiros, mas, graças a Deus, de espírito nós somos milionários. Meu pai me falava: "Eu não vou pra esse tipo de coisa, porque a terra lá, quem tem essa terra pagou por ela, não é justo que agora eu vá lá e queira pegar um pedaço da terra deles sem pagar". Às vezes, eu fico pensando assim: Se o meu pai pensava dessa maneira, por que eu que sou produto dele tenho que pensar diferente?

A situação de Fia é emblemática. A escola em que trabalha como efetiva – e na qual estudou – foi criada para atender os filhos dos empregados da fazenda em que o avô e o pai trabalharam. A fazenda foi ocupada e legalizada como assentamento. Para ela *"não existe mais diferença entre uma escola da roça e uma escola da cidade, agora está tudo igual"*. Ao narrar um caso vivenciado em sala, explicita os saberes acumulados em torno do pobre como inapto para o trabalho na terra, a previsão de que o futuro é o caminho da cidade e a tensão instaurada em sala de aula a partir do seu discurso:

[...] eu falo com eles: Olha, eu sei que o seu pai veio em busca de melhora, em busca de mudança, eu gostaria que vocês dessem mais valor ao aprendizado, porque vocês não vão viver aqui a vida inteira. Os recursos da terra, eles acabam, e nem sempre o seu pai planta, você às vezes não vai ter aptidão para plantar. Então você tem que construir o seu futuro. Aí uns falam assim: "Ah, dona, a senhora não sabe nada não". Aí eu falo: Então vou sentar aí e você vai me ensinar. E eles retrucam: "A senhora está aqui é para ensinar".

Os professores que conservaram suas representações numa perspectiva depreciativa mostram uma trajetória de vida com vínculos muito estreitos com a grande propriedade. São amigos e/ou parentes de grandes proprietários, em alguns casos, até do antigo dono das terras ocupadas e transformadas em assentamentos. A maioria organizou o "medo" por meio do distanciamento. Relatam que procuram não manter contato com as famílias, que preferem não se envolver. Diva trabalha em uma escola localizada no interior do assentamento e descreve sua chegada/saída da escola como uma *correria*. Não tem tempo para receber os pais e/ou participar dos eventos promovidos pelos assentados.

As posições idealizadas/depreciativas dos professores são individuais, no sentido de que são essas pessoas que as apresentam, mas são socialmente construídas em um tempo e espaço históricos. Elas se articulam com o ideário idealizador/depreciativo sobre o pobre do meio rural presente na sociedade brasileira.

A perspectiva mais idealizadora vivenciada por Davi ancora-se certamente na construção do ideário religioso e de certa forma, em grande parte, na produção literária e acadêmica sobre os sujeitos que lutam pela posse e pelo uso da terra no

País há mais de 500 anos. A visão depreciativa, mais disseminada, expõe os pobres do meio rural como violentos e atrasados. Sá (2000), analisando como o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) aparece na revista semanal *Veja*, mostra como a publicação utilizou, em 1989, os sentidos da violência e do atraso para definir a ação do movimento. Os títulos das matérias, com destaque nas capas, anunciavam: “A tática da baderna”, “A onda selvagem”, “O fogo da baderna”, “Sem terra e sem lei” e o “Rastro da violência”. Para o autor, os termos tática, baderna e fogo articulam-se com situações de guerra. Esse sentido coloca o movimento como violento e perturbador da ordem. O significado de atraso mostrava-se de forma mais sutil. O mastro da bandeira do movimento era sempre destacado como uma madeira rude e mal trabalhada, e os integrantes do movimento eram mostrados como sujos e maltrapilhos.

Nessa direção, podemos dizer que esses professores não estão alterando suas representações sociais, e sim mantendo formas de pensar, sentir e agir já consolidadas. Diante do novo, do não familiar, quem idealiza ou quem deprecia mantém-se no mesmo lugar. Negando o diálogo com o outro ou absorvendo completamente o diálogo do outro, não se estabelece uma relação horizontal, mas vertical. Numa relação verticalizada, o professor distancia-se dos alunos, a relação pedagógica como espaço de co-construção torna-se impossível e o sentido da posse e do uso da terra, mediação em questão, torna-se distanciado, não materializado. Poder “ocupar” todas as terras ou não “ocupar” terra nenhuma são posições dicotômicas. Tornando-os poderosos, no sentido de que podem “ocupar” todas as terras, ou negando-lhes o direito de “ocupar” a terra, os professores não dialogam na perspectiva de suas qualificações como sujeitos para ter e usar a terra.

Professores em transição

Neste grupo, encontram-se 23 professores que, durante a entrevista, fizeram reflexões sobre a experiência e estão buscando com amigos, em cursos, na igreja, na televisão, nas revistas e nos jornais informações que possam orientar a produção de novos referenciais. Alguns relataram a vivência de conflitos ocorridos há poucas semanas da realização das entrevistas, em alguns casos com agressão física e intervenção policial em sala de aula. Esses momentos possibilitaram a emergência de reflexões. Os docentes foram de certa forma pressionados a tomar consciência da presença dos alunos e alterar padrões de condutas, sendo frequente a expressão *eu mudei*. Para exemplificar o que chamamos de *professores em transição*, escolhemos alguns relatos.

Rose trabalha em uma escola situada no interior do assentamento, gestada pelo poder público, e é efetiva com formação em nível médio. Algumas semanas antes da entrevista, foi denunciada pelos pais de uma aluna ao Conselho Tutelar do Menor com a queixa de agressão física. Fala do constrangimento com o processo judicial, que não foi adiante porque as autoridades locais negociaram com os pais. Rose é, certamente, a professora que mais expressou a situação de “pressão para

mudar". Ela não consegue transferência para outra escola, porque é de um grupo político contrário ao que apoiou o prefeito. Quando indagada sobre como estava lidando com a aluna após a denúncia, informou que mudou a posição física da aluna na sala: "*Ela sentava na minha frente, agora senta do meu lado*". Ao longo da entrevista, ela se pergunta várias vezes:

Eu não sei como vou fazer com esta menina. Vou deixando-a sentada do meu lado para ver se dou mais atenção. Ela pergunta demais, quer saber de tudo, quer resposta [...].

A narrativa de Inês mostra a vivência de uma agressão que ela não consegue identificar:

Todas as raivas, ela queria descontar na escola e nos colegas. Era uma agressão... tipo assim: discordar das coisas... ela me questionava... um pouco desestruturada. Eu acho que eles vão perder a referência, porque é um acampamento, é tudo comunitário. Não tem aquela separação, tudo separadinho, bonitinho... Eles não têm uma referência de família, porque é todo mundo integrado... A minha conclusão é que eles são um pouco diferentes dos que a gente está acostumada... Eu tenho certeza que eles são meninos normais, têm um potencial, mas eles são diferentes no querer [...].

Vanessa, ao narrar sua experiência, evidencia sua dificuldade em ver a aluna Priscila como um sujeito com características para ter e usar a terra:

O caderno dela era só terra vermelha, sabe aquela coisa assim, ela transpira muito, parece que ela transpirava terra vermelha, é uma coisa de louco. Então ela ia fazendo a atividade e ia suando, e aquilo ficava daquela cor. Quando eu fui conhecer o acampamento, não consegui chegar na casa, porque ela mora no meio do mato. Ela falou assim: "Está vendo lá aquela mata, eu moro lá no meio". É uma mata virgem, assim tudo fechado, e ela falou que mora lá no meio. A casa dela não tem chuveiro, então eles tomam banho na lagoa. Ela vem descabelada, com as roupas sujas. Um dia um menino falou com ela assim: "Você é dos sem-terra". Aí ela falou assim: "Não, nós temos mais terra do que você, porque lá é uma imensidão de terra". Eu pensei: De onde essa menina escutou isso? Porque, realmente, ela tem muito mais terra do que a gente, do que eu, que tenho uma casa, do que o outro, que é empregado na fazenda. Entendeu? Tem muito mais mesmo.

Os professores desse grupo interrogaram a si mesmos sobre o sentido do que ocorria. Estão buscando estratégias para superar as distâncias. Quase todos experimentaram inicialmente organizar saberes/práticas na matriz da depreciação. Colocá-los em posição inferior não trouxe resultados, uma vez que os alunos resistiram, reagiram e insistiram diante da atitude deles. Estão descobrindo que estar *lado a lado* pode ser uma alternativa e criam estratégias para que isso aconteça. Discutem a luta pela terra na sala, procuram conhecer o acampamento/assentamento, colocam o aluno fisicamente sentado ao lado, participam de cursos e reuniões promovidos pelos movimentos sociais, buscam informações com amigos, nos jornais, nas revistas, e alguns em materiais produzidos pelos movimentos sociais.

Inês e Paulo descobriram essa possibilidade na entrevista. Paulo, quando relatava suas dificuldades, percebeu que não conhecia os alunos. Decidiu, naquele momento, que buscaria conhecer mais suas histórias, conversar mais com eles, deixar que falassem sobre as suas experiências de vida, dentre outras decisões. Inês

contou que, naquele instante, estava compreendendo que, talvez, suas opiniões sobre os estudantes estivessem relacionadas com o que as pessoas diziam sobre os alunos sem-terra e propôs a si mesma o desafio de conhecê-los melhor.

Nina agora é favorável à ocupação, mas somente em caso de pobreza, como forma de buscar um meio de vida. Vê a luta na perspectiva de que após a legalização das terras já estará tudo certo, mais calmo, tudo poderá voltar à normalidade.

Vivenciando a mudança

O grupo que está se movimentando em torno de uma posição que denominei de *assumir o desafio de mudar* é composto por seis professores. Um elo entre eles refere-se ao *medo* que sentiram quando iniciaram o trabalho com os alunos. A maioria era contrária à luta, mas mudaram de opinião no percurso. Atualmente, problematizam a relação com os alunos e conseguem expressar, como Kazu, que, se não aprenderem a ficar lado a lado com eles, não vão conseguir nada. Sentiam medo e ansiedade com a presença dos alunos, mas o esforço de cada um para vencê-los deixa ver sujeitos enfrentando desafios com ousadia e flexibilidade.

Kazu está terminando o curso de graduação em Geografia e trabalha como contratado. No início, teve dificuldade, porque os alunos eram “muito críticos”. Aos poucos foi vendo que eles

76

não tinham receio de falar. Nunca tiveram vergonha, questionaram, contavam a história de vida deles. Têm coragem de falar mais diretamente, pra encostar na parede. A luta despertou isso neles, essa garra, porque acompanhavam os pais em tudo que era atividade, ficaram mais corajosos, mais espontâneos.

Presenciou um conflito entre uma professora e um aluno, no qual percebeu que “a professora agrediu porque o aluno estava questionando o conteúdo que ela estava trabalhando”.

Mara está aprendendo com os alunos. Professora efetiva de uma escola situada fora do assentamento, viu-se na condição de aprender a conviver com os estudantes, levando em conta que, com a chegada dos filhos dos assentados, a escola, em vias de extinção, continuou a funcionar. Ao narrar o que percebe de Rafael, mostra os caminhos pelos quais está mudando sua forma de representá-lo:

Eu levei o maior susto o dia que ele chegou. Ele chegou aqui manchado de vermelho, aquelas pintas de vermelho. Eu falei assim: Ai, minha Nossa Senhora, ele não vai dar conta de nada. Já chegou atrasado, os meninos já estão bem à frente de tudo. Ele não só conseguiu apanhar os meninos no nível em que os meninos estavam, como passou os meninos. Quando chegou o final do ano, fiquei surpresa. Nós tivemos um projeto de poesia na escola. Rafael fez uma poesia de autoria dele, e a poesia que eu dei pra ele decorar, ele decorou... Eu fiquei babando, de boca aberta. Os outros meninos respeitam, porque sabem que ele está além, ele é esperto, porque ele não deixa ninguém passar a perna nele. No início, quando ele chegou, os meninos riam, debochavam, pelo jeito que ele vinha, que ele vinha descalço. Eu até comento isso com minhas colegas: A pobreza não significa que os meninos não aprendem. Eu descobri isso agora. Eu sempre olhava os meninos e falava assim: Um menino pobre tem dificuldade, está cheio de vermes, mas o Rafael isso não atrapalha. Aquele monte de vermes que a gente vê que ele tem, a gente vê que ele está todo manchado de verme, que ele está pequeno. Ele aprende que é uma beleza e surpreende todo mundo.

Para continuar a conversa

No início da investigação, tínhamos como principal referência para compreender o conteúdo e o processo de produção das representações sociais dos professores as questões relativas ao rural/urbano e o pertencimento aos movimentos sociais como características que poderiam produzir desafios para a prática docente. As entrevistas deixaram ver que os professores, no encontro com os alunos, foram desafiados nesses aspectos, mas em estreita articulação com relação aos sentidos relacionados ao acesso, à posse e ao uso da terra.

Lidar com essa questão exige dos professores uma retomada dos seus saberes, que são historicamente tecidos em torno da valorização do espaço físico, simbólico, cultural e subjetivo da grande propriedade. Para reelaborar o aluno pobre como capaz de ter e usar a terra, faz-se necessário um grande trabalho em torno de temas que pertencem à matriz estruturante da identidade grupal e individual dos sujeitos habitantes deste País. Os professores que estão em “transição” evidenciam em suas entrevistas as dificuldades para lidar com alunos que exigem “direitos”. As mudanças que estão empreendendo foram motivadas pelos conflitos acirrados no cotidiano da sala de aula.

Os resultados desta pesquisa mostram que os professores das escolas públicas, que trabalham com os alunos no contexto da luta pela terra têm um grande desafio: trazer para a superfície de suas reflexões o sentido da posse e do uso da terra, vencer as barreiras de um saber enraizado em estruturas sociais extremamente rígidas. Um saber que envolve o lugar da escola no espaço físico, simbólico, cultural, social e político do campo e da sociedade como um todo.

No campo, a escola sempre esteve no espaço físico de alguém. Para ir à escola, os alunos precisam, antes, passar pela porteira de uma propriedade. Na nossa história, essa porteira quase sempre marcou a entrada da grande propriedade. Aceitar e valorizar a experiência dos alunos da luta pela terra significa tirar a escola em termos físicos e simbólicos desse espaço, não para levá-la em direção à cidade, mas rumo a uma terra que pode ser partilhada de forma sustentável e solidária.

Numa tentativa de compreender os modos por meio dos quais os professores estavam construindo suas representações, percebeu-se que diversos fatores conformaram esse processo: as características das escolas, o perfil pessoal, escolar e profissional dos professores, os movimentos sociais e os alunos. Nenhum desses fatores se mostrou como mais determinante. Os professores que se aproximaram dos movimentos sociais têm acesso a materiais didáticos, livros e jornais com discussões sobre a dimensão pedagógica na luta pela terra, e os demais buscam apoio com os amigos e com a religião. É evidente o que denominamos de *solidão institucional* dos professores. Não houve relatos de cursos, palestras, textos ou qualquer tipo de orientação por parte dos órgãos públicos vinculados à educação.

De uma maneira geral, a experiência com os alunos na sala de aula, em alguns casos contando com o apoio dos pais, aparece como o referencial significativo do professor para reelaborar seus saberes e suas práticas. Todos os entrevistados narram a vivência com os discentes como momento de conflito e também de aprendizagem.

Não há um só relato de agressão física, indisciplina ou similar por parte dos alunos. Alguns professores agrediram, mas em todos os casos há um precedente relacionado à quase total incompreensão das reivindicações dos alunos. Alguns professores se sentem agredidos, como Inês, que nos diz que sua aluna "*tem uma agressão tipo discordar das coisas*".

Conclusão

Os dados aqui trabalhados não permitem generalizações, mas possibilitam caminhos analíticos para compreender os desafios que a escola vivencia para cumprir sua missão como agência responsável pela produção e pela socialização do conhecimento sistematizado.

Um primeiro desafio diz respeito ao perfil dos professores a serem indicados para ocupar essa função. Esse é um dos principais temas em discussão na atualidade, no que se refere à construção de uma proposta para a Educação do Campo como um todo. No perfil, podemos apontar as dificuldades apresentadas pela ausência de formação e informação sobre os sujeitos e os contextos em que exercem a docência. Os entrevistados, alguns com quase dez anos de experiência, sentem falta de espaços e fontes que lhes possibilitem discutir, problematizar e ressignificar suas dificuldades.

O segundo é trazer para a superfície de suas reflexões o sentido da posse e do uso da terra, vencer as barreiras de saberes e práticas enraizadas em estruturas sociais extremamente rígidas. Alterar esse saber terá, certamente, repercussões em outras dimensões do seu pensar/sentir/agir. Historicamente, a escola tratou a terra na perspectiva do uso. Mais recentemente, incorporou o cuidado, mediante discussões sobre os recursos naturais, como o solo e as águas. Ainda mais atual é a presença nos livros didáticos de algumas referências sobre a existência de latifúndios e minifúndios, mas a discussão sobre a posse e o uso da terra precisa assumir a dimensão política e ética, ultrapassar a dicotomia e alcançar níveis mais complexos de crítica e proposição. As tensões campo/cidade, latifúndio/minifúndio, moderno/atraso, ignorância/virtude que sempre dominaram a produção do conhecimento podem e devem ser revisitadas.

O terceiro refere-se à posse e ao uso da escola. No espaço rural, a escola sempre se localizou na propriedade de alguém, que tem nome e sobrenome, está presente no cotidiano. Sua posse sempre foi visível. As escolas visitadas estão em fazendas, povoados, periferia urbana, acampamentos e assentamentos. Todas essas terras têm dono. Em que terra plantar a escola?

A multiplicidade de questões abre possibilidades a novos estudos. As alterações nos perfis escolares e profissionais dos professores do meio rural nas duas últimas décadas e os efeitos dessa realidade no desempenho escolar dos alunos do meio rural constituem fenômenos pouco estudados. As relações dos professores com os diferentes tipos de movimentos sociais não foram tratadas neste trabalho e podem ser indicadas como um caminho fecundo de investigações.

Um dos resultados mais significativos desta pesquisa talvez tenha sido a possibilidade de ver as representações em movimento. Com esse recurso, foi possível

flexibilizar os limites das dicotomias idealizar/depreciar, rural/urbano, emoção/cognição, teoria/prática e conteúdo/processo, tão presentes no início do trabalho. Os participantes, cada um dentro de suas possibilidades e limites, mantiveram, reelaboraram e criaram elementos com os quais organizaram suas representações sociais sobre os alunos.

Referências

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. *Representações sociais de professoras sobre a escola no meio rural*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2001. (Relatório de pesquisa).

ARROYO, Miguel C. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. (Org.). *A educação básica e o movimento social do campo*. Brasília: Articulação por uma Educação Básica do Campo, 1999. p. 13-52. (Coleção por uma educação básica do campo, 2).

CALDART, Roseli Salete. *Educação em movimento: formação de educadoras e educadores no MST*. Petrópolis: Vozes, 1997. 180 p.

_____. Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna.; JESUS, Sonia Meire S. A. *Por uma Educação do Campo*. Brasília: Articulação por uma Educação Básica do Campo, 2004. p. 13-52. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, 5).

CAPELO, Maria Regina C. Professoras de escolas rurais: memórias e representações. In: JORNADA INTERNACIONAL SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, 2., 2001, Florianópolis. *Caderno de Resumos da II Jornada...: questões metodológicas*. Florianópolis, 2001.

FEITOSA, Belijane Marques. As representações sociais da professora da zona rural sobre seu aluno: veredicto: culpado. In: JORNADA INTERNACIONAL SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, 2., 2001, Florianópolis. *Caderno de Resumos da II Jornada...: questões metodológicas*. Florianópolis, 2001. p. 64.

FONSECA, Maria Teresa Lousa da. *A extensão rural no Brasil: um projeto educativo para o capital*. São Paulo: Loyola, 1992.

FORTES, Maria de Fátima Ansaloni. Escola rural mineira: observações produzidas a partir de depoimentos de antigas professoras. *Educação em Revista*, n. 18/19, p. 80-92, jun. 1994.

JODELET, Denise. *As representações sociais*. Trad. Lilian Ulup. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, F. S. C.; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). *Por uma educação básica do campo*. São Paulo: Perez, 1999.

MOSCOVICI, Serge. *A representação social da psicanálise*. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PESSOA, Jadir de Moraes. Aprender e ensinar no cotidiano de assentados rurais em Goiás. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 10, p. 79-89, jan./abr. 1999.

SÁ, Roberto B. da Silva. Revista *Veja* lidera bombardeio contra MST. *Cadernos Populares*, maio 2000.

TURFI, Sônia. *Determinantes da ação educativa dos professores leigos na escola rural de uma realidade em transformação*. 1985. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1985.

VENDRAMINI, Célia Regina. *Terra, trabalho e educação: experiências socioeducativas em assentamento do MST*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000.

Maria Isabel Antunes-Rocha, doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), é professora adjunta da Faculdade de Educação dessa Universidade, coordenadora do Observatório da Educação do Campo (Capes – parceria UFC/UFGA/UFPBC/UFMG), membro da Comissão Nacional de Educação na Reforma Agrária e coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo (EduCampo/FaE-UFMG).

isabelantunes@fae.ufmg.br

A produção do conhecimento na formação dos educadores do campo

Lais Mourão Sá

Mônica Castagna Molina

Anna Izabel Costa Barbosa

Resumo

A formação de educadores do campo envolve quatro grandes questões: identidade sociocultural e projetos de vida da juventude camponesa; contra-hegemonia na formação de educadores; vinculação escola e vida; e princípios sociopolíticos na apropriação de ciência e tecnologia. As questões discutidas referem-se à experiência do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília, no período 2008-2010.

Palavras-chave: formação de educadores; juventude do campo; intelectuais orgânicos.

Abstract

Knowledge production during teachers' training for countryside schools

The four major issues about the training of teachers for countryside schools are related to the socio-cultural identity and life projects of young peasant, the counter-hegemony in teacher education, the linking between school and life principles, and the socio-political appropriation of science and technology. The issues discussed relate to the experience of the graduation course in Countryside Education at the University of Brasilia, in the period 2008-2010.

Keywords: rural youth; organic intellectuals; educators training; countryside education.

Introdução

A realização da muito necessária separação entre a ciência e as determinações capitalistas destrutivas só é concebível se a sociedade como um todo escapar da órbita do capital e estabelecer um novo campo – com princípios de orientação diferentes – em que as práticas científicas possam florescer a serviço dos objetivos humanos. (Mészáros, 2004, p. 266-267).

82

A epígrafe deste artigo coloca a questão da natureza político-ideológica de todo conhecimento e inspira a reflexão sobre o papel da ciência na perspectiva da formação de educadores comprometidos com a construção de um novo projeto de sociedade.

A reflexão tem como referência a experiência dos docentes e estudantes do curso de licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília no período 2008-2010. O curso visa formar educadores para as escolas e comunidades rurais do Centro-Oeste, dentro do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), do Ministério da Educação.

O curso compreende a formação humanística, pedagógica e sociopolítica do educando integrada à formação nas áreas de habilitação em Ciências da Natureza e Matemática e em Linguagens, com base na metodologia da alternância. Enquanto o perfil de ingresso dos estudantes desse curso exige o vínculo com escolas e comunidades rurais, o perfil do egresso é o de um educador cuja prática pedagógica esteja baseada numa visão de totalidade da realidade em que ele se insere e numa metodologia de produção de conhecimento que seja pertinente à transformação dessa realidade. Trata-se de uma experiência em construção em que a práxis pedagógica busca constituir o conhecimento científico a partir da complexa trama entre o particular e o universal, o subjetivo e a objetividade, na imbricação com os saberes e experiências das histórias vividas por esses sujeitos.

Levantam-se a seguir questões que estão em pauta no momento atual desta experiência e que vêm sendo objeto de reflexão pelos docentes e discentes nela envolvidos: a identidade sociocultural e os projetos de vida da juventude do campo;

a perspectiva da contra-hegemonia na formação de educadores; a relação entre a escola e a vida; e os princípios sociopolíticos que devem ser considerados na apropriação de ciência e tecnologia pela juventude do campo. A estreita relação entre conhecimento, política e educação coloca a necessidade pedagógica de explicitar uma filosofia da transformação e uma teoria do conhecimento pertinente à história de luta social da classe trabalhadora do campo.

Juventude do campo: identidade sociocultural e projetos de vida

A questão da construção de um projeto político-pedagógico para a formação da juventude do campo está estreitamente vinculada à reflexão sobre as condições de reprodução sociocultural da economia camponesa no contexto da vida rural brasileira. Isso implica uma formação que deve objetivar a produção de um conhecimento que dialogue e dê suporte à definição de projetos de vida da juventude do campo, articulando-os com a luta social pelo fortalecimento do modo de produção camponês no contexto do desenvolvimento rural local, regional e nacional.

Essa intencionalidade se impõe em coerência com a luta dos movimentos sociais do campo pelo direito à educação em convergência com a lógica da socioeconomia familiar camponesa. Diagnosticando os efeitos degradantes das causas da migração que afetam principalmente os jovens da classe trabalhadora do campo, os movimentos de juventude do campo no Brasil têm reivindicado o acesso à terra por meio de políticas de apoio ao retorno e ao estabelecimento da juventude no campo, com a construção de modelos socioeconômicos alternativos ao sistema neoliberal, adotando princípios de reciprocidade, complementaridade e cooperação que contribuam para a superação das desigualdades sociais. Para transformar o modelo de desenvolvimento dominante no País, uma das condições é que a dimensão político-econômica seja articulada à dimensão socioeducacional, sendo esta pensada enquanto formação política e ideológica integral da juventude, ao lado da formação técnica e da criação de redes de comunicação alternativas entre organizações do campo e da cidade.

O próprio conceito de juventude rural implica uma grande diversidade que está relacionada a contextos econômicos, sociais e políticos específicos, em que a idade não é o único critério definidor, incorporando novos elementos culturais e regras sociais que determinam o momento de transição entre as fases da vida. A construção dos projetos de vida dos jovens de origem rural deve ser compreendida, de início, a partir das especificidades da família camponesa. É nesse espaço que se desenrolam o processo de integração do jovem no mundo adulto e a satisfação de suas próprias necessidades individuais. É pela mediação do contexto familiar que se tomam as decisões sobre as prioridades entre o trabalho e o estudo. Além do desequilíbrio entre produção e consumo, fazendo com que o produto do trabalho não seja suficiente para garantir o consumo familiar, o trabalho familiar é muitas vezes desvalorizado pelos jovens por não lhes proporcionar renda própria para atender suas demandas de consumo, já que se encontram relativamente integrados ao modo de vida urbano e participam de um universo cultural globalizado. A vivência em relação às fronteiras entre o urbano e

o rural aponta para além da polarização desses espaços, incluindo a dimensão global e os agentes de influência externa, que trazem novas relações de trabalho para o meio rural, colocando novos desafios para a reprodução social das novas gerações do campo (Carneiro, 2007).

A diversidade de projetos vincula-se a situações sociais, espaciais, históricas e de estratégias de reprodução social, tais como: inserção no trabalho familiar, migração para trabalhos temporários no meio rural, migração para trabalhos urbanos e migração para educação formal e capacitação profissional. Assim, ficar e sair podem ser estratégias complementares pautadas nas condições objetivas e subjetivas (valores familiares e representações sobre o trabalho) das famílias e das alternativas que se apresentam aos jovens para seus projetos de vida (Malagodi, Marques, 2007).

Tendo em vista esta vinculação fundamental da educação com a especificidade e a diversidade dos projetos de vida da juventude camponesa, impõe-se pensar a educação do campo como um processo social de formação humana desses sujeitos, no qual se configure um horizonte de referência para tais projetos, principalmente quando se trata de uma juventude herdeira das lutas sociais de seus pais nos últimos 20 anos, quando a classe trabalhadora do campo vem se organizando na luta pelo direito à educação.

Formação de educadores e contra-hegemonia

84

Essas questões do contexto da luta social pela reforma agrária e pela educação profissional vinculam-se à questão da construção e difusão de uma nova matriz científico-tecnológica para o desenvolvimento dos assentamentos e das comunidades rurais tradicionais. Ou seja, um projeto de educação integrado a um projeto político de transformação social exige a formação integral dos trabalhadores do campo, no sentido de promover simultaneamente a transformação do mundo e a autotransformação humana (Caldart, 2008). Decorre daí a constatação de que, na questão da Educação do Campo, o que está em jogo é a constituição de novas gerações de intelectuais orgânicos para conduzir o protagonismo dos trabalhadores do campo em direção à consolidação de um processo social contra-hegemônico.

De acordo com o conceito gramsciano, hegemonia é a contínua formação e superação de equilíbrios instáveis entre os interesses do grupo dominante e os interesses dos grupos subordinados. Toda relação de hegemonia é sempre uma relação pedagógica mediada pela atuação de indivíduos que organizam e difundem a concepção de mundo de uma classe social, buscando interferir no instável equilíbrio hegemônico, atuando sobre as ideologias que circulam na sociedade civil e influenciando no processo de construção de um novo bloco cultural e social. Para Gramsci, a sociedade civil é o terreno mesmo da luta ideológica, e a escola desempenha aí um papel fundamental (Buttigieg, 2003).

Pensando a formação da juventude rural como preparação para a direção política, intelectual e moral da classe trabalhadora do campo, o principal papel da

escola do campo é apoiar a formação contra-hegemônica destes intelectuais que devem influir na conquista da hegemonia civil alternativa, elaborando novo projeto de sociedade a partir dos problemas vividos pelo campesinato brasileiro. Enquanto preparação de intelectuais para a direção intelectual e moral, a formação humana não se desvincula do papel desempenhado por eles no mundo produtivo, mas inclui também a capacidade de compreensão ético-política sobre o papel de sua classe no projeto de sociedade que se deseja hegemonizar. Trata-se, portanto, de dominar os conhecimentos necessários à compreensão do mundo da produção e de adquirir os valores necessários à condução intelectual e moral da sociedade (Mochcovitch, 2004).

Como a identidade e o ideal emancipatório não estão dados, é preciso que o processo educativo permita superar os obstáculos que a cultura hegemônica coloca ao acesso a essas condições de transformação. Nesse sentido, a educação é uma tarefa de libertação em relação à dependência da cultura dominante e de construção da própria concepção de mundo e de vida. A educação contra-hegemônica da classe trabalhadora, numa sociedade em que ela é formada para ser passiva diante das condições de reprodução social impostas pelo capital, requer a formação de valores que construam nos sujeitos a autonomia necessária para compreender seu próprio valor histórico, sua função enquanto classe social, seus direitos e potencialidades. Portanto, cultura e educação andam alinhadas lado a lado nesse projeto emancipador, tendo a práxis pedagógica que caminhar sobre os valores do autoconhecimento, da reflexividade, da disciplina e do espírito crítico (Campione, 2003).

A formação de intelectuais orgânicos das classes subalternas não pode deixar de considerar também as disparidades entre a escola das classes privilegiadas e a escola destinada aos trabalhadores, as consequências da especialização dos saberes e o abismo que separa os intelectuais do povo e a ciência da vida. São essas constatações que se colocam como desafios à proposta de organização curricular na formação de educadores do campo.

No sentido de uma construção contra-hegemônica, a formação de educadores para as escolas do campo tem como desafio colocar a escola a serviço da transformação social, no sentido de mudar não apenas os conteúdos, mas suas práticas, estrutura organizacional e funcionamento. Como coloca Roseli Caldart (2000), três são os principais aspectos centrais dessa tarefa: a relação escola-trabalho, a auto-organização dos estudantes e a organização do ensino por complexos temáticos, em sintonia com os temas geradores de Paulo Freire.

A escola e a vida

Inspirada na experiência de Pistrak (2000), a proposta curricular da escola do campo deve necessariamente vincular-se aos processos sociais vividos, em um sentido de transformação social, articulando-se criticamente aos modos de produção do conhecimento e da vida presentes na experiência social. Muito embora a escola do campo mantenha os traços universais que toda educação deve apresentar, essa é uma condição fundamental para que ela possa contribuir, a partir das especificidades

da vida rural, para a superação da alienação dos sistemas educativos em relação às transformações sociais.

[...] se a ligação da escola é com a vida, entendida como atividade humana criativa, é claro que a vida no campo não é a mesma vida da cidade. Os sujeitos do campo são diferentes dos sujeitos da cidade. [...] O campo tem sua singularidade, sua vida, e a educação no campo, portanto, não pode ser a mesma da educação urbana, ainda que os conteúdos escolares venham a ser os mesmos. A questão aqui (é) reconhecer que há toda uma forma diferente de viver, a qual produz relações sociais, culturais e econômicas diferenciadas. Se tomamos o trabalho, ou seja, a vida, como princípio educativo, então, necessariamente, os processos educativos no campo serão também diferenciados no sentido de que o *conteúdo da vida* ao qual se ligará o conteúdo escolar é outro. [...] Isso também não implica necessariamente técnicas de ensino diferentes e menos ainda um conteúdo escolar diferenciado em relação à escola urbana. (Freitas, 2010, p. 3).

Nesse sentido, essa concepção da escola do campo destaca o reconhecimento de que aí existem sujeitos de cultura, cuja formação humana deve partir dessa particularidade, ao mesmo tempo que se universaliza; uma escola unitária, onde a politecnia se torne uma base para transitar entre os vários campos técnicos, para que a juventude rural possa acessar os direitos de qualquer cidadão da sociedade global e, simultaneamente, ter alternativas para ficar no campo.

A proposta de uma escola do campo não cuida apenas de mudar conteúdos, mas traz novos valores e atitudes; constrói-se como uma escola integral, que lida com todas as dimensões do ser humano. Para tanto, é preciso discutir em que consiste essa base, que princípios podem garantir que o sujeito do campo seja o ponto de partida e o ponto de chegada do processo formativo, como sujeito que sempre traz o seu conhecimento, a construção histórica da sua cultura, e, com isso, formar pessoas que possam ler o mundo tal como ele se apresenta hoje à juventude do campo e à da cidade.

Ligar a escola com a realidade na qual o processo educativo acontece não é algo trivial. A principal dificuldade é colocar a escola na perspectiva da transformação social, definindo claramente que valores e relações terão um sentido contra-hegemônico às funções de excluir e subordinar que caracterizam a escola capitalista, feita para reproduzir desigualdades. Os mecanismos de superação devem levar à busca das condições de autonomização e organização específica dessa escola. Que dimensões da escola devem ser transformadas? Considerando as duas principais funções hegemônicas do sistema escolar, exclusão e subordinação, a mudança deve ser buscada a partir do modo de produzir conhecimento (Freitas, 2009, 2010).

Com base em Pistrak e com a orientação de Luiz Carlos Freitas, a experiência da licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília deu início à construção de novos procedimentos pedagógicos. Segundo Freitas, tudo depende da concepção de educação adotada, do conhecimento do meio educativo onde se situa a escola e dos objetivos e êxitos pretendidos. Por isso, as dimensões-chave adotadas são: uma matriz educativa multidimensional que permita ampliar a função social da escola; o diálogo com as agências formadoras do meio; o trabalho e o desenvolvimento humano integral como base da aprendizagem, superando a ênfase estritamente cognitiva da escola capitalista.

Organizado pela lógica do capital e sua necessidade tecnológica, o modo hegemônico de produção do conhecimento científico define *a priori* quais são as

ciências básicas e como elas se hierarquizam. No processo de ensino contra-hegemônico, para superar a ideologia da neutralidade científica, busca-se estabelecer uma matriz multidimensional, colocando em primeiro plano os objetivos pedagógicos e os objetivos de cidadania, ou seja, o que um cidadão comum precisa saber, pensando numa realidade concreta, para fazer com que o educador e o educando se sintonzem com a realidade a ser conhecida e explicada. Inverte-se, assim, a pergunta sobre quais as áreas de conhecimento prioritárias e quais os conteúdos fundamentais para cada ciência.

Dentro dessa orientação, a construção dos complexos de estudo – ou de ensino, na nomenclatura adotada por Pistrak – é uma metodologia que está em desenvolvimento na licenciatura em Educação do Campo, visando estabelecer a conexão entre a escola e a vida, preocupando-se com o valor de uso do conhecimento, que deve permitir interpretar e intervir na realidade. Com essa metodologia, considera-se a complexidade do real como uma síntese de múltiplas determinações, com muitas causas e relações simultâneas, que o pensamento organiza por meio de conceitos e categorias. Sabendo disso, podemos selecionar algumas dessas relações, nunca partes isoladas, e usar os conhecimentos científicos para compreendê-las. Um complexo de estudo é esse conjunto de múltiplas relações que selecionamos, escolhas de aspectos de uma realidade integrada cuja compreensão recusa necessariamente o conhecimento fragmentado. O que conduz à integração não é o plano teórico, mas sim o modo como concebemos a realidade. Diversas disciplinas podem usar um complexo como palco para desenvolver seus conceitos. O importante é garantir a unidade teoria-prática (Freitas, 2010).

Quando Pistrak (2000) propõe devolver a escola à vida, devemos entender que se trata de fazer da escola uma continuidade da vida social, inserida naquilo que ele chama de realidade atual, com todas as contradições nela existentes. De uma escola isolada das contradições, passamos a projetar uma escola onde se aprende a partir das lutas sociais e onde os trabalhadores do campo se preparam para a resolução das contradições existentes no seu contexto de vida.

E mais que isso, Pistrak pensa uma escola que se agrega a uma rede formativa maior, constituída pelas várias agências no âmbito da sociedade que podem se articular numa mesma perspectiva de formação transformadora. Por isso, ele insiste em que a escola não deve ser vista como o único espaço que educa, que a experiência de vida também o faz, e que a escola deve se associar a outras agências formativas que também podem ensinar os conteúdos necessários à formação dos trabalhadores do campo. Assim, o meio educativo se constitui pelos elementos da atualidade e suas contradições e pela formação de uma rede de agências formadoras, das quais as próprias famílias, os movimentos sociais e as diversas modalidades associativas podem ser componentes.

A experiência central da licenciatura em Educação do Campo em relação aos complexos de estudo está na formulação dos estágios desenvolvidos pelos estudantes nas escolas de inserção.¹ Dessa forma, o planejamento do estágio não se dá a partir dos conteúdos de ensino definidos pela escola para cada série/ano/ciclo, mas desde

¹ Escola de inserção é aquela escolhida para pesquisa e intervenção, desde o primeiro semestre do curso, localizada na comunidade de atuação do estudante.

os inventários da escola e da comunidade previamente formulados. Os inventários reúnem informações sobre a comunidade e a escola, como: história da comunidade, natureza do entorno da escola, formas de trabalho existentes na comunidade, grupos organizativos, formas culturais, lutas sociais e formas de organização do poder no território, além de aspectos da organização do trabalho pedagógico. Os complexos são construídos, portanto, na articulação entre os elementos da atualidade e suas contradições e o conteúdo escolar.

Dentro da qualidade multidimensional da metodologia dos complexos de estudo, considera-se ainda o trabalho como princípio geral educativo de inserção na realidade, incluindo, além do trabalho produtivo, o autosserviço, isto é, prestar serviços nos espaços coletivos. Articulada à dimensão do trabalho como princípio educativo encontra-se a formação para a autodireção ou auto-organização, em que a construção do coletivo influencia a formação individual, descortinando as qualidades multiplicadoras e fortalecedoras da ação coletiva e o aprendizado do conteúdo moral e intelectual necessário para a fundamentação ética das novas relações sociais. Essas dimensões do trabalho e da auto-organização estão intrinsecamente ligadas ao desenvolvimento do poder de acessar o conhecimento acumulado, com domínio das bases da ciência e senso crítico e criativo para colocá-lo a favor da superação das contradições sociais.

Ciência e tecnologia para a juventude do campo

88

Mais do que nunca, o Ensino Médio deverá superar a concepção dual e conteudista que o tem caracterizado, em face de sua versão predominantemente propedêutica, para promover mediações significativas entre os jovens e o conhecimento científico, articulando saberes tácitos, experiências e atitudes. Essa mudança é imperativo de sobrevivência num mundo imerso em profunda crise econômica, política e ideológica, em que a falta de alternativas de existência com um mínimo de dignidade, articulada à falta de utopia, tem levado os jovens ao individualismo, ao hedonismo e à violência, em virtude da perda de significado da vida individual e coletiva. (Kuenzer, 2000, p. 38).

A questão sobre o *status* sociopolítico da ciência na sociedade do capital levanta princípios importantes que devem ser considerados quando se trata de pensar o modo de apropriação da ciência e da tecnologia na formação dos educadores do campo.

Cada tipo de sociedade realiza um tipo de ciência, investiga determinados aspectos da natureza e da sociedade. O desenvolvimento da ciência moderna sempre esteve ligado ao dinamismo contraditório do capital, e isso é inevitável dentro desse modo de produção. Refletindo sobre a relação entre tecnologia, ciência e sociedade, Mészáros (2004) demonstra de que forma foi reforçada, desde o pós-guerra, a visão mistificadora sobre o desenvolvimento autônomo da ciência e sobre o impacto da tecnologia como impessoal e não ideológico. Essa tendência, que hoje se consolida na sociedade global, afirma a crença no poder de uma lógica estritamente instrumental da tecnologia para eliminar os problemas sociais, ocultando a questão

das possibilidades de escolhas sociais significativas a partir de uma alternativa social radical.

O pensamento neoliberal exclui *a priori* a possibilidade de uma mudança social radical e coloca em seu lugar aperfeiçoamentos tecnológicos como solução, a mistificação sobre a “sociedade tecnológica” como um tipo de sociedade “totalmente novo”, no qual dominam a ciência e a tecnologia. No entanto, sabemos que ciência e tecnologia estão sempre inseridas nas estruturas e determinações sociais de sua época; não são impessoais nem ideologicamente isentas.

A idéia de que a ciência segue um curso de desenvolvimento independente, de que as aplicações tecnológicas nascem e se impõem sobre a sociedade com uma exigência férrea, é uma simplificação demasiadamente grosseira e com objetivos ideológicos. (Mészáros, 2004, p. 266).

As determinações sociais do desenvolvimento da ciência moderna produziram a aceleração da produtividade e do ritmo da expansão econômica, mediante a separação radical da produção em relação às necessidades do uso direto. Esta disjunção estrutural entre a necessidade humana e a produção orientada para o valor de troca subordinou a produção aos imperativos da expansão deste último, indiferente e oposto às necessidades humanas, e a ciência participou ativamente na criação das estruturas produtivas e dos complexos tecnológicos que sustentam essa lógica do capital.

Mészáros (2004) observa que, apesar do fato de que esta subordinação do valor de uso ao valor de troca não esteja inscrita na natureza da ciência e da tecnologia, é impossível separar o desenvolvimento da ciência das exigências objetivas do processo de produção capitalista. A ciência não é uma entidade atemporal que opera segundo suas próprias regras “iminentes”. A ilusão da neutralidade da ciência resulta do processo histórico da alienação e da divisão do trabalho capitalistas. A ciência está de fato alienada aos interesses do capital; não tem como fugir das consequências negativas por estar sujeita aos imperativos sociais, institucionais e materiais daquilo que Mészáros chama de “mediações de segunda ordem alienadas do capital”: propriedade privada, mercado e divisão social hierárquica do trabalho.

Fragmentada, a ciência se torna ignorante e despreocupada quanto às consequências sociais de sua intervenção no processo de reprodução social, ao mesmo tempo que gera a ilusão de sua neutralidade em relação aos valores que a legitimam. Daí a necessidade de perguntas radicais: que tipo de sociedade queremos, que tipo de ciência queremos, quanta ciência, quem deve realizá-la, como controlá-la? Articulando essas perguntas à questão já colocada acima a respeito da formação dos intelectuais orgânicos da classe trabalhadora no campo, é preciso desenvolver a questão da relação intrínseca entre a práxis pedagógica da formação de educadores do campo e a educação profissional.

Ao colocar a relação entre trabalho e educação básica de nível médio, Frigotto (2005) afirma a função estratégica que esta última desempenha na construção de um projeto de nação. Ao mesmo tempo que destaca a missão da escola básica quanto aos conhecimentos e valores necessários à construção da cidadania, aponta a

determinação economicista, fragmentária e tecnicista que o capital imprime à educação como prática social mediadora do processo de produção. Em contraposição, coloca o debate sobre o ensino médio politécnico, no qual está em jogo uma concepção da formação humana que compreenda a vinculação dos processos que fundamentam o atual nível técnico-científico da produção econômica com as relações sociais que organizam a distribuição da riqueza na sociedade.

Trata-se de desenvolver os fundamentos das diferentes ciências que facultem aos jovens a capacidade analítica tanto dos processos técnicos que engendram o sistema produtivo quanto das relações sociais que regulam a quem e a quantos se destina a riqueza produzida. (Frigotto, 2005, p. 10).

No caso da educação do campo, dentro da perspectiva acima delineada, trata-se de superar o viés hegemônico do ensino médio como processo de submissão do trabalho à lógica do capital, para que os trabalhadores do campo possam ser formados sob a égide da autonomia ideológica necessária para construir um projeto emancipador de desenvolvimento socioeconômico para o campo. Segundo Caldart (2008), existem três grandes dimensões práticas para se pensar a questão da formação profissional no campo: a construção teórico-prática de uma nova matriz científico-tecnológica para o trabalho no campo desde a lógica da agricultura camponesa sustentável; situar essa matriz no contexto mais amplo de transformações das relações sociais e da luta contra o sistema hegemônico de produção; considerar as especificidades e as necessidades socioculturais e econômicas de seus sujeitos concretos.

90

Como se vê, são tarefas históricas de grande porte a exigir uma massa crítica considerável para a elaboração dos pilares desse projeto de formação. O conceito de formação profissional atrelado à ideia de uma superespecialização técnica e a cisão entre trabalho manual e trabalho intelectual são obstáculos ideológicos enraizados no sistema de ideias hegemônico. O próprio conceito de trabalho precisa ser recriado, para que se livre a formação profissional do peso alienante da concepção do trabalho subordinado ao capital. Uma concepção transformadora de educação profissional não prescinde, portanto, da perspectiva de emancipação social dos trabalhadores e da superação das relações sociais de produção capitalistas.

Como coloca Caldart (2009, p. 1), a referência do campo para o debate sobre a educação profissional aporta questões relevantes que costumam ser ocultadas no discurso oficial.

[...] não se trata de buscar uma resposta específica ao campo (seja como projeto social ou como concepção de escola ou de educação profissional), mas sim de considerar as questões do campo, ou dos trabalhadores que vivem do trabalho vinculado à produção agrícola, na composição da resposta geral sobre que formação é necessária aos trabalhadores para que se assumam como sujeitos de um trabalho construtor da sociedade e de novas relações sociais que inclusive possam superar a contradição entre campo e cidade, própria do capitalismo.

O paradigma tecnológico dominante na lógica de desenvolvimento rural no País, derivado dos interesses do capital, busca subjugar e sobredeterminar o setor da economia camponesa aos seus interesses. Tendo como referência os valores da

soberania alimentar, da reforma agrária e da agroecologia, o fortalecimento e a expansão da lógica econômica e cultural camponesa não se desvinculam de uma luta social contra-hegemônica que passa pelo campo da educação.

No projeto da Educação do Campo, trata-se de colocar a educação a serviço da construção de uma lógica organizativa da produção relacionada com as necessidades alimentares da população e com a pesquisa de um modo de produção rural sustentável. Todas essas questões são fundamentais para a construção político-pedagógica da educação profissional voltada aos trabalhadores do campo, já que estes precisam compreender as contradições envolvidas nesse confronto de modelos de desenvolvimento e elaborar o conhecimento técnico-científico necessário à sua superação.

Hoje isso significa tomar como objeto de estudo e de práticas a construção de uma nova matriz científico-tecnológica para o trabalho no campo produzida desde a lógica da agricultura camponesa sustentável, situando esta matriz no contexto mais amplo de transformações das relações sociais e do sistema hegemônico de produção. Trata-se de pensar uma educação profissional que seja parte da formação específica para o trabalho no/do campo desde uma lógica de desenvolvimento cuja centralidade está no trabalho (todos devem trabalhar), na apropriação dos meios de produção pelos próprios trabalhadores e na terra como meio de produzir vida e identidade (e não como negócio). (Caldart, 2009, p. 6).

A necessidade de compreensão dessas contradições na formação profissional dos trabalhadores do campo levanta a relevância pedagógica da dimensão histórica neste projeto, já que se trata não só de conhecer a sua própria história de classe nas contradições atuais da civilização burguesa hegemônica, mas também conhecer as formas pelas quais a humanidade foi capaz de superar modelos de sociedade dominantes pelo poder transformador das ideias, pela capacidade de produzir mudança social radical, elaborando e disseminando uma nova filosofia e visão de mundo.

Conhecimento e memória: desafios para a práxis educativa

A memória não é um simples lembrar ou recordar, mas revela uma das formas fundamentais de nossa existência, que é a relação com o tempo, e, no tempo, com aquilo que está invisível, ausente e distante, isto é, o passado. A memória é o que confere sentido ao passado como diferente do presente (mas fazendo ou podendo fazer parte dele) e do futuro (mas podendo permitir esperá-lo e compreendê-lo). (Chauí, 1995).

Para adotar a perspectiva gramsciana da contra-hegemonia no âmbito cultural e ideológico, é fundamental não perder de vista a estreita relação entre conhecimento, política e educação – daí a necessidade pedagógica de explicitar uma filosofia da transformação social e uma teoria do conhecimento que se articule à história de luta social da classe trabalhadora.

Ao enfatizar que o poder só é conquistado de fato quando uma nova visão de mundo se sedimenta no coletivo social, forjando uma nova hegemonia, Gramsci reconhece que a disputa contra-hegemônica passa pela educação, no sentido da

formação moral e intelectual das classes subalternas para se tornarem classe para si. Ele entende a educação como um trabalho de penetração cultural e de impregnação de ideias, pois toda hegemonia passa necessariamente pelas vinculações pedagógicas recíprocas que existem na sociedade, incluindo a relação escolar (Martins, 2008).

Discutindo a necessidade de politização da epistemologia como campo de disputa de poder, a concepção gramsciana de conhecimento traz a ideia de que o processo de produção coletiva de categorias e conceitos deve ser compreendido na experiência política de conservação e transformação da realidade. Trata-se de compreender os sistemas de ideias no movimento de sua gênese, desenvolvimento e superação, de acordo com o uso ético-político que deles fazem os sujeitos sociais. Assim, ele atribui ao conhecimento produzido no processo vivido um poder para formular e executar estratégias que transformem objetiva e subjetivamente a formação econômica e social. Gramsci atribui um caráter pedagógico à relação entre filosofia e senso comum na disputa pela hegemonia, no sentido de um suporte da filosofia à formulação coletiva de novas concepções de mundo. Na formação do homem integral, ele vê a necessidade de transformar a visão de mundo acrítica e fragmentária das classes subalternas em algo que lhes seja próprio, unitário e coerente, aliando o conhecimento tradicional com o científico e técnico (Martins, 2008).

Respondendo a esses desafios na práxis educativa desenvolvida na licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília, uma das formas de abordagem pedagógica dessas questões é o trabalho a partir da história e da memória que emergem da experiência de vida dos trabalhadores do campo. A memória percorre as dimensões do trabalho, da reprodução da vida, das migrações e da territorialidade, da cultura e da vida comunitária das gerações de antepassados, trazendo elementos para a composição de uma narrativa que reconstitui a história coletiva da classe trabalhadora do campo no Centro-Oeste brasileiro.

Esse tipo de conhecimento está sendo pedagogicamente tratado a partir da premissa de que é tarefa dos intelectuais orgânicos em formação politizarem a história e a memória de suas lutas pessoais, familiares e coletivas, colocando a importância do registro escrito do que é transmitido na oralidade das relações interpessoais, para adubar o conhecimento que emerge do senso comum e na luta social. Observou-se durante este trabalho a dificuldade dos estudantes em acessar a história de seus antepassados, a constatação de que o passado que se torna história é a visão do colonizador, que os trabalhadores não acessam a história de sua própria origem e que é preciso buscar as pessoas mais velhas, recuperar a experiência delas, ser ativo e crítico em relação à própria história, pois quem não cultiva a memória não tem como reivindicar uma identidade.

Na memória registrada por esses jovens, podem-se identificar as marcas da trajetória histórica da agricultura familiar na região do Centro-Oeste brasileiro, demarcando um território socioeconômico onde gerações passadas foram vendo enfraquecer a sua capacidade de reprodução ampliada pela perda da relação direta de produção e conservação dos recursos socioambientais e da diversidade cultural, os saberes e práticas que garantiam a sustentabilidade desse modo de produção.

Concomitantemente, como o outro lado da mesma moeda, revela-se o movimento dos ciclos históricos de expansão do latifúndio capitalista na região e da consequente expropriação da população do campo. Observa-se também a desestruturação das famílias decorrente da migração dos jovens, associada à ausência de criação de conhecimentos e práticas coletivas de produção capazes de fazer face às necessidades decorrentes das condições socioambientais atuais. Por outro lado, é possível identificar nas narrativas o momento histórico em que uma geração de pais se encontra em articulação com os movimentos sociais de luta pela terra e retoma o processo de territorialização do modo de produção camponês na região.

Conclusão

Fazendo a história a contrapelo, recuperando as marcas da experiência coletiva vivida nas gerações que a antecederam, a juventude do campo reconstrói a relação entre memória e futuro e fortalece o sentido de uma identidade comum. Assim, a recuperação da memória passa a ser vista como uma ação contra-hegemônica, instrumento para reivindicar direitos, aprender com os erros e acertos dos antepassados e preencher a lacuna da ausência do povo do campo na história oficial. Ao reconhecer que não há história verdadeira e que a história não é passiva, compreende-se que a luta contra o esquecimento é também uma tarefa da juventude do campo, no sentido de recuperar as marcas narrativas deixadas pelos antepassados e estabelecer os valores de um patrimônio cultural, uma herança coletiva, uma identidade comum que não deve ser perdida.

Essa é uma das estratégias pedagógicas em construção na licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília, visando responder aos desafios colocados pela intencionalidade de vincular o conhecimento produzido na formação de educadores às condições de reprodução econômica e sociocultural de seus estudantes, na diversidade de contextos sociais, econômicos, políticos e culturais vividos pela juventude do campo hoje na região Centro-Oeste do Brasil.

Referências bibliográficas

BUTTIGIEG, Joseph A. Educação e hegemonia. In: COUTINHO, C. N.; TEIXEIRA, A. P. (Orgs.). *Ler Gramsci, entender a realidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 39-49.

CALDART, Roseli S. Introdução. In: PISTRÁK, M. M. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2000. p. 7-15.

_____. *Educação profissional no contexto das áreas de reforma agrária: subsídios para discussão de diretrizes político-pedagógicas para os cursos do Pronera*. Veranópolis, RS: Iterra, 2008.

CALDART, Roseli S. *Educação profissional na perspectiva da Educação do Campo*. Comunicação apresentada no Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica, Brasília, 2009.

CAMPIONE, Daniel. Hegemonia e contra-hegemonia na América Latina. In: COUTINHO, C. N.; TEIXEIRA, A. P. (Orgs.). *Ler Gramsci, entender a realidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 51-66.

CARNEIRO, Maria José. Juventude e novas mentalidades no cenário rural. In: CARNEIRO M. J.; CASTRO E. G. (Orgs.). *Juventude rural em perspectiva*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007. p. 53-66.

CHAUÍ, M. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 1995.

FREITAS, Luiz Carlos. A escola única do trabalho: explorando os caminhos de sua construção. *Cadernos do ITERRA*, Veranópolis, RS, n. 15, set. 2010.

_____. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In: PISTRAC, M. M. *A Escola-Comuna*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

KUENZER, A. Z. Ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 70, p. 15-39, abr. 2000.

94

MALAGODI, Edgar; MARQUES, R. Para além de ficar ou sair: as estratégias de reprodução social dos jovens em assentamentos rurais. In: CARNEIRO M. J.; CASTRO E. G. (Orgs.). *Juventude rural em perspectiva*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007. p. 197-214.

MARTINS, Marcos F. Conhecimento e disputa pela hegemonia: reflexões em torno do valor ético-político e pedagógico do senso comum e da filosofia em Gramsci. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Orgs.). *Marxismo e educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. p. 123-160.

MÉSZÁROS, I. *O poder da ideologia*. São Paulo: Boitempo, 2004.

MOCHCOVITCH, Luna G. *Gramsci e a escola*. São Paulo: Ática, 2004.

PISTRAC, M. M. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

Lais Mourão Sá, doutora em Antropologia pela Universidade de Brasília (UnB) e pós-doutora em Ciências Sociais e Meio Ambiente pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), é professora adjunta da UnB e atua como pesquisadora na área de Educação, Ciência e Sociedade, com ênfase nas seguintes temáticas: educação do campo e desenvolvimento rural, educação e processos de gestão ambiental, paradigma da complexidade, ecologia humana.

lais.maria@terra.com.br

Mônica Castagna Molina, doutora em Desenvolvimento Sustentável pela Universidade de Brasília (UnB), é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e coordenadora da Licenciatura em Educação do Campo nessa universidade. Coordenou o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária e o Programa Residência Agrária.

mcastagnamolina@gmail.com

Anna Izabel Costa Barbosa, mestre em Política e Gestão Ambiental, linha de pesquisa Educação Ambiental, pela Universidade de Brasília e doutoranda em Educação na mesma universidade, é docente do Curso de Licenciatura em Educação do Campo.

annaizabel@unb.br

Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino

Salomão Mufarrej Hage

Resumo

Apresenta referências sobre uma escola de qualidade social para assegurar o direito de aprender dos sujeitos do campo e indica algumas pistas para a construção e a efetivação de propostas político-pedagógicas e curriculares sintonizadas com os interesses e as necessidades das populações rurais. Realiza debate sobre a concepção teórica presente na base da seriação, sua estrutura e implicações metodológicas adquiridas em práticas de sala de aula nas escolas do campo, pautando a necessidade de transgressão do paradigma da seriação e apostando em práticas educativas que valorizem a heterogeneidade sociocultural e ambiental e o currículo orientado pela interação e pelo diálogo entre saberes da terra, da floresta, das águas e da ciência e tecnologia.

Palavras-chave: classe multisseriada; Educação do Campo.

Abstract

For a countryside school with social quality: transgressing the multi-grade school paradigm

The text presents references about a school with social quality intending to guarantee the right of learning to the rural subjects and indicates some tracks to construct and carry out the politic-pedagogical and curricular proposals committed to the interests and necessities of rural populations. The author makes a debate about the theoretical conception of multi-grade school, its structure and the methodological implications acquired during class practices in countryside schools, ruling the necessity to transgress the multi-grade paradigm. Its time to take a bet on educational practices that valorize the socio-cultural and environmental diversity and the curriculum oriented by interaction and dialog between the knowledge arising from the land, the forest, the waters and the one derived from Science and Technology.

Keywords: multi-grade school; countryside education.

Introdução

98

Desde 2002, com a criação do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia (Geperuaz), vinculado ao Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA), temos realizado estudos e intervenções focando a Educação do Campo e destacando, nesse contexto, as escolas rurais multisseriadas e os desafios que os sujeitos do campo enfrentam para assegurar o seu direito à escolarização nas pequenas comunidades onde vivem, trabalham e produzem a sua existência.

A partir dessas situações, temos dialogado com educadores, estudantes, técnicos e gestores das escolas e das redes públicas de ensino estadual e municipal, pais e lideranças comunitárias e dos movimentos sociais populares rurais sobre como deve ser a escola do campo e sobre o que pensam em relação às instituições multisseriadas e ao processo educativo que nelas se efetiva. Essa tem sido uma das estratégias por nós utilizadas para compreender e analisar, sob múltiplos aspectos, a complexidade que configura essa problemática e apresentar possibilidades de intervenção qualificada diante do cenário preocupante que envolve essas escolas e a educação que as multisseriadas oferecem às populações do campo.

De forma mais sistemática, os estudos que realizamos no Estado do Pará, com o financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Pará (Fapespa), ampliados com as experiências acumuladas a partir de nossa participação em outros espaços e contextos de caráter nacional, regional e estadual, como seminários, encontros e congressos – ministrando conferências, palestras e oficinas, orientando teses, dissertações, monografias e trabalhos de conclusão de graduação ou planos de

trabalhos de iniciação científica e atuando em bancas examinadoras ou na organização de livros e eventos sobre essa temática –, têm nos permitido identificar uma ambiguidade muito característica da dinâmica das escolas rurais multisseriadas: o quadro dramático de precarização e abandono em que elas se encontram, reflexo do descaso com que é tratada a escolarização obrigatória ofertada às populações do campo, e, ao mesmo tempo, as possibilidades construídas pelos educadores, gestores e sujeitos do campo no cotidiano das ações educativas, evidenciando situações criativas e inovadoras que desafiam as condições adversas configuradoras da realidade existencial dessas escolas.

Para dar mais significância e concretude a nossa afirmação, apresentamos inicialmente um conjunto de particularidades que caracterizam as dificuldades que permeiam a realização do processo de ensino-aprendizagem nas escolas multisseriadas e que, em grande medida, comprometem a qualidade da ação educativa dessas instituições, fortalecendo o descrédito atribuído às escolas do campo quanto à possibilidade de assegurarem o direito de aprender de crianças, jovens e adultos das pequenas comunidades rurais. Posteriormente, compartilhamos determinadas reflexões que expressam possibilidades de (re)inventar a ação educativa que acontece no interior dessas escolas.

Precariedade das condições existenciais das escolas multisseriadas

Em sua grande maioria, as escolas multisseriadas estão localizadas nas pequenas comunidades rurais, muito afastadas das sedes dos municípios, nas quais a população a ser atendida não atinge o contingente definido pelas secretarias de educação para formar uma turma por série. São escolas que apresentam infraestrutura precária: em muitas situações não possuem prédio próprio e funcionam na casa de um morador local ou em salões de festas, barracões, igrejas, etc. – lugares muito pequenos, construídos de forma inadequada em termos de ventilação, iluminação, cobertura e piso, que se encontram em péssimo estado de conservação, com goteiras, remendos e improvisações de toda ordem, causando risco aos seus estudantes e professores. Grande parte delas tem somente uma sala de aula, onde se realizam as atividades pedagógicas e todas as demais atividades envolvendo os sujeitos da escola e da comunidade, e carece de outros espaços, como refeitórios, banheiros, local para armazenar a merenda ou outros materiais necessários. Além disso, o número de carteiras que essas escolas possuem nem sempre é suficiente para atender a demanda, e o quadro de giz ou os vários quadros existentes estão deteriorados, dificultando a visibilidade dos alunos. Enfim, são muitos os fatores que evidenciam as condições existenciais inadequadas dessas escolas, que não estimulam os professores e os estudantes a nelas permanecerem ou sentirem orgulho de estudar em sua própria comunidade, fortalecendo ainda mais o estigma da escolarização empobrecida e abandonada que tem sido ofertada no meio rural e forçando as populações do campo a se deslocarem para estudar na cidade, como solução para essa problemática.

Sobrecarga de trabalho dos professores e instabilidade no emprego

Nas escolas multisseriadas, um único professor atua em múltiplas séries concomitantemente, reunindo, em algumas situações, estudantes da pré-escola e dos anos iniciais do ensino fundamental em uma mesma sala de aula. Esse isolamento acarreta uma sobrecarga de trabalho ao professor, que se vê obrigado nessas escolas ou turmas a assumir muitas funções além das atividades docentes, ficando responsável pela confecção e distribuição da merenda, realização da matrícula e demais ações de secretaria e de gestão, limpeza da escola e outras atividades na comunidade, atuando em alguns casos como parteiro, psicólogo, delegado, agricultor, líder comunitário, etc. Além disso, muitos professores são temporários e, por esse motivo, sofrem pressões de políticos e empresários locais, que possuem forte influência sobre as secretarias de educação, submetendo-se a uma grande rotatividade, ao mudar constantemente de escola e/ou de comunidade em função de sua instabilidade no emprego.

Angústias relacionadas à organização do trabalho pedagógico

Os professores das escolas ou turmas multisseriadas enfrentam muitas dificuldades para organizar seu trabalho pedagógico em face do isolamento que vivenciam e do pouco preparo para lidar com a heterogeneidade de idades, séries e ritmos de aprendizagem, entre outras que se manifestam com muita intensidade nessas escolas ou turmas. Sem uma compreensão mais abrangente desse processo, muitos professores do campo organizam o seu trabalho pedagógico sob a lógica da seriação, desenvolvendo suas atividades educativas referenciados por uma visão de “ajuntamento” de várias séries ao mesmo tempo, que os obriga a elaborar tantos planos de ensino e estratégias de avaliação da aprendizagem diferenciadas quantas forem as séries com as quais trabalham, envolvendo, em determinadas situações, estudantes da pré-escola e do ensino fundamental concomitantemente.

Sob essa lógica, é muito comum presenciarmos na sala de aula de uma escola ou turma multisseriada os docentes conduzirem o ensino a partir da transferência mecânica de conteúdos aos estudantes sob a forma de pequenos trechos – como se fossem retalhos dos conteúdos disciplinares – extraídos dos livros didáticos a que conseguem ter acesso, muitos deles bastante ultrapassados e distantes da realidade do meio rural, repassados por meio da cópia ou da transcrição no quadro, utilizando a fragmentação do espaço escolar com a divisão da turma em grupos, cantos ou fileiras seriadas, como se houvesse várias salas em uma, separadas por “paredes invisíveis”.

Como resultado dessas situações, os professores se sentem angustiados e ansiosos, demonstram insatisfação, preocupação, sofrimento e, em alguns casos, até desespero por pretenderem realizar o trabalho da melhor forma possível e se considerarem perdidos, impotentes para cumprir as inúmeras tarefas administrativas e pedagógicas que devem executar ao trabalhar em uma escola

ou turma multisseriada, carecendo de apoio para organizar o tempo escolar, num contexto em que se faz necessário envolver até sete séries concomitantemente. Além disso, sentem-se pressionados pelas secretarias de educação, quando estabelecem encaminhamentos padronizados referentes à definição de horário do funcionamento das turmas e ao planejamento e listagem de conteúdos, reagindo de forma a utilizar sua experiência acumulada e criatividade para organizar o trabalho pedagógico com as várias séries ao mesmo tempo e no mesmo espaço, adotando medidas diferenciadas em face das especificidades de suas escolas ou turmas.

Currículo deslocado da realidade do campo

O trabalho com muitas séries ao mesmo tempo e com faixa etária, interesse e nível de aprendizagem muito variados dos estudantes impõe dificuldades aos professores para realizar o planejamento curricular nas escolas ou turmas multisseriadas. Nessa situação, acabam sendo pressionados a utilizar os livros didáticos que circulam nessas escolas, muitas vezes antigos e ultrapassados, como a única fonte para a seleção e a organização dos conhecimentos utilizados na formação dos estudantes, sem atentar para as implicações curriculares resultantes dessa atitude, uma vez que esses manuais pedagógicos obrigam a definição de um currículo deslocado da realidade, da vida e da cultura das populações do campo.

Como consequência, o conjunto de crenças, valores, símbolos e conhecimentos das populações do campo e seus padrões de referência e sociabilidade, que são construídos e reconstruídos nas relações sociais, no trabalho e nas redes de convivência de que participam, não são incorporados nas ações educativas das escolas multisseriadas. Isso contribui para o fracasso escolar das populações do campo, pois reforça uma compreensão universalizante de currículo, orientada por uma perspectiva homogeneizadora, que sobrevaloriza uma concepção *urbanocêntrica* de vida e de desenvolvimento e desvaloriza os saberes, os modos de vida, os valores e as concepções das populações do campo, diminuindo sua autoestima e descaracterizando suas identidades.

Fracasso escolar e defasagem idade-série elevados em face do pouco aproveitamento escolar e das atividades de trabalho infanto-juvenil

Nas escolas ou turmas multisseriadas, os alunos têm pouco aproveitamento nos estudos e, por esse motivo, a defasagem na relação idade-série, o abandono e a repetência são muito frequentes, motivados por diversos fatores, como: a) longas distâncias percorridas pelos estudantes – e, em muitas situações, por professores também – para chegar à escola, que podem durar até oito horas diárias, caminhando por ramais e vicinais pouco pavimentadas ou utilizando montaria, bicicleta, motocicleta, casco, rabeta, barco, caminhão, ônibus, etc., muitas vezes antigos, sem manutenção e superlotados; b) oferta irregular da merenda, que, quando não está

disponível, desestimula bastante os estudantes a permanecer na escola; c) acúmulo de funções e tarefas assumidas pelos professores, que os impede de realizar um atendimento mais qualificado aos estudantes, especialmente àqueles que não sabem ler e escrever e demandam uma ação pedagógica mais adequada em relação à apropriação da leitura e da escrita.

Articulando-se a essas situações, as condições precárias de vida dos sujeitos do campo impõem a realidade do trabalho infanto-juvenil e, em determinados casos, a prostituição de meninas adolescentes, afastando os estudantes da escola e prejudicando a aprendizagem. A precarização de trabalho dos pais, forçados muitas vezes a realizar atividades itinerantes, de pouca rentabilidade, prejudiciais à saúde e sem as mínimas condições de segurança, também é provocadora do fracasso dos estudantes nas escolas do campo multisseriadas.

Dilemas relacionados à participação dos pais na escola

Na dinâmica pedagógica que se efetiva nas escolas ou turmas multisseriadas, a participação dos pais mostra-se limitada, revelando pouca interação família-escola-comunidade. Nos estudos realizados, evidenciamos que os professores acusam recorrentemente os pais de não colaborarem na escolarização dos filhos e dizem ser esse um grande problema que interfere na aprendizagem. Os pais, por sua vez, afirmam que trabalham e não têm tempo para ajudar os filhos nas situações que envolvem a escola; porém, sempre que podem, ajudam, estimulam e cobram dos filhos a realização das tarefas de casa. De fato, muitos pais não se sentem preparados para ajudar seus filhos nos trabalhos solicitados pela escola e isso se dá pelo baixo nível de escolaridade que possuem, embora não deixem de reconhecer a importância e a necessidade de sua participação mais efetiva na escola.

Falta de acompanhamento pedagógico das Secretarias de Educação

Os professores, os pais e os integrantes da comunidade envolvidos com as escolas multisseriadas se ressentem do apoio que as secretarias estaduais e municipais de Educação deveriam dispensar às escolas do campo e afirmam serem estas discriminadas em relação às escolas urbanas, que têm prioridade absoluta quanto ao acompanhamento pedagógico e à formação dos docentes. No entendimento desses sujeitos, essa situação advém do descaso desses órgãos governamentais para com as escolas multisseriadas, pois não investem na formulação de políticas e propostas pedagógicas específicas para essa realidade e muito menos na formação dos docentes que nelas atuam.

Os professores também expressam um sentimento de abandono que os incomoda bastante, por trabalharem como unidocentes, isolados de seus pares, sem o acompanhamento pedagógico das secretarias de Educação. Eles se sentem desprivilegiados em relação aos professores que atuam nas escolas urbanas, pelo

fato de desempenharem suas funções docentes em pequenas comunidades afastadas umas das outras e distantes das sedes municipais, sem as mínimas condições de infraestrutura para acomodá-los, o que os obriga a executar algumas tarefas com os seus próprios meios, como deslocamento de casa até a escola, alojamento e alimentação durante as aulas, transporte da merenda e de materiais pedagógicos até a instituição de ensino, entre muitas outras situações que ocupam a atenção e a ação dos professores e os distanciam de suas atividades docentes, diminuindo o tempo por eles disponibilizado para o acompanhamento da aprendizagem dos estudantes.

Por parte dos funcionários que atuam nas secretarias de Educação, as justificativas em relação à falta de acompanhamento pedagógico apontam carências de estrutura e pessoal para a realização dessa ação, pois a maioria delas não possui departamento ou coordenação específica para atender a Educação do Campo, e, quando existe, sua criação é recente e a maioria dos técnicos que ocupam essas instâncias tem pouca experiência ou formação para assumir a função.

Avanço da política de nucleação vinculada ao transporte escolar

Dados oficiais extraídos do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) revelam, no ano de 2006, a existência de 50.176 escolas exclusivamente multisseriadas no País, as quais atendiam um contingente de 1.875.318 estudantes, representando 32% da matrícula total no meio rural. Em 2009, apesar de os dados não estarem ainda totalmente consolidados, o Censo indica a existência de 49.305 escolas exclusivamente multisseriadas no Brasil e um contingente de 1.214.800 estudantes nelas matriculados.

A existência de um número muito extenso de escolas, associada à dispersão de localização e ao atendimento reduzido do número de estudantes por instituição, tem levado os gestores públicos a adotar, como estratégia mais frequente, a política de nucleação dessas escolas vinculada ao transporte escolar, resultando no fechamento daquelas situadas nas pequenas comunidades rurais e na transferência dos estudantes para as localizadas em comunidades rurais mais populosas (sentido campo-campo) ou para a sede dos municípios (sentido campo-cidade).

Dados oficiais do Inep, do Censo Escolar de 2006, fortalecem essa argumentação ao revelarem que as escolas exclusivamente multisseriadas passaram de 62.024, em 2002, para 50.176, em 2006, e as matrículas nesse período passaram de 2.462.970 para 1.875.318. Houve, ainda, um crescimento no deslocamento dos estudantes no sentido campo-cidade de mais de 20 mil alunos transportados e no sentido campo-campo de mais de 200 mil estudantes transportados em 2006.

De fato, a inexistência de escolas suficientes no campo tem forçado o deslocamento de 48% dos alunos dos anos iniciais e 68,9% dos anos finais do ensino fundamental para as escolas localizadas no meio urbano em todo o País, problema esse que se agrava à medida que os estudantes avançam para as séries mais elevadas, em que mais de 90% dos alunos do campo precisam se deslocar para as escolas

urbanas a fim de cursar o ensino médio (Brasil. Inep, 2002). Se adicionarmos a essas informações as dificuldades de acesso às escolas do campo, as condições de conservação e o tipo de transporte utilizado, bem como as situações de tráfego das estradas, concluiremos que a saída do local de residência torna-se uma condição para o acesso à escola, uma imposição e não uma opção dos estudantes do campo.

As particularidades apresentadas neste artigo sobre a realidade das escolas multisseriadas, em seu conjunto, fortalecem uma visão negativa e depreciativa em relação à escola do campo, levando grande parte dos sujeitos que ensinam, estudam, investigam ou demandam a educação no campo e na cidade a se referirem às escolas rurais multisseriadas como um “mal necessário”, por enxergarem nelas a única opção de oferta dos anos iniciais do ensino fundamental nas pequenas comunidades rurais, e, ao mesmo tempo, como responsável pelo fracasso escolar dos sujeitos do campo.

Esses mesmos sujeitos consideram as escolas ou turmas multisseriadas um “grande problema”, não no sentido epistemológico – em que este termo é entendido como motivador de investigações e de mudanças, em face das intervenções que provoca, incentiva e materializa –, mas como um empecilho, um fardo muito pesado ou mesmo um impedimento para que o ensino e o direito à aprendizagem sejam assegurados nas escolas do campo. Tudo isso somente porque essas escolas reúnem em uma mesma turma, concomitantemente, estudantes de várias séries, sob a docência de um único professor, diferentemente do que ocorre na grande maioria das escolas urbanas, onde os estudantes são enturmados por série e cada série possui o seu próprio professor.

Essa sensação de imobilismo, impotência, falta de opção ou alternativa que a oferta da escolarização sob a forma de multissérie provoca nos sujeitos do campo é resultante dos desdobramentos da aplicação do princípio da relação custo/benefício no investimento destinado às políticas educacionais, em que gestores públicos, assim como pais e, muitas vezes, pesquisadores e lideranças dos movimentos sociais, premidos pelo contingenciamento de verbas públicas para a educação, não visualizam outras possibilidades de oferta do ensino fundamental nos anos iniciais aos sujeitos do campo além do ensino multisseriado, contrapondo-se, inclusive, ao que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em vigência, em seus arts. 28 e 23, quando afirma que:

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:

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola [...].

Art. 23 – A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização [...].

Nessa situação, o privilegiamento da dimensão econômica em detrimento das dimensões social, cultural e educacional reforça o entendimento generalizado de que a solução para os problemas vivenciados pelas escolas ou turmas multisseriadas

se resume a transformá-las em seriadas, seguindo o exemplo e o modelo do meio urbano. Não obstante, os estudos que realizamos no âmbito de nosso grupo de pesquisa, observando, entrevistando e acompanhando os docentes e discentes em suas atividades letivas nas escolas ou turmas multisseriadas propiciaram a compreensão de que a seriação, reivindicada como solução para os graves problemas que permeiam as escolas multisseriadas, já se encontra fortemente presente, materializada nas escolas do campo multisseriadas, de forma precarizada, sob a configuração da multi(série).

De fato, nossas constatações indicam que as escolas multisseriadas já se constituem enquanto efetivação da seriação no território do campo. Elas representam a maneira possível, viável e exequível que a seriação encontrou para se materializar num contexto próprio como o meio rural, marcado pela precarização da vida, da produção e da educação, referenciada pela visão urbanocêntrica de mundo, que predomina e é hegemônica na sociedade brasileira e na mundial.

A visão urbanocêntrica apresenta o espaço urbano como o lugar de possibilidades, modernização e desenvolvimento, acesso à tecnologia, à saúde, à educação de qualidade e ao bem-estar das pessoas, e o meio rural como o lugar de atraso, miséria, ignorância e não desenvolvimento. São esses argumentos que induzem educadores, estudantes, pais e muitos outros sujeitos do campo e da cidade a acreditarem que *o modelo seriado urbano de ensino* deve ser a referência de uma educação de qualidade para o campo e para a cidade e que sua implantação seja a única solução para superar o fracasso dos estudantes nas escolas rurais multisseriadas.

Esse discurso se assenta no *paradigma urbanocêntrico*, de forte inspiração *eurocêntrica*, que estabelece os padrões de racionalidade e de sociabilidade ocidentais como universais para o mundo, impondo um único modo de pensar, agir, sentir, sonhar e ser como válido para todos, independentemente da diversidade de classe, raça, etnia, gênero e idade existente na sociedade. Esse paradigma exerce muita influência sobre os sujeitos do campo e da cidade, levando-os a estabelecer muitas comparações entre os modos de vida urbanos e rurais, entre as escolas da cidade e as do campo, e a compreender que as do campo devem seguir os mesmos parâmetros e referências daquelas da cidade, se quiserem superar o fracasso escolar e se tornar escolas de qualidade.

O *modelo seriado de ensino* trata o tempo, o espaço e o conhecimento escolar de forma rígida, impõe a fragmentação em séries anuais e submete os estudantes a um processo contínuo de provas e testes, como requisito para que sejam aprovados e possam progredir no interior do sistema educacional. Esse modelo se pauta por uma lógica “transmissiva”, que organiza todos os tempos e os espaços dos professores e dos alunos em torno dos “conteúdos” a serem transmitidos e aprendidos, transformando os conteúdos no eixo vertebrador da organização dos níveis de ensino, das séries, das disciplinas, do currículo, das avaliações, da recuperação, da aprovação ou da reprovação (Brasil. MEC, SEF 1994).

A presença do *modelo seriado urbano de ensino* nas escolas ou turmas multisseriadas pressiona os educadores a organizar o trabalho pedagógico de forma

fragmentada, levando-os a desenvolver atividades de planejamento, de currículo e de avaliação isoladas para cada uma das séries, de forma a atender aos requisitos necessários a sua implementação.

Essas questões são reveladoras da complexidade que configura a realidade e os desafios enfrentados pelos educadores e estudantes das escolas rurais multisseriadas. Em grande medida, essas situações têm nos demandado, nesses últimos anos, apontar possibilidades de intervenção e propostas de solução para essa problemática que sejam contextualizadas e viáveis e atendam às necessidades e às expectativas do poder público, dos movimentos e organizações sociais, dos órgãos de fomento e dos pais, educadores e estudantes envolvidos com as escolas ou turmas multisseriadas.

Essa, com certeza, não é uma tarefa fácil ou simples de ser efetivada, principalmente porque as mazelas que envolvem a realidade das escolas e turmas multisseriadas são muito antigas e profundas. Elas resultam do fato de que as questões educacionais vivenciadas por educadores e estudantes dessas escolas e turmas, historicamente, não têm sido incluídas na pauta das políticas educacionais, o que significa dizer que condições de infraestrutura, processos de gestão, projeto pedagógico, currículo, metodologias de ensino, materiais pedagógicos, avaliação e formação de seus educadores têm sido pouco considerados pelo poder público, pela academia e pelos movimentos sociais do campo.

Contudo, as aproximações que temos efetivado com a realidade educacional do campo em vários municípios do Estado do Pará – resultantes de observações e acompanhamento em salas de aula, de oficinas e mini-cursos ministrados, de palestras e conferências proferidas e de entrevistas realizadas com os diversos segmentos que participam dessas escolas – oferecem algumas pistas interessantes para referenciar propostas de intervenção que contribuam para mudar o quadro preocupante, dramático e desalentador que envolve as escolas e turmas multisseriadas.

O eixo central dessas pistas aponta a *transgressão do modelo seriado urbano de ensino* como o elemento de convergência dos esforços e das energias criadoras e inventivas vivenciados, formulados e desenvolvidos por gestores, educadores, estudantes, pais e lideranças comunitárias e dos movimentos sociais no cotidiano das escolas e turmas multisseriadas.

Quando buscamos o entendimento do termo *transgressão* no Dicionário Aurélio, encontramos como significado “ato ou efeito de transgredir; infração, violação”. (Ferreira, 1986). Ao realizarmos uma pesquisa mais ampliada consultando os sinônimos desse termo, constatamos que ele se encontra associado à *desobediência, insubordinação, rebeldia, quebra, fratura, ruptura, interrupção, rompimento, transposição, superação, transcendência*.

Transcender significa “ultrapassar; ser superior a; ir além do ordinário, exceder a todos, chegar a alto grau de superioridade. Ir além (dos limites do conhecimento)” (Ferreira, 1986). Esse é precisamente o significado que estamos assumindo e propondo quando indicamos a *transgressão do modelo seriado urbano de ensino* como um caminho para o enfrentamento da problemática que envolve as escolas e turmas multisseriadas.

A transgressão se trata de uma legitimidade em gestação e em processo, provisória e possível, solitária e em face da lei, da ordem e do dominante (Martins, 2003). Para Bataille (*apud* Lippi, 2009), a transgressão ultrapassa e nunca para de recomeçar a ultrapassar; mas ela não pode ir além do “universo estrelado”. A transgressão não é mais do que imaginação, e o limite não existe fora do entusiasmo que a atravessa e a nega.

Para Foucault (1963, p. 237), “a transgressão é um gesto que diz respeito ao limite; é aí, nessa delgadez da *linha*, que se manifesta o relâmpago de sua passagem, mas talvez também sua trajetória em sua totalidade, sua própria origem”. O limite é intransponível, ou melhor, pode ser ultrapassado, mas a linha que se ultrapassa é ainda aquela que se torna a encontrar. O lado de cá e o lado de lá da linha estão em contiguidade e em continuidade, mesmo que estejam em oposição. Não se sai dessa linha. A transgressão é uma ação contínua que se afirma no vaivém entre o limite e o ilimitado: ela é um excesso que tem também a função de bloqueio em seu movimento.

Para Bataille (2004, p. 37), o impossível é o “imutável”, o “fundo das coisas”. “Criar um possível (humano) na medida do impossível”. É a transgressão.

Dessa forma, buscando ser mais explícito na argumentação, as mudanças desejadas, reivindicadas ou perseguidas em relação às escolas ou turmas multisseriadas, para serem efetivas e provocarem desdobramentos positivos quanto aos resultados do processo de ensino-aprendizagem, devem transgredir a constituição identitária que configura essas escolas e turmas, ou seja, devem romper, superar, transcender o *paradigma seriado urbano de ensino*, que em sua versão precarizada se materializa hegemonicamente nas escolas rurais multisseriadas.

Temos a clareza de que essa proposição não se efetivará via decreto, por imposição do poder público, de modo compulsório para todas as escolas ao mesmo tempo, ou por decisão dos pesquisadores, educadores ou de algum outro segmento escolar isoladamente. Uma mudança dessa natureza, para se materializar e apresentar os resultados significativos, deve constituir-se paulatinamente, com muito diálogo e reflexão, envolvendo todos os segmentos escolares, com estudos e pesquisas sobre as condições existenciais e as possibilidades de intervenção que atendam as peculiaridades locais das escolas e suas comunidades, aproveitando o que os sujeitos conseguem realizar de positivo nessas escolas por meio de sua prática criadora e inventiva, de sua capacidade de inovar e de fazer diferente, mesmo quando as condições materiais, objetivas e subjetivas são desfavoráveis e as limitações e carências são muito profundas.

Nesse sentido, a transgressão passa a ser assumida como possibilidade de transcendência, como forma de romper com as amarras de toda acomodação que apequena, conduzindo à realização de utopias concretas. A transgressão é entendida como consolidação máxima da possibilidade de um novo tempo na educação (*Fazenda apud* Espírito Santo, 1996).

Como forma de ilustração do que estamos indicando, um dos passos importantes na *transgressão do paradigma seriado urbano de ensino* se efetiva com o fortalecimento da participação coletiva de todos os segmentos escolares na

construção do projeto pedagógico e do currículo e na definição das estratégias metodológicas e avaliativas realizadas na escola. Quando isso acontece, a instituição de ensino, e com ela os diversos segmentos que a constituem, toma para si a responsabilidade de conduzir o planejamento, a gestão, o ensino e a aprendizagem dos estudantes. Esse processo ajuda a corroer alguns dos pilares sobre os quais se assentam o paradigma hegemônico, sua racionalidade e os princípios de sociabilidade, ao fortalecer o protagonismo, o empoderamento e a emancipação das escolas e dos sujeitos diante das condições subalternas, clientelistas e patrimonialistas que ainda se manifestam com muita intensidade nas relações sociais materializadas no território do campo.

Assim, construir e implementar as proposições, as políticas e as ações *com os sujeitos* do campo envolvidos com as escolas e turmas multisseriadas, e não para eles, parecem-nos um caminho apropriado para a materialização das mudanças que estamos perseguindo nesse cenário. Isso implica ouvir os sujeitos do campo e aprender com suas experiências de vida, trabalho, convivência e educação e permitir-lhes o acesso à informação, à ciência e às tecnologias, sem hierarquizar os conhecimentos, os valores e os ritmos de aprendizagem. Implica, também, realizar uma “escuta sensível” ao que os professores e estudantes vêm realizando no cotidiano da escola, destacando as atividades bem-sucedidas, valorizando as boas práticas educativas e refletindo sobre as experiências que não se efetivam adequadamente, para ressignificar, com eles, os sentidos de currículo, projeto pedagógico, educação, escola... Enfim, repensar as práticas e formular novas propostas sintonizadas com a realidade dos sujeitos do campo, ou seja, do lugar dos sujeitos do campo, sem apartá-los do mundo global e do contexto urbano, com os quais o território do campo interage continuamente, constituindo-se sua identidade/subjetividade a partir dessa interação.

Todos, sem exceção, devem participar da produção dessas proposições, políticas e ações: educandos, educadores, gestores, funcionários, pais, lideranças das comunidades e movimentos e organizações sociais locais. Todos têm com o quê contribuir e devem, portanto, participar com suas ideias, críticas, sugestões e ponderações. Esse é um requisito fundamental e mesmo uma exigência para se democratizar o saber, as relações sociais e o poder na escola, reconhecido inclusive pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 1/2002, quando estabelecem:

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

Outro passo significativo na *transgressão do paradigma seriado urbano de ensino* se materializa quando no cotidiano da sala de aula se procura valorizar a inter-multiculturalidade configuradora das identidades/subjetividades e dos modos de vida próprios das populações do campo, ou seja, quando se reconhece a pluralidade de sujeitos e a configuração territorial que se constitui a partir da diversidade/heterogeneidade cultural.

A própria Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), criada no interior do Ministério da Educação em 2004, na qual se insere a Coordenação-Geral da Educação do Campo, assumiu como meta pôr em prática uma política de educação que respeite e valorize o campo em sua diversidade, entendendo que ele “engloba os espaços da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura, dos pescadores, dos caiçaras, dos ribeirinhos e dos extrativistas, como espaço de inclusão social, a partir de uma nova visão de desenvolvimento”.

No caso específico dos nossos estudos, temos nos concentrado em compreender e investigar a socioculturalidade presente na Amazônia paraense, lócus mais ampliado onde os estudos são efetivados. A partir deles, procuramos enfatizar que a Amazônia, ao possuir uma das mais ricas biodiversidades do planeta, é marcada fundamentalmente por uma ampla diversidade sociocultural, composta por populações que vivem no espaço urbano e no rural, habitando um elevado número de comunidades rurais, pequenas e médias cidades e poucas metrópoles, que, em sua maioria, possuem reduzidas condições para atender às necessidades dessas populações, ao apresentarem infraestrutura precária e não disporem de serviços essenciais básicos, sobretudo no campo. As pequenas comunidades rurais abrigam a grande parte das escolas e turmas multisseriadas, denominadas em muitos casos de escolas isoladas, em face das grandes distâncias existentes entre si e com as sedes municipais.

Entre as populações e os grupos que habitam a Amazônia no campo e na cidade, encontram-se caboclos, ribeirinhos, pescadores, extrativistas, coletores, indígenas e remanescentes de quilombos, colonos e migrantes de outras regiões brasileiras (especialmente do Nordeste e do Centro-Sul), estrangeiros, agricultores familiares assentados, sem-terra, sem-teto, posseiros, garimpeiros, atingidos por barragens e segmentos populares – idosos, deficientes, jovens, crianças, mulheres, negros, trabalhadores, entre outros.

A título de exemplificação para fortalecer os argumentos que estamos apresentando, um dos estudos específicos que realizamos sobre as escolas do campo e sua localização por comunidades rurais, tomando como referência o Censo Escolar do Inep de 2006, revelou que, entre as 9.483 escolas rurais de educação básica existentes no Estado do Pará, 891 estão localizadas em assentamento rural, 376 em colônia agrícola, 8 em comunidade garimpeira, 109 em comunidade indígena, 12 em comunidade praiana, 214 em comunidade quilombola, 2.525 em comunidade ribeirinha, 3.550 em comunidade rural, 120 em comunidade rural em fazenda e 1.678 em comunidade vicinal.

A partir desses resultados, intensificamos cada vez mais nas reflexões e formações de professores, gestores, estudantes, pais, lideranças comunitárias e dos movimentos sociais do campo que realizamos, assim como no diálogo com pesquisadores, técnicos e dirigentes municipais e estaduais de educação, a importância de pautar essa diversidade sociocultural e territorial em suas agendas políticas e educacionais, afirmando a *diferença* que se manifesta nos modos próprios de vida e existência das populações e dos grupos que constituem a Amazônia, considerando a *conflitualidade* existente nas relações sociais que esses grupos e populações

estabelecem entre si e apontando para uma *convivialidade* de forma pacífica, dialógica e emancipatória que precisa se efetivar entre eles.

Essas orientações, de forma clara, contrapõem-se e ajudam a minar as referências que fundamentam o *paradigma seriado urbano de ensino*, explicitadas anteriormente, pois contribuem para ressaltar a heterogeneidade que configura a socioculturalidade do campo, fortalecendo, enquanto valores, a solidariedade, a alteridade e a justiça social, ajudando, assim, a consolidar a igualdade na diferença.

Conclusão

As escolas do campo, que em sua grande maioria se organizam sob a multisseriação, são espaços marcados predominantemente pela heterogeneidade ao reunir grupos com diferenças de sexo, idade, interesses, domínio de conhecimentos, níveis de aproveitamento, etc. Essa heterogeneidade inerente ao processo educativo que se efetiva na multissérie, na seriação ou em qualquer outra forma de organização do ensino, articulada a particularidades identitárias relacionadas a fatores geográficos, ambientais, produtivos, culturais, etc., é elemento imprescindível na constituição das políticas e práticas educativas a serem elaboradas para a Amazônia e para o País.

Essa prerrogativa referencia e fortalece nossa intencionalidade de pensar a educação do lugar dos sujeitos do campo, tendo em vista a *transgressão do paradigma seriado urbano de ensino*, pois, se assumimos como pretensão elaborar políticas e práticas educativas incluídas e emancipatórias para as escolas do campo, é fundamental reconhecer e legitimar as diferenças existentes entre os sujeitos, entre os ecossistemas e entre os processos culturais, produtivos e ambientais cultivados pelos seres humanos nos diversos espaços sociais em que se inserem, e não promover a homogeneização, a parametrização e o ranqueamento, conforme nos impõe a seriação.

Não obstante, não podemos desconsiderar a visão dos sujeitos envolvidos com as escolas e turmas multisseriadas, que em grande medida consideram a heterogeneidade inerente ao ambiente escolar como um fator que dificulta o trabalho pedagógico do professor, fundamentalmente porque se tem generalizado na sociedade que as "classes homogêneas", entendidas muitas vezes como aquelas que reúnem estudantes da mesma série ou da mesma idade, são o parâmetro de melhor aproveitamento escolar e, conseqüentemente, de educação de qualidade.

Contudo, os fundamentos teóricos que orientam as pesquisas por nós realizadas apontam justamente o contrário, indicando ser a heterogeneidade um elemento potencializador da aprendizagem e enriquecedor do ambiente escolar, que poderia ser melhor aproveitado na experiência educativa que se efetiva nas escolas e turmas multisseriadas, carecendo, no entanto, de mais estudos e investigações sobre a organização do trabalho pedagógico, o planejamento e a construção do currículo que atendam às peculiaridades de vida e de trabalho das populações do campo, o que de forma nenhuma, em nosso entendimento, significa a perpetuação da experiência precarizada de educação que se efetiva nas escolas e turmas multisseriadas tal como apresentamos no início deste artigo.

Referências bibliográficas

- ARROYO, Miguel G. As séries não estão centradas nem nos sujeitos educandos, nem em seu desenvolvimento. In: BRASIL. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação, Cultura e Desporto. *Solução para as não-aprendizagens: séries ou ciclos?* Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001.
- FERREIRA, Aurelio Buarque de Holanda. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- BARROS, Oscar Ferreira. *Educação e trabalho ribeirinho: um estudo da relação entre os saberes das práticas produtivas e a escola do campo*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba (UFPB), 2007.
- BATAILLE, Georges. *L'érotisme*. Trad. João Bénard da Costa. Lisboa: Antígona, 2004.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução CNE/ CEB nº 1, de 3 de Abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. *Diário Oficial da União*, Brasília, Seção 1, p. 32, 9 abr. 2002. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=103283>.
- _____. Resolução CNE/ CEB nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. *Diário Oficial da União*, Brasília-DF, Seção 1, p. 25-26, 29 abr. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Sinopse Estatística da Educação Básica: censo escolar 2002*. Brasília, 2002.
- _____. *Sinopse Estatística da Educação Básica: Censo Escolar 2006, 2007, 2008, 2009*.
- BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Secretaria de Educação Fundamental. *Escola plural: proposta político-pedagógica*. Brasília: SEF. 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). *Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas*. Brasília. 2007. (Cadernos Secad, 2). Disponível em: <<http://www.red-ler.org/educacaocampo.pdf>>.
- CALDART, Roseli Salete (Org.). *A Educação do Campo, identidade e políticas públicas*. Brasília: Movimento Nacional por uma Educação do Campo, 2002.
- CASTRO, Edgar. *Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CRISTO, Ana Cláudia Peixoto de. *Cartografias da educação na Amazônia rural ribeirinha*: estudo do currículo, imagens, saberes e identidade em uma escola do município de Breves/Pará. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará (UFPA), 2007.

ESPÍRITO SANTO, Ruy Cesar do. *Pedagogia da transgressão: um caminho para o autoconhecimento*. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

FOUCAULT, Préface à la transgression (1963). In: _____. *Dits et écrits*. Paris: Gallimard, 1994. t. 1, p. 233-250. [Edição brasileira: Prefácio à transgressão. Trad. Inês Autran Dourado Barbosa. In: _____. *Ditos e Escritos III*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2001. p. 28-46].

FREITAS, Maria Natalina Mendes. *O Ensino de Ciências em escolas multisseriadas na Amazônia ribeirinha*: um estudo de caso no Estado do Pará. 2005. Dissertação (Mestrado) – Programa de Educação em Ciências e Matemática do NPADC, Universidade Federal do Pará (UFPA), 2005.

GRUPO DE ESTUDO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMAZÔNIA (Geperuaz). *Relatório conclusivo da pesquisa "Classes Multisseriadas: desafios da educação rural no Estado do Pará/ Região Amazônica"*, apresentado ao CNPq. Belém, PA, 2004.

_____. *Relatório conclusivo da pesquisa "Currículo e Inovação: transgredindo o paradigma multisseriado nas escolas do campo na Amazônia"*, apresentado ao CNPq. Belém, PA, 2007.

112

_____. *Relatório conclusivo da pesquisa "Currículo e Inovação: transgredindo o paradigma multisseriado nas escolas do campo na Amazônia"*, apresentado ao CNPq. Belém, PA, 2007.

_____. *Relatório parcial da pesquisa "Políticas de Nucleação e Transporte Escolar: construindo indicadores de qualidade da educação básica nas escolas do campo da Amazônia"*, apresentado a FAPESPA. Belém, PA, 2009.

_____. *Relatório conclusivo da pesquisa "Políticas de Nucleação e Transporte Escolar: construindo indicadores de qualidade da educação básica nas escolas do campo da Amazônia"*, apresentado ao CNPq. Belém, PA, 2010.

HAGE, Salomão Mufarrej. Por uma Educação do Campo na Amazônia: currículo e diversidade cultural em debate. In: CORRÊA, Paulo Sérgio de Almeida (Org.). *A educação, o currículo e a formação dos professores*. Belém: EDUFPA, 2006.

_____. Movimentos sociais do campo e a afirmação do direito à educação: pautando o debate sobre as escolas multisseriadas na Amazônia paraense. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 87, n. 217, p.302-312, set./dez. 2006.

HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). *Educação do Campo na Amazônia: retratos de realidades das escolas multisseriadas no Pará*. Belém, 2005.

HAGE, Salomão; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel (Org.). *Escola de direito: reinventando a escola multisseriada*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LIPPI, Sílvia. Os percursos da transgressão: Bataille e Lacan. *Ágora* [online], Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 173-183, 2009.

MARTINS, José de Souza. *O sujeito oculto: ordem e transgressão na Reforma Agrária*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2003.

PEREIRA, Ana Cláudia da Silva. *Condições de funcionamento de escolas do campo: em busca de indicadores de custo-aluno-qualidade*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará (UFPA), 2008.

PINHEIRO, Maria do Socorro Dias. *Currículo e seus significados para os sujeitos de uma escola ribeirinha, multisseriada no município de Cametá – Pará*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará (UFPA), 2009.

Salomão Mufarrej Hage, doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), é professor do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará e coordenador do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia (Geperuaz).

salomao_hage@yahoo.com.br

Pedagogia da Alternância e seus desafios para assegurar a formação humana dos sujeitos e a sustentabilidade do campo

Georgina N. K. Cordeiro

Neila da Silva Reis

Salomão Mufarrej Hage

Resumo

115

Apresenta referências conceituais e legais sobre a Pedagogia da Alternância e destaca situações que permeiam sua efetivação. Essa experiência educativa articula diferentes espaços e tempos educativos, teoria e prática, ensino e pesquisa, trabalho e educação, escola e comunidade visando garantir o direito à educação dos sujeitos do campo. A Pedagogia da Alternância, enquanto proposta educacional, enfrenta desafios para garantir que os jovens do campo curse os diferentes níveis e modalidades de ensino, uma vez que ela tem por objetivo assegurar a formação humana desses sujeitos e o desenvolvimento do campo com sustentabilidade.

Palavras-chave: Educação do Campo; políticas educacionais; Pedagogia da Alternância; trabalho e educação.

Abstract

Pedagogy of Alternance, its challenges concerning human development and rural sustainability

This article analyzes current conceptual and legal frameworks concerning Pedagogy of Alternance in order to highlight the situations that impact its efficacy. This Pedagogy is an educational experience that articulates different instructional spaces and times, as well as theory and practice, instruction and research, work and education, school and community in order to assure rural subjects the right to attend different levels and modalities of instruction, reflecting on the challenges concerning the human development of rural populations and the sustainable rural development.

Keywords: rural education; countryside education; Pedagogy of Alternance; educational policy; work and education.

Introdução

116 A Pedagogia da Alternância vem sendo usada na formação de jovens e adultos do campo, visto ser esta uma proposta pedagógica e metodológica capaz de atender as necessidades da articulação entre escolarização e trabalho, propiciando a esses indivíduos o acesso à escola sem que tenham que deixar de trabalhar.

Assumindo o trabalho como princípio educativo, a Pedagogia da Alternância permite aos jovens do campo a possibilidade de continuar os estudos e de ter acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos não como algo dado por outrem, mas como conhecimentos conquistados e construídos a partir da problematização de sua realidade, que passa pela pesquisa, pelo olhar distanciado do pesquisador sobre o seu cotidiano.

Para melhor situarmo-nos sobre a Pedagogia da Alternância como proposta pedagógica e metodológica, abordaremos a seguir aspectos significativos de sua origem.

O movimento de camponeses e populações do meio rural pela materialização de uma educação diferenciada para seus filhos nasce na França, com base na alternância pedagógica entre *escola* e *família*, no período entre as duas guerras mundiais que abalaram o século 20. A razão dessa ação corresponde à inquietação de um pai, na década de 1930, o senhor Jaime Peyrat, membro do sindicato de agricultores, da Secretaria Central de Iniciativas Rurais (SCIR), em Sérignac-Péboudou, com a insatisfação de seu filho para continuar os estudos na escola, posto que sua organização curricular se distanciava da realidade dos campos franceses.

Silva (2003) e Estevam (2003) assinalam que essa experiência é o marco inaugural das Maisons Familiales Rurales, embora sua constituição, em termos de

referência estrutural, tenha ocorrido após um processo de muitos esforços e luta para tal; sua criação não foi construída por si só, ocorrendo em função da necessidade de mudar a realidade excludente em termos educacionais que se apresentava. Nessa perspectiva, o cenário educativo é construído pelos pais e representantes sindicais e religiosos (o padre Grannereau) em torno da importância dos estudos em alternância, reunindo os jovens na “nova” educação básica, entre o tempo educativo na família e na escola.

A conjuntura entre guerras e o desenvolvimento tecnológico em avanço são razões que exigem uma reestruturação no sistema produtivo da agricultura francesa, segundo as propostas de políticas do Estado, envolvendo uma relação de parceria entre este, os empresários e os agricultores para mudar o processo produtivo de agricultura nesses campos, constituindo-se na introdução da modernização agrícola (Estevam, 2003).

É nesse contexto de envolvimento entre o Estado, o setor privado e os agricultores que emerge a modalidade de alternância educativa nos campos franceses, com empenho singular dos pais. O sucesso da experiência em Sérignac-Péboudou, a partir de 1937, estende-se para Lauzun (Estevam, 2003).

Uma modalidade educativa, representando um novo projeto pedagógico com inserção de saberes da agricultura francesa, afirmou-se e recebeu a denominação de Maisons Familiales. A organização camponesa assumiu a gestão administrativa e pedagógica dessas Maisons – sua constituição foi na modalidade de associação de agricultores, com fins jurídicos, financeiros e administrativos. O entendimento geral concerne à participação dos pais na condução do processo de gestão colegiada, mas com orientação dos dirigentes sindicais e religiosos, de forma a priorizar conteúdos técnicos relacionados ao trabalho no meio rural.

Maisons Familiales Rurales e sua expansão nacional

A receptividade dessa modalidade, seu sucesso com alunos do sexo masculino e o interesse dos pais e dos atores institucionais promoveram a sanção da Lei de Ensino Agrícola da França, de 17 de junho de 1938, tornando o método das Maisons Familiales Rurales obrigatório para os jovens do campo. Estevam (2003) destaca que só em 1940 foi criada a escola feminina, com duração de cerca de seis meses. Ressalta ele, ainda, a vigorosa expansão, tendo um resultado quantitativo de 35 novas experiências em 1943 e de 60 em 1944. Silva (2003) registra que em 1945 o quadro de unidades de Maisons era de 80.

Apesar de dificuldades em função, principalmente, da ocupação alemã no território francês, este modelo educativo teve expressiva expansão. Com essa conjuntura, todavia, emergiram diferenças de pensamento e de organização dos princípios iniciais, expressando-se em torno de duas correntes: uma que analisava o modelo com tendências para a laicidade e outra com afinidades religiosas.

O ano de 1943 marca a primeira referência documental em torno de um projeto da Pedagogia da Alternância do campo da Union Nationale des Maisons

Familiales Rurales d'Éducation et d'Orientation (UNMFR), indicando pressupostos pedagógicos e metodológicos para uma formação integrada. A partir de 1945 estavam delineados traços constitutivos da proposta pedagógica e metodológica da Pedagogia da Alternância, partindo sempre, nas diretrizes de seu planejamento, da realidade dos sujeitos e populações do campo, com perspectivas de superar problemas pedagógicos contemporâneos (Silva, 2003). O período de 1945 a 1950 vai delinear a construção dos aportes instrumentais e das referências metodológicas do projeto político-pedagógico do Programa da Pedagogia da Alternância, contribuindo para a afirmação da alternância nessas escolas.

Maisons Familiales Rurales e sua expansão internacional

O movimento internacional das Maisons teve início na década de 1950, por ocasião de uma viagem de representantes do governo e instituições da Itália, que conheceram a experiência, dando início à expansão, sendo este país, então, marco de referência, na região de Verona, em 1959.

Queiroz (2004) aponta a Feira Internacional da Tunísia, em 1954, também como uma referência em intercâmbio, que permitiu aos representantes das Maisons Familiales socializarem a experiência de formação em alternância. Os intercâmbios marcaram a abertura à expansão para as décadas posteriores, expansão que ganhou força com a primeira experiência, em 1966, na Espanha e, em 1985, em Portugal.

Estevam (2003) ressalta que, na Itália, o Programa de Alternância sofreu algumas alterações, visando à adaptação, sendo denominado de Escola Família Rural ou, resumidamente, Escola Família. Um dos pontos modificados foi o tempo da alternância, compreendendo 15 dias na escola, em regime de internato, e 15 dias nas unidades familiares.

Este cenário é estendido para outros continentes, como a África, com contatos a partir de 1959, acentuando-se em 1962. Estevam (2003) e Silva (2003) comentam que a equipe das Maisons ofereceu para diversos países africanos tanto técnicos como monitores para assessorarem a implantação dessa modalidade de ensino; assinala-se, então, a presença de muitos organizadores. Estevam (2003) registra que, em 1962, foram implantadas no Congo, no Togo e no Senegal e, no final de 1960, as Maisons funcionavam em sete países do continente.

Na América Latina, o marco da experiência em alternância das Maisons Familiales é no Brasil, em 1969, no Estado do Espírito Santo, sob as referências das Maisons Italianas de Castelfranco-Vêneto. Ainda em 1969 é estendida para a Argentina, tendo continuidade em outros países da América do Sul. Para a América Central, os contatos e intercâmbios foram feitos com os dirigentes das Maisons francesas, em regime de colaboração com o Ministère des Affaires Etrangères, possibilitando a sua implantação. Em 1973, foi implantada na Nicarágua e, em 1999, na América do Norte, em Quebec, no Canadá, na região de Sherbrooke (Pineau, 2002).

Experiências educativas em alternância no Brasil

A introdução da Pedagogia da Alternância no Brasil remonta ao final da década de 1960. Os atores locais conhecem o Programa de Alternância sob o modelo italiano e, assim, fundam as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), por meio da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (Unefab) e das Casas Familiares Rurais (CFRs), duas experiências educativas em alternância que marcam o Movimento Maisons Familiares Rurales no Brasil. O ponto de partida em alternância é a experiência das EFAs, em 1969, no Estado do Espírito Santo, tendo, em 2004, sete centros educativos, denominados no Encontro de Foz do Iguaçu, em 2001, de Centros Familiares de Formação por Alternância (Ceffas), em que a maioria assumiu este termo (Queiroz, 2004).

A rede dos Ceffas reúne, até 2004, seis diferentes experiências de formação em alternância: as EFAs, as CFRs, as Escolas Comunitárias Rurais (Ecors), as Escolas Populares de Assentamentos (EPAs), o Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais (ProJovem) e as Escolas Técnicas Agrícolas (ETAs), congregando 224 experiências nessa formação até 2004 (Visbiski, Weirich Neto, 2000; Queiroz, 2004). Essa rede se organiza em três associações: Unefab, Arcafar¹-Sul e Arcafar-Norte/Nordeste.

Estevam (2003) ressalta que o sistema de alternância das EFAs é diferente daquele das CFRs quanto ao ritmo do tempo – de uma semana no tempo-escola e de uma semana no tempo-comunidade – e ao critério da flexibilidade, permitindo, desde sua implantação, que o gênero feminino faça parte do quadro dos seus alunos.

119

Casas Familiares Rurais (CFRs)

A criação desta modalidade educativa está vinculada diretamente à iniciativa e influência da UNMFR, – portanto, desvinculada das EFAs –, constituindo outro movimento relacional, com participação direta, por meio de assessoramento técnico-pedagógico francês (Silva, 2003; Estevam, 2003).

Queiroz (2004, p. 38) destaca que as CFRs foram referência para a constituição de dois outros Ceffas que desenvolviam suas atividades com base na alternância – o ProJovem e as Casas das Famílias Rurais (CdFRs) – por meio de projetos e cursos. Da mesma forma, a Pedagogia da Alternância tem servido de referência para outras experiências educativas que são efetivadas abrangendo os sistemas públicos de ensino e as universidades, especialmente mediante programas educacionais implementados pelo poder público nas várias esferas de governo, envolvendo a formação de educadores ou a escolarização dos jovens e adultos do campo nos vários níveis e modalidades de ensino.

A alternância pedagógica é o eixo metodológico central do Programa Ceffa, o qual se baseia em um plano de formação que prioriza nas diretrizes de seu

¹ Associação Regional das Casas Familiares Rurais.

planejamento a qualificação profissional, considerando as demandas de trabalho locais. O Ceffa e a vida social local, na proposta pedagógica, interligam-se mutuamente, por meio da absorção e interação desse programa às demandas técnicas e políticas dessa realidade, em sentido dinâmico, característico da realidade social. Esse programa se envolve com o desenvolvimento local, e o território do campo torna-se o elemento motivador de mudanças na configuração do Ceffa, o qual se adequa às novas demandas das populações do campo.

Essas demandas vão permitir que várias iniciativas em educação popular e educação do campo vivenciem a alternância pedagógica como proposta pedagógica e metodológica que se adapta às necessidades de formação e escolarização dos jovens e adultos trabalhadores rurais nos mais diversos agrupamentos e movimentos sociais.

Assim sendo, várias terminologias começam a ser utilizadas para denominar a Pedagogia da Alternância, como é a adotada pelo Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST), cuja experiência relataremos posteriormente neste artigo.

Segundo Begnami (2004), o conceito de alternância vem sendo definido, entre muitos autores, como um processo contínuo de aprendizagem e formação na descontinuidade de atividades e na sucessão integrada de espaços e tempos. A formação inclui e transcende o espaço escolar, e, portanto, a experiência torna-se um lugar com estatuto de aprendizagem e produção de saberes em que o sujeito assume seu papel de ator protagonista, apropriando-se individual e coletivamente do seu processo de formação.

Assim, a Pedagogia da Alternância passa a ser entendida como uma metodologia que favorece o acesso e a permanência dos jovens e adultos do campo nos processos escolares, antes dificultada por sua característica seriada e estanque, sem articulação com a realidade e os modos de vida rural.

Hoje, no Brasil, assumida pela educação do campo, a Pedagogia da Alternância se insere nos vários programas e projetos educacionais e passa a ser adotada e refletida nas políticas setoriais, como a defendida pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), por exemplo, quando se refere a ela, com as fases denominadas tempo-escola e tempo-comunidade, que

não podem ser compreendidos de forma separada, mas sim distintos no que diz respeito ao espaço, tempo, processos e produtos [...]. Estão intrinsecamente ligados à forma de morar, trabalhar e viver no campo. Falam-nos de limites e possibilidades para organização da educação escolar, mas muito mais do que isto, anunciam outra forma de fazer a escola, de avaliar, de relação com os conteúdos, das ferramentas de aprendizagem, da relação entre quem ensina e quem aprende. (Brasil. MDA, Pronera, 2006, p. 1).

E, ainda, com a criação do grupo de trabalho de educação do campo no âmbito do Ministério da Educação (MEC) e, posteriormente, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) em 2004, a Pedagogia da Alternância se fortalece enquanto proposta pedagógica e metodológica, visto ter sido essa a forma encontrada para atender as especificidades e diversidade exigidas pelas populações do campo na elaboração de projetos a serem financiados pelo MEC, como o ProJovem Campo – Saberes da Terra e o Programa de Apoio à Formação Superior

em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo). A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC), no Edital nº 2, de 23 de abril de 2008 faz uma chamada pública para seleção de projetos de instituições públicas de ensino superior para o Procampo e especifica, no item 3.2, que os projetos apresentados deverão observar a seguinte fundamentação político-pedagógica:

a. [...]

d. apresentar organização curricular por etapas equivalentes a semestres regulares cumpridas em Regime de Alternância entre Tempo-Escola e Tempo-Comunidade. Entende-se por Tempo-Escola os períodos intensivos de formação presencial no *campus* universitário e, por Tempo-Comunidade, os períodos intensivos de formação presencial nas comunidades camponesas, com realização de práticas pedagógicas orientadas.

[...].

Sendo a Educação do Campo considerada estratégica para o desenvolvimento socioeconômico do meio rural, a Pedagogia da Alternância nesse âmbito passou a mostrar-se como uma alternativa adequada para a educação básica, especialmente para os anos finais do ensino fundamental, o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio, devido à relação expressiva que promove entre as três agências educativas – família, comunidade e escola.

Dessa forma, como resultado das mobilizações dos movimentos sociais do campo envolvidos com os Centros Familiares de Formação em Alternância, o Conselho Nacional de Educação, por meio da Câmara de Educação Básica, aprovou o Parecer nº 1 em 1º de fevereiro de 2003, que reconhece os dias letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância nesses centros, oportunizando aos Ceffas a certificação dos estudantes neles matriculados.

121

A Pedagogia da Alternância: tempo-escola versus tempo-comunidade e sua aplicação no curso de Pedagogia com professores do campo

O MST também tem assumido a Pedagogia da Alternância em seus projetos e propostas de educação, fundamentando suas experiências educativas na metodologia da alternância, que se aplica conforme a realidade sociocultural local dos assentamentos de reforma agrária.

No entanto, no âmbito do MST, esse sistema se diferencia e se aplica à realidade dos cursos desenvolvidos em etapas nos períodos de férias escolares, ocasião em que os alunos, enquanto professores, podem sair de suas escolas sem prejudicar o período das aulas. Assim, Caldart (2000, p. 98) menciona que

O Tempo-Escola é o período de realização das atividades presenciais do Curso (na escola). É desenvolvido geralmente nos meses de janeiro, fevereiro e julho.

[...]

O Tempo-Comunidade é o período de realização das atividades à distância, de práticas pedagógicas complementares àquelas habitualmente realizadas pelos participantes.

Na dinâmica pensada para o curso de Pedagogia da Terra ofertado pela Universidade Federal do Pará (UFPA) entre 2002 e 2005, no âmbito do convênio firmado entre a UFPA, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) e o MST, esta característica foi adotada pela universidade de modo que as disciplinas fossem planejadas para serem desenvolvidas obedecendo a este modelo.

No projeto político-pedagógico desse curso, amparado em legislação específica, um percentual de 70% da carga horária de cada disciplina era trabalhado nas instalações da UFPA, enquanto o percentual restante ficava para ser desenvolvido nas comunidades (assentamentos) de origem de cada aluno, aliando o fato de atender ao contido no projeto político-pedagógico em seus princípios curriculares à pesquisa como forma de conhecimento e intervenção na realidade social.

Nessa perspectiva, trabalhava-se a Pedagogia da Alternância no curso de Pedagogia da Terra exercitando um diálogo permanente entre a universidade e o movimento social. Esse diálogo era o ponto crucial no cotidiano do curso, uma vez que o grupo de professores, em sua maioria, não havia ainda experienciado atividades de tal natureza.

As intencionalidades de formação tanto da universidade como do MST visavam à formação de um professor crítico-reflexivo e de uma proposta de curso de formação de professores pautado na pedagogia libertadora, tendo como princípios curriculares o trabalho pedagógico como eixo da formação, uma sólida formação teórica, a pesquisa como forma de conhecimento e intervenção na realidade social, o trabalho partilhado/coletivo, o trabalho interdisciplinar, a articulação teoria e prática e a flexibilidade curricular, conforme consta no documento de reestruturação curricular do curso de Pedagogia da UFPA (1999, p. 14-19).

Esta é, em nossa percepção, uma associação muito interessante que facilita a tão desejada articulação teoria e prática, visto que, pelas intencionalidades da universidade presentes em seus projetos políticos-pedagógicos na formação de professores, a pesquisa é um elemento fundamental no processo de formação do docente, principalmente por caracterizar-se como uma das formas de apreensão da realidade e por permitir o diálogo entre seus atores.

Esse diálogo, fundamentado em Freire (1979, p. 52), permitia que as soluções aos problemas surgidos fossem construídas de forma conjunta, e, assim, procurou-se reforçar com debates e estudos do pensamento freireano o seguinte aspecto:

O que se pretende com o diálogo, em qualquer hipótese (seja em torno de um conhecimento científico e técnico, seja em torno de um conhecimento "experencial"), é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível relação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la.

Assim, ao trabalhar os conteúdos de forma problematizadora, o professor propicia condições de exercer a dialogicidade – acreditamos ser esse o papel do docente, numa perspectiva freireana, principalmente quando se está trabalhando com formação do professor.

É nesse aspecto que a Pedagogia da Alternância se constitui uma proposta pedagógica e metodológica que pode facilitar esse processo, que inclui dialogicidade,

portanto, problematização do conhecimento a partir da realidade, e proposição, construção de novos saberes a respeito daquela realidade e sua relação com o todo, com a totalidade do conhecimento. Dessa forma, essa pedagogia procura construir uma relação maior, inclusive de intervenção concreta na realidade local de cada assentamento.

Conclusão

A Pedagogia da Alternância, utilizada como proposta pedagógica e metodológica, permite que as ações sejam refletidas no grupo, facilitando a compreensão sobre a ação e tendo o diálogo como instrumento de participação.

Em termos gerais, a Pedagogia da Alternância vem se constituindo numa proposta pedagógica assumida pelos diversos segmentos da organização curricular e modalidades de ensino voltadas à realidade dos jovens e adultos trabalhadores que têm o campo como espaço de vida, trabalho e produção cultural.

Referências bibliográficas

ASSOCIAÇÃO REGIONAL DAS CASAS FAMILIARES RURAIS/NORTE (Arcafar/Norte). *Proposta pedagógica das Casas Familiares Rurais para o Norte*. Altamira, PA, 2001. Digitado.

_____. *Projeto político pedagógico da Casa Familiar Rural de Uruará*. Uruará, PA. 2004. Digitado.

ASSOCIAÇÃO REGIONAL DAS CASAS FAMILIARES RURAIS/SUL (Arcafar/Sul). *Casas Familiares Rurais: o que você precisa saber para levar esta idéia até sua comunidade – material de divulgação*. Barracão, Paraná: Arcafar-Sul, 2005.

BEGNAMI, João Batista. *Uma geografia da pedagogia da alternância no Brasil*. Brasília: Cidade, 2004. (Unefab Documento Pedagógico).

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução nº 1, de 03 de abril de 2002. Estabelece diretrizes para a educação básica nas escolas do campo. *Diário Oficial da União*, Brasília-DF, Seção I, p. 32, 9 abr. 2002.

_____. Parecer nº 36, de 4 de dezembro de 2001. Assunto: Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Relatora: Edla de Aújo Lira Soares. *Diário Oficial da União*, Brasília, seção 1, p. 11, 13 mar. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13251:parecer-ceb-2001&catid=323:orgaos-vinculados>.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). *Edital nº 2, de 23 de abril de 2008*: chamada pública para seleção de projetos de instituições públicas de ensino superior para o Procampo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/edital_procampo.pdf>.

BRASIL. Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA). Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. *Manual do Pronera*. Brasília, 2006.

CALDART, Roseli Salette. *Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola e mais do que escola*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

CENTROS FAMILIARES DE FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA. *O Programa de Educação Rural por Alternância*. Belém, PA, 2003.

CHARTIER, Daniel. *À l'aube des Formations par Alternance: histoire d'une pédagogie associative dans le monde agricole et rural*. 2. éd. Paris: L'Harmattan, Unmfreo, 2003. (Coll. Alternances et Développements).

ESTEVAM, Dimas de Oliveira. *Casa Familiar Rural: a formação com base na Pedagogia da Alternância*. Florianópolis, SC: Insular, 2003.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salette (Orgs.). *Educação do Campo: identidade e políticas públicas*. Brasília, DF: MST, Movimento de Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. (Coleção por uma educação do campo, 4).

PINEAU, Gaston. Formação universitária em alternância no Canadá e na França. In: UNIÃO NACIONAL DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS DO BRASIL (Unefab). *Pedagogia da Alternância: formação em alternância e desenvolvimento sustentável*. Brasília, DF: Unefab, 2002. p. 62-78.

QUEIROZ, João Batista de. *Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil: ensino médio e educação profissional*. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, 2004.

SILVA, Lourdes Helena da. *As experiências de formação de jovens do campo: alternância ou alternâncias?* Viçosa, MG: UFV, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA). *Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia*. Belém: Faculdade de Educação, 1999.

VISBISKI, Vivieny Nogueira; WEIRICH NETO, Pedro Henrique. *Casa Familiar Rural: uma escola diferente*. Curitiba, PR: Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), 2000. [Não publicado].

ZAMBERLAN, Sérgio. *Pedagogia da Alternância: Escola da Família Agrícola*. Santa Teresa, ES: Mepes, 1995. (Coleção Francisco Giust, n. 1).

Georgina Negrão Kalife Cordeiro, doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), é professora adjunta do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA), coordenadora do Observatório de Educação Superior do Campo e membro da Coordenação do Fórum Paraense de Educação do Campo.

cordeiro@ufpa.br

Neila da Silva Reis, doutora em Educação, é professora do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA), coordenadora do Fórum Paraense de Educação do Campo e, também, do Grupo de Estudo e Pesquisa em História da Educação na Amazônia da UFPA.

neilareis2000@yahoo.com.br

Salomão Mufarrej Hage, doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), é professor do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará e coordenador do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia (Geperuaz).

salomao_hage@yahoo.com.br

Autonomía educativa zapatista: hacia una pedagogía de la liberación india en Chiapas

Bruno Baronnet

Resumen

127

Entre los pueblos zapatistas de Chiapas, en el sureste de México, la autonomía indígena genera la introducción de modos de intervención horizontal en la educación escolar. Según los recursos disponibles y las prioridades localmente expresadas, estos cambios radicales permiten la democratización de la gestión educativa, garantizando además que la enseñanza sea contextualizada y pertinente de acuerdo con las identidades sociales, étnicas y políticas de los actores colectivos responsables de la orientación de su propio quehacer educativo. Con las escuelas en resistencia, la educación de los zapatistas se vuelve emancipadora en la medida en que son los mismos comuneros, a partir de sus estrategias y sus modos de organización, quienes se coordinan para definir los rumbos de su propio proyecto político-regional. De allí, el marco participativo de la educación autónoma desemboca en una orientación de pedagogía crítica y más apegada a los valores y las demandas de los campesinos indígenas.

Palabras claves: autonomía; educación; zapatismo; México.

Abstract

Zapatista educational autonomy: toward a pedagogy of indian liberation in Chiapas

Among the Zapatista peoples of Chiapas in southeastern Mexico, indigenous autonomy generates the introduction of horizontal modes of intervention in school education. Conforming to available resources and locally expressed priorities, these radical changes in terms of educational management allow democratization and ensure that education is contextualized and relevant in accordance with social, ethnic and political identities of the collective actors who are in charge of directing their own educational affairs. With its schools in resistance, Zapatista education becomes emancipatory insofar as it is the villagers themselves, based on their strategies and modes of organization, who coordinate themselves to define the course of their own regional political project. Thus the participatory framework of autonomous education leads to an orientation of critical pedagogy that adheres more to the values and demands of the indigenous peasants.

Keywords: autonomy; education; zapatistas; Mexico.

128

En el sureste de México y en el contexto de las prácticas de autonomía política de las bases de apoyo del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), varios cientos de “promotores de educación autónoma” son elegidos en comunidades mayas de Chiapas para desempeñar el cargo de educadores comunitarios. Un joven militante tseltal, encargado de las funciones de “Comité de educación autónoma” en un nuevo centro de población ubicado en “tierras recuperadas”, lo expresa de la siguiente manera:

Los compañeros dicen que quieren que haiga de todo en la escuela, según lo estamos viendo aquí, pero primeramente quieren que la escuela sirva para mejorar el pueblo, para salir adelante, para no olvidar quiénes somos aquí los tseltales, para que los niños respeten y aprenden de los mayas, y cómo era de nuestros antepasados en la finca, quieren saber cómo hacen su lucha los compañeros que están en otros estados, en otros países (entrevista en Nuevo Paraíso, octubre de 2005).

En los territorios zapatistas de las Cañadas de la Selva Lacandona, los miembros de los pueblos del movimiento indio y campesino chiapaneco son los actores sociales reconocidos como más aptos y legítimos para determinar los conocimientos pertinentes a estudiar en varios cientos de escuelas rebeldes (Baronnet, 2009). La autonomía política de la gestión educativa les permite incidir en los procesos pedagógicos, al influir en la producción de los conocimientos que se transmiten en aulas modestas hechas de tablas de madera.

La autonomía como condición para una educación diferenciada

La organización de los conocimientos que circulan en las escuelas zapatistas está estrechamente ligada al tipo de gestión administrativa y pedagógica basado en las estructuras y mecanismos locales de ejercicio del autogobierno indio (Baronnet, 2010). Ahora bien, el marco de autonomía educativa permite a las bases sociales del EZLN apropiarse de la escuela como espacio comunitario de transmisión de conocimientos que son social, política y culturalmente diferenciados, de acuerdo a la identidad tseltal, campesina y zapatista de los actores implicados en su desarrollo. La autonomía aparece en este sentido como una condición orgánica para fundamentar un plan de estudio regional y flexible en el cual estén yuxtapuestos y combinados los conocimientos socioculturalmente diferenciados. En palabras del filósofo Luis Villoro (1998, p. 105), el fin de las autonomías es garantizar el mantenimiento de la identidad y el desarrollo de los pueblos en el marco de un Estado plural que pondría la educación en manos de las entidades autónomas, sin renunciar a su coordinación estatal. Para este autor, “los programas, textos y objetivos de enseñanza expresarían entonces los puntos de vista de una pluralidad en la unidad de un proyecto común”.

En los Municipios Autónomos Rebeldes Zapatistas (MAREZ) no existe un gran “laboratorio” o “modelo” de enseñanza zapatista en términos de planes y programas de estudio sino algunos principios pedagógicos basados en la praxis y el sentido común. Estos principios se han definido “paso a paso” en los inicios de los proyectos educativos en la región de La Realidad, y “en la marcha” en los diez últimos años en cada una de las cinco zonas rebeldes del sureste y en la treintena de MAREZ que las constituyen. En los centros municipales de formación de los promotores de educación zapatista en las Cañadas de Ocosingo, en los Altos y en la región norte de Chiapas, los proyectos pedagógicos difieren en la elección y la organización de los conocimientos enseñados. En los Caracoles de Oventik y Morelia, se estudia una materia de enseñanza práctica que se denomina “Producción”, mientras que en los Altos tsotsiles se estudia “Humanismo”, y el equivalente en Morelia se llama “Educación política” para referirse a las clases que difunden la ética zapatista y los valores del movimiento. En las regiones autónomas de La Realidad, y luego de Roberto Barrios y La Garrucha, la propuesta metodológica del proyecto Semillita del Sol es reapropiada según las acciones formativas de los mismos capacitadores tseltales, quienes muchas veces son los promotores más experimentados electos por sus pares.

Sin que signifique la desaparición de los equipos externos de asesoría pedagógica, los promotores se reúnen en talleres para “integrar las demandas”, es decir, transversalizar los conocimientos con base en su “recuperación” mediante grupos de reflexión que toman como eje de análisis las demandas zapatistas. Se trata de rebasar lo que la cultura escolar y universitaria dominante impone mediante fronteras disciplinarias que debilitan la producción de conocimientos (Wallerstein, 2001). En agosto del año 2001, el Consejo del MAREZ Ricardo Flores Magón elaboró por escrito en español y tseltal los “acuerdos municipales sobre la capacitación a

promotores de educación”, en los cuales los consejeros reafirman que “su trabajo es para toda la comunidad, el trabajo con los niños y las niñas es sólo una parte, porque el promotor, como nosotros lo estamos viendo, debe intervenir y compartir su conocimiento y buscar el intercambio de ideas a la hora en que la comunidad está enfrentando o tratando de resolver un problema”. Esta misión confiada a los promotores difiere de un simple trabajo de alfabetización y rebasa el ámbito de las competencias formales promovidas en circuitos de profesionalización docente (Universidad Pedagógica Nacional y escuelas Normales).

La propuesta de desglose curricular ratificada por las asambleas y las autoridades del MAREZ Ricardo Flores Magón parte del estudio de once ejes fundamentales representados por las demandas zapatistas: Techo, Tierra, Alimentación, Trabajo-producción, Salud, Educación, Justicia, Libertad, Democracia, Autonomía e Independencia; dichos ejes se entrecruzan en cuatro áreas de conocimiento: Vida y medioambiente, Historias, Lenguas y Matemáticas. Por ejemplo, en la demanda Tierra, los promotores preparan actividades pedagógicas relacionadas con el tema agrario. Para la materia de ciencias naturales se formulan preguntas generadoras sobre la protección y utilización de los recursos ambientales. En historia y ciencias sociales, se abordan los movimientos de lucha por la tierra en Chiapas, en México y en el mundo, tomando a veces como ejemplo la experiencia del movimiento agrario brasileño. En la enseñanza del álgebra, se miden solares y parcelas. Como ejercicios de la materia de español, se redactan poemas sobre la naturaleza y también cartas virtuales de denuncia por amenazas de despojo.

130

Cabe recordar que a diferencia de muchas escuelas de la modalidad federal bilingüe, el idioma predominante para la enseñanza es la lengua materna de los niños. El idioma castellano es una prioridad educativa explícita y se concibe como segunda lengua de estudio. La ausencia de manuales didácticos en la zona Selva Tseltal favorece la autonomía pedagógica de cada promotor para inventar, con singular creatividad, contenidos y métodos de enseñanza adaptados a sus alumnos. Además de inspirarse en los propios recuerdos de su experiencia escolar, los educadores zapatistas acostumbran promover que sus alumnos investiguen, jueguen, canten y realicen cotidianamente actividades deportivas y artísticas.

Tres líneas directrices guían la orientación global de los diversos proyectos educativos locales, permitiendo suponer que vienen infundidas por la dirección político-militar de los insurgentes del EZLN. En primer lugar, en todos los proyectos escolares está presente la idea de hacer de las demandas, la historia y la situación (local y nacional) de la lucha del movimiento zapatista, un elemento primordial del aprendizaje. En segundo término, se observa una opción compartida a favor de un bilingüismo equilibrado, dedicando el mismo tiempo en clase a la enseñanza en español y en lengua nativa. Finalmente, ciertos valores éticos y conceptos forjados en el movimiento indio irrumpen en la acción educativa como acto entusiasta de conciencia sociocultural y política. Es importante destacar que estas prácticas puestas al servicio de la defensa y el fortalecimiento de la identidad étnica, campesina y zapatista se realizan sin mediar remuneración monetaria. De acuerdo al vocero de la Junta de Buen Gobierno,

estamos viendo nosotros cómo se relaciona el conocimiento con las demandas de la organización zapatista y que son los ejes que analizar en nuestro trabajo de capacitación y en nuestras escuelitas; de allí porque ellos son del pueblo, los promotores y los niños saben por donde recuperar los saberes que tiene la comunidad, porque el pueblo tiene conocimiento, tiene ciencia. [...] No es como si alguien de fuera nos dice cómo vamos a hacer nuestra educación autónoma, porque no sabe de nuestra verdadera historia como pueblo. Es la conciencia y no el dinero que se cobra por quincena lo que cuenta; dar el ejemplo, no ser individualista, respetar lo que dice la comunidad. Por eso es importante en nuestra educación tener conciencia, no salirse de la política y el camino de la lucha zapatista (entrevista en La Garrucha, marzo de 2006).

De los testimonios de los promotores se desprende el alto valor simbólico atribuido a su misión de aprender más y formarse mejor para enseñar a la niñez de su comunidad la "verdadera historia" de los luchadores sociales y héroes del país y del mundo. Se hace énfasis en temas culturales específicos a la región étnica, en la enseñanza bilingüe equilibrada entre "la castilla" y la variante local de las lenguas vernáculas, en los conocimientos sobre la vida en las épocas del peonaje en las haciendas, de la colonización de la selva y de la organización zapatista hasta hoy.

Una educación para "mejorar al pueblo"

En los discursos de las bases zapatistas sobresale el tema del servicio a la colectividad. Servicio asumido como cargo comunitario, pero orientado por fines muy específicos: contribuir a una educación "verdadera" –por oposición a una que es juzgada falsa, ineficiente, ilegítima y nociva– que apunte a descolonizar las mentes y las conductas humanas gracias a la producción de conocimientos y métodos alternativos. Los testimonios de promotores permiten entrever el peso del compromiso personal de asumir un papel destacado dentro de la comunidad y el proyecto educativo zapatista. El mejor ejemplo de este rasgo subjetivo compartido por los promotores, y de algún modo por las autoridades y las familias en general, es la idea de la entrega de sí mismo "para servir al pueblo" sin interés material o lucrativo, para llevar los derechos a la práctica en beneficio de la colectividad de militantes y simpatizantes del movimiento político-militar zapatista.

Además de requerir entusiasmo y dedicación, esta labor docente es colectiva y simbólicamente reconocida localmente, pero muy absorbente y poco atractiva a nivel económico. Para muchos promotores jóvenes adultos se vuelve necesario buscar maneras de revertir en la práctica los métodos con los que ellos se alfabetizaron. Por ejemplo, usar la lengua originaria como lengua de enseñanza al igual que el español; usar e inventar métodos y soportes didácticos originales con base en su imaginación pedagógica y en los recursos naturales y culturales movilizables; usar, inventar y apropiarse de modos adecuados de transmisión de conocimientos dirigidos a "resolver nuestras necesidades", "solucionar problemas", "mejorar al pueblo", "ayudar a salir adelante", sin proponer un plan integral de enseñanza básica con énfasis marcado en el desarrollo rural.

Necesitamos una educación integral que respete la realidad de nuestra región y de nuestro pueblo indígena, que haga más fuerte nuestra experiencia cultural hasta avanzar a la verdadera autonomía, porque la autonomía verdadera es la que resuelve los problemas de nuestras comunidades para que vivan mejor. Por eso necesitamos una educación no sólo de palabra.¹

Ahora bien, esta finalidad de la acción social ha sido bien captada en la introducción del folleto de 42 páginas de operaciones matemáticas titulado "Educación Autónoma por la Democracia, la Libertad y la Justicia" (2005) por el antropólogo y lingüista Carlos Lenkersdorf (1926-2010), al dirigirse a los "hermanos y hermanas" tojolabales de San Miguel Chiptik que le han solicitado la autoría.

La razón de escribir este pequeño libro es de aprender un poco la cuenta, como se dice, es decir, conocer los números, sumar, restar, es decir, sin y con dinero, multiplicar y dividir. Son cosas que necesitamos toda la vida, niños y niñas, jóvenes y adultos. Porque por todas partes nos quieren engañar, y si no conocemos la cuenta peor nos va. Así es este libro, quiere ser una ayuda en las clases y escuelas que ustedes han formado en lugar de las clases oficiales que no muy enseñaron lo que necesitan. Así el libro quiere responder a una necesidad de las comunidades y municipios si así les parece. Es decir, ustedes tienen la última palabra para decir si el libro les sirve o no. No quiero ser mandón benefactor que les regale cosas que no les sirvan.

A pesar de lo inusual que un material de apoyo y formación de promotores zapatistas esté firmado por su autor (sea o no prestigiado), este pequeño preámbulo escrito en "la castilla" autóctona de las Cañadas es revelador de la congruencia ética con la cual los "compañeros de la sociedad civil" se implican en el apoyo técnico a la formación de los educadores tseltales. Por un lado, se trata de una ayuda exterior que no puede pretender representar un método unívoco de aprendizaje de las operaciones matemáticas básicas, es decir que se sabe que la propuesta de reforzamiento de capacidades docentes sólo es una entre otras muchas. Por otro lado, en el corazón de este texto, la intencionalidad de "proponer y no imponer" es congruente con el objetivo ético de ayudar a perseguir un cambio positivo en la vida cotidiana y que es recurrente en los discursos indígenas de las Cañadas: aprender a leer, escribir y calcular con cifras en ambas lenguas para no ser engañados en las relaciones de compra/venta, para medir cantidades y superficies, para leer el número de asiento en los autobuses si tienen que salir de las Cañadas. A pesar de no figurar en este folleto fotocopiado, la cuestión de las etnomatemáticas no deja de interesar a los actores solidarios, muchas veces universitarios y curiosos de la lengua y cultura originaria, y sin duda a los promotores que llegan a enseñar a contar en sistema maya de base vigesimal, lo que no es usual en las escuelas federales de educación intercultural bilingüe.

La producción de conocimientos y métodos pedagógicos en la educación autónoma no se desliga de la cultura campesina y tzeltal. Particular atención reciben las normas y valores éticos del EZLN y las comunidades que forman sus bases sociales de apoyo:²

¹ Fuente: sitio Internet de la asociación Enlace Civil, en la rúbrica dedicada al proyecto Semillita del sol. www.enlacecivil.org.mx/pr_e_semillita.html. Visita el 30 de julio de 2010.

² Los principios organizativos del EZLN representan imperativos éticos que también están infundidos en el campo educativo, como "hacer un mundo donde quepan muchos mundos", "mandar obedeciendo", "representar y no suplantar", "construir y no destruir", "proponer y no imponer", "convencer y no vencer" o también "caminar al paso del más lento".

Lo que se quiere es una educación que no diga mentiras sobre el pueblo, que no es individualista sino colectiva, que es de la comunidad y que le sirva al pueblo para crecer su conciencia, mejorar su vida, por eso decimos resolver sus demandas. Queremos una educación verdadera donde se puede compartir ideas con nuestra comunidad, una educación de veras que nace de la comunidad, para todos parejo. Nadie nos ha dicho por dónde está el camino para resolver nuestros casos, por eso si la educación se hace con la idea de enseñarnos a solucionar los problemas del pueblo, así vamos a lograr el camino nuestro para resolver nuestras demandas, con tal de que nuestros promotores apoyan y tengan apoyo de por sí de su comunidad y haremos el ejemplo para nuestros niños y para otros compañeros de organizaciones que están en nuestra lucha zapatista y que no tiene final (entrevista Consejo Autónomo MAREZ Ricardo Flores Magón, mayo de 2005).

En los planes de trabajo pedagógico de las escuelas que dependen de la coordinación de cada proyecto municipal, existen diferencias, a veces muy profundas, sobre los temas abordados por los promotores. Los más jóvenes reconocen tener dificultad para enseñar a los alumnos elementos de historia nacional e internacional porque esto supone una sólida formación previa. Con respecto a las matemáticas, otra dificultad para los promotores menos experimentados es llegar a proponer a sus alumnos ejercicios originales basados en ejemplos prácticos de la vida cotidiana. En el caso de la lectoescritura y sus métodos de enseñanza, las prácticas de los promotores divergen mucho, y entre ellos hay intercambios de experiencias y numerosos debates de tipo pedagógico. A pesar de que casi todos han aprendido –y muchas veces aplican parcialmente– un método de tipo silábico, parece haber una tendencia marcada por emplear otro método de tipo fonético o global.

Cada promotor es ecléctico en su práctica docente, pues elige y combina a su conveniencia los procedimientos pedagógicos a su alcance. En general, la enseñanza de las ciencias naturales en las escuelas de las comunidades zapatistas se reduce a una iniciación con los alumnos más avanzados, a pesar de que algunos promotores hayan elaborado y experimentado por su lado acercamientos pedagógicos prácticos para abordar en clase temas ligados al cultivo y la preservación del medioambiente. Sin embargo, la enseñanza de las ciencias sociales –incluyendo la historia– y las ciencias naturales parece secundaria al priorizarse la enseñanza de la expresión oral y escrita en español, así como las operaciones matemáticas básicas, que importan mucho más a los padres de familia. Sin embargo, las autoridades educativas de los municipios defienden la idea de una educación verdaderamente “integral” y decisiva en la formación de las próximas generaciones que ocuparán funciones de representación en la estructura política zapatista.

Entre las experiencias de construcción de materiales escolares por promotores de educación con la asesoría de colaboradores externos y de autoridades en turno cabe destacar el libro de historia local, el de matemáticas y las 11 versiones de manuales de lectoescritura en tseltal, tsotsil y tojolabal publicadas en 2005,³ frutos del trabajo en equipo entre promotores y colaboradores externos en la región del actual Caracol de Morelia. Varios miles de ejemplares en español, ch’ol y tseltal del manual educativo “Qué peleó Zapata” y del cuaderno de trabajo “Lum, la tierra es de quien la trabaja” han sido difundidos en el año 2006 en las escuelas del Caracol de Roberto Barrios.

³ Ver al respecto el documental audiovisual “Letritas para nuestras palabras” (13 min.) que difunde la asociación internacional Promedios de Comunicación Comunitaria.

La producción local y colectiva de materiales didácticos adaptados a las consideraciones socioculturales de los alumnos y sus familias depende de la dinámica interna del proyecto de educación municipal y de las capacidades de movilización de la asesoría técnica y financiera disponible a su alcance. Elaborar series de manuales didácticos supone, en el marco de la autonomía indígena, realizar la compilación y la sistematización por escrito de la diversidad de dispositivos pedagógicos creados por la imaginación y la experiencia de los promotores zapatistas en sus aulas. Supone también asociar a su elaboración una cantidad de actores y recursos internos y externos a los MAREZ, los cuales aún no han sido reunidos ni movilizados en los territorios del Caracol de La Garrucha.

A pesar de parecer paradójico, la autonomía educativa garantiza pero no vuelve hegemónica la enseñanza de conocimientos culturalmente diferenciados. En vez de focalizar la enseñanza sólo en el ámbito cultural, la autonomía indígena se inclina a favorecer un modo original de articular conocimientos sociales diferenciados desde el punto de vista étnico. Los valores y las demandas sociales y culturales de la organización zapatista son los elementos políticos que articulan los contenidos escolares abordados por los promotores. Así, la interculturalidad en la educación responde a una lógica de negociación interna permanente entre lo culturalmente endógeno y lo exógeno; siendo elegidos, autorizados y controlados los otros actores no indígenas que intervienen indirectamente en el proceso de selección y formación de los contenidos.

Al apropiarse del control de sus escuelas, las asambleas de las comunidades y los municipios zapatistas redefinen las prioridades, las necesidades y la calidad que exigen del sistema alternativo que sostienen desde hace alrededor de una década en la zona Selva Tseltal. Este proceso de resistencia política contribuye a afianzar y reafirmar las conciencias subjetivas de pertenecer a un grupo socioétnico y político determinado. Sin embargo, más que un reto utópico, el sentido emancipador que otorgan las familias zapatistas a su proyecto político de transformación social y educativa parece inscribirse en una lógica de redefinición de lo que se espera de la escuela comunitaria; lo que contribuye al final a reafirmar rasgos identitarios de los grupos considerados por medio de ella.

Redefinición colectiva de prioridades y necesidades educativas

Como consecuencia del pragmatismo de los promotores y las autoridades zapatistas, las prácticas pedagógicas observables en las aulas son muy eclécticas, sin llegar a constituirse en realidades educativas contradictorias. En efecto, la autonomía política favorece la redefinición colectiva y permanente de las prioridades y las necesidades educativas, así como los criterios de evaluación de la calidad de la enseñanza bajo control local. Se trata de poner en práctica las consignas infundidas por el movimiento zapatista:

Compañeros y compañeras, para alcanzar la educación que necesitamos los pobres, debemos seguir luchando para que haya mejor educación, pero es mejor empezar desde ahora la educación del pueblo, por eso es necesario entender que debemos empezar a

preparar a nuestros niños y jóvenes, y preparar nuestros planes y programas de educación por el pueblo en los diferentes niveles de educación, de acuerdo a nuestros ideales y nuestros intereses como pueblo.⁴

Dentro de esta lógica política de transformación social, la apuesta zapatista se inscribe en el marco del reforzamiento de las capacidades reales de autogobierno indio, pero deja en manos de las comunidades y sus representantes la tarea de colaborar “desde abajo” y “desde adentro” para garantizar la calidad y pertinencia social y cultural de las escuelas. En este sentido, las autoridades del Municipio Autónomo Ricardo Flores Magón declararon:

desde el año 2000 hay intervenciones directas de los pueblos y autoridades para las tomas de decisiones, programas, calendarios y sus formas para las capacitaciones. Para nosotros son muchos los avances que hemos realizado y de las que siguen en proceso dentro del municipio para crecer una educación autónoma y verdadera para nuestros pueblos que ayude a lograr la vida digna y fortalecer su cultura y que les abra horizontes de acuerdo a su realidad regional.⁵

Como la cuestión de la calidad de los servicios educativos está aunada a las exigencias de relevancia social y pertinencia cultural, las desigualdades cualitativas se ubican en las interacciones entre las características contextuales de la demanda educativa y las condiciones de la oferta. Esto significa que el sistema educativo nacional ofrece una educación pobre precisamente en aquellas situaciones en las cuales las condiciones de la demanda son más desfavorables, con la “incapacidad de las comunidades y los padres de familia para exigir servicios educativos de mejor calidad” (Schmelkes, 1997, p. 156). Sin embargo, surge la cuestión de la selección indígena de los criterios de evaluación de la calidad y pertinencia de la educación. En un marco de gestión autonómica de los asuntos escolares locales, la definición de lo que se espera del aprendizaje en el aula requiere –pero no obtiene sistemáticamente– la participación directa de todos los comuneros, sean o no padres de familia. En este sentido se puede explicar parte de las desigualdades de calidad de una escuela a otra, por el déficit de movilización en torno al seguimiento profundo de la permanencia y el desempeño, tanto de los educadores como del alumnado.

Las demandas de los movimientos indios en educación buscan no sólo incidir en la oferta escolar sino controlar su relevancia social, cultural y política. Aunque no sean muy visibles en las luchas a nivel nacional, las demandas de autonomía educativa aspiran *in fine* a obtener un servicio público en el cual las comunidades puedan controlar los conocimientos que se transmiten. Hay un especial énfasis en la exigencia de una enseñanza e investigación de las historias, los valores, las costumbres y tradiciones culturales de los mismos pueblos.

Así, los delegados de las organizaciones regionales que pertenecen al Congreso Nacional Indígena (CNI) plantean la necesidad de establecer un sistema educativo intercultural, multilingüe, democrático y autonómico. Un sistema que proteja y desarrolle los saberes de sus pueblos, afianzando el uso de sus lenguas, que combata

⁴ Fuente: Programa de Radio Insurgente del 10 de junio de 2005 “Demanda Educación”.

⁵ Fuente: comunicado escrito a las sociedades civiles del MAREZ Ricardo Flores Magón con fecha del 10 de octubre de 2006.

el racismo, la explotación y ayude a enfrentar la amenaza neoliberal y las fuerzas homogeneizadoras de la globalización (Rebolledo, 2002), como comenta un dirigente purhépecha a partir de su experiencia:

Y bueno esta educación tiene que surgir a partir de esa educación indígena verdadera autónoma de los propios pueblos, a partir de la memoria histórica tradicional de los pueblos, de los saberes y conocimientos de los propios pueblos indígenas, conservada en la memoria histórica con los abuelos y los padres, por nuestros antepasados; y que siguen vivos los conocimientos en un marco de respeto con el entorno, con la naturaleza, las aguas, los árboles, las plantas, los maíces, nuestro conocimiento de la astronomía, pero a partir del conocimiento del pueblo indígena. Hay tantas cosas, y tiene que partir de ahí, tiene que sustentarse de esos valores, de esos conocimientos, de esa sabiduría autónoma de los propios pueblos indígenas (entrevista a Juan Chávez en San Pedro Atlapulco, mayo de 2006).

Recientemente, varias organizaciones regionales independientes han desarrollado en esta perspectiva sus propios manuales y otros materiales didácticos, como por ejemplo los maestros oaxaqueños del Municipio de San Juan Guichicovi cuyas comunidades pertenecen a la Unión de Comunidades Indígenas de la Zona Norte del Istmo. En los etnoterritorios donde se ha decidido desarrollar un tipo de escuelas alternativas, la autonomía educativa se refiere a ciertas prácticas que suponen una forma indígena y campesina de concebir y transformar la realidad social, siendo la participación comunitaria generadora y legitimadora de decisiones sobre las opciones pedagógicas y toda la gestión administrativa.

El poder de decidir y vigilar lo transmitido por la escuela indica el ejercicio de un control colectivo que permite situar efectivamente la enseñanza en un contexto geopolítico y sociocultural determinado, de acuerdo con las aspiraciones de cada núcleo etnoterritorial. De esto se puede suponer que la interculturalización de los contenidos de la educación básica requiere de la autonomía política de las instituciones educativas locales, las cuales pueden establecer arbitrajes sobre qué política y qué cultura es legítimo transmitir en las aulas indígenas. Como elemento decisivo en las praxis de la resistencia y de la democracia en los pueblos indios, la participación amplia y directa de las familias en la aplicación de los planes educativos no representa con exactitud una condición sino la matriz misma de toda educación social o culturalmente diferenciada de la dominante.

Siguiendo a López (2006, p. 241), ante el discurso de los estados latinoamericanos de considerar la interculturalidad educativa como medio de promoción de la tolerancia, el respeto mutuo y de "algún tipo de participación menor", los indígenas hoy se plantean un "esquema de inclusión" que se traduce en "igualdad con dignidad", y que a la larga conlleva a "la superación de la exclusión y del discrimin y, por esa vía, también compartir el poder". Esto implicaría (re)imaginar y reconstruir el tipo de Estado vigente en América Latina y reconocer el derecho a "una ciudadanía étnica que esté en relación de complementariedad con la ciudadanía nacional de hoy" (López, 2006, p. 248). De este modo, la aparición de currículos y materiales educativos alternativos, impulsados por activistas indígenas en el marco de proyectos etnopolíticos a nivel regional, ilustra que su oposición a los programas oficiales desemboca en la auto-organización para el control comunitario de la transmisión de conocimientos en la revalorización en el aula de la cultura propia.

Asimismo, las escuelas zapatistas se inscriben en el marco de la subversión del orden educativo establecido. Apuntan a revitalizar lo propio articulándolo con aquellos conocimientos que las comunidades estiman útiles y socialmente pertinentes de enseñar en la escuela. Por ejemplo, cuando se aborda en los salones de clase de la zona Selva Tseltal la noción de trabajo, los promotores hacen la diferencia entre el concepto autóctono y el occidental, haciendo hincapié en dimensiones políticas y económicas que separan ambas formas de visión del mundo. En suma, el acercamiento intercultural en las aulas rebeldes a esta u otras nociones comunes se ha vuelto posible en la medida que la autonomía política y curricular tiende a cuestionar al Estado sus prerrogativas de establecer e imponer unilateralmente qué y cómo se debe enseñar a la niñez.

Además de la pertinencia cultural de los contenidos escolares, destaca la cuestión de la relevancia social de los planes educativos multilingües y multiculturales. Los actores sociales dominantes en el subcampo de la educación indígena en México no son los maestros bilingües, las comunidades, las organizaciones indígenas sino los mandatarios del Estado que pueden legalmente –pero no siempre legítimamente– decidir lo que es (o no es) relevante enseñar desde el punto de vista social. Es decir, que del poder educativo depende el tomar (o no) en cuenta las relaciones de dominación en las cuales opera la transmisión de conocimientos valorados, situados y fechados en su contexto territorial. El caso zapatista sugiere que hay una relación estrecha y estructurante de sinergia entre el ejercicio autónomo del poder educativo y las prácticas pedagógicas autogeneradas.

Una escuela menos devastadora de las identidades de los educandos puede ser refuncionalizada por los pueblos indios gracias a su posibilidad de influir decisivamente en el proceso de enseñanza que les otorga la autonomía política que construyen. Ello no puede ocurrir a gran escala sino prevalece cierto grado de flexibilidad en el manejo de la conformación de los acercamientos curriculares. Así, como estrategia de resistencia social inventiva, la apropiación indígena de la transmisión de conocimientos escolares contribuye a reforzar –pero no constituye en sí misma– el conjunto de mecanismos de reinención de vínculos sociales y étnicos, es decir, es un factor de sociogénesis y de reconstrucción de las relaciones de pertenencia al propio grupo político-cultural.

Autonomía educativa indígena y afirmación identitaria

Como hipótesis de trabajo, se considera que la lucha por la autonomía educativa es tanto un factor como una consecuencia concomitante del proceso de fortalecimiento de la identidad étnica, política y campesina, entendiendo por tal una “reinención estratégica, por parte de dichos grupos, de una identidad colectiva en un contexto totalmente nuevo, como es el de un Estado neoliberal que los excluye y margina en nombre de la modernidad” (Giménez, 2001, p. 48). Lo que está en juego no es la institucionalización de los actores bajo formas representativas –lo que transforma su memoria en conmemoraciones oficiales y sus líderes en notables– sino el acceso efectivo al trato político de sus demandas (Wieviorka, 2006, p. 73-75).

Se trata pues de ubicar a las prácticas de lucha indígena por la autonomía educativa como parte de la construcción de una política cultural que, “desde abajo” sustentan los movimientos sociales al luchar por nuevas visiones y prácticas de ciudadanía y democracia social. La experiencia zapatista ilustra cómo la producción de conocimientos escolares es social, cultural y políticamente moldeada a través del filtro de las identidades involucradas de campesinos, mayas y activistas. Es en el marco de una relación de fuerzas con el Estado que se hace manifiesto el proceso de reafirmación identitaria, particularmente visible en el campo educativo. La lucha por la autonomía educativa revela una cuestión de estrategia identitaria y política en acción que está inserta en un territorio y un contexto social dado.

En términos tal vez más ideológicos, se podría ubicar a las luchas indígenas por la autonomía de la educación como una conjunción, una hibridación o una amalgama de ideas y prácticas infundidas por dos corrientes convergentes de pensamiento de la izquierda latinoamericana que el pedagogo crítico estadounidense Peter McLaren (2001) personificó a través de las figuras e ideas del Che Guevara y de Paulo Freire. Sin duda, la experiencia zapatista combina los principales elementos constitutivos de las ya largas tradiciones pedagógicas libertarias y socialistas utópicas occidentales. En muchos aspectos, todo parece indicar que los promotores zapatistas poseen intuiciones, convicciones y prácticas pedagógicas como las de Celestin Freinet u otras pedagogías “activas” en las cuales la relación de autoridad del maestro con el alumnado es resignificada y personalizada, en favor muchas veces de la responsabilización creciente de la niñez durante las etapas de aprendizaje.

La autonomía educativa obliga a innovar, a buscar modos de organización y de aprendizaje nuevos y además parece indisolublemente ligada a la transformación de las relaciones de poder en otros sectores de la vida social. Sin embargo, en términos sociológicos, se pueden vislumbrar las demandas y experiencias alternativas del movimiento indio como una señal más del proceso de reafirmación identitaria que sostiene desde hace pocas décadas, pero que se manifiesta con mucha claridad en los MAREZ. De acuerdo a la Comandanta Rosalinda, los zapatistas luchan por una educación “concientizada, conciliadora y liberadora, es decir, una educación de acuerdo con nuestra vida, con nuestra cultura y nuestra historia”.⁶

Si bien la educación liberadora propuesta por Paulo Freire busca generar cierta transformación de las estructuras de dominación, parece difícil que desde el sistema escolar renovado pueda surgir una revolución cultural entendida como esfuerzo máximo de concientización. En efecto, las comunidades zapatistas –incluyendo por cierto a la niñez– son grupos sociocultural y políticamente insertos en una dinámica de organización regional; tienen un alto grado de conciencia crítica, y son quienes además no callan algunas discrepancias con las autoridades autónomas y a veces con el mismo EZLN. La toma de conciencia colectiva de su explotación y discriminación no es reciente ya que proviene de la trayectoria militante de las familias mayas en las filas de organizaciones campesinas locales y después en el zapatismo armado y civil. Por ende, hay que relativizar la realidad de la concientización de la niñez

⁶ Fuente periodística: Hermann Bellinghausen, “Mentira, que haya mejor educación en los poblados indígenas: EZLN”. In: *La Jornada*, 29 de noviembre de 2003.

zapatista por medio de la escuela, ya que los procesos de socialización política ocurren de antemano en los diversos ámbitos familiares, religiosos, asamblearios y festivos propios de la comunidad y de su red organizativa regional. En este sentido, considerar a la escuela zapatista como la instancia principal de socialización política en los territorios controlados por las bases de apoyo del EZLN sería negar el papel formador de las familias desde la infancia y de la participación en actos públicos como las asambleas, las misas y demás actividades de movilización local.

En la perspectiva liberadora del pensamiento freireano, “no hay práctica pedagógica que no parta de lo concreto cultural e histórico del grupo con quien se trabajó” (Freire, 1986, p. 143). En una conversación mantenida con misioneros jesuitas que trabajan junto a las comunidades indígenas de Mato Grosso, Paulo Freire (1986, p. 144) indicó lo siguiente:

Dicen los Iranxe: no necesitamos que ustedes nos vengan a enseñar lo que significa ser Iranxe, porque nosotros ya somos Iranxe. En el fondo quieren decir: tenemos una historia y una cultura que nos harán Iranxe. No necesitamos que ustedes vengan a interpretar eso. Segundo, lo que estamos queriendo es conocer el conocimiento que el blanco tiene, y porque lo tiene, nos explota y nos domina.

Los discursos zapatistas sobre la educación oficial y su alternativa antitética en vigor recuerdan los discursos indianistas sobre la dominación cultural y sus llamados a una resistencia liberadora. Así, la declaración emitida en Ginebra (Barbados II) en 1977 por antropólogos y dirigentes indígenas impugna la dominación cultural que “por medio del sistema educativo formal que básicamente enseña la superioridad del blanco y la pretendida inferioridad de nosotros, preparándonos así para ser más fácilmente explotados”. Para descolonizar a los pueblos y lograr su unidad, esta declaración concluye que “el elemento aglutinador debe de ser la cultura propia, fundamentalmente para crear conciencia de pertenecer al grupo étnico y al pueblo indoamericano”.

Partiendo de las perspectivas multiculturales que definen a los proyectos educativos de los MAREZ, cabe mencionar que se inscriben en la tradición de la educación crítica socialista y antirracista que apunta a fortalecer las capacidades de reflexión y acción cultural y política de determinados grupos discriminados. Según Freire, pertenecer a un grupo cuyos miembros se concientizan unos a otros a través de su trabajo cotidiano significa que ellos se muestren capaces de develar colectivamente y mediante el diálogo la razón de ser de las cosas, como el porqué de la explotación. Sin embargo, “este descubrimiento debe ir acompañado de una acción transformadora, de una organización política que posibilite dicha acción, o sea una acción en contra de la explotación” (Escobar, 1985, p. 154). En los MAREZ, la praxis educativa se aproxima bastante a lo anhelado por los principios y métodos de educación popular –muchas veces dirigida a los adultos– orientados a concientizar a las masas campesinas de América Latina. Sin duda, el compromiso educativo de las comunidades zapatistas apunta hacia la búsqueda de soluciones pragmáticas para tomar el control de las escuelas en sus territorios y tratar de disputar al Estado su hegemonía en la elaboración de planes curriculares.

En los discursos y en la práctica educativa zapatista, el conjunto de los promotores actúa en este sentido, a pesar de no pretender ser profesionales de la educación y de la política. A nivel social, el horizonte emancipador que los rebeldes proyectan alcanzar mediante la autonomía política representa un desafío mayor para la legitimidad del poder educativo del Estado central que tampoco permite en los hechos que los municipios y las organizaciones campesinas e indígenas obtengan mayores márgenes de control sobre el personal y las orientaciones pedagógicas. El planteamiento de una educación liberadora descansa en la propensión de confiar en la capacidad de los dominados para transformar el orden establecido, confiando este objetivo político, en parte, a la escuela impulsada por la organización política a la cual los actores adhieren.

Cultura y libertad en las escuelas zapatistas: consideraciones finales

De acuerdo a su praxis pedagógica, la autonomía política de las comunidades y municipios zapatistas no implica que la democracia interna del propio sistema educativo se asemeje a modelos autogestionarios donde se hace mayor énfasis en el fortalecimiento del poder de los alumnos en relación al quehacer educativo. En Chiapas, el énfasis está puesto en el poder educativo no sólo de los educadores y padres de familia sino de toda la comunidad y sus autoridades municipales. En efecto, la autonomía indígena no genera de facto la eclosión de experimentos de autogestión pedagógica (no-directiva), como se dieron en Alemania a través de las *Gemeinschaftsschule* entre 1918 y 1933; en Inglaterra con la escuela de Summerhill o en Francia con los diversos experimentos autogestionarios de los años 60 y 70 inspirados por la corriente de la "pedagogía institucional" que tiene sus orígenes en el "movimiento Freinet". La cuestión del poder dentro del aula zapatista (relación promotor/alumno) va más allá de la cuestión de la autoridad del adulto sobre el niño dentro del recinto educativo, y tiene que analizarse dentro del mundo de vida indígena, evocando a la organización social y política de la comunidad. Esto se debe, sobre todo, a la influencia directa de los actores comunitarios en el quehacer educativo y especialmente en las medidas físicas y simbólicas empleadas por los padres y los promotores para disciplinar a la niñez.

En las aulas zapatistas no se puede hablar de pedagogía autogestionaria y antiautoritaria. Quizás sería más adecuado evocar el recurso a estrategias pedagógicas eclécticas y creativas. Las prácticas autoritarias que corresponden tanto a la cultura escolar dominante como a la cultura comunitaria no tienden a desaparecer de las escuelas zapatistas. Su autogestión política no significa el surgimiento sistemático de prácticas de autogestión pedagógica, en las cuales la cooperación entre los alumnos constituye la base del funcionamiento interno de la escuela, sino que es la contribución de toda la entidad político-cultural de los "autónomos" la que se vuelve legitimadora de la acción pedagógica.

Cuando el filósofo Cornelius Castoriadis habla de política de la autonomía, el objetivo es, por un lado, "liberar la creatividad" y "crear la libertad" y, por otro lado,

definir la autonomía individual y colectiva como "autolimitación". El objetivo de la autonomía sería, para Castoriadis (1990, p. 120), hacer de cada individuo un "ser capaz de gobernar y ser gobernado". En esta perspectiva autonomista, la matriz del cambio revolucionario es la lucha de clases y no las aspiraciones etnonacionalistas o los nuevos movimientos sociales que defienden intereses particularistas, desde los puntos de vista cultural o ambiental. Todo acercamiento crítico a las desigualdades sociales y políticas en América Latina exige analizar más en profundidad el lugar que ocupan las veledades emancipatorias dentro del imaginario colectivo (Corten, 2006). Así, se pueden equiparar los discursos de emancipación y de autonomía en la medida que sugieren la transformación de la sociedad capitalista en una democracia radical.

El zapatismo ilustra la complejidad de las lógicas entrecruzadas de afirmación identitaria múltiple pues los valores del EZLN se transmiten a las escuelas como elementos provenientes de las luchas de liberación campesina (tema agrario), de la emancipación cultural (tema étnico y de género) y nacional (tema del poder político). Ponen de relieve rasgos identitarios distintos pero que tienen en común la reivindicación del acceso legítimo a recursos materiales y simbólicos capitalizables en las luchas por el control de su orientación político-cultural. Los actores de las escuelas zapatistas son militantes revolucionarios que contribuyen a su manera al ideal liberador de la opresión cultural y económica a la cual están sujetas las comunidades. Ellos construyen desde una posición de clase dominada, una política cultural implementada de y a favor de la diferencia cultural, fomentando la igualdad social dentro y más allá de la diversidad cultural.

La escuela se encuentra en medio de múltiples estrategias identitarias reveladoras de aspiraciones de afirmación étnica y de politización. Los pueblos oprimidos, explotados y discriminados que reclaman sus derechos culturales y colectivos lo hacen para garantizar sus derechos humanos y para lograr un mínimo de poder en la polis que les permita participar en condiciones de igualdad en la gobernanza democrática de sus países (Stavenhagen, 2006, p. 221). Siendo una estrategia identitaria colectiva que forma parte de una política cultural regional, los pueblos mayas y zapatistas plantean la autonomía educativa como vía para (re) valorizar los conocimientos generales, prácticos y éticos que estiman útiles, prioritarios y pertinentes para vigorizar su identidad y afianzar su dignidad al ser miembros de un pueblo tseltal y mexicano, de familia campesina y militantes activos en la comunidad y la región. Esta experiencia ilustra la capacidad del movimiento político y cultural zapatista de apropiarse de manera innovadora del derecho de los pueblos indios a una autonomía educativa de acuerdo a sus propias estrategias sociales. Se trata de un modo alternativo de integración a "un mundo en el cual quepan todos los mundos" según la famosa fórmula del EZLN, puesto que la cuestión ideologizada del multiculturalismo tiene que ver con proyectos divergentes de sociedad nacional.

De acuerdo con el sociólogo Norbert Elias (1998, p. 105), siendo síntomas de una defensa ideológica, las denominadas "relaciones raciales" son, en el fondo, relaciones entre establecidos y marginados; es decir, entre grupos sociales que se diferencian ante todo por su posición de poder asimétrica. Con su posición de

outsiders o de marginados, los pueblos mayas organizados en los MAREZ disputan con otros grupos sociales mucho más poderosos –predominantemente mestizos– el control político y la ejecución de los planes de desarrollo social en sus territorios. De esta forma intervienen en la agenda educativa local cuestionando la política nacional imperante que no tolera la flexibilización de la organización escolar a escala regional y de sus programas educativos. Al revitalizar en la práctica el recurso de la lengua y la cultura étnica dentro de sus modestos salones de clases, las comunidades zapatistas contribuyen a fortalecer prácticas de militancia ciudadana culturalmente diferenciada. Ellas son regeneradoras del vínculo social y político, no sólo a nivel comunitario sino regional y con un notorio eco nacional e internacional.

La cuestión de la reafirmación de las identidades étnicas en Chiapas está ligada a las relaciones de dominación económica y a las dinámicas de lucha por la tierra y la dignidad. Destaca el activismo cultural, o mejor dicho los efectos de la ciudadanía pluriétnica, en la medida que prevalece una intensa movilización social de los actores comunitarios en torno a la cuestión educativa local. Mucho más que una demanda étnica discursiva, el activismo cultural cotidiano en la educación zapatista representa la puesta en acción de una auténtica ciudadanía étnica, definida por la aspiración de defender su identidad cultural y una organización social diferenciada dentro del Estado, “el cual no sólo debe de reconocer, sino proteger y sancionar jurídicamente tales diferencias”, e implica el replanteamiento del proyecto de Estado nación (De la Peña, 1999, p. 23). Al buscar incidir en la transformación del Estado, “el objetivo político del zapatismo es la construcción de una ciudadanía pluriétnica y es en este contexto que la autonomía indígena puede contribuir a la reforma democrática del Estado, la cual sigue siendo una tarea pendiente” (Harvey, 2007, p. 11).

A fin de cuentas, el proceso de lucha por formar y consolidar una escuela propia se puede explicar a partir de la reapropiación indígena de la escuela oficial, para ponerla al servicio de las aspiraciones políticas y socioculturales de las comunidades. Además, bajo el aparente rechazo de contenidos escolares “que no sirven” y la incorporación de otros “que sí sirven”, aparecen maneras particulares de pensar y organizar la escuela. A través de la autoridad de la asamblea, de las familias y de la atribución de nuevos cargos educativos, se reconfiguran a la vez la organización escolar, las funciones docentes y las opciones pedagógicas empleadas. Esta reconfiguración es un resultado del ejercicio de la autonomía política en la producción y transmisión de conocimientos. El cuestionamiento profundo a la política de educación del Estado nación surge de las ventajas que concede la autonomía para una revalorización cultural incipiente y la apropiación social de la escuela, procesos que parecen consolidarse con lentitud tras el corto lapso de tiempo transcurrido desde su surgimiento en los territorios donde “manda el pueblo y el gobierno obedece”.

Referencias bibliográficas

- BARONNET, Bruno. *Autonomía y educación indígena: las escuelas zapatistas de Las Cañadas de la Selva Lacandona en Chiapas, México*. Tese de doutorado em Sociologia, Universidade Sorbona Nova – Paris 3 / O Colégio de México, 2009.
- _____. Zapatismo y educación autónoma: de la rebelión a la dignidad indígena. *Sociedade e Cultura*, Goiânia, v. 13, n. 2, jul./dez., 2010.
- CASTORIADIS, Cornelius. *Le monde morcelé: les carrefours du labyrinthe III*. Paris: Seuil, 1990.
- CORTEN, André (Ed.). *Les frontières du politique en Amérique Latine: imaginaires et émancipation*. Paris: Karthala, 2006.
- DE LA PEÑA, Guillermo. Notas preliminares sobre ciudadanía étnica (el caso de México). In: OLVERA, Alberto (Ed.). *La sociedad civil: de la teoría a la realidad*. México: El Colegio de México, 1999. p. 283-304.
- ELIAS, Norbert. Ensayo teórico sobre las relaciones entre establecidos y marginados. In: WEILER, Vera (Comp.). *La civilización de los padres y otros ensayos*. Bogotá: Norma, 1998. p. 79-138.
- ESCOBAR, Miguel. *Paulo Freire y la educación libertadora*. México: SEP, 1985.
- FREIRE, Paulo; ASAMBLEA CIMI-MT. Un diálogo con Paulo Freire sobre educación indígena. In: AMÓDIO, Emanuele (Comp.). *Educación, escuelas y culturas indígenas de América Latina*. Quito: Abya-Yala, 1986. p. 115-151.
- GIMÉNEZ, Gilberto. Paradigmas de la identidad. In: CHIHU AMPARÁN, Aquiles (Coord.). *Sociología de la identidad*. México: Miguel Ángel Porrúa, UAM-Iztapalapa, 2002. p. 35-62.
- HARVEY, Neil. La difícil construcción de la ciudadanía pluriétnica: el zapatismo en el contexto latinoamericano. *Liminar*, San Cristóbal de Las Casas, v. 5, n. 1, p. 9-23, 2007.
- LÓPEZ, Luis Enrique. Desde arriba y desde abajo. Visiones contrapuestas de la educación intercultural bilingüe en América Latina. In: GROS, Christian; STRIGLER, Marie-Claude (Coords.). *Etre indien dans les Amériques*. Paris: Institut des Amériques, 2006. p. 235-250.
- MCLAREN, Peter. *El Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución*. México: Siglo XXI, 2001.
- REBOLLEDO, Nicanor. Autonomía indígena y educación intercultural. In: BERTUSSI, Guadalupe (Coord.). *Anuario educativo mexicano 2001*. México: UPN, 2002. p. 182-207.
- SCHMELKES, Sylvia. *La calidad en la educación primaria*. México: FCE, 1997.
- STAVENHAGEN, Rodolfo. La presión desde abajo: derechos humanos y multiculturalismo. In: GUTIÉRREZ, Daniel (Comp.). *Multiculturalismo: desafíos y perspectivas*. México: Siglo XXI, UNAM, El Colegio de México, 2006. p. 213-224.

VILLOORO, Luis. *Estado plural, pluralidad de culturas*. México: Paidós, 1998.

WALLERSTEIN, Immanuel. *Abrir las ciencias sociales*. México: Siglo XXI, 2001.

WIEVIORKA, Michel. Cultura, sociedad y democracia. In: GUTIÉRREZ, Daniel (Comp.). *Multiculturalismo: desafíos y perspectivas*. México: Siglo XXI, UNAM, Colmex, 2006. p. 25-76.

Bruno Baronnet. Posdoctorante en Antropología de la Educación en el Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (CRIM) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Campus Morelos, becario del Programa de Becas Posdoctorales de la Coordinación de Humanidades de la UNAM (2011-2012), doctor en Sociología (2009) por el Colegio de México y la Universidad Sorbona Nueva – Paris 3. Investigador asociado al Laboratorio de Antropología de las Instituciones y las Organizaciones Sociales (LAIOS-CNRS), Francia.

bruno.baronnet@gmail.com

El acceso a la educación básica rural en familias campesinas de Córdoba (Argentina) como resultados de múltiples historias*

Elisa Cragolino

Resumen

145

Este trabajo se refiere al proceso a través del cual se produce el acceso a la escolaridad básica rural por parte de familias campesinas residentes en el norte de la provincia de Córdoba (Argentina). Proponemos que este acceso se comprende en el entrecruzamiento de distintas historias. En primer lugar una historia social regional, considerando en particular las transformaciones en la estructura agraria y el mercado de trabajo. Es a partir de aquí que se configuran nuevas estrategias de reproducción, que incluyen prácticas relativas a la educación y la escolarización. En segundo lugar consideramos la historia del sistema educativo. Finalmente analizamos las trayectorias de los integrantes de estas familias tanto en el campo económico, social y el educativo. Se trata de tres historias que se entrecruzan e interpenetran y que sólo con fines analíticos pueden distinguirse.

Palabras claves: educación básica; población rural; familias campesinas; dimensión histórica; estrategias.

* Este artículo constituye una versión revisada de la ponencia presentada en el Simposio "Historia de la educación en el campo latinoamericano. Escuela, comunidades rurales y sujetos sociales" del Congreso Ciencias, Tecnologías y Culturas. Diálogo entre las disciplinas del conocimiento. Universidad de Santiago de Chile, Santiago de Chile, noviembre de 2010.

Abstract

Access to basic level education in peasant families, in Córdoba (Argentina) as a result of multiple histories

This paper deals with the process by which peasant families from the north of the province of Córdoba are able to access basic level rural schooling. We propound that this access is better understood if we take in consideration the intertwining of different histories. Firstly, a regional social history, particularly the changes in the agrarian structure and the job market; these changes led to new reproduction strategies, with practices relating to education and schooling. Secondly, we take in consideration the history of the educational system. Finally we analyze the trajectory of these families members in the economical, social and educational fields. These three histories are intertwined and can only be separated for analytical purposes.

Keywords: basic level education; rural population; peasant families; historical dimension; strategies.

Introducción

146

Este artículo recupera desarrollos de investigaciones antropológicas referidas a la educación en espacios rurales del norte de Córdoba – Argentina.

Nuestros estudios tratan de comprender cómo se fue configurando el acceso a la educación básica, por parte de familias campesinas de esa zona, en particular las del Departamento Tulumba. Se trata de desarrollar una mirada de larga duración que intenta reconstruir las formas, el lugar y la importancia que fueron asumiendo las estrategias educativas y en particular la escolarización a lo largo del siglo XX y hasta la actualidad, sus vinculaciones con el resto de los mecanismos de reproducción social, y el significado que las familias campesinas les asignan.

A partir de nuestro trabajo teórico y empírico proponemos que las prácticas y representaciones acerca de la educación observadas en estas familias campesinas forman parte de un conjunto de prácticas, las estrategias de reproducción social,¹ que no son individuales sino sociales, dependen de la ubicación de la familia en una clase, en un contexto y coyuntura determinada, se han constituido históricamente y por lo tanto deben ser vistas en proceso.

Al utilizar el término “estrategia” seguimos la propuesta de Bourdieu (1988) y el sentido de “lógica práctica” que este le asigna, lo que implica considerarla no como resultado de la obediencia a reglas o producto de la libre iniciativa del actor

¹ Planteamos a la educación como una de las estrategias de reproducción social, es decir formando parte de “ese conjunto de prácticas fenomenalmente muy diferentes, por medio de las cuales los individuos y las familias tienden, de manera consciente o inconsciente, a conservar o a aumentar su patrimonio, y correlativamente a mantener o mejorar su posición en la estructura de las relaciones de clase” (Bourdieu, 1988, p. 122).

y del cálculo consciente y racional sino resultado de posiciones y disposiciones construidas en el tiempo y productos de la historia.²

Desde esta perspectiva entendemos que el acceso a la escolarización puede comprenderse en el entrecruzamiento de distintas historias: una historia social regional, considerando en particular las transformaciones en la estructura agraria y el mercado de trabajo y cómo a partir de ello se configuran nuevas estrategias de reproducción, que incluyen prácticas relativas a la educación y la escolarización; la historia de la manera como se hizo presente y se fue modificando el sistema educativo y considerando además las trayectorias de los integrantes de estas familias tanto en el campo económico, social y el educativo. Por supuesto, se trata de tres historias que se entrecruzan e interpenetran y que sólo con fines analíticos pueden distinguirse.

Las transformaciones en la estructura agraria, el proceso de descampesinización de Tulumba y la redefiniciones de estrategias de reproducción social

Tulumba es un departamento del norte de la provincia de Córdoba. Zona caracterizada como una región extra pampeana con un desarrollo capitalista limitado y relativo (Manzanal y Rofman, 1989), un medioambiente local deteriorado debido a la tala indiscriminada de sus recursos forestales y escasa diversificación económica, dedicada a la producción de bienes agropecuarios para el mercado interno (fundamentalmente ganado) y proveedora de mano de obra estacional para el agro capitalista.

El análisis de la estructura agraria a lo largo del siglo XX, a través de fuentes estadísticas,³ nos permite reconocer la presencia campesina y la trayectoria modal de esta clase, para luego detenernos en el análisis particular que siguieron 9 familias seleccionadas donde realizamos un trabajo etnográfico recurriendo a diferentes estrategias (historias de vida, relatos, entrevistas en profundidad, observaciones). Esta reconstrucción hizo posible advertir las transformaciones ocurridas en distintas

² La perspectiva de Pierre Bourdieu ha sido reconocida, en los ámbitos educativos, fundamentalmente a través de la obra producida junto a Passeron *La Reproducción*. El énfasis puesto en la idea de que el trabajo pedagógico es un proceso irreversible y que inmoviliza la posibilidad de transformaciones de las estructuras, ha generado muchos cuestionamientos. Sin embargo, como hemos señalado en trabajos anteriores (Cragnolino, 2008), en la obra del sociólogo francés es posible advertir una evolución desde estas formulaciones más deterministas, donde se habla de «perpetuación» y de «procesos irreversibles», a las conceptualizaciones más abiertas en cuanto al reconocimiento de los procesos transformativos. En sus trabajos posteriores a *La Reproducción* (sobre todo a partir de *El sentido práctico* (1980) admite la posibilidad de transformaciones producidas por la modificación de las condiciones objetivas de vida o a través de procesos de autosocioanálisis (Bourdieu y Wacquant, 1995) o de autosocioanálisis asistidos (Bourdieu, 1999). Es importante reconocer además la manera en que la dimensión histórica se incorpora en sus construcciones conceptuales al plantear que las estructuras se engendran y transforman históricamente y sostener no sólo la génesis social y procesual de los campos, la existencia de una "historia hecha cuerpo" que suponen los habitus, sino también la relación histórica entre campo y habitus y utilización de la noción de trayectoria para comprender las prácticas sociales. .

³ El análisis realizado con fuentes estadísticas constituye una síntesis propia. A pesar de los datos fragmentarios y discontinuos, los Censos poblacionales (Censos Nacionales de Población de 1914, 1947, 1960, 1970, 1980, 1991 y 2001) nos permitieron recuperar el desarrollo demográfico (distribución por sexos y edad, densidad, tasas de crecimiento, de migración). Los Censos Nacionales Agropecuarios (de 1908, 1937, 1960, 1969 y 1988) y Censo Nacional Económica de 1994 e Informes Departamentales del Gobierno de Córdoba (años 1991, 1993, 1996) hizo posible reconstruir la evolución de la estructura agraria, las actividades comerciales y de servicio y el mercado de trabajo; identificamos cantidad, superficie y distribución de explotaciones agropecuarias; distribución diferencial de recursos y fuerza de trabajo familiar y extrafamiliar en la producción y propiedad del ganado. Para el análisis de procesos posteriores al 2001 recurrimos a desarrollos de otros investigadores, en particular Hocsman y Preda (2005) y Hocsman (2009)

generaciones que orientaron a las familias desde el autoabastecimiento predial al abandono del campo de la mayor parte de sus integrantes.

Advertimos en una primera etapa (1900-1930) el predominio en Tulumba de la pequeña propiedad (explotaciones familiares menores a 100 ha de donde son originarios nuestros informantes) caracterizada por cierta diversificación productiva. Mientras en este período las familias, aseguraban su reproducción directa a través de diferentes actividades prediales y extraprediales y la asalarización rural permitía sostener la unidad campesina, en el siguiente (1930-1970), la incorporación a los ciclos de la agricultura capitalista pampeana ya es insuficiente y la precariedad se incrementa. Disminuye la tierra disponible y se reducen los rodeos. La "descomposición" hacia la dependencia laboral da paso luego, en la mayoría de los casos observados, a la "descampesinización" (Murmis, 1992).

La producción predial se ve comprometida por el deterioro creciente de las condiciones ambientales y las desventajas competitivas de los productos agrícolas de estas zonas marginales para la explotación de mercado, situación que se agrava con la caída de la demanda de trabajo rural en la zona pampeana como consecuencia de la mecanización de las cosechas. A esto se suma la incorporación de nuevas pautas de consumo, la entrada a la zona de productos y servicios que exigen una mayor monetarización y la fragmentación de los lotes, derivado de las prácticas de herencia o venta de parte de la parcela o de los rodeos en épocas de escasez. En algunos casos estas crisis desembocan en la venta del predio y la consiguiente descampesinización de todos los miembros de la unidad.

148

Producida la retracción de la demanda de trabajo rural, con el desarrollo del mercado laboral urbano, industrial y de servicios, y la implementación de políticas sociales (educativas, sanitarias, de vivienda) que facilitan el asentamiento urbano, los destinos de las migraciones permanentes serán desde mediados de la década del 40 las ciudades de Córdoba y Buenos Aires o, si permanecen en Tulumba, San José de la Dormida.

Reflejarán este proceso que seguimos en los casos particulares, los cambios observados a nivel departamental en la concentración de la propiedad de la tierra (desde la década del 60 se evidencia el aumento de grandes explotaciones de más de 1.000 ha y sobre todo de aquellas que tenían entre 2.500 y 5.000 ha), la caída en la extensión de los rodeos (vacunos, pero sobre todo caprinos), la disminución de la cantidad de personal ocupado en las explotaciones y en paralelo al aumento en la proporción de trabajadores de la familia, que sin embargo también desciende como producto de las migraciones.

En la etapa siguiente, 1970 y hasta mediados de los 90, el estrechamiento de las bases de reproducción de las unidades campesinas acentúa las tendencias emigratorias. A comienzos de la década del 90 la mayor parte de las familias estudiadas ya no tienen parientes directos viviendo en el campo. Se trata en esos casos de una persistencia campesina, pero empobrecida, con "desplazamiento hacia abajo" (Murmis, 1992). La supervivencia de estos grupos domésticos es puesta en cuestión en este período a través de varios procesos que incluyen la imposibilidad de mantenerse en producción en el nivel de capitalización requerido por el cambio

tecnológico, la eliminación de medidas de protección, la apertura comercial y la pérdida de oportunidades de complementos salariales fuera de la parcela. Al mismo tiempo que se da este proceso de descampesinización y desplazamiento hacia abajo, se profundizan también las estrategias de asalarización permanente en el medio rural.

En la última etapa analizada, desde mediados de los 90 hasta la actualidad, la situación se ha complejizado y se han deteriorado aún más las condiciones de reproducción de las familias campesinas. El avance del capitalismo a través del agro negocio orientado a la exportación implicó en esta zona, en los últimos años, como en muchos lugares de Argentina, un corrimiento de la frontera agraria y con ello el desmonte indiscriminado, la expansión de un modelo de monocultivo ("sojización"), incorporación de paquetes tecnológicos, explotación degradante de los recursos naturales, concentración productiva, desplazamiento territorial de la producción campesina y conflictos por la tierra.⁴ Esta situación y el incremento de los intentos de expropiación dieron lugar al surgimiento de organizaciones campesinas que nucleadas en un movimiento (Movimiento Campesino de Córdoba- MCC)⁵ reivindican el derecho de permanecer en sus tierras, conservar sus modos de vida y acceder a la educación.

Hemos planteado brevemente hasta aquí el proceso de subordinación al mercado de producción, de tierras, de trabajo de consumo y el empobrecimiento de las unidades campesinas analizadas en Tulumba y cómo este desembocó en la asalarización y en buena medida la descampesinización. Se modificaron las estrategias de reproducción y la migración de la mayor parte de los integrantes de las unidades, fue primero estacional con destino rural y luego la urbana y definitiva.

A pesar de este proceso, y la agudización de las condiciones de pobreza derivadas del avance del capital, en la actualidad, en muchos parajes del departamento, familias campesinas tratan de sostener sus formas de producción y aunque algunos de sus miembros vendan fuerza de trabajo fuera de los predios o reciban subsidios estatales, intentan seguir reproduciéndose a partir del trabajo familiar con los animales y el monte. Como señaláramos más arriba, frente a los intentos de destrucción de estas formas de vida, materializadas en avances y cercamiento de campos y la expropiación de tierras que durante décadas estuvieron en posesión de las familias campesinas, algunas de ellas empiezan a organizarse, conformando nuevos espacios de reivindicación y acción política.

Ahora bien, en la puesta en práctica de estas estrategias de reproducción, tanto las relativas al trabajo predial en la primera etapa, la migración con destino

⁴ Se observa en esta región norte (N) y noroeste (NO) un proceso de concentración en la superficie que se da a partir del estrato de las 2.500 ha y un mayor incremento (84%) en el rango de 5.000 a 10.000 ha. De manera correlativa e inversa, las superficies menores de 25 ha dedicados a la ganadería extensiva con uso "libre" del monte, disminuyeron en número de establecimientos y superficie en un 50% (Hocsman y Preda, 2005)

⁵ Se trata de una organización de tercer grado integrada por 9 organizaciones zonales de segundo grado, que a su vez agrupan 60 "organizaciones de base" o "comunidades de base". Se trata de aproximadamente mil familias que participan directamente de alguna de las Comunidades de Base y más de mil quinientas familias que participan indirectamente de los proyectos y beneficios generales que se promueven. Se proponen resolver colectivamente los problemas que comparten en las comunidades, relativos a la producción y comercialización, los caminos en mal estado, la falta de agua, los conflictos de tierra y la criminalización por parte del Estado a los pequeños productores que resisten desalojos y también cuestiones relativas a salud y educación.

rural y luego urbano, la asalarización rural, las estrategias respecto a la herencia y la decisión de que algunos de los hijos permanezcan en el campo o la que puede vislumbrarse en la actualidad en cuanto a sumarse a un movimiento que les permita defender sus derechos, todas ellas suponen la implementación de estrategias educativas.

Estas estrategias educativas van a variar y se configuraran de modo particular según prioricen que los hijos emigren a la ciudad, se conviertan en peones o puesteros rurales, queden a cargo de la explotación familiar o, como en la actualidad, se organicen para resguardar derechos y plantear formas sociales y productivas alternativas a las que se les pretenden imponer.

Lo cierto es que las familias preparan a los hijos para cada una de estas alternativas y en esta formación comienza a incorporar progresivamente a la escuela.

Estamos planteando de este modo que la configuración de estas estrategias educativas es correlativa a los cambios observados en las estrategias reproductivas familiares que a su vez siguen las modificaciones en el espacio social rural tulumano.

Las estrategias educativas van tomando así diferentes formas: en una primera etapa se privilegia de mecanismos educativos informales que les permitían a los niños y jóvenes adquirir los saberes cotidianos a través de los cuales resolvían los problemas prácticos de la vida y el trabajo rural. Luego se produce la progresiva valorización de la escuela y la escolarización como medio para el desplazamiento y apuesta para lograr acceso al trabajo fuera del campo, superación de la pobreza y reposicionamiento social.

150

En la actualidad un grupo de familias nucleadas en las organizaciones que conforman el MCC defienden el derecho a que sus hijos accedan a la escuela secundaria (obligatoria por la ley nacional de educación vigente) y articulan esas reivindicaciones en un proyecto educativo alternativo, proyecto que a su vez aparece ligado al conjunto de reclamos por la tierra, el agua y el uso sustentable de los recursos naturales.

Estas transformaciones en las estrategias educativas se relacionan entonces con las condiciones estructurales pero también, como veremos a continuación, tienen que ver con la constitución del campo educativo tulumano, con las características de la oferta educativa de las zonas rurales y su accesibilidad geográfica y social.

La historia del sistema escolar y la incorporación de los niños tulumanos a las escuelas

Para la elite argentina que desarrolló el proyecto de formar un Estado nacional "moderno" la escuela fue un instrumento fundamental, junto a la incorporación del país al mercado mundial como proveedora de materias primas y la política migratoria.

La escuela debía difundir los beneficios del saber y la civilización y a través de esos procesos homogeneizar y disciplinar una población heterogénea. Los esfuerzos más importantes se realizaron en la órbita de la escuela primaria, encargada de la alfabetización primero y luego la educación básica. La ley 1420 de 1884, que

consagra la obligatoriedad de la enseñanza primaria, laica y gratuita, marca un hito fundamental en este proyecto. Por aplicación de la Constitución Nacional dicha ley no podía regir el funcionamiento de la educación básica en las jurisdicciones provinciales. Córdoba se dio entonces su propia legislación y en 1897 se dicta la Ley Orgánica de Educación Primaria.

Sin embargo, en virtud de la Ley 4874 (Ley Lainez), de 1905, el Consejo Nacional de Educación tuvo facultades para establecer directamente escuelas primarias nacionales en las provincias, fundamentalmente en las zonas de campaña. Se trataba de escuelas elementales, infantiles, rurales y mixtas, que impartirían el *mínimum* de enseñanza señalado por la ley 1420 y para ubicarlas se tendría en cuenta el porcentaje de analfabetismo existente. De este modo y hasta el momento en que se produce la transferencia de las escuelas nacionales a la órbita provincial (1978) coexistieron en el campo tulumbeño escuelas primarias, creadas por el estado provincial y el nacional.

Las fuentes consultadas⁶ permiten advertir el crecimiento de la oferta de educación primaria en Tulumba, y en algunos períodos las disputas entre nación y provincia por la matrícula de establecimientos cuyos radios coincidían o se encontraban muy cercanos.⁷ En 1914 existían 21 escuelas caracterizadas como "laicas, diurnas y de niños", de dependencia oficial (19 bajo jurisdicción provincial y 2 nacional). En ninguna de ellas podía cursarse la escolaridad primaria en forma completa. Cinco eran escuelas elementales (hasta 4º grado) y dieciséis rurales (hasta 2º grado). Existía también una escuela "particular" religiosa, graduada, para mujeres, pero no se especifica ubicación y matrícula. Para 1918, la fuente consultada (AEPC, 1918) ya no menciona la existencia de este último establecimiento. Desde entonces no hubo en el departamento una oferta de educación formal privada.

En 1930 nos encontramos con 33 escuelas primarias ninguna de las cuales era "graduada" (5 eran "elementales" y 28 "rurales"). En 1942 había 44 escuelas (solo dos ofrecían la escolaridad completa, el resto era "rural") y en 1958 había 51 establecimientos, todos "graduados" (fuente AEPC 1930 y 1942).

La totalidad de las escuelas nacionales y la mayoría de las escuelas fiscales del departamento eran "rurales", se podía cursar solo los tres primeros grados. Recién en 1949 el Ministerio de Educación de la Nación aprobó la extensión de la enseñanza hasta 6º grado en su jurisdicción y a partir de 1954 la Ley provincial 4401 implantó el ciclo completo en todas las escuelas primarias rurales (Sanchez y Suau, 1987).

Las escuelas se multiplicaron en Tulumba conforme avanzaba el siglo. Respecto a las iniciativas de apertura por jurisdicción se observa que entre 1930 y 1941 la tasa de crecimiento de establecimientos nacionales es el doble que la correspondiente

⁶ Anuarios Estadístico de la Provincia de Córdoba (AEPC) del año 1914, 1918, 1930 y 1942. Educación. Enseñanza Primaria 1960- 1962, Dirección General de Estadísticas, Córdoba, 1966.

⁷ El análisis documental realizado en el Archivo de la Dirección de Nivel Inicial y Primario del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (Actas del Consejo Provincial de Educación; Actas de Inspección del departamento Tulumba. Informes Mensuales de directores de escuelas. Dpto. Tulumba) hacen posible reconocer esta disputa a través de la mención de numerosos incidentes que dan lugar a reclamos de los directores de las escuelas primarias fiscales de campaña respecto al "robo de alumnos" por parte de las escuelas Lainez. Véase al respecto Cragolino (2007 y 2010 a ou b?).

a las escuelas fiscales.⁸ Se advierten también diferencias en cuanto a la profesionalización de los docentes: estos eran atraídos por los mejores sueldos, la regularidad de los pagos y las seguridades de estabilidad y jubilación que ofrecían las escuelas nacionales (Martínez Paz, 1979). En estos establecimientos la casi totalidad de su personal contaba con título de maestros normal (un maestro sin título, entre 17), mientras en las escuelas provinciales había 8 sin título sobre un total de 40 (Fuente AEPC 1930, 1942).

Las escuelas funcionaban en instalaciones precarias. Pese al “impulso constructivo” de los gobiernos provinciales, demócrata y radical de la década del 30 que implicaron la edificación de 103 escuelas rurales en Córdoba, estas no se localizaron en Tulumba. Para 1934 todavía había más escuelas que funcionaban en edificios privados (cedidos o alquilados) que estatales.⁹

En el proceso de apertura y construcción de escuelas primarias no estuvieron ausentes los pobladores de los parajes rurales. Los documentos consultados en el Archivo de la Dirección de Nivel Inicial y Primaria¹⁰ y los relatos de vecinos y docentes del lugar muestran como estos han sido agentes activos en el establecimiento, construcción y sostenimiento de las escuelas. El “Estado educador” se habría hecho presente en muchos de los parajes a partir de la iniciativa de algunos de los vecinos (los “más acomodados” y mejor instruidos de los parajes), quienes eran los que iniciaban las tratativas para que se abran las escuelas, luego cedían sus casas para que comiencen a funcionar y a través de distintas actividades colaboraban juntando fondos, o participaban directamente en la construcción y reparación del nuevo edificio.

La multiplicación de las escuelas primarias en el campo tulumbeño ampliaron las posibilidades de que los hijos de las familias campesinas accedan a la escolaridad. Aunque se observa entre la década del 30 y el 50 un crecimiento importante de las matriculas escolares, estas parecen no haber reflejado la presencia real y regular de los chicos en las escuelas. Según las Estadísticas Educativas el 63% alumnos matriculados en 1938 asiste a las escuelas; en 1942 esta cifra aumenta al 72% (Fuente AEPC, años 1938 y 1942). Las Actas e Informes de Inspección de escuelas fiscales correspondientes a la década del 30 y 40 dan cuenta de cifras mucho mayores de inasistencia de los alumnos. Señalan que estos problemas se agudizan en determinadas épocas del año, que coinciden con el ciclo agrícola (la menor presencia de los niños se observa en marzo, abril, septiembre a noviembre por la “siembra local” y la “cosecha en el sur”).

En los años 50 y sobre todo 60 y aún en un contexto de pérdida poblacional (despoblamiento de los parajes por migraciones), aumenta la proporción de niños

⁸ Como señaláramos en otros trabajos (Cragolino, 2010a), aunque los gobiernos de Córdoba desarrollan una política educativa que postula la “defensa de la autonomía” de la provincia frente a la “intromisión” del Estado Nacional, en algunos períodos delega a la nación sus obligaciones educativas en el norte cordobés, una zona rural que se presenta como marginal (tanto desde el punto de vista económico como social) para el proyecto de la clase dirigente de la provincia.

⁹ Fuente: Consejo Provincial de Educación. Inspección General de Edificios Escolares. Tomo 4. 1934.

¹⁰ Fuentes consultadas: Actas del Consejo Provincial de Educación; Actas de Inspección general de Edificios Escolares; Actas de Inspección del departamento Tulumba. A partir del Año 1931: Informes Mensuales de directores de escuelas. Dpto. Tulumba. (desde 1941); Notas elaboradas por directores de establecimientos a partir de Formulario del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Libro de Circulares para Escuelas Nacionales. Archivo de la dirección de Nivel Inicial y Primario de la Provincia de Córdoba (DGEP).

en edad escolar que se matriculan y se mantienen las iniciativas de los padres, en cuanto a solicitudes de apertura de establecimientos, designación de docentes y actividades de apoyo para compra de materiales, mejoras o reparaciones de los edificios. Esta mayor presencia de los pequeños en la escuela tiene que ver no sólo con el impulso estatal sino con el nuevo lugar que progresivamente irá adquiriendo la escolarización en la reproducción campesina, aunque esta inclusión todavía es limitada y esto se expresa en la distribución de la población escolar; en efecto, más de la mitad de los alumnos de los establecimientos de educación primaria de Tulumba se concentran en los tres primeros grados. Si bien hay una mayor proporción de niños que asisten a los últimos grados de la escuela que en el período anterior, los porcentajes de alumnos de los tres primeros grados en relación al total siguen siendo muy importantes: entre 1958 y 1962 el 69% de los niños de las escuelas del departamento se concentraban en los tres primeros grados; para comienzos de la década del 70 estas cifras han descendido al 58%.

Aunque en el periodo 1958-70 se produce una extensión de la oferta educativa (aumentan las escuelas de 51 a 60 y los docentes de 86 a 154),¹¹ la escuela primaria tiene en el departamento un bajo poder de retención. Por ejemplo, para la cohorte 1969/75 ascendía solo al 26,5%, cifras que contrastan con las correspondientes a Córdoba Capital, 64,6% o un departamentos del Sur cordobés donde también predomina población rural. San Justo con un 58%).¹²

Este bajo rendimiento es explicado por los agentes prestadores de educación en la zona: las migraciones familiares, las distancias entre la escuela y el hogar, la incorporación al trabajo predial y extrapredial, la pobreza y la edad (a los 13-14 años abandonan la escuela y esto se produce con relativa independencia de los logros escolares obtenidos hasta ese momento) son las razones del bajo desempeño que explicitan los docentes en los documentos (Informes) y entrevistas.

En ningún caso se mencionan como significativas las dificultades materiales en la prestación del servicio (calidad de la infraestructura, falta de espacio y material didáctico), la deficiencia en su formación, la complejidad de la tarea de un docente multigrado.¹³ Los inspectores zonales, por su parte, señalan además de las precarias condiciones de existencia de las familias, en algunos casos, la inestabilidad en la permanencia del personal; raramente aparecen observaciones acerca de la calidad de la enseñanza y competencias técnico pedagógicas del maestro; por el contrario destacan la labor docente, que "a pesar de las muchas dificultades", "gracias a su entrega personal logra cumplir con su misión".¹⁴

¹¹ El incremento de la planta docente que alcanza para el periodo 1958-70 el 79% tiene que ver por un lado con la extensión de la posibilidad de cursar todos los grados del nivel primario y la necesidad de contar con docentes que asuman esta tarea. Se continúa con la modalidad multigrado, pero los alumnos se dividen en 2 grupos (los primeros y los últimos grados) que funcionan en aulas separadas y a cargo cada uno de una maestra. Tiene que ver también con la incorporación de ayudantes y personal de maestranza que atienden las cantinas escolares donde se provee a los alumnos de la "copa de leche" y el pan, que en las estadísticas son contabilizados como personal docente.

¹² Fuente: elaboración propia a partir de datos de Retención y desgranamiento Cohorte 1969/75. Educación Primaria. Departamento de Estadísticas. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

¹³ Informes Mensuales de directores de escuelas. Dpto. Tulumba. Años 1958-60-65-69 y 1970. Archivo Dirección Nivel Inicial y Primaria.

¹⁴ Informes de Inspección Dpto. Tulumba. Años 1960, 1965. Archivo Dirección Nivel Inicial y Primaria.

El momento de mayor extensión del sistema de educación primaria del departamento se produce en 1976, cuando existían 62 escuelas y 175 docentes que atendían a 2.461 alumnos. A partir de entonces y en el contexto de despoblamiento de los parajes comienza el cierre de escuelas. En 1983 existían 56 establecimientos con 127 maestros y 1.865 alumnos. En 1990 estas cifras se han reducido a 55, 141 y 1.927 respectivamente, y en 1994 a 48 escuelas, 133 docentes y 1.812 alumnos.

La decisión de cerrar una escuela movilizaba a la comunidad y provocaba la réplica de vecinos, aún cuando los lugares se hubieran despoblado y un censo prospectivo demostrara que la matrícula en un futuro no podría ser mayor de 3 o 5 niños. Las familias parecían reconocer la necesidad de que se mantengan las escuelas y, en adelante, como veremos, aplicarán mayores esfuerzos a tratar de garantizar esta permanencia. Según el Censo de 1980 la tasa de escolarización del departamento Tulumba en el grupo de 6 a 12 años alcanza el 92,3%, en 1991 el 96% y en el 2001 al 98%. Este crecimiento reflejaría, tal como ha sido señalado por distintos autores,¹⁵ el reconocimiento de la población acerca de la imprescindible de la educación primaria y del sistema escolar como aparato de asignación de oportunidades para la vida laboral y social en general. Y esto sucedería aún en aquellas zonas con predominio de hogares rurales, los que, históricamente, habían estado más ausentes del sistema escolar formal.

Claro que la carrera escolar finaliza para la mayoría de las familias en la escuela primaria y eso sucede en un momento histórico cuando en el resto de la población rural de otras zonas de la provincia con un mayor desarrollo económico y sobre todo en las ciudades se produce el acceso masivo a la escuela secundaria.¹⁶

La existencia de una escuela técnica profesional femenina en un pueblo del departamento, San José de La Dormida, que funcionó en la década del 60, era una oportunidad de prolongar la escolaridad post primaria, pero para las chicas del campo, aún para la de los parajes más próximos era inaccesible.

En 1972 se inaugura el ciclo básico de escuela secundaria en San José de La Dormida, y luego de tres años se define la modalidad agropecuaria. La existencia de esta oferta sin embargo no abrió nuevas oportunidades de acceso para los hijos de las familias campesinas.

A diferencia de lo que ocurre con la asistencia a las escuelas primarias de los parajes, durante las décadas del 70 y buena parte de los 80, el ingreso de los hijos a la escolaridad secundaria no era objeto de previsión por parte de los padres campesinos, ni determinaba estrategias familiares para intentar concretarla.

“La pobreza”, “la falta de medios”, la necesidad de que permanezcan en el hogar y ayuden en las tareas de la chacra o el rodeo de animales; o la posibilidad de que se incorporen al mercado de trabajo como asalariados o jornaleros, los varones, y en servicio doméstico, las chicas; “las distancias” y la falta de medios de transporte, aparecen en los discursos en forma recurrente para explicar las razones que apartaron a los jóvenes del campo de las escuelas de nivel medio.

¹⁵ Véase entre muchos otros Braslavsky (1986) e Tenti Fanfani (1993).

¹⁶ Véase al respecto Cragolino (2004).

Las condiciones objetivas son, sin duda, las determinantes. Sin embargo, mencionábamos las dificultades del “pasaje” a la secundaria y la serie de determinaciones que concurren a complejizar la resolución subjetiva de la salida de los hijos de la casa. El “secundario” supone necesariamente la mudanza a la ciudad, la separación del hijo del cotidiano familiar y el trasvasamiento a otros mundos sociales e intersubjetivos en los que la presencia y el control de la familia está mediada por la distancia geográfica y social.

Las dificultades en el acceso a la escuela secundaria se mantienen en la actualidad pese a que según la Ley de Educación vigente (Ley de Educación Nacional n° 26.206, vigente desde el año 2007) este nivel se ha convertido en obligatorio.

Las escuelas primarias están en la mayoría de los parajes rurales y los hijos de las familias campesinas acceden a ellas. No sucede lo mismo con las escuelas de nivel medio y los jóvenes siguen teniendo muchas dificultades para incorporarse y sostenerse en este tramo educativo.

Las escuelas secundarias se localizan en los pueblos del Departamento, pero también existe desde 1997 una oferta provincial “específica” para las zonas rurales, los Ciclos Básicos Unificados Rurales (CBUR). Estos corresponden al 3° ciclo de la Educación General Básica, que la Ley Federal de Educación (1993) había establecido como obligatorio. Estas instituciones surgen, con la intención manifiesta de “asegurar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar para los jóvenes de poblaciones rurales de la provincia”, “superar los problemas derivados del fracaso escolar, la repitencia y la deserción” y presentándose como una “alternativa para la equidad y la atención a la diversidad”. Muchos años después se abren los CER (Ciclos de Especialización Rural) que corresponden al último tramo de la escuela de nivel medio, que de acuerdo a la última Ley de Educación Nacional (2007) se ha convertido en obligatorio.

En el año 2007 había en los departamentos del N y NO de la provincia 260 escuelas primarias rurales; los establecimientos de nivel medio rurales eran 38 y en estas últimas escuelas únicamente sólo en 9 de ellas podía cursarse el nivel completo ya que el resto ofrecía únicamente el CBU.¹⁷

Vemos entonces que las oportunidades para acceder al nivel medio son escasas pues tienen que recorrer todos los días muchos kilómetros o directamente quedarse a vivir fuera de sus casas. Esto implica una limitación importante en la posibilidad de concretar el derecho a la educación. Las oportunidades están limitadas no sólo por las condiciones materiales de existencia de los pobladores campesinos y la imposibilidad de costear transportes o albergues, sino también por las debilidades del funcionamiento institucional, las características de las propuestas pedagógicas y las “distancias sociales” que se configuran en las relaciones entre las escuelas, los profesores y los jóvenes y sus familias.

En efecto aunque existe una “oferta específica”, pensada teóricamente para los jóvenes rurales, el CBUR, son muchas las dificultades en su funcionamiento. La estrategia organizacional para los CBUR difiere completamente de los mismos en condiciones urbanas. Se organizan como “Centros Asociados” a un Instituto Provincial

¹⁷ Fuente: Padrón de escuelas 2007. Disponible en <http://www.cba.gov.ar/vernota.jsp?idNota=199944&GridCanal=607>. Acceso: 18/10/07.

de Educación Media existente en la zona, denominado "IPEM sede o tutor". La máxima autoridad es un director de una escuela del pueblo o ciudad, que tiene como carga anexa una serie de variadas y complejas tareas por las que percibe un adicional económico equivalente a 2 horas cátedra de nivel medio.

Los CBU rurales se ubican en un Centro Educativo Primario Rural, comparten el espacio con la escuela primaria (EGB 1 y 2); en algunos casos esto es vivenciado como un conflicto trascendente en el desarrollo de las actividades. Hay disputas por espacios y materiales y reclamos por cosas que se rompen y responsabilidades mutuas que se adjudican. Están a cargo de un maestro tutor que es maestro de Nivel Primario. Este es el que tiene la mayor permanencia y en general compromiso, debe ejercer la tarea de orientación y tutoría, registrar y organizar la tarea para las consultas y el trabajo a desarrollar con los profesores, lo que implica desempeñarse con contenidos más complejos, tarea para la cual no ha sido debidamente capacitado. Los profesores de las disciplinas vienen de pueblos o ciudades pero muchas veces no llegan; el ausentismo es importante porque también las condiciones salariales a veces no alcanzan para cubrir los costos de traslado. Nos encontramos entonces con una institución con contenidos curriculares de Nivel Medio con tratamiento y cotidianeidad de Nivel Primario. El CBUR aparece como una instancia de formación pedagógicamente limitada, con menor posibilidad de tratamiento de contenidos debido a la escasa carga horaria que poseen las distintas áreas y disciplinas (Ligorria, 2007).

A estas debilidades se agrega, por un lado el hecho de que aunque se dice orientada a los jóvenes rurales, no contempla la realidad que implica para las familias la ausencia de los jóvenes y la necesidad que estas tienen de su trabajo y propone una asistencia regular de lunes a viernes; y en segundo lugar no incorpora contenidos y saberes significativos para la realidad campesina.

Frente a estas condiciones es que el MCC se organiza, solicita ayuda a la Universidad Nacional de Córdoba y elabora un proyecto orientado a construir escuelas secundarias, campesinas, públicas, de alternancia y co gestionadas por las familias de los alumnos.

Trayectorias de escolarización

En el punto anterior hemos intentado mostrar el progresivo acercamiento de las familias rurales tulumbanas a la escuela primaria y luego las dificultades objetivas de acceder y permanecer en el nivel medio.

Respecto a la escolaridad primaria esta participación y acercamiento a las escuelas no fue homogéneo y ocurrió primero entre aquellas unidades que disponían de mayores recursos económicos y sociales; tenían caballos para permitir el desplazamiento de los chicos cuando los establecimientos estaban a varios kilómetros, podían prescindir de este medio de trabajo y también, al menos durante algunas horas del aporte de fuerza de trabajo que los hijos realizaban en las actividades domésticas y prediales. Además tenían medios para comprar algunos útiles y libros y ciertos conocimientos o habilidades que permitían, de algún modo, "acompañar" el tránsito escolar.

Pero, a pesar de estas diferencias, progresivamente buena parte de las familias comenzaron a relacionarse con estas instituciones que, en el campo, ofrecían a sus hijos mucho más que la posibilidad de educarse. Eran la representación del Estado, vínculo con el "afuera", pero además espacio de sociabilidad comunitaria.

La existencia de un establecimiento escolar en los parajes no implica, en las primeras generaciones estudiadas, el cumplimiento de la obligatoriedad escolar, la presencia regular de los niños, ni su alfabetización. El interés por la escolarización primaria de los hijos de las familias analizadas se expresa en el acto mismo de enviar cotidianamente o al menos algunos días de la semana, a los hijos a la escuela y se fue construyendo gradualmente conforme se imponía la necesidad de que un mayor número de miembros migren fuera de la zona y se establezcan en las ciudades. Los aprendizajes relativos al trabajo y el desempeño social transmitidos por la familia ya no eran considerados suficientes y se hizo necesario incorporar a la institución escolar para garantizar, primero ciertos conocimientos, y luego una certificación, que los habilite para desempeñarse en el mundo laboral.

Advertimos así que el ingreso y permanencia de los niños de las unidades campesinas en el sistema escolar estaba condicionado por el valor asignado a la educación por parte de la familia, el grado hasta el cual ésta necesitaba de la fuerza de trabajo infantil y las oportunidades de trabajo existentes en el medio y fuera de él.

Con escuelas en casi todos los parajes que desde mediados de la década del 50 brindan la escolaridad completa, predios cada vez mas reducidos, menos rodeos vacunos y caprinos y, al mismo tiempo y fundamentalmente, a partir del reconocimiento de la insuficiencia de los conocimientos transmitidos en la socialización familiar, los pobladores del campo tulumano incluyeron, desde la década del 60, a la escolarización de los hijos en el nivel primario como una de las estrategias claves para mantener y mejorar su posición social.

Para entonces la coexistencia de asistencia escolar y trabajo, aunque incide en el rendimiento y regularidad de la concurrencia, determinando el ausentismo esporádico, en muchos casos ya no aparta a los chicos de la escuela en forma definitiva. Esta se convierte en condición y medio como para "que no sean como nosotros" (los padres) y "progresen". Para las familias, cada vez es más importante no solo el paso por la escuela sino la obtención de una certificación, una credencial educativa que potencialmente podría dar acceso a puestos de trabajo, sobre todo en el mercado formal de empleo, y que implica además "un ascenso social" respecto a los padres.

La noción de futuro se asocia directamente al trabajo y la educación en el nivel básico tiene un sentido instrumental, acorde con los requerimientos del espectro de ocupaciones no agrícolas que se ha integrado al repertorio del conocimiento local a través de las experiencias de los miembros migrantes de la familia. Facilita, además, el desenvolvimiento y lo interactivo con y en el espacio urbano. Permite el acceso a códigos y formas de comportarse y a destrezas que deberían ayudarlos a un desempeño social más exitoso.

Pero la carrera escolar finaliza con los estudios primarios. El "paso a la secundaria", para lo cual los chicos tenían que salir de los parajes y establecerse en un pueblo o en la ciudad exigía nuevos recursos y la disposición a prolongar el tiempo de espera para

sumar ingresos a la unidad. Y ese era un privilegio de "otros", algunos hijos de los productores de campos más extensos, de los comerciantes de la zona, los maestros.

La apertura de los CBU Rurales significó para algunas familias una nueva oportunidad: los chicos podían continuar estudiando en la misma escuelita rural donde habían cursado desde pequeños. Claro que estos CBU no se abrieron en todos los parajes y entonces los chicos tenían que trasladarse de lunes a viernes muchos kilómetros o como señaláramos, vivir fuera de sus casas. Se abrieron esperanzas, que de todos modos no fueron satisfechas: el ausentismo de los profesores, la calidad de la enseñanza y los contenidos que poco tenían que ver con los intereses y necesidades campesinos, además de las dificultades para sostener el cotidiano escolar y prescindir de la fuerza de trabajo de los jóvenes, derivaron en el abandono del sistema, de muchos de estos jóvenes.

Esta misma frustración, pero fundamentalmente el continente, espacio de trabajo y proyección que implica la inclusión de algunas de estas familias en la organización campesina, fue la que impulsa la posibilidad de empezar a pensar en una escuela secundaria campesina y alternativa a la existente.

En este proceso se avanzó hasta la presentación ante el Ministerio de Educación, en octubre del 2008, de un proyecto de "escuelas secundarias, campesina, de alternancia, en el territorio y cogestionada por las familias".¹⁸ Este proyecto hasta el momento no ha sido aprobado, pero dio lugar a la apertura en el norte cordobés de tres sedes del Programa de Nivel Medio para Adultos a Distancia, que a partir de un acuerdo con la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos de la Provincia, permite a algunos jóvenes y adultos mayores de 18 años de las comunidades campesinas dar continuidad a sus estudios formales.

Hemos presentado hasta aquí los recorridos comunes que realizaron las familias campesinas que estudiamos en Tulumba en diferentes etapas. Podemos advertir el proceso de reconocimiento, acercamiento y acceso a las escuelas primarias y secundarias que remiten a diferentes contextos en términos de estado del conjunto de los instrumentos de reproducción a los que tenían acceso, en especial la estructura productiva, el mercado de trabajo, las características del sistema escolar y la oferta educativa, y a un sistema de disposiciones, habitus, construidos en relación a su estructura objetiva de posibilidades.

En estas consideraciones generales acerca de la importancia de la escolarización básica se observan grandes diferencias entre las familias estudiadas. Sin embargo a partir de recorridos comunes en las trayectorias educativas, en los límites que implican las generaciones¹⁹ y la residencia en la zona rural, se imponen luego las

18 El proyecto completo puede verse en la pagina web de la Secretaría de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional de Córdoba: <http://www.extension.unc.edu.ar/proyecto-escuela-secundaria-campesina>.

19 Una generación supone contemporaneidad cronológica, pero sin embargo no se extiende a todo el espacio social. La "situación generacional" está ligada a la "situación de clase" y comporta además de una misma edad, condiciones similares de existencia que se derivan de posiciones similares en el espacio social. Seguimos en estos planteos a Bourdieu (1988) cuando señala que las diferencias de generación son diferencias en el "modo de generación," en las formas de producción de los individuos. Martín Criado (1998, p. 83) agrega al respecto que el tiempo no es una variable independiente: su eficacia no es otra que las de las variaciones estructurales del campo de producción de los agentes. En una sociedad estática, no habría generaciones sino en todo caso "meras diferencias de clases de edad. Cuando cambian las condiciones de reproducción de los grupos sociales y, por lo tanto, las condiciones sociales y materiales de producción de nuevos miembros, es cuando se producen diferencias de generación: los nuevos miembros son generados de manera distinta".

condiciones particulares de existencia en cada unidad determinando trayectorias diferentes. La presencia variable, aún en estrechos márgenes, de un mayor capital económico, social y cultural, inciden en la incorporación más estable y prolongada de los niños en los establecimientos escolares.

La existencia de recursos materiales suficientes para asegurar la sobrevivencia cotidiana o por el contrario la necesidad de que los hijos se incorporen al trabajo, sin duda determinan, entre nuestros entrevistados pertenecientes a los mismos grupos de edad, inserciones diferenciales en la escuela. Sin embargo ante igualdad de carencias económicas observamos recorridos educativos distintos. Entran a jugar entonces otros elementos. El acceso a la escuela y las estrategias educativas están determinados también por la historia familiar anterior de relación con el sistema escolar, por la trayectoria objetiva y de disposiciones incorporadas que funcionan en forma de capital lingüístico y cultural, pero también como expectativas diferenciales de estudios. El nivel de escolaridad y los aprendizajes sociales alcanzado por los padres inciden en el rendimiento educativo de los hijos; puede en este sentido ser un obturador en el desempeño escolar y proyección de estrategias educativas. Sin embargo, en algunos casos, el reconocimiento de la carencia educativa y las desventajas asociadas a esta situación, compromete y moviliza a la unidad para que, al menos, alguno de los hijos pueda prolongar la carrera escolar.

Por razones de espacio en este artículo hemos presentado solo las grandes líneas generales de las trayectorias. Sin embargo el análisis minucioso, y que se corresponde con una investigación antropológica como la que realizamos, hizo posible objetivar disposiciones y prácticas diversas; la reconstrucción señaló diferencias en el modo en que se constituyeron esquemas de percepción y acción con respecto a la educación, y en los matices que adquirieron según las variaciones en las condiciones objetivas que enmarcaron las prácticas posibles de los miembros de las unidades (la historia de la familia campesina, los cambios de residencia, el ingreso precoz al mercado laboral, la migración a la ciudad, la separación matrimonial, etc.).

En los últimos diez años, la participación política y la incorporación de algunas familias en organizaciones campesinas ha implicado también el desarrollo de trayectorias diferenciadas en relación a la educación y la escolarización. Sin duda, la incorporación al MCC ha hecho posible no sólo el reconocimiento de derechos educativos, sino la movilización para tratar de concretarlos.

Como señaláramos en otro trabajo (Cragolino, 2010b), las familias campesinas de Tulumba interpellaron al Estado muy tempranamente en el siglo XX reclamando por apertura de escuelas, cumplimiento de las obligaciones de los docentes y resguardo de intereses respecto a la educación de sus hijos. Sin embargo, es posible advertir, a partir de la incorporación a las organizaciones, importantes cambios: en primer lugar las familias nucleadas en el MCC pelean para que los niños, jóvenes y adultos se eduquen no ya para salir del campo sino como condición para seguir reproduciéndose como campesinos. En segundo lugar mencionamos el hecho de que las familias campesinas hasta hace poco tiempo no se constituían como un actor colectivo; no se presentaban como una organización desde donde reclamar, negociar

y discutir con los otros agentes del campo educativo. Existían demandas educativas y a menudo esto derivaba en reclamos ante las autoridades escolares; había disputas con los maestros o aquellos agentes educativos que no cumplían sus obligaciones, pero sus reclamos eran puntuales y locales. Finalmente sus demandas no se articulaban con otros derechos relativos a otras áreas de la vida social, la salud, el problema de la tierra y el agua, etc. Tampoco eran parte de un proyecto político alternativo, que es lo que sucede en la actualidad con la propuesta de Escuela Secundaria Campesina, proyecto que se revitaliza en un contexto de avance del agronegocio, intentos de expropiaciones y limitaciones a la posibilidad de seguir viviendo como campesinos.

Consideraciones finales

Hemos mostrado en este trabajo el proceso a través del cual se produce el acceso a la escolaridad básica rural por parte de familias del norte de la provincia de Córdoba.

Las formas que toman las estrategias educativas en las familias campesinas, en una primera etapa el privilegio de mecanismos educativos informales que les permitían a los niños y jóvenes adquirir los saberes cotidianos a través de los cuales resolvían los problemas prácticos de la vida y el trabajo rural, y luego la progresiva valorización de la escuela y la escolarización, se relacionan con la posición de clase de la familia rural y su trayectoria en el marco de transformaciones estructurales. Pero también tienen que ver con la constitución del sistema educativo y las características de la oferta escolar de las zonas rurales y su accesibilidad geográfica y social. Por razones de extensión de este artículo hemos presentado sólo algunos datos y no pudimos detenernos en el análisis de ciertas políticas que configuran posibilidades o limitan el acceso a las escuelas, y nos referimos no sólo a las del ámbito educativo sino al conjunto de políticas que inciden en las posibilidades de reproducción de estos sectores rurales.

Desde la perspectiva en la que trabajamos resulta clave este reconocimiento de las condiciones estructurales y políticas. Pero, al mismo tiempo y discutiendo con miradas reproductivistas y análisis ambientalistas y deterministas de la relación entre las condiciones sociales y escolares, tratamos de unir dialécticamente estructura e instituciones a la acción de los sujetos a través de indagaciones acerca de trayectorias y estrategias.

El enfoque que proponemos es, entonces, siempre relacional: las prácticas educativas de las familias campesinas, sus regularidades y diferencias, las transformaciones de las maneras a través de las cuales se vinculan con las escuelas, se explican a partir un conjunto de relaciones socio históricas.

En este sentido resultan de interés los nuevos contextos socio económicos y políticos, que con el avance del agro negocio en la zona profundizan procesos de exclusión, pero que, como señaláramos abren nuevos caminos en términos de organizaciones y donde las reivindicaciones educativas se constituyen parte inexorable de un proyecto político que las incluyen y trascienden.

Bibliografía

BOURDIEU, Pierre. *La Distinción: Criterios y bases sociales del gusto*. Buenos Aires: Taurus, 1988.

_____. *El sentido práctico*. Madrid: Taurus, 1991.

_____. *La Miseria del mundo*. Buenos Aires: FCE, 1999.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *La Reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Ed. Laia, 1977.

BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loic. *Respuestas*. México: Grijalbo, 1995.

BRASLAVSKY, Cecilia. *La discriminación educativa en la Argentina*. Buenos Aires: FLACSO-GEL, 1986.

CRAGNOLINO, Elisa. La educación, la escuela y sus significados: lugares asignados y "estudios posibles" en familias de origen campesino. CD del VII Congreso Argentino de Antropología Social, Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Mayo 2004.

_____. Esa escuela es nuestra: relaciones y apropiaciones de la escuela primaria por familias rurales. In: CRAGNOLINO, Elisa (Comp.). *Educación en los espacios sociales rurales*. Colección Estudios sobre Educación. Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC. Córdoba. 2007. p. 12-41.

_____. La perspectiva de Pierre Bourdieu y la historicidad de las prácticas educativas. Sus aportes para estudiar el acceso a la educación y cultura escrita en zonas rurales. Ponencia presentada en el Congreso de "Ciencias, Tecnologías y Culturas. Diálogo entre las disciplinas del conocimiento. Mirando al futuro de América Latina y el Caribe", Instituto de Estudios Avanzados. Universidad de Santiago de Chile, Santiago de Chile, 29 de octubre al 2 de noviembre de 2008. Mimeo.

_____. Políticas, instituciones y prácticas de acceso a la educación básica rural en el norte de Córdoba. CD XVI Jornadas Argentinas de Historia de la Educación, UNER, Paraná, 2010a.

_____. Las familias campesinas y su participación en el espacio público de construcción de escuelas y políticas educativas en Córdoba (Argentina). CD VIII Congreso Latinoamericano de Sociología Rural, América Latina: realineamientos políticos y proyectos en disputa. Recife, ALSRU (Asociación Latinoamericana de Sociología Rural), 2010b.

HOCSMAN, Luis. Expansión agraria, tierra y papel del Estado: análisis y reflexión sobre un caso argentino. In: MANÇANO FERNÁNDEZ, B. (Coord.). *Movimientos campesinos y Estado: resistencias y alternativas*. Asunción: Clacso, 2009. [en prensa].

HOCSMAN, Luis; PREDA, Graciela. Desarrollo agrario, estructura parcelaria y economía familiar en la Provincia de Córdoba. In: *Actas: IV Jornadas Interdisciplinarias de Estudios Agrarios y Agro-industriales*. Buenos Aires, CIEA, FCE, UBA, 2005.

MANZANAL, Mabel; ROFMAN, Alejandro. *Las economías regionales de la Argentina: crisis y políticas de desarrollo*. Buenos Aires: CEAL, 1989.

MARTINEZ PAZ, Fernando. *La educación argentina*. Córdoba: DGP, UNC, 1979.

MARTIN CRIADO, Enrique. *Producir la juventud: crítica de la Sociología de la Juventud*. Madrid: Istmo, 1998.

MURMIS, Miguel. Tipología de pequeños productores campesinos en América Latina. In: PEON. *Sociología rural latinoamericana: hacendados y campesinos*. Buenos Aires: CEAL, 1992.

TENTI FANFANI, E. *La escuela vacía deberes del Estado y responsabilidades de la sociedad*. Buenos Aires: Unicef, Losada, 1993.

Elisa Cragolino, doctora, cátedra de Sociología, Centro de Investigaciones
Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
elisacragolino@gmail.com

bibliografia comentaada

Bibliografia comentada sobre Educação do Campo

Mônica Castagna Molina
Helana Célia de Abreu Freitas

165

ALVES, Gilberto Luiz. Discursos sobre educação no campo: ou de como a teoria pode colocar um pouco de luz num campo muito obscuro. In: ALVES, Gilberto Luiz (Org.). *Educação no campo: recortes no tempo e no espaço*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. Cap. 4, p. 89-158.

Um painel comparativo dos discursos sobre educação para o campo, em Mato Grosso do Sul, foi construído para revelar as propostas correspondentes, suas justificativas, suas singularidades históricas e seus condicionamentos regionais e políticos. As fontes de dados foram: a) memórias de pecuaristas do Pantanal de Nhecolândia, as mais significativas já transformadas em livros; b) dados secundários retirados de dissertações de mestrado referentes ao objeto; c) documentos oficiais da Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul, do Conselho Estadual de Educação, do Conselho Nacional de Educação e do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) pertinentes à educação no campo; d) entrevistas com dirigentes e educadores que atuam no âmbito da educação rural nos municípios de Aquidauana, Miranda e Corumbá. O capítulo observa três cortes temporais. No “Primeiro tempo”, discute-se a educação do pequeno proprietário rural na segunda metade do século 19. No “Segundo tempo”, aborda-se a educação do grande proprietário de terras, na primeira metade do século 20, circunscrita às regiões de Livramento (MT) e Nhecolândia, um distrito corumbaense cuja economia está fundada na pecuária. No “Nosso tempo”, são analisadas três concepções de educação do campo: inicialmente, a preconizada pelo MST, em seguida, a da

Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul, e, por fim, as políticas municipais de educação rural.

ANDRADE, Márcia Regina de Oliveira et al. (Org.). *A educação na reforma agrária em perspectiva: uma avaliação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária*. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: Pronera, 2004.

A primeira avaliação externa do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) foi realizada pela Ação Educativa, Assessoria, Pesquisa e Informação, que coordenou o trabalho de 24 pesquisadores em nove Estados brasileiros – Pará, Rondônia, Maranhão, Rio Grande do Norte, Sergipe, Espírito Santo, Mato Grosso do Sul, Distrito Federal e Rio Grande do Sul. Foram preenchidos 842 questionários e realizadas dezenas de entrevistas com os(as) trabalhadores(as) rurais. O estudo levanta uma série de questões que podem contribuir para a qualificação e a eficácia das políticas públicas voltadas para o campo e fomentar a articulação com os movimentos sociais. Ele evidencia também a demanda social pelo Pronera, que é considerado por 80% dos alunos como adequado a sua realidade e por mais de 80% dos educadores em formação como contribuinte para o seu desenvolvimento como cidadãos e trabalhadores. Há, ainda, uma série de dados sobre como a precariedade em que ocorrem alguns cursos e a falta de políticas públicas de saúde e transporte influenciam negativamente o desenvolvimento dos educandos. Os índices de evasão estão frequentemente ligados a demandas de trabalho, alta incidência de deficiência visual, falta de infraestrutura adequada e dificuldade de acesso.

166

ARROYO, Miguel Gonzalez. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). *Por uma educação do campo*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. Cap. 2.

A dimensão educativa dos movimentos sociais do campo tem origem na inquietação gerada pela falta de um projeto de educação em que haja valorização dos diversos sujeitos que compõem a identidade “do campo”. Uma proposta de Educação Básica do Campo deve considerar uma nova concepção de escola em que haja a reinvenção de tempos e espaços escolares.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores(as) do campo. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622007000200004>>. Acesso em: 29 ago. 2011.

Os movimentos sociais do campo colocaram na agenda política dos governos, da sociedade e dos cursos de formação dois pontos básicos: o reconhecimento do direito dos diversos povos do campo à educação e a urgência de o Estado assumir

políticas públicas que garantam esse direito. Como reação a essa realidade, os movimentos sociais vêm acumulando experiências de cursos de formação, em convênio com escolas normais e cursos de pedagogia, para formar educadoras e educadores capacitados a atuarem na especificidade social e cultural dos povos que vivem no campo. O autor conclui que as experiências de formação de educadoras e educadores do campo realizadas nos cursos de magistério e de Pedagogia da Terra, na graduação e na pós-graduação, no conjunto de encontros, oficinas, estudos e reflexões sobre a prática educativa dos movimentos fornecem indagações instigantes que merecem ser consideradas na formulação das políticas públicas.

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. *A educação básica e o movimento social do campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção Por uma educação do campo, n. 2).

A primeira parte traz a palestra “Educação básica e movimentos sociais do campo”, proferida por Miguel Arroyo na I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em 1998, e, em seguida, as questões levantadas pelos participantes com as respostas dadas pelo conferencista. A segunda parte contém o texto intitulado “Por uma Educação Básica do Campo”, de Bernardo Mançano Fernandes, que discute as dificuldades e a importância da agricultura familiar para um desenvolvimento rural sustentável. No anexo, encontra-se o documento síntese do Seminário da Articulação Nacional por uma Educação do Campo, realizado em 1999, em São Paulo.

167

ARRUDA, Élcia Esnarriaga; BRITO, Sílvia Helena Andrade de. Análise de uma proposta de escola específica para o campo. In: ALVES, Gilberto Luiz (Org.). *Educação no campo: recortes no tempo e no espaço*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. Cap. 2, p. 23-62.

O discurso sobre a especificidade do rural presente no movimento da educação do campo é analisado a partir de documentos organizados pela Articulação Nacional pela Educação do Campo e de outros produzidos, especificamente, pelos gestores públicos – por exemplo, o Parecer nº 36/2001 CNE/CEB, sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Na visão das autoras, o discurso da especificidade serve para escamotear as semelhanças que identificam os trabalhadores enquanto classe, dissuadindo-os da necessidade de empreender uma luta conjunta contra o capital. Apoiadas em dados de diferentes fontes (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio, de 2001, e informações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, de 2004), as autoras afirmam que a dicotomia campo *versus* cidade foi superada, o que não significa dizer que o campo enquanto localidade está em extinção, e concluem que a investigação da especificidade do campo e, conseqüentemente, uma escola diferente para o campo exige a apreensão da totalidade que, no caso, corresponde à forma da sociedade dominante em nosso tempo: a sociedade capitalista.

BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salete. *Projeto popular e escolas do campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2000. (Coleção: Por uma educação básica do campo, n. 3). Disponível em: <<http://forumeja.org.br/ec/files/Vol%203%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%20do%20Campo.pdf>>. Acesso em: 29 ago. 2011.

César Benjamin propõe “Um projeto popular para o Brasil” e analisa as mudanças que devem ser feitas na política dominante para torná-lo possível. Roseli Caldart trata da “Escola do campo em movimento”, situando a experiência concreta do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) no contexto de luta por um projeto popular de Brasil e, nele, o do campo. No Anexo 1, encontra-se a “Carta dos Sem Terrinha ao MST”, elaborada no 3º Encontro Estadual dos Sem Terrinha do Rio Grande do Sul, em 1999, e, no Anexo 2, o “Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro”, produzido no 1º Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária, em 1997.

BEZERRA NETO, Luiz. A educação rural no contexto das lutas do MST. In: ALVES, Gilberto Luiz (Org.). *Educação no campo: recortes no tempo e no espaço*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. Cap. 1, p. 1-21.

A luta do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) não é recente, assim como não é recente a luta por uma educação pública, gratuita e de boa qualidade. Por um lado, o autor reconhece as conquistas no campo educativo trazidas pelo MST, que coloca no mesmo patamar a necessidade de se fazer a reforma agrária e de se investir em educação. Por outro lado, considera que o MST acaba assumindo posturas conservadoras, no que se refere à educação, ao atribuir a ela uma função redentora dos males vividos pela sociedade atual. A busca do MST por uma educação focada no homem do campo é criticada como um retorno ao “ruralismo pedagógico”.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. Institui diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. *Diário Oficial da União*, Brasília, Seção 1, p. 32, 9 abr. 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>>. Acesso em: 29 ago. 2011.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo refletem um conjunto de preocupações conceituais e estruturais presentes historicamente nas reivindicações dos movimentos sociais, entre elas: o reconhecimento e a valorização da diversidade dos povos do campo; a formação diferenciada de professores; a possibilidade de diferentes formas de organização da escola; a adequação dos conteúdos às peculiaridades locais; o uso de práticas pedagógicas contextualizadas; a gestão democrática; a consideração dos tempos

pedagógicos diferenciados; e a promoção, por meio da escola, do desenvolvimento sustentável e do acesso aos bens econômicos, sociais e culturais.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. *Referências para uma política nacional de educação do campo*. 2. ed. Brasília, 2005.

Apresenta um conjunto de informações e de reflexões que visam subsidiar a formulação de políticas de educação do campo em âmbito nacional respaldadas em diagnóstico do setor educacional, nos interesses e anseios dos sujeitos que vivem no campo e nas demandas dos movimentos sociais. Pretende-se, por meio deste documento, ampliar as discussões sobre a educação do campo com os diversos Ministérios, diferentes órgãos públicos, movimentos sociais e organizações não governamentais, com vistas à formulação e implementação de políticas de educação e de desenvolvimento sustentável do campo. Na parte 1, apresenta-se o diagnóstico da escolarização do campo no Brasil, com informações sobre situação socioeconômica da população que reside no meio rural, acesso, qualidade da educação, perfil da rede de ensino, condições de funcionamento das escolas e situação dos professores do meio rural. Na parte 2, há reflexões e elementos para a elaboração de uma política de educação articulados a um projeto de desenvolvimento sustentável do campo, além de propostas políticas de atuação e uma agenda mínima visando à implementação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

169

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do Estado no meio rural: traços de uma trajetória. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre (Org.). *Educação e escola no campo*. Campinas: Papirus, 1993. p. 15-42.

A educação rural no Brasil é analisada desde o século 19, tendo como aspectos centrais a trajetória da escola pública nesse meio. O texto retrata a produção de projetos e programas especiais integrados no meio rural com propostas educacionais explícitas. Registra as ações “educativas e culturais” (programas e projetos), com indicações de suas particularidades e de seus desdobramentos, e foi elaborado com base em informações armazenadas nos relatórios do “Estudo Retrospectivo da Educação Rural no Brasil: 1975-1983”, coordenado pela autora.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). *Por uma educação do campo*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. Cap. 3.

A autora faz uma reflexão do papel da escola como movimento pedagógico na formação dos sujeitos de forma coletiva. Atribui ao Movimento dos Trabalhadores

Rurais Sem Terra (MST) um novo jeito de se fazer a pedagogia, com luta por terra, trabalho, produção, relações de alternância escola/comunidade e a escola como possível agente na formação de consciência de um movimento de transformação da realidade do sujeito do campo.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). *Por uma educação do campo*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. Cap. 5.

A identidade que vem sendo construída pelos sujeitos que se juntam em favor de uma educação do campo caracteriza-se pelos seguintes aspectos: 1) luta por políticas públicas que garantam o direito a uma educação que seja no e do campo; 2) os sujeitos do campo querem aprender a pensar sobre a educação que lhes interessa enquanto seres humanos provenientes de diferentes culturas, constituintes de uma classe trabalhadora do campo, sujeitos de transformações necessárias, cidadãos do mundo; 3) a educação do campo se faz vinculada às lutas sociais do campo, uma realidade de injustiça, desigualdade e opressão que exige transformações urgentes; 4) a educação do campo se faz no diálogo entre seus diferentes sujeitos: pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, boias-frias etc.; 5) a expressão "educação do campo" identifica, também, uma reflexão pedagógica que nasce das diversas práticas educativas desenvolvidas no campo e/ou pelos sujeitos do campo; 6) nas escolas do campo deve-se estudar para se viver no campo; nessas escolas, crianças e jovens devem preparar-se para, coletivamente, enfrentarem os problemas que existem no campo; 7) valorização da tarefa específica das educadoras e educadores, conceituados como aqueles cujo trabalho principal é o de fazer e pensar a formação humana na escola, na família, na comunidade ou no movimento social. Palestra apresentada no Seminário Nacional por uma Educação do Campo, realizado em Brasília, em 2002.

CALDART, Roseli Salete. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

O livro é produto de uma pesquisa de doutorado que busca compreender a experiência de formação dos sujeitos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e apresenta os sem-terra, seu movimento, sua pedagogia e a sua experiência de educação e de escola. O sujeito educador principal é o MST, que educa os sem-terra *enraizando-os* em uma coletividade forte e pondo-os *em movimento* na luta pela própria humanidade. A autora descreve o processo que constitui a

Pedagogia do Movimento e como a escola acaba sendo ocupada pela intencionalidade pedagógica do MST.

CAMINI, Isabela. *Escola itinerante: na fronteira de uma nova escola*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

O livro, resultado da tese de doutorado da autora, focaliza as atividades pedagógicas desenvolvidas pela Escola Itinerante dos Acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. O objetivo geral foi apreender os principais aspectos/elementos que podem ser tomados como evidência de que a prática da escola itinerante dos acampamentos é uma proposta capaz de transformar a escola capitalista e se aproximar da escola socialista. Por isso, as categorias “atualidade” e “auto-organização dos educandos”, que fundamentam a escola socialista, apresentam um papel central no estudo, que envolveu a coleta de dados e a devida reflexão sobre o contexto histórico dos últimos 12 anos, período em que se concretizaram as atividades pedagógicas das escolas itinerantes nos Estados do Rio Grande do Sul e do Paraná.

CORRÊA, Sérgio Roberto Moraes. *Educação popular do campo e desenvolvimento territorial rural na Amazônia: uma leitura a partir da Pedagogia do Movimento dos Atingidos por Barragem*. 2007. 375 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, 2007.

171

O estudo aborda a pedagogia do Movimento dos Atingidos por Barragem (MAB) da Regional Norte (MAB-norte), no município de Tucuruí, no Estado do Pará, que desenvolve a alfabetização de pessoas jovens e adultas atingidas pela Usina Hidrelétrica de Tucuruí (UHT). O objetivo foi identificar e analisar as noções de educação e desenvolvimento do campo na Amazônia expressas por essa pedagogia. Ao situar o entendimento do MAB e da sua práxis político-pedagógica no terreno dos conflitos e das contradições, identifica uma territorialidade do campo na região Amazônica não somente dominada pela lógica insustentável, mas também uma outra protagonizada pelos movimentos sociais do campo.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). *Por uma educação do campo*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. Cap. 4.

O autor afirma a luta pela terra como resistência, com forte relação com a educação básica do campo, pois um dos seus objetivos é superar a dominação e construir o conhecimento do sujeito do campo a partir de sua realidade. A aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo é uma conquista de fundamental importância para essa construção.

FERNANDES, Bernardo Maçano. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. MOLINA, Mônica Castagna (Org.). *Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 27-39.

Comunicação apresentada na mesa redonda "O campo da educação do campo", durante o I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo, de 19 a 21 de setembro de 2005, em Brasília. É analisado o conceito de educação do campo e aprofundada a discussão a respeito dos conceitos de espaço e território para se compreender a educação e o campo como territórios materiais e imateriais. A pesquisa em educação do campo ou em educação rural parte de dois referenciais teóricos: o paradigma da questão agrária (PQA) e o paradigma do capitalismo agrário (PCA), que se diferenciam quanto à perspectiva de superação do capitalismo. Nesse sentido, a educação do campo está contida nos princípios do PQA e a educação rural nos do PCA.

FERNANDES, Bernardo Maçano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional "Por uma Educação Básica do Campo". In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). *Por uma educação do campo*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. Cap. 1.

Apresenta a educação no campo, e não do campo, como proposta de denúncia da realidade de escolas rurais, em um modelo de dominação do urbano, de marginalização do agricultor e de submissão do campo à cidade. A seguir, propõe o compromisso de construção de uma educação básica do campo, com caráter de intervenção social e valorização cultural em constante debate político.

FOERSTE, Erineu; SCHUTZ-FOERSTE, Gerda Margit; DUARTE, Laura Maria Schneider (Org.). *Projeto político-pedagógico da educação do campo: 1º Encontro do Pronera da Região Sudeste*. Vitória, ES: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), 2008. (Coleção Por uma educação do campo, n. 6).

Contém os textos apresentados no I Encontro do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária na Região Sudeste, realizado em 2004, seguindo a mesma sequência das exposições durante o evento. A primeira parte é composta pela avaliação das pesquisas: "Assentamentos rurais e perspectivas da reforma agrária no Brasil" e "Pesquisa de avaliação externa do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária". A segunda parte apresenta dois textos sobre a construção do projeto político-pedagógico da educação do campo. A terceira parte é formada por três textos que discutem o campo da educação do campo, tendo como foco a disputa de projetos de desenvolvimento para o meio rural. A quarta parte reúne a socialização e a discussão das experiências apresentadas no Encontro.

KOLLING, Edgar Jorge; NÉRY [Irmão]; MOLINA, Mônica Castagna. *Por uma educação básica do campo*. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1999. (Coleção Por uma educação do campo, n. 1).

Apresenta as principais reflexões desenvolvidas durante a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia (GO), em 1998, que teve como entidades promotoras a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e a Universidade de Brasília (UnB). O primeiro capítulo traz um breve histórico da preparação da Conferência; o segundo, o texto-base debatido; e o terceiro, as conclusões.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Org.). *Educação do campo: identidade e políticas públicas*. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação básica do Campo, 2002. (Coleção: Por uma educação do campo, n. 4). Disponível em: <<http://forumaja.org.br/ec/files/Vol%204%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%20do%20Campo.pdf>>. Acesso em: 29 ago. 2011.

A primeira parte é constituída pela declaração resultante do Seminário Nacional por uma Educação do Campo, realizado em 2002, na Universidade de Brasília, pelo texto "Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção", de Roseli Caldart, e pelos "13 desafios para os educadores e as educadoras do campo", de Mônica Castagna Molina. A segunda parte é composta por quatro textos importantes na perspectiva da luta por políticas públicas: as "Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo, Parecer CNE/CEB nº 36/2001 e Resolução CNE/CEB nº 01/2002"; as "Diretrizes de uma caminhada", de Bernardo Mançano Fernandes, que comenta os documentos do CNE/CEB; as "Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas, Resolução CNE/CEB nº 3/1999"; e as "Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo: uma leitura comparativa a partir da temática da educação escolar indígena", de Rosa Helena Dias da Silva. Há, ainda, três anexos: o programa do Seminário Nacional; o texto "Educação do Campo e Educação Indígena: duas lutas irmãs", do Conselho Indigenista Missionário; e o decálogo "Ser educador do povo do campo", de Roseli Salete Caldart, preparado para auxiliar na reflexão dos encontros estaduais realizados ao longo de 2002.

LUNAS, Alessandra da Costa; ROCHA, Eliene Novaes. Histórico e luta do MSTTR pela construção de políticas públicas de educação do campo. In: LUNAS, Alessandra da Costa; ROCHA, Eliene Novaes (Orgs.). *Práticas pedagógicas e formação de educadores do campo: caderno pedagógico de educação do campo*. Brasília, DF: Dupligráfica, 2009.

Analisa a contribuição do Movimento Sindical dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (MSTTR) para a educação popular, não formal, voltada para a formação dos seus quadros políticos e lideranças de base. O amadurecimento político-pedagógico resultante dos processos formativos do MSTTR tem favorecido a definição da concepção, princípios, conteúdos e metodologias que fundamentam a bandeira de luta por uma política de educação do campo num processo contínuo de formação e qualificação de trabalhadores e trabalhadoras rurais, dirigentes, líderes e técnicos(as), tendo em vista a atuação política na luta em prol de políticas públicas.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (Org.). *Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por uma educação do campo, n. 5).

Os quatro textos que compõem esta coletânea têm por objetivo socializar as análises sobre as referências teóricas que estão sendo construídas por diferentes sujeitos, ao analisar o próprio campo e o projeto político e pedagógico de educação do campo. O primeiro, "Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da educação do campo", de Roseli Caldart, destaca a identidade dessa educação a partir de seus sujeitos, da cultura, do trabalho, das lutas sociais e dos modos de vida dos camponeses. O segundo, "O campo da educação do campo", de Mônica Molina e Bernardo Mançano Fernandes, busca ampliar a compreensão do campo e as múltiplas faces do desenvolvimento capitalista, explicitando a existência de diferentes paradigmas de desenvolvimento em confronto nesse território. O terceiro, "Por um tratamento público da educação do campo", de Miguel Arroyo, discute o avanço da trajetória dos movimentos sociais do campo na consciência por uma educação como direito público, que se contrapõe a uma educação rural, que reproduz o uso privado do que é público e atrela a educação ao mercado. O quarto, "Questões paradigmáticas da construção de um projeto político da educação do campo", de Sônia Meire Santos Azevedo de Jesus, discute a necessidade de se construir novas relações entre os sujeitos da educação e os seus conhecimentos e saberes e, também, novos pactos entre Estado, escola e sociedade.

MOURA, Glória. Aprendizado nas comunidades: currículo invisível. In: BRAGA, Maria Lúcia de Santana; SOUSA, Edileuza Penha de; PINTO, Ana Flávia Magalhães (Org.). *Dimensões da inclusão no ensino médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. (Coleção Educação para todos, n. 9).

Analisa a contribuição das festas dos quilombolas contemporâneos como fator formador e (re)criador de identidade, pois elas propiciam um saber que vai sendo transmitido e assimilado. Dada a importância do sentido didático da realização das

festas, a escola deve respeitar as matrizes culturais a partir das quais a identidade dos alunos se constrói com tudo aquilo que possa resgatar suas origens e sua história.

QUEIROZ, João Batista Pereira de. *Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil: ensino médio e educação profissional*. 2004. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2004.

Análise sócio-histórica do surgimento e desenvolvimento das Escolas Famílias Agrícolas de Ensino Médio e Educação Profissional (EFAs de EM e EP), que surgiram no Brasil no final da década de 1960, no Estado do Espírito Santo, trabalhando com a escolaridade em nível fundamental. Desde o seu surgimento até o ano de 2001, as EFAs de EM e EP haviam formado 88 turmas, num total de 1.977 técnicos em agropecuária. Para situar a implantação da Pedagogia da Alternância no Brasil, por meio do nascimento dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), apresenta-se uma contextualização da relação entre agricultura familiar, educação e o movimento de articulação por uma educação do campo. Conclui que as EFAs de EM e EP são escolas vivas em construção, que inauguram no Brasil a formação dos jovens agricultores familiares em alternância, de maneira integrada e unitária, contando com uma crescente participação e responsabilidade dos agricultores familiares e contribuindo para o fortalecimento e o desenvolvimento da agricultura familiar. Assim participam da construção da educação do campo e fazem parte de um conjunto maior de movimentos e organizações que, historicamente, têm lutado contra a concentração da terra, do poder e do saber no Brasil e em prol da reforma agrária, da democracia e da cidadania.

175

SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). *Educação do campo: campo, políticas públicas, educação*. Brasília/DF: Incra, MDA, 2008. (Coleção Por uma educação do campo, n. 7). Disponível em: http://www.mda.gov.br/portal/nead/nead-especial/download_orig_file?pageflip_id=5813558

Apresenta as reflexões e os debates ocorridos durante o III Seminário Nacional do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), realizado em 2007. No primeiro capítulo, César José de Oliveira e Clarice Aparecida dos Santos discutem a relação entre a educação do campo e a perspectiva de construção de um novo modelo de desenvolvimento na reforma agrária. Mônica Castagna Molina e Clarice Seixas Duarte, autoras do segundo e do terceiro capítulos, respectivamente, focalizam a discussão da constitucionalidade do direito à educação dos povos do campo. No quarto capítulo, Bernardo Mançano Fernandes debate a relação entre a educação do campo e o território camponês. Roseli Salete Caldart aborda, no quinto capítulo, os desafios da trajetória da educação do campo. Fernando Michelotti, no sexto, analisa os desafios atuais da educação do campo a partir da tríade: produção, cidadania e pesquisa. Por fim, são apresentados o “balanço político e as linhas de ação do Pronera rumo aos 10 anos”.

SILVA, Gisele Rose da. O Movimento dos Atingidos por Barragens e a educação de jovens e adultos. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA PUC-RIO (Seeja), [online], 2010. Disponível em: <http://www.seeja.com.br/Trabalhos/6%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20no%20Campo/Gisele%20Rose%20Silva_OMovimentodosAtingidosporBarragensEJA.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2011.

Mostra o trabalho desenvolvido pelo Movimento dos Atingidos por Barragens, que possui como uma de suas bandeiras de luta a alfabetização de seus militantes, resgatando as experiências de cada sujeito. A educação de jovens e adultos é abordada como um desdobramento da educação popular, que pode ser aplicada em várias circunstâncias e, no caso deste trabalho, o foco é um movimento social.

SILVA, Lourdes Helena da. *As experiências de formação de jovens do campo: alternância ou alternâncias?* Viçosa: UFV, 2003.

Livro resultante da tese de doutorado que analisou a problemática das relações construídas entre o meio escolar e o meio familiar no universo das experiências brasileiras de formação em alternância. Ao apresentarem uma nova dinâmica de formação, essas experiências também propuseram uma transformação substancial das relações entre os atores do meio escolar e do meio familiar. Buscou-se compreender a natureza da relação educativa escola-família que vem sendo implementada no interior das experiências de alternância em nossa sociedade. Ao final, aponta alguns dos desafios existentes na construção de verdadeiras relações de parceria. O estudo, de cunho qualitativo, envolveu um caso representativo de cada uma das vertentes das experiências educativas de formação em alternância no Brasil: as Escolas Família Agrícola (EFAs) e as Casas Familiares Rurais (CFRs), cujas origens se encontram vinculadas ao Movimento das Maisons Familiares Rurales, da França.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

Na última década, além de estar inserida na agenda política das instâncias municipal, estadual e federal, a educação do campo passou a expressar uma nova concepção de campo, camponês ou trabalhador rural, fortalecendo o caráter de classe nas lutas em torno da educação. O texto apresenta os resultados de uma pesquisa que teve como foco a análise do conteúdo das teses e das dissertações que discutiram educação e/no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

SOUZA, Maria Antônia de. *Educação do Campo: propostas e práticas pedagógicas do MST*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

Apresenta os resultados da pesquisa “Educação do campo: propostas e práticas pedagógicas empreendidas nos assentamentos organizados no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)”, desenvolvida de março de 2002 a fevereiro de 2005, com características qualitativas tanto no processo de coleta e análise dos dados quanto na problematização da temática. Os objetivos foram: a identificação das características de uma proposta alternativa de educação do campo; a descrição e a análise dos materiais pedagógicos produzidos pelo MST, desde a década de 1980; a identificação dos convênios estabelecidos entre o movimento social e as universidades, especificamente no que se refere à formação de educadores para os assentamentos; por fim, a investigação das características da prática pedagógica nas escolas de assentamentos da reforma agrária, organizados no MST, no Estado do Paraná. Os resultados obtidos na pesquisa são apresentados em três eixos temáticos: movimentos sociais do campo, com ênfase no MST, educação do campo e práticas pedagógicas.

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

Analisa a natureza do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), suas principais características e seu possível caráter de originalidade a partir das experiências socioeducativas dos assentados que passaram por um processo de luta e de conquista da terra. A pesquisa de doutorado que originou o livro foi desenvolvida em três assentamentos de Santa Catarina e abordou a problemática teórica da consciência de classe e das classes sociais, a fim de compreender a presença e as ações dos sem-terra no meio rural brasileiro.

Esta obra foi impressa em Brasília,
em novembro de 2012.
Capa impressa em papel cartão supremo 250g
e miolo em papel off-set 75g.
Texto composto em Egyptian 505 Lt BT corpo 10.