

**PROGRAMA FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO –
FORMACAMPO**

CADERNO TEMÁTICO: FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

**Profa. Dra. Arlete Ramos dos Santos
(UESB/PPGED/GEPEMDECC)**



**Itapetinga - BA
2021**

APRESENTAÇÃO

Prezado/a cursista,

Ao estudar a história dos seres humanos é comum encontrarmos explicitadas as lutas dos indivíduos por uma vida melhor. Tais lutas demandaram certo tipo de organização, objetivos comuns e construção de uma identidade, protagonizadas pelos movimentos sociais, os quais tiveram extrema importância no surgimento da Educação do Campo.

Assim, buscaremos estudar neste Caderno Temático o surgimento da Educação do Campo e os pressupostos teóricos que a fundamentam, numa perspectiva crítica, e como a política pública educacional tem se expandido no campo brasileiro. O objetivo principal é entender a diferença entre a Educação Rural e a Educação do Campo e a sua expansão no país, com base nos seguintes objetivos:

- discutir a trajetória e os fundamentos da Educação do Campo no Brasil;
- entender a diferença entre a Educação Rural e a Educação do Campo;
- conhecer as políticas públicas constituídas no campo brasileiro.

A carga horária para esse 1º encontro está distribuída da seguinte forma:

Síncrona – 2h30min para participação de uma Live no dia 11/06;

Assíncrona – 7h30min para realização de leituras e atividades, cuja orientação se encontra na última página desse Caderno Temático.

Esperamos que você faça um bom curso!

A EDUCAÇÃO DO CAMPO: DISCUTINDO O CONCEITO E OS FUNDAMENTOS LEGAIS¹

Por ter em sua gênese uma natureza contrária ao que prega o capitalismo, e por estar situada em campo de interesse deste sistema hegemônico através do agronegócio, a Educação do Campo é marcada por conflitos e lutas entre os movimentos sociais, educadores do campo e o Estado, através da educação capitalista de cunho neoliberal. Caldart diz a esse respeito que

A Educação do Campo nasceu tomando/precisando tomar posição no confronto de projetos de campo: contra a lógica do campo como lugar de negócio, que expulsa as famílias, que não precisa de educação nem de escolas porque precisa cada vez menos de gente, a afirmação da lógica da produção para a sustentação da vida em suas diferentes dimensões, necessidades, formas. E ao nascer lutando por Educação do Campo direitos coletivos que dizem respeito à esfera do público, nasceu afirmando que não se trata de qualquer política pública: o debate é de forma, conteúdo e sujeitos envolvidos (CALDART, 2008, p. 71-72).

Caldart (2008) aponta três momentos distintos e que segundo a autora constituem a Educação do Campo: o primeiro, negatividade - denúncia, resistência, luta contra, não aceitamos mais que os povos do campo sejam subalternizados, tratados como inferiores, fadados à miséria; segundo, positividade com práticas e propostas concretas; o terceiro, superação – projeto, utopia, projetar na perspectiva de transformação social.

Assim, se constitui a perspectiva de uma educação que seja “no e do campo. No: o povo tem direito de ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2008, p. 18). Partindo desse pressuposto, ao fazer a tentativa de conceituar a Educação do Campo, concordamos com a proposição de Souza (2020, p. 2), para quem

O conceito de Educação do Campo tem como componente identitário o protagonismo dos trabalhadores do campo e dos coletivos que os representam, bem como a defesa de outro projeto societário. É conceito que emerge da prática social como experiência coletiva, gera demandas no campo político-pedagógico e desdobramentos na produção acadêmico-científica.

A educação brasileira, em todos os níveis e modalidades, desde a colonização até a atualidade teve e tem um caráter dualista, privilegiando a classe dominante, e quando se refere ao campo brasileiro, isso não é diferente. Com o histórico de um paradigma

¹ Texto construído com um recorte da Tese de Doutorado de Arlete Ramos dos Santos, intitulada: “Ocupar, resistir e produzir, também na educação!” O MST e a burocracia estatal: negação e consenso. E também, com trechos das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo.

agrário de concentração de terra em grandes latifúndios, observa-se que até as primeiras décadas do Século XX não havia preocupação por parte do Estado em escolarizar os povos do campo, com a justificativa de que a mão de obra do modelo agroexportador predominante nesse período, principalmente, com a cultura cafeeira, não necessitava de escolarização para realizar o seu trabalho.

Nesse sentido, no processo educacional, até o final do referido século não havia uma proposta de educação específica para o homem camponês, pois a escolarização deste tinha como referência o que já vinha pronto da cidade. De acordo com Wanderley (1997),

os camponeses fazem parte do processo marginal criado pela ideologia dominante que criou determinadas representações simbólicas na consciência dessas populações rurais a fim de minimizá-las e atrelá-las ao poder de classe. Para isso, utilizaram sempre arquétipos onde a figura do homem e da mulher campesina era e ainda são os atrasados, os “fora do lugar”, os “jeca tatus”.

Infelizmente, passando brevemente pela historiografia da Educação nas áreas rurais brasileiras, percebe-se que com a crise do modelo agroexportador, coloca-se em pauta a tentativa de modernização do campo, ainda na primeira metade do Século XX, e a educação rural nesse período, que acontece ainda de forma incipiente, passa a privilegiar um modelo de educação de movimento do capital para desestruturar a agricultura familiar, buscando formar trabalhadores para lidar com insumos, máquinas e tecnologias para aumentar a produção da lavoura, e, dessa forma, fortalecer os latifúndios.

Para Calazans (2005, p. 15), o ensino rural brasileiro, de forma regular, teve início no fim do 2º Império. Com o Plano Nacional de Educação de 1812, D. João VI incluiu um dispositivo que diz que “*no 1º Grau da instrução pública se ensinariam todos os conhecimentos que são essenciais aos agricultores, artistas e comerciantes*”. Na reforma de 1826, o Plano Nacional de Educação coloca no 2º Grau, “*conhecimento dos terrenos, dos produtos naturais da maior utilidade nos usos da vida*”. Com o Decreto de nº 7247 (1870), foi colocado no ensino de 1º Grau, noções de lavoura e horticultura.

Nesse período, percebe-se uma educação rural, ainda sem muitas iniciativas, acomodada a uma metodologia tradicional, com ideias educacionais trazidas da Europa pelos colonizadores. Esse contexto começa a mudar somente a partir de 1930 quando se consolida a ideia dos pioneiros do “ruralismo pedagógico” que se constituía em uma busca de respostas ao impacto social provocado pelo inchaço das cidades e pela incapacidade de absorção de mão-de-obra disponível pelo mercado urbano, ocorrido

devido à mudança na política econômica brasileira em consequência da crise cafeeira, quando as pessoas do campo começam a migrar para a cidade.

A essa ameaça permanente, sentida pelos grupos dominantes, políticos e educadores tentavam responder com uma educação que levasse o homem do campo a compreender o “sentido rural da civilização brasileira” e a reforçar os seus valores, a fim de fixá-lo à terra, o que acarretaria a necessidade de adaptar programas e currículos ao meio físico e à cultura rural (CALAZANS, 2005, p. 25).

Essas preocupações foram expressivas no meio intelectual da época e podem ser percebidas nos anais do XVIII Congresso Brasileiro de Educação, em que as ideias do ruralismo pedagógico aparecem como substituição de uma escola rural desintegradora por uma escola que ajudasse a fixar o indivíduo no meio rural por meio da produção. A educação nesse contexto está embasada na concepção evolucionista que considera atrasado o modo como vivem e trabalham as populações rurais. Para dar conta de efetivar esse ideário pedagógico, surgiram nas décadas de 1940 e 1950, agências internacionais² para desenvolver o meio rural brasileiro por meio de parceria do Brasil com os Estados Unidos. Essa parceria no campo educacional foi implementada por intermédio das Missões Rurais, fazendo uso de “pacotes” prontos e acabados, elaborados na língua inglesa por pessoas que não conheciam a realidade brasileira, tendo sido definido como público alvo os professores leigos brasileiros.

A parceria buscava também, no âmbito da Guerra Fria, disseminar os princípios e valores comuns, capazes de estreitar os laços de cooperação e identidade no Ocidente, para evitar a propagação do socialismo, e constituir um mercado consumidor, expandindo políticas homogeneizadoras por meio da educação.

Durante as décadas de 1960 e 1970, como o Banco Mundial tinha grande interesse de investir na América Latina, aproveitou a oportunidade para se envolver em programas brasileiros junto à “Aliança para o Progresso”, implantados, principalmente, na Região Nordeste por meio da Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE) para o meio rural, com objetivos de estabilizar a produção de alimentos, a colonização das áreas e melhorar a utilização da terra. Em relação à educação, nessa conjuntura, pode-se dizer que ela é planejada e estruturada a partir das necessidades educacionais de cada região (THERRIEN, 1993, p. 30). São introduzidas empresas agropecuárias no campo, sendo necessária a formação de trabalhadores qualificados para desempenhar as funções

² ACAR, ABCAR, CBCAR, SSR, CNER (Campanha Nacional de Educação Rural).

necessárias nessas empresas, e também para “educar” a população do campo para ser consumidora desses produtos.

Com o argumento de combater a pobreza, os investimentos internacionais desse período no Brasil, eram feitos visando à rentabilidade econômica, mas para isso os investidores fizeram exigências de reformas nas áreas a que se destinaram tais propostas. Na educação, foram feitas reformas e implantados programas³ que visavam atender os interesses dos parceiros. O reordenamento educacional se direcionava para a organização curricular e para a política da educação escolar pública (SILVA, 2002, p. 61). De acordo com pesquisas realizadas, os projetos e programas surgidos apontam uma inadaptação dos agricultores para continuarem trabalhando na agricultura a partir dos cursos oferecidos pela CNER, os quais propunham “uma educação fundamental para a recuperação total do homem rural” (RIBEIRO, 2010, p. 168). Justifica-se, assim, a necessidade dos camponeses mudarem para as cidades. Outro argumento observado pela autora, que também fora utilizado pelo capital, por meio das agências instaladas no campo foi o de que o trabalhador do campo era “carente”, sendo desnutrido, ignorante, doente, isolado e avesso à solidariedade social. Assim, o diagnóstico era de uma educação de subsistência, considerada atrasada, sendo, portanto, necessária uma educação rural por meio dos programas, com predominância do econômico sobre o cultural.

Nos investimentos aparecia a priorização de uma educação de melhor qualidade para a área urbana, conforme se observa Silva (2002, p. 65):

Nos documentos do Banco Mundial apareceram as diferenças entre os dois tipos de políticas educacionais: as destinadas ao setor moderno-urbano e aos níveis superiores e as voltadas para o setor agrícola-rural. Neste setor, a fim de aumentar a utilidade prática da educação, enfatizaram-se as estratégias de ruralização das escolas, combinando políticas gerais com o desenvolvimento rural, programas de alfabetização funcional e planos de educação não formal.

Nesse contexto, surgiram várias iniciativas populares de educação popular como o Movimento de Educação de Base (MEB), o método Paulo Freire, dentre outros, com o objetivo de efetivar uma educação política, formação de lideranças, alfabetização de jovens e adultos, formação sindical e comunitária. Esse panorama surge como uma reação ao autoritarismo e à repressão da ditadura militar, quando os movimentos sociais e intelectuais orgânicos da classe trabalhadora lutavam pela redemocratização da

³ Pimpmoa, Prodac, Senar, Crutac, Cimcrutac e Projeto Rondon.

sociedade, tendo conseguido conquistas importantes e espaços de participação nas políticas públicas e na legislação do país, expressada por meio da Constituição Federal de 1988.

No que se refere à educação, a Lei de Diretrizes e Bases (9.394/96) contém artigos que trazem adequações curriculares às especificidades do meio rural. Com essa abertura política e legal, os movimentos sociais passaram a discutir a mudança na nomenclatura da educação rural, propondo a mudança do termo de educação rural para Educação do Campo. Segundo Fernandes, Cerioli e Caldart (2004, p. 25),

[...] a utilização da expressão campo tem o intuito de propiciar uma reflexão sobre o sentido do atual trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho. No final dos anos de 1990, a proposta educativa construída pelo Movimento Sem Terra (MST) passa a ser discutida no âmbito das reflexões sobre a Educação do Campo com o propósito de conceber uma educação básica do campo, voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais.

Para Leite (1999), a preocupação com a escola rural localizava-se na esfera das discussões sobre o progresso da nação; e a sociedade brasileira somente se despertou para a educação rural por ocasião do forte movimento migratório interno, quando os rurícolas deixavam o campo em busca de áreas que se industrializavam.

Faz-se necessário observar que, nesse momento, o que estava em pauta eram os interesses capitalistas nacionais e internacionais, que buscavam, na escola, a promoção de políticas de fixação do homem no campo. As ações se voltavam para o desenvolvimento do homem rural, como cidadão e como trabalhador, numa perspectiva de crescimento e bem-estar social (ANDRADE & DI PIERRO, 2004, p. 75).

Com a mudança da política econômica a partir a década de 1980, passou a fazer parte da meta governamental a migração dos moradores do campo para as cidades, para que a terra ficasse à disposição dos grandes latifundiários e empresas multinacionais, como propõe o modelo neoliberal globalizado adotado como política econômica de governo. Assim, com o êxito alcançado na proposta, muitos camponeses passaram a ver na cidade a única alternativa de sobrevivência, mas, acabaram engrossando as fileiras dos excluídos sociais no espaço citadino.

A gênese das discussões sobre a Educação do Campo foi o I ENERA (Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária), que aconteceu em 1997, e, posteriormente,

nas Conferências para Educação Básica do Campo, realizadas respectivamente em 1997, 1998, 2004, dentre outras, com a participação de entidades internacionais, da sociedade civil e de órgãos do Governo⁴. O eixo principal do contexto de surgimento desta nova prática social foi a necessidade de lutas unitárias feitas pelos próprios trabalhadores e suas organizações por uma política pública de Educação do Campo que garantisse o direito das populações do campo à educação e que as experiências político-pedagógicas acumuladas por estes sujeitos fossem reconhecidas e legitimadas pelo sistema público nas suas esferas correspondentes (FONEC, 2012, p. 4). Como resultado desse trabalho, foi constituída uma comissão dos movimentos sociais para atuarem junto aos órgãos do MEC com o propósito de discutir a Educação do Campo.

Dessas lutas pela Educação do Campo, até a atualidade, como saldo positivo pode-se verificar a existência de uma legislação que versa sobre as conquistas para a educação dos povos do campo que reconhecem e legitimam as lutas levando em consideração as suas especificidades: Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo: Resolução CNE/CEB nº 1/2002 e Resolução CNE/CEB nº 2/2008. Parecer CNE/CEB nº 1/2006 que reconhece os Dias Letivos da Alternância; Resolução CNE/CEB nº 4/2010 que reconhece a Educação do Campo como modalidade específica e define a identidade da escola do campo; Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea).

Em 2001, foram aprovadas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, observando que

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

Na Conferência de Educação Básica para o Campo realizada em 2004, discutiu-se a retirada do termo “Básica” do tema da conferência, por entender que ele limita o

⁴ MEC, UNESCO, UNB, EFAs, MOVA.

prosseguimento dos estudos do homem e da mulher do campo, oferecendo-lhes apenas o que é básico para à sua sobrevivência. Observa-se que é levado em consideração que o homem e a mulher do campo devem ter liberdade para seguirem carreira acadêmica, como o faz o homem urbano e a mulher urbana. Na elaboração do Plano Plurianual em 2003, os movimentos sociais retomaram as discussões sobre o campo brasileiro e garantiram a implementação de políticas para a reforma agrária, o desenvolvimento da agricultura familiar, o estímulo à economia solidária de forma cooperativa e, no aspecto educacional, a Educação do Campo foi entendida como ação estratégica do governo para a emancipação da cidadania.

Assim, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) instituiu pela Portaria nº 1.374 de março de 2003, um Grupo Permanente de Trabalho com o objetivo de articular ações pertinentes à Educação do Campo, constituído por representantes do governo, pela sociedade e pelos movimentos sociais para apoiar e realizar ações que servissem para refletir sobre a vida, os interesses e os valores do camponês. Fazia parte da agenda dessa comissão, também, construir uma política de Educação do Campo que respeitasse a diversidade cultural e as diferentes experiências de educação em desenvolvimento nas cinco regiões do país (BRASIL, 2004, p. 9).

Dessa forma, é possível observar que na trajetória da Educação do Campo existe o papel do Estado, dos organismos internacionais, da sociedade civil organizada, experimentando uma mudança paradigmática no cenário político-econômico-social, tendo como sujeitos centrais os trabalhadores rurais, com suas diferenças culturais e identitárias, e a necessidade de desenvolver conhecimentos educacionais críticos, cujos autores são os próprios protagonistas. Por força dessa luta é que ocorreram conquistas como a criação em 2004 da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), atualmente Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) a qual, dentro das suas especificidades estão às questões relacionadas à Educação do Campo.

O Programa Nacional de Educação nas Áreas de Reforma Agrária (PRONERA) foi criado em 1998, no Brasil, a partir da luta dos movimentos sociais, motivados pela busca de uma educação que partisse da problemática e das necessidades concretas vivenciadas pelos sujeitos do campo. Sua dimensão teórica e metodológica está respaldada nas conquistas obtidas na Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº. 9.394/96, que traz em seus artigos 3º, 23, 27, 28 e 71, o reconhecimento da diversidade sociocultural, bem como reconhece o direito à igualdade e à diferença, possibilitando,

assim, a participação da sociedade civil na busca de diretrizes operacionais específicas para o campo. O Programa faz parte de uma série de ações governamentais criadas na década de 90, voltadas para a agricultura familiar. Devido à dimensão que vem tomando no processo de escolarização em todas as modalidades de ensino nos assentamentos da reforma agrária e a forte participação dos movimentos sociais do campo na sua concepção e implementação, o PRONERA é descrito por alguns autores (MOLINA, 2003; JESUS, 2004; DI PIERRO, 2004) como um passo fundamental na construção de políticas públicas de educação para o meio rural brasileiro.

Faz parte das suas metas reduzir taxas de analfabetismo, elevar o nível de escolarização da população nos assentamentos de reforma agrária, promover a habilitação de professores em nível médio e superior, bem como a formação técnico-profissional dos jovens e adultos, com foco nas áreas de produção agropecuária e administração rural. Também compõe atribuições do Programa a produção de materiais didático-pedagógicos subsidiários às ações educativas.

Todas as políticas educacionais obtidas por meio da luta da Educação do Campo são de extrema importância. Entretanto, destaca-se o Decreto 7.352/2010, assinado pelo governo Lula, o qual elevou a Educação do Campo à condição de política de Estado, conforme explicita o seu Art. 1º:

A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto (BRASIL, 2010).

Outro ganho importante no tocante ao reconhecimento das especificidades dos povos do campo é que o referido Decreto recupera o que traz no texto das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, além de elevar a Educação do Campo como modalidade de ensino a ser oferecida, não somente no campo, mas onde tenham pessoas do campo, mesmo que seja no perímetro urbano, demonstrando, assim, o reconhecimento das especificidades sociais, culturais, ambientais, políticas e econômicas do modo de produzir a vida no campo, como se verifica nesse texto da Lei, ainda no Artigo 1º:

Para os efeitos deste Decreto, entende-se por: I – populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos

da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural. II – escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo (BRASIL, 2010).

Essa legitimação tem se constituído como um importante instrumento de pressão e negociação junto aos poderes públicos, especialmente nas instâncias municipais, geralmente mais refratárias à presença e ao protagonismo dos movimentos sociais do campo nas ações de escolarização formal, sendo também relevante força material para a ampliação das experiências inovadoras em curso (MOLINA; FREITAS, 2011, p. 22).

Essa luta se materializou na criação de várias políticas de Educação do Campo⁵ que, com exceção do Pronatec Campo, se embasam nos referenciais teóricos da Educação do Campo. Em 2012, o governo federal criou mais uma política de Educação do Campo, denominada de Pronacampo (Programa Nacional de Educação do Campo), a qual está sendo avaliada como um programa que está dentro da lógica do agronegócio, ou da educação rural, cujo objetivo é formar mão de obra na perspectiva mercadológica. De acordo com o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC),

O formato de programa, a lógica de sua formulação, suas ausências e ênfases nos permitem situar o Pronacampo muito mais próximo a uma política de “educação rural”, no que esse nome encarna historicamente na forma de pensar a política educacional para os trabalhadores do campo em nosso país, do que das ações e dos sujeitos que historicamente constituíram a prática social identificada como Educação do Campo (FONEC, 2012, p. 1).

Para o MEC, o Pronacampo deverá atender escolas do campo e quilombolas, a partir de quatro eixos de ação: gestão e práticas pedagógicas, formação de professores, educação profissional e tecnológica e infraestrutura. Porém, de acordo com a avaliação do Fonec (2012), esta política foi elaborada de forma que muitas discussões foram realizadas pelo governo sem a presença dos representantes dos movimentos sociais e de organizações que representam os povos do campo e da CONEC/MEC (Comissão Nacional da Educação do Campo).

No que se refere à formação profissional tratada pelo Pronacampo, o Fonec (2012)

⁵ Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária; Programa Saberes da Terra e o Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (Procampo); O Programa de Iniciação à Docência – PIBID Diversidade/CAPES; Pronatec Campo.

conclui que a ênfase dada ao Pronatec (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego) para o campo diz respeito a uma política de pretensa inserção social, preparando mão de obra para uma expansão conjuntural (e precária) de empregos. Não chega a integrar uma estratégia de desenvolvimento nacional (que incluiria prioridade à indústria e à perspectiva de soberania alimentar, energética, territorial como propõe os movimentos sociais do campo), mas ao mesmo tempo se coloca na perspectiva de democratização do acesso ao ensino técnico visando um projeto que se apresenta à sociedade como desenvolvimentista e inclusivo. É o que alguns analistas estão identificando como uma estratégia de “inclusão enviesada”, mais ou menos coerente com o conjunto das ações em curso. Trata-se de mais uma ferramenta da estratégia de construção da hegemonia da agricultura capitalista que se pretende seja dominante (e para muitos, única). De um lado é preparação de mão de obra para o trabalho mais desqualificado que o agronegócio demanda e que é quantitativamente pequena.

Como contraposição à essa lógica, a Educação do Campo visa a superação desse modo de produção que subordina os trabalhadores à lógica do capital, na qual basta conhecer apenas os aspectos técnicos. Na Educação do Campo, é igualmente necessário também conhecer os processos para superar a alienação na qual o trabalho do agricultor, mesmo tendo a terra como propriedade, não tem o controle dos seus meios de produção. Como alternativa, é proposta a agricultura familiar. Nesse sentido, faz-se necessário um reencontro dos agricultores com a natureza, a reconstrução da lógica de coprodução e não de dominação da natureza. Exige uma formação que permita a reapropriação do processo de produção (controle, conhecimento científico e tecnológico) pelos trabalhadores camponeses, sem a perda (ou pela recuperação, no caso dos sem-terra) da apropriação dos meios de produção (FONEC, 2012), cuja matriz tecnológica está assentada na agroecologia, como projeto de agricultura familiar. As especificidades dos sujeitos do campo na área educacional estão garantidas no LDB nº 9.394/96, como se observa:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996).

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, instituídas pela resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002, e complementadas mais

tarde, pelo Parecer CNE/CEB Nº 3, de 18 de fevereiro de 2008, consistem em uma ferramenta essencial para o estudo e aprofundamento dos povos do campo, incluindo aqui toda a comunidade escolar, para que possam orientar as construções dos currículos das escolas do campo de acordo com as especificidades dos povos que nele vivem.

Essas diretrizes trazem que:

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (BRASIL, 2002).

Essas diretrizes introduziram discussão mais aprofundada sobre a organização escolar do campo, sua proposta pedagógica, orientação para os Projetos Políticos Pedagógicos, formação de professores, participação dos movimentos sociais, inclusive o estudo de questões inerentes a ele, gestão democrática, materiais didáticos entre outros pontos que são importantes para a construção de uma educação do e no campo. Em 2007, foi aprovado pela Câmara Federal e em 2008 entrou em vigor o Parecer CNE/CEB nº 3, de 18 de fevereiro de 2008, que complementava as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo. Nesse Parecer algumas questões como o transporte escolar e o fechamento das escolas do campo foram abordadas, como o artigo 3º que diz: “A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças” (BRASIL, 2008).

§ 1º Os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, excepcionalmente, poderão ser oferecidos em escolas nucleadas, com deslocamento intracampo dos alunos, cabendo aos sistemas estaduais e municipais estabelecer o tempo máximo dos alunos em deslocamento a partir de suas realidades. (BRASIL, 2008)

Para diferenciar de modo mais esclarecedor, a diferença entre educação rural e educação do campo, trouxemos o quadro elaborado por Santos (2019), em sua dissertação de mestrado:

Quadro 1: Diferença entre Educação do Campo e Educação Rural.

Educação do Campo	Educação Rural
Educação que considera a vida, aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos,	Mesma modalidade de educação oferecida às populações da área urbana, com apenas

econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia dos povos do campo.	pequenas mudanças.
Estudo associado com o trabalho que o camponês desenvolve com a terra, o que estimula a participação da comunidade	Estudo desarticulado do trabalho que o camponês desenvolve com a terra. Não se relaciona com a forma de viver e produzir da comunidade.
Formação adequada para lidar com a realidade do campesinato.	Formação geral, sem considerar as especificidades do campo e o ensino multisseriado. Formação para o capital.
Valorização do homem do campo, busca por emancipação dos sujeitos.	Concepção preconceituosa acerca dos povos do campo e de sua forma de produção.
Tem por base a cooperação, está inserida num projeto popular de sociedade.	Relacionada ao capital e ao agronegócio, segue a lógica neoliberal de individualismo e competição.
Envolvimento da comunidade na construção da proposta de educação.	Proposta de educação verticalizada, vinda de “superiores” (organismos internacionais, Estado, secretarias de educação, setores privados) para as escolas.

Fonte: Santos (2019b).

De acordo com a Portaria nº 86, de 2013,

Art. 2º - São consideradas populações do campo, nos termos do Decreto nº 7.352, de 2010: 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 (BRASIL, 2013).

Nas Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo, fundamentadas na Resolução do CNE/CEB nº 01/2002, encontramos algumas orientações elencadas abaixo sobre a Educação do Campo que precisamos compreender. Entre as características dessa modalidade de ensino é necessário levar em consideração:

- **concepção de mundo:** o ser humano é sujeito da história, não está “colocado” no mundo, mas ele é o mundo, faz o mundo, faz cultura. O homem do campo não é atrasado e submisso; Ele pode estar organizado em movimentos sociais, em associações ou atuar de forma isolada, mas o seu vínculo com a terra é fecundo. Ele cria alternativas de sobrevivência econômica num mundo de relações capitalistas selvagens;

- **concepção de escola:** Os povos do campo querem que a escola seja o local que possibilite a ampliação dos conhecimentos; portanto, os aspectos da realidade podem ser pontos de partida do processo pedagógico, mas nunca o ponto de chegada. O desafio é lançado ao professor, a quem compete definir os conhecimentos locais e aqueles historicamente acumulados que devem ser trabalhados nos diferentes momentos pedagógicos;

- **concepção de conteúdos e metodologias de ensino:** conteúdos escolares são

selecionados a partir do significado que têm para determinada comunidade escolar. Tal seleção requer procedimentos de investigação por parte do professor, de forma que possa determinar quais conteúdos contribuem nos diversos momentos pedagógicos para a ampliação dos conhecimentos dos educandos. Estratégias metodológicas dialógicas, nas quais a indagação seja freqüente, exigem do professor muito estudo, preparo das aulas e possibilitam relacionar os conteúdos científicos aos do mundo da vida que os educandos trazem para a sala de aula;

- **concepção de avaliação:** processo contínuo e realizado em função dos objetivos propostos para cada momento pedagógico, seja bimestral, semestral ou anual. Pode ser feita de diversas maneiras: trabalhos individuais, atividades em grupos, trabalhos de campo, elaboração de textos, criação de atividades que possam ser um “diagnóstico” do processo pedagógico em desenvolvimento. Muito mais do que uma verificação para fins de notas, a avaliação é um diagnóstico do processo pedagógico, do ponto de vista dos conteúdos trabalhados, dos objetivos, e da apropriação e produção de conhecimentos. É um diagnóstico que faz emergir os aspectos que precisam ser modificados na prática pedagógica (BRASIL, 2002, p. 29-30).

ALGUMAS LEIS, PARECERES E DECRETOS SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO:

a) Decreto nº 7.352/2010 – Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

b) Parecer CNE/CEB nº 1/2006 – Sobre Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). AUTORIA: CNE/CEB.

c) Parecer CNE/CEB nº 21/2002 - Responde consulta sobre possibilidade de reconhecimento das Casas Familiares Rurais. AUTORIA: CNE/CEB.

d) Parecer CNE/CEB nº 23/2007 - Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo. AUTORIA: CNE/CEB.

e) Parecer CNE/CEB nº 3/2008 - Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2007, que trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo.

f) Parecer do CNE/CEB nº 14/1999, sobre as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. AUTORIA: CNE.

g) Parecer do CNE/CP 10/2002 (Conselho Nacional de Educação) sobre formação do professor indígena em nível universitário. AUTORIA: CNE.

h) Parecer nº 36/2001. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. RELATORA: *Edla de Araújo Lira Soares*.

i) Portaria do Presidente do INCRA aprovando o Manual de Operações do PRONERA – Portaria nº 238/2011.

j) Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA – MANUAL DE OPERAÇÕES. Edição Revista e Atualizada (Aprovado pela Portaria/INCRA/P/Nº 282, de 26 ABRIL de 2004). AUTORIA: Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

l) Resolução CD/FNDE nº 21 de 26 de maio de 2008. Estabelece os critérios e procedimentos para a transferência automática de recursos financeiros do Programa ProJovem Campo – Saberes da Terra aos Estados no exercício de 2008. AUTORIA: *Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de desenvolvimento da Educação*.

m) Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. AUTORIA: *Governo Federal*.

n) Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002 - Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. AUTORIA: *CNE/CEB*.

o) 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. AUTORIA: *CNE/CEB*.

p) Resolução CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. AUTORIA: *Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica*.

q) Resolução/CD/FNDE Nº 01 de 07 de Janeiro de 2011 - Altera dispositivos na Resolução CD/FNDE nº 45, de 14 de agosto de 2009, para modificar procedimentos e adequar os repasses de recursos financeiros aos Estados no âmbito do Programa ProJovem Campo – Saberes da Terra aos Estados. AUTORIA: *CD/FNDE*.

r) Resolução nº 3 de 28 de março de 2007d. Cria o Programa Caminho da Escola e estabelece as diretrizes e orientações para que os municípios e estados possam buscar financiamento junto ao Banco de Desenvolvimento Social e Econômico - BNDES para aquisição de ônibus, mini-ônibus, microônibus e embarcações enquadrados no Programa, no âmbito da Educação Básica. Diário Oficial da União, de 28 de março de 2007. Brasília, 2007.

s) Resolução FNDE nº 36 de 2012. Dispõe sobre o PDDE Campo. Destina recursos financeiros, nos moldes e sob a égide da Resolução nº 7, Diário Oficial da União, de 12 de abril de 2012. Brasília, 2012.

t) Resolução/CD/FNDE nº 11, de 2013. Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a escolas públicas municipais, estaduais e distritais para a elevação do

desempenho escolar e esportivo dos alunos, no âmbito do Programa de Formação Esportiva Escolar. Diário Oficial da União, de 7 de maio de 2013. Brasília, 2013.

u) Resolução PDDE Água FNDE nº 32 de 13 de agosto de 2012. Dispõe sobre o Programa PDDE Água. Orientações Operacionais para garantir abastecimento de água em condições apropriadas para o consumo humano e/ou esgotamento sanitário em escolas públicas. Brasília, Diário Oficial da União, de 13 de agosto de 2012. Brasília, 2012.

v) Lei 12.960/2014 – proíbe o fechamento de escolas do campo.

REFERÊNCIAS:

- ANDRADE, M. O. & DI PIERRO, M. C. **Avaliação geral**: avaliação externa do Pronera. Relatório de Pesquisa. São Paulo, 2004.
- CALAZANS, M.J.C. Para compreender a educação do Estado no meio rural. In: TERRIEN, J. DAMASCENO, M.N. **Educação e Escola no Campo**. Campinas: Papirus, 2005.
- CALDART, R. S. Movimento Sem Terra: lições de pedagogia. **Currículo sem Fronteiras**. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/articles.htm> 2008.
- FERNANDES, B. M., CERIOLI, P. R. e CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”: texto preparatório. In: ARROYO, M. Gonzalez, CALDART, R. S. MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2004. p. 19 – 63.
- Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC. **Notas para análise do momento atual da Educação do Campo**, Seminário Nacional – BSB, 15 a 17 de agosto 2012.
- JESUS, Sônia M. S. O PRONERA e a Construção de Novas Relações entre Estado e Sociedade. In: Andrade et al (orgs) **A Educação na Reforma Agrária em Perspectiva: Uma Avaliação de Educação na Reforma Agrária**. Brasília: PRONERA, 2004.
- MOLINA, Mônica Castagna. **A contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de educação do campo e desenvolvimento sustentável**. Tese de doutorado/ Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável. Brasília, novembro de 2003.
- RIBEIRO, M. **Movimento camponês, trabalho e educação**: liberdade, autonomia e emancipação. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- SANTOS, Valéria Prazeres dos. **A distorção idade-série nas escolas do campo: um estudo sobre os anos iniciais do ensino fundamental no município de Nazaré- Ba**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Santa Cruz. 2019. 199p.
- SOUZA, João Nascimento de. **Avanços e retrocessos dos programas educacionais do plano de ações articuladas (PAR) nas escolas do campo do município de Itagibá-Ba**. Dissertação de Mestrado, 158 p. UESB. 2020.
- WANDERLEY, L. E. W. A. Questão Social no Contexto da Globalização: O caso latino-americano e caribenho. In: M. B. Wanderley, L. Bógus& M. C.Yazbek (Orgs.). **Desigualdade e a Questão Social**. São Paulo: EDUC, 1997.

ATIVIDADE INDIVIDUAL PARA A CARGA HORÁRIA ASSÍNCRONA:

Tempo a ser contado para fins de certificação: 7h30 min

- 1) Faça a leitura desse texto e das Diretrizes operacionais para a Educação do Campo e escreva um pequeno relato destacando como essa modalidade de ensino acontece de em seu município. Não se esqueça de observar o que dizem os preceitos legais elencados acima, além das Diretrizes no Site abaixo:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192