

## PEDAGOGIA DO CAMPO: A SERVIÇO DE QUEM?<sup>1</sup>

Autoras: Marlene Lucia Siebert Sapelli<sup>2</sup>; Selma Gatti, e Ana Paula Napoli<sup>3</sup>

*Fazer é a melhor maneira de dizer.*  
(José Martí)

### INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado da pesquisa intitulada “A pedagogia do campo nas séries iniciais” realizada no ano de 2005, que teve por objetivos “contextualizar historicamente as discussões sobre as propostas para a educação formal do homem do campo e analisar os pressupostos filosóficos e pedagógicos de tais propostas”. A pesquisa foi realizada por meio de consultas bibliográficas e em documentos do Ministério de Educação, Secretaria Estadual de Educação do Paraná e Secretaria Municipal de Educação de Cascavel. Foram coletados dados em duas escolas do campo, no município de Cascavel: uma da rede municipal e outra ligada ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. A pesquisa responde às seguintes questões: Qual a diferença entre educação rural e do campo? Qual a diferença entre educação **no** campo e **do** campo? Na trajetória histórica, que interesses permeavam as políticas nacionais para a educação do campo? Por que a educação do campo, mesmo em épocas passadas, quando o Brasil era predominantemente agrícola, foi sempre relativizada nas constituições e nas leis educacionais? Qual a abrangência e identidade da educação do campo? Que propostas são voltadas para a educação do campo? Que pressupostos filosófico-pedagógicos diferenciam estas propostas? Quais os limites de cada uma delas? Quem impulsiona as discussões referentes à educação do campo?

### DESENVOLVIMENTO

A educação formal esteve sempre relacionada aos interesses econômicos, políticos, sociais e religiosos da classe dominante. Quando nos referimos à educação do homem do campo, isso não é diferente. Ao compreendermos o processo histórico da educação brasileira vemos anunciada, de forma enfática, uma necessidade crescente de democratização do espaço escolar, especialmente a partir das necessidades do processo de industrialização. Apesar disto, em toda esta história, não pudemos perceber ações que enfatizassem a pedagogia do campo, ou seja, nossas propostas curriculares, em geral, foram construídas para atender a formação do homem urbanizado, mesmo quando acontecem nas escolas situadas no campo e, ao se consolidarem no campo, em geral, tiveram caráter de política compensatória.

A história do pensamento pedagógico e das políticas de educação no campo têm nexos com os padrões de desenvolvimento sócio-econômico do meio rural, marcados por quase quatro séculos de escravidão e por acentuada concentração fundiária que levou a população trabalhadora a

---

<sup>1</sup> Queremos dedicar este artigo aos educadores do campo que fizeram sua opção pela classe trabalhadora no sentido de contribuir para que se torne uma classe *para si*.

<sup>2</sup> Professora orientadora da pesquisa, marlene@unipar.br

<sup>3</sup> Alunas do 3º. ano de Pedagogia em 2005, integrantes do PIC, na pesquisa intitulada “Pedagogia do Campo nas séries iniciais, da Universidade Paranaense, campus de Cascavel/PR. A pesquisa foi parcialmente financiada pela Unipar. Para a produção do artigo tivemos a colaboração das alunas Juliana Rebelato Badotti e Jusciane Simão de Góis também integrantes do PIC e alunas do 3º. ano de Pedagogia em 2005.

uma trajetória de expulsão e de expropriação, contra a qual ela desenvolveu estratégias de resistência (ANDRADE e PIERRO, 2006).

Interpretações limitadas são feitas quando tratamos das questões do campo. Uma delas é a diferenciação entre o que representa ser rural ou do campo. Segundo Fernandes e Molina *apud* LIMA FILHO E JANATA (2005, p. 9) a educação do campo “supera a concepção de educação rural, cuja referência é o campo somente como lugar de produção de mercadoria e não como espaço de vida”. Ainda, segundo os autores “o conceito de campo busca ampliar e superar a visão do rural como local de atraso, no qual as pessoas não precisam estudar, ou basta uma educação precarizada e aligeirada”. Esta visão tem origem no período colonial da história do Brasil, no qual se compreendia que para trabalhar nas lavouras era desnecessário qualquer saber que fosse além do saber manejar uma enxada e na dicotomia entre campo e cidade, enfatizada, pelo processo de industrialização e pelo processo da divisão do trabalho.

Segundo SCHENDLER (2005) toda proposta de educação do campo está vinculada a um projeto de campo. A pesquisadora afirma que:

a) Quando a nomeamos como **educação rural** é por estarmos relacionando-a com o projeto latifundista empresarial de campo, numa visão reprodutivista, projeto este que exclui os que não se incluem na lógica da produtividade. Nesta perspectiva o campo é pensado como espaço de produção. Assim, a educação é pensada a partir do modo urbano, para atender as necessidades do mercado de trabalho. Neste projeto, as políticas educacionais são pensadas como políticas compensatórias e os sujeitos do campo como inferiores.

b) Quando a nomeamos como **educação do campo** é por estarmos relacionando-a com as lutas sociais coladas aos movimentos sociais, com vistas ao desenvolvimento do campo na perspectiva de inclusão dos trabalhadores. Nesta perspectiva o campo é concebido como espaço de vida e resistência dos camponeses que lutam para terem acesso e permanecerem na terra que é espaço de construção de identidade. Assim, a educação é pensada a partir da especificidade e do contexto do campo e de seus sujeitos. Neste projeto as políticas educacionais são vistas como políticas para formação humana.

Devemos então, superar a visão de campo como atraso e compreender que o campo é “um espaço rico e diverso, ao mesmo tempo produto e produtor de cultura. É essa capacidade produtora de cultura que o constitui um espaço de criação do novo e do criativo e não, quando reduzido meramente ao espaço de produção econômica, como o lugar de atraso, da não cultura. O campo é, acima de tudo o espaço da cultura<sup>4</sup>” (BRASIL, 2004, p. 33).

ANDRADE E PIERRO (2006) ratificam a existência de tais concepções quando afirmam que:

É ainda predominante a concepção de que o campo é o lugar prosaico do atraso, onde vivem os “jecas-tatu”, um espaço territorial inferior e desprovido da modernidade atribuída à cidade, como se houvesse um movimento inevitável de urbanização que se contrapõe a um espaço que está morrendo, um lugar sem futuro. A esta visão estigmatizada do campo corresponde uma oferta de educação compensatória, de baixa qualidade, veiculada em qualquer estrutura.

Consideramos relevante afirmar que nossa pesquisa não se desenvolve com o intuito de segregar a educação do campo, nem tampouco os sujeitos a que se destina. Entendemos que, ao contrário do que se objetivou com o “ruralismo pedagógico”, o qual abordaremos

---

<sup>4</sup> Cultura é “toda produção humana que se constrói a partir das relações do ser humano com a natureza, com o outro e consigo mesmo” (NATH e SOMMER, 2005, p 1), ou seja, a cultura se produz no processo do trabalho.

posteriormente, a educação deve servir como instrumento de socialização do conhecimento científico e de construção da crítica social, fornecendo ao homem do campo condições de decidir em que espaço quer se desenvolver e permanecer, sem perder suas raízes. A educação tem que partir do contexto social do sujeito, mas não pode jamais ficar restrita a ele.

Em geral, temos uma visão restrita da identidade da educação do campo. Muitas vezes a compreendemos como destinada ao pequeno agricultor que mora no campo, porém, ela é muito mais abrangente. Segundo as Diretrizes Operacionais para a educação básica nas escolas do campo (2002, p.4) a identidade da escola do campo é definida a partir dos sujeitos a quem se destina: agricultores(as) familiares, assalariados (as), assentados (as), ribeirinhos, caiçaras, extrativistas, pescadores, indígenas, remanescentes de quilombos, enfim, todos os povos do campo brasileiro. Podemos acrescentar também acampados, reassentados, grandes proprietários, bóias-frias, meeiros. E vamos mais longe, pois, às vezes, a escola da área urbana caracteriza-se também como do campo, uma vez que seus sujeitos sobrevivem de atividades realizadas no campo. Há municípios que têm, tanto a área urbana quanto rural, marcadas pela mesma cultura, ou seja, a cultura do campo. Ser **do campo** não é um atributo meramente geográfico.

Quando definimos o projeto para esta pesquisa, não tínhamos conhecimento da abrangência da educação do campo. Assim sendo, a pesquisa teve que receber um novo contorno e não dá conta de todas as especificidades citadas, principalmente, no que se refere aos ribeirinhos, caiçaras, extrativistas, pescadores, indígenas e remanescentes de quilombos. A opção em refletir sobre os demais, está pautada nas características do campo da nossa região.

Além de diferenciarmos as expressões “rural” e “do campo”, precisamos compreender as implicações de se defender uma educação **no** e **do** campo. Num primeiro momento tivemos que defender o direito da educação ser garantida **no** campo. Isto ainda não está contemplado. Pelo contrário, muitas escolas foram e continuam sendo fechadas e hoje muitos alunos do campo são transportados para as escolas da cidade. Por muito tempo, quando tivemos (e ainda temos) uma educação no campo, em geral, era (é) pautada no modelo urbano. Assim, faz-se necessário tanto discutir a educação **no** campo como **do** campo.

Segundo Caldart *apud* LIMA FILHO E JANATA (2005, s/p)

a educação do campo é um projeto educacional compreendido a partir dos sujeitos que tenham o campo como seu espaço de vida. Assim, ela deve ser no e do campo. **No** porque o povo tem o direito de ser educado no lugar onde vive e **do** pois o povo tem o direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação vinculada a sua cultura e as suas necessidades.

Defender uma educação do campo gera polêmicas em relação ao entendimento da questão. Não estamos defendendo a criação de um currículo específico para a educação do campo. Acreditamos que nossos esforços devem estar, primeiramente, voltados para a construção de um projeto único de educação, pautado em pressupostos filosóficos, psicológicos e pedagógicos que coloquem a escola a serviço da classe trabalhadora, enquanto **classe para si**, esteja ela no campo ou na cidade. Logicamente, vemos inserido aí o respeito às diversidades culturais, sem a supremacia ou a desvalorização de determinada cultura. Um projeto dessa magnitude também deve considerar as especificidades da educação, como por exemplo a do campo, para que sejam observados os contextos em que se insere cada trabalhador. O que diferenciaria o currículo das escolas do campo e da área urbana é a ação didática, e esta ação didática deve estar organizada para atender as especificidades do campo. Caldart (2001, p. 141) remete-nos a refletir esta questão quando discute a escola como instrumento de “enraizamento” e o enraizamento como possibilitador de construir um projeto.

Toda vez que a escola desconhece ou desrespeita a história de seus alunos, toda vez que se desvincula da realidade dos que deveriam ser sujeitos, não os reconhecendo como tal, ela escolhe ajudar a desenraizar e a fixar seus educandos num presente sem laços. E se isto acontecer com um grupo social desenraizado ou com raízes muito frágeis, isto quer dizer que estas pessoas estarão perdendo mais uma de suas chances (e quem garante que não a última?) de serem despertadas para a própria necessidade de voltar a ter raiz, a ter projeto. Do ponto de vista do ser humano isto é muito grave, é violentamente desumanizador.

Quando afirmamos que a educação deve ser **no** campo referimo-nos ao direito social que toda pessoa tem de ter acesso a ela. Segundo a Constituição Brasileira de 1988, no seu artigo 205 a educação é direito de todos<sup>5</sup>.

A educação, direito de todos e dever do estado e da família será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Além disso, a Constituição, no seu artigo 206, prevê como um dos princípios para ministrar o ensino: “ I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Entendemos que nem sempre este direito é garantido ao homem do campo, uma vez que, quando o aluno precisa locomover-se quatro, cinco ou mais quilômetros para pegar o ônibus, isto caba sendo, às vezes, um fator para sua desistência, não significando condições iguais às daqueles que têm a escola próxima de sua residência. O direito de igualdade de acesso e permanência é também reforçado no artigo 214 da Constituição quando se prevê que uma das metas do Plano Nacional de Educação é “ II – A universalização do atendimento escolar”.

De acordo com o censo 2002, no Brasil, muitas crianças que moram no campo precisam fazer o deslocamento. Destas, 1.146.451 utilizam transporte escolar. Destas, 587.451 ficam nas escolas do campo e 559.000 são levadas para escolas urbanas, ou seja, 49% saem do campo para estudar (BRASIL, 2004, p. 30 e 31)<sup>6</sup> Muitas vezes, os que são levados às escolas urbanas vão perdendo suas raízes, pois as mesmas não atendem às necessidades desses sujeitos, no que se refere à vida no campo. Isso também acontece na própria escola que hoje está situada no campo e não é do campo.

Em contato com alunos do campo, que são transportados para a cidade para estudar, pudemos perceber diversas visões sobre a questão, desde aquele que valoriza os recursos tecnológicos que a escola tem, até aquele que não vê valor no processo formal de educação escolar:

---

<sup>5</sup> No IV Encontro Estadual dos educadores e educadoras da Reforma Agrária, realizado nos dias 5,6 e 7 de setembro de 2005, em Rio Bonito do Iguaçu, do qual participaram 781 pessoas, esta questão foi amplamente discutida e o tema era: Educação do campo: direito nosso e dever do Estado.

<sup>6</sup> “De acordo com o censo de 2002, o Estado do Paraná atende 481.081 alunos residentes em área rural que utilizam o transporte escolar oferecido pelo Poder Público Estadual e Municipal. Desse total, 388.091 são transportados para escolas da zona urbana e apenas 92.990 alunos para escolas do campo. Os dados mostram que enquanto os movimentos sociais e uma série de políticas públicas buscam fixar o trabalhador no campo e assegurar a posse da terra para aqueles que nela buscam trabalho, o transporte escolar atua em sentido inverso levando o filho deste trabalhador para os núcleos urbanos, sem levar em consideração que a população tem direito ao acesso a escolas próximo do lugar onde vive.” (PARANÁ, 2005, p. 58)

“Eu acho o estudo melhor, possui biblioteca, sala de informática, o que possibilita mais pesquisas. Eu gosto de estudar na cidade por todos os motivos citados” (16 anos, 1º. ano do Ensino Médio)

“Estudo na cidade porque onde moro não tem Ensino Médio. É muito chato, não tem nada a ver com a realidade em que vivo, eu preferia estudar no campo.” (16 anos, 2º ano do Ensino Médio)

“ Não vou concluir meus estudos. Este ano é o último ano que frequento. Não gosto de estudar, quero continuar trabalhando no campo, cuidando do gado.” (16 anos, 2º. ano do Ensino Médio)

Em 2001 constatou-se que a população de 15 anos da área rural tinha, em média, 3,4 anos de escolarização e a da área urbana, em média, 7 anos de escolarização (PARANÁ, 2005, p. 56). Em 1991, 40,10% da população da área rural era analfabeta<sup>7</sup>, em 2000 este índice foi reduzido para 29,8%. Enquanto isso, na área urbana, em 1991 o índice de analfabetismo era de 13,8% e em 2000 foi reduzido para 10,3% (BRASIL, 2004, p. 18). Em relação às escolas do campo pode-se constatar que: em 2002 totalizavam 107.432 estabelecimentos (50% das escolas do país); 50% deste total de estabelecimentos tinham apenas uma sala de aula e atendiam alunos dos anos iniciais (1ª. a 4ª. séries); apesar de representarem 50% dos estabelecimentos, apenas 15% das matrículas do país estavam nas escolas rurais, ou seja, atendiam 8.267.571 alunos, sendo que 60% destes estavam matriculados nos anos iniciais; 70% das escolas do campo de ensino fundamental atendem até 50 alunos (BRASIL, 2004, pp. 18 e 19).

A LDB 9394/96 ratifica o direito do acesso à educação no seu artigo 4º., no qual prevê o ensino fundamental gratuito e obrigatório, progressiva extensão de acesso ao Ensino Médio, atendimento especializado dos educandos com necessidades especiais, preferencialmente, no ensino regular, atendimento gratuito em creches e pré-escola, oferta de ensino noturno regular, inclusive na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, dentre outros. E no artigo 5º. reafirma que

O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra, legalmente constituída, e, ainda, o ministério público, acionar o poder público para exigi-la.

Este direito assegurado hoje, em Lei, nem sempre foi garantido desta forma e mesmo assim está longe de ser consolidado plenamente. A preocupação com o homem do campo não se inicia no século XX. Inicia-se no século XVI, poucos anos após a invasão dos portugueses no Brasil. Marco disto foi a chegada dos jesuítas e o processo de catequização dos índios. Aí se verifica que a educação já era planejada para atender a interesses econômicos e políticos.

Por uma questão de objetivo, deteremo-nos nas ações destinadas à educação do homem do campo, a partir da proclamação da República no Brasil. Apesar de nas primeiras décadas da República (1889-1910) a escolarização ter sido colocada como alavanca para o progresso, na

---

<sup>7</sup> É importante questionarmos qual conceito de alfabetizado se adota ao se expressar tais números. Segundo Klein (2003, pp. 27 e 28), num sentido tradicional “ a concepção de alfabetização está regida pela noção de que o sujeito pode ser considerado alfabetizado se reconhece o alfabeto, escreve o próprio nome ou é capaz de ‘ler e escrever bilhetes simples’”. Segundo a autora “hoje há um consenso quanto à superação desse conceito extremamente limitado e só se considera alfabetizada a pessoa que é capaz de utilizar a escrita conforme sua vontade e necessidade tanto veiculando seu próprio discurso quanto interpretando o discurso escrito de outrem, inclusive nos meandros de sua intencionalidade. Ou seja, o alfabetizado é o leitor/escritor que sabe operar competentemente o discurso escrito”.

perspectiva de transformar o modelo agro-exportador em urbano-industrial, não houve uma preocupação com a educação no/do campo. Esta continuou no descaso até 1910/20 “quando um grande número de rurícolas deixou o campo em busca de áreas onde se iniciava um processo de industrialização mais amplo (LEITE, 1999, p. 28). Desse movimento nasceu o “ruralismo pedagógico” que tinha por objetivo maior fixar o homem no campo. Isto evitaria “a explosão de problemas sociais nos centros citadinos (Idem, p. 29)”. Apesar de todos os programas realizados neste sentido, não foram suficientes para conter o êxodo<sup>8</sup> que continuou crescendo, principalmente, até a década de 60.

Mesmo com a amplitude que o Movimento dos Pioneiros da Educação atingiu, nos anos 30, não houve discussão significativa para a construção de uma proposta para a educação no/do campo. O processo de industrialização no período getulista priorizava a formação de mão de obra para o mercado urbano. Segundo Maia apud LEITE (1999, p. 30 e 31) em 1937 criou-se a Sociedade Brasileira de Educação Rural com o objetivo de expansão do ensino e como uma forma de controle ideológico.

Na década de 1940, o que motivou as discussões sobre a educação no/do campo foram o “alto índice de analfabetos residentes na área rural, a redução da produção agrícola em função da escassez da mão de obra provocada por movimentos migratórios internos e a necessidade de uma uniformidade sócio-cultural da nação (LEITE, 1999, p. 31)”. Estes também foram motivos para se organizar o VIII Congresso Brasileiro de Educação.

Pouco antes da República, ficou mais visível a preocupação em se construir uma identidade nacional. Estratégias para construir esta identidade, principalmente, via educação formal, ocorreram primeiramente no espaço urbano, mas havia necessidade de se estender também ao campo, onde estavam a maioria dos imigrantes, que traziam consigo sua cultura. Assim, a educação seria o meio mais eficiente de, além de treinar para o trabalho, uniformizar sócio-culturalmente o povo, na perspectiva de consolidar a identidade nacional, impregnada da ideologia burguesa.

Nos pareceres de Rui Barbosa, datados do final do século XIX, há uma defesa da instituição da escola gratuita, obrigatória e laica para todos. O autor considerava necessária a inclusão, nos currículos escolares, da educação para o trabalho e referia-se inclusive àquele realizado no campo. Defendia a abertura de escolas agrícolas e escolas que ensinassem o trabalho exigido em indústrias auxiliares da agricultura. Para Rui Barbosa, investir em educação, que ele considerava fator de desenvolvimento, tinha várias implicações: instruir para o voto, construir uma identidade nacional, transmitir os valores conservadores da sociedade burguesa e treinar para o trabalho. Como grande parte da população estava no campo, principalmente imigrantes europeus, era importante, naquele momento, uma atenção redobrada à educação do homem do campo (MACHADO, 2002).

No período pós II Guerra a preocupação com a construção da identidade nacional foi relativizada. As discussões que se seguiram estavam em conformidade com a política externa norte-americana. No que se refere à educação, o objetivo era consolidar os convênios assistenciais, para a educação das massas camponesas, entre Brasil e EUA.

Paralelamente a este movimento, a educação também serviu ao projeto de se colocar o campo no processo de expansão e desenvolvimento econômico do país. Isto se explicita com a criação, em 1956, da Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural que

---

<sup>8</sup> Desde 1950, a cada 10 anos, um em cada três brasileiros vivendo no campo optou pela emigração. A população rural brasileira atingiu seu máximo em 1970 com 41 milhões de habitantes, o que correspondia a 44% do total. Desde então o meio rural vem sofrendo um declínio populacional relativo e absoluto, chegando em 1996 com um total de 33,8 milhões de habitantes, ou 22% do total nacional. Nos anos 90, entretanto, este êxodo concentrou-se sobretudo na região Nordeste e reduziu-se de maneira significativa no Sudeste e no Sul (CAMARANO e ABRAMOVAY, 2006).

ficou incumbida de coordenar programas de extensão. Estes programas, segundo LEITE (1999, p. 35), tinham caráter político, social, cultural, econômico e internacional.

- a) político – a Extensão baseou-se num suposto movimento de grupos revolucionários, com orientação esquerdista, a exemplo de Cuba e outros grupos existentes na América Latina, os quais deveriam ser combatidos;
- b) social – redução/contenção dos movimentos migratórios internos como medida preventiva aos problemas sociais surgidos nos grandes centros urbanos, além de controle e acompanhamento das reivindicações político-sociais levantadas na zona rural;
- c) cultural – controle filosófico/ideológico das massas camponesas: grupo resistente à cultura urbana e modificações exigidas pelo planejamento desenvolvimentista;
- d) econômico – a sustentação do processo industrial urbano, vinculação da economia nacional aos grupos e empresas multinacionais;
- e) das relações internacionais – a dependência diplomática e econômica dos países periféricos, alinhados verticalmente às nações metrópoles. Neste particular destaca-se a listagem dos patrocinadores da Extensão – entre eles a AID, a ICA, a Aliança para o Progresso, a Fundação Rockefeller, Fundação Kellogg, etc. – demonstrando claramente as posições ideológicas nela contida.

Além disso, para serem aceitos, apresentavam-se como “programas de auxílio para promover o bem estar-social”. Os projetos, apesar das várias dimensões que abrangiam, não tinham a preocupação com a escolarização formal. Consolidaram-se na perspectiva da educação informal mais comprometida com a produção do que com a “formação humana”. Percebeu-se, claramente, que a “modernização do campo nada mais foi do que a internacionalização da economia brasileira aos interesses monopolistas (LEITE, 1999, p. 37)”. A educação foi colocada, por meio dos projetos de extensão, a serviço deste processo.

Em 1961, quando se aprovou a LDB 4024, mais uma vez não houve a mesma preocupação com as escolas do campo e da cidade. Assim, o pouco que se consolidava na educação do campo estava submetido ao modelo urbano. Segundo LEITE (1999, p. 40), este foi um fator que contribuiu para a criação de movimentos ligados à esquerda no sentido de se garantir o direito do homem do campo à educação formal. Foram criados então Centros Populares de Cultura e, mais tarde, o Movimento Educacional de Base (Idem, p 41).

Este movimento tinha um caráter mais progressista e estava relacionado à luta pela Reforma Agrária. Alguns dos instrumentos que serviram para desarticular este movimento foram os novos convênios feitos entre Brasil e USA por meio do Programa Aliança para o Progresso. Pode-se perceber que, além do seu caráter assistencialista, este Programa tinha como objetivo “conter o expansionismo dos movimentos agrários e das lutas camponesas (LEITE, 1999, p. 41)”.

Quando analisamos tais dados, podemos perceber claramente que a educação do homem do campo, em geral, é um espaço de disputa entre aqueles que se vinculam ao projeto capitalista de campo e aqueles que se vinculam ao projeto socialista. Assim, só se entende a educação do campo, compreendendo o processo de lutas sociais travadas no campo. Não existe neutralidade nas propostas de educação do campo; existem diferentes interesses que as impulsionam.

Mesmo no período da ditadura militar esse movimento se explicita. De um lado, uma educação informal executada pelas mãos do técnico e do extensionista; de outro, práticas

de educação popular. Durante o regime militar foi aprovada a Lei 5692/71 que abriu espaço para a educação do campo, mas não garantiu as condições necessárias para de fato contemplá-la. Alguns artigos da Lei faziam referência a questões específicas do campo. O artigo 4º, por exemplo, regulamentava que o currículo seria composto pelo Núcleo Comum e por uma Parte Diversificada, que se destinaria a atender as peculiaridades locais.

Outra questão apresentada na Lei dizia respeito à formação de professores que explicitava uma preocupação em ajustá-la também às diferenças culturais de cada região do país, apontando sutilmente para a necessidade de formação diferenciada em função do contexto onde o trabalho seria realizado. Mesmo assim, não se enfatizou a questão específica do campo.

Art. 29 – A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º. e 2º. graus será feita em níveis que se elevem, progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento do educando.

Outra referência da Lei dizia respeito ao acesso do homem do campo à educação **no** campo, responsabilizando as empresas e os proprietários de terras pela questão e não o Estado.

Art. 47 – As empresas comerciais, industriais e agrícolas são obrigadas a manter o ensino de 1º. grau gratuito para seus empregados e o ensino dos filhos destes entre os 7 e os 14 anos ou a concorrer para esse fim mediante a contribuição do salário educação, na forma estabelecida por lei.

Art. 49 – As empresas e os proprietários rurais, que não puderem manter em suas glebas ensino para os seus empregados e os filhos destes, são obrigados, sem prejuízo do disposto no artigo 47, a facilitar-lhes a frequência à escola mais próxima ou a propiciar instalação e funcionamento de escolas gratuitas em suas propriedades.

Em 1980, uma preocupação maior foi explicitada no III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto. No Plano, segundo LEITE (1999, p. 49), propôs-se a expansão do ensino fundamental no campo, a melhoria do nível de vida e de ensino, e a redução da evasão e da repetência escolar. Novamente, isto virou letra morta. O autor aponta como fator para comprovar isto: formação urbana dos professores que atuavam no ensino rural, presença de professores leigos<sup>9</sup>, salas multisseriadas, inadequação de material didático e das instalações físicas (Idem, p. 50).

Além do Plano, no mesmo período tivemos o EDURURAL<sup>10</sup> com financiamento do BIRD destinado principalmente ao Nordeste. Segundo Elba Barreto *apud* LEITE

---

<sup>9</sup> Após tantos anos isso não foi significativamente alterado. Segundo o Plano Estadual de Educação do Paraná, versão preliminar, hoje, “em relação ao nível de escolaridade dos professores que atuam no ensino de 1ª. a 4ª. série, 16% apresentam formação superior, enquanto na zona urbana esse contingente representa 48% dos docentes do Estado. O percentual de docentes com formação inferior ao Ensino Médio corresponde a 0,63% da zona urbana e 2,2% na zona rural, indicando a existência de 120 professores do campo sem habilitação para o desempenho de suas atividades”. (PARANÁ, 2005, p. 58) Consideremos que, segundo a LDB 9394/96 a exigência mínima de formação para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental continua sendo o Normal, de Nível Médio.

<sup>10</sup> EDURURAL (Projeto de Extensão e Melhoria para o meio rural) foi um projeto destinado ao nordeste, com vigência de 1980 a 1985, sob a orientação do governo federal, Universidade Federal do Ceará e financiamento



(1999, p. 51), este projeto não passava de uma forma de amenizar as tensões sociais geradas pela pobreza.

Em 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, e como outros países adotou a Declaração desta conferência como diretriz para definir as políticas educacionais nos anos seguintes. Na Declaração, no artigo 3º, estabeleceu-se como objetivo: Universalizar o acesso à educação e promover a equidade. Reconheceu-se também que o homem do campo, fazia parte da parcela da população que até então não havia tido o mesmo direito de acesso e permanência na escola. No detalhamento do objetivo, no seu item 4, tínhamos uma menção especial ao homem do campo, entre outros (UNESCO, BANCO MUNDIAL e outros, 1990, pp. 4 e 5):

Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos – os pobres, os meninos, as meninas de rua ou trabalhadores, as populações da periferia urbanas e **zonas rurais (grifo nosso)**, os nômades e os trabalhadores migrantes, os povos indígenas, as minorias étnicas, raciais e lingüísticas, os refugiados, os deslocados pela guerra e os povos submetidos a um regime de ocupação – não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais.

Uma das tarefas que o Brasil recebeu na Conferência foi planejar sua educação para os próximos dez anos, ou seja, construir seu Plano Decenal de Educação para Todos. O Plano ficou pronto em 1993. Nele explicitava-se uma preocupação grande com o crescimento da população urbana e com o empobrecimento da população do campo (BRASIL, 1993, p. 17). No diagnóstico sobre as escolas, afirmava-se que as escolas do campo não contavam com equipamentos e materiais mínimos para a efetivação do ensino (idem, p. 21). Diante desse quadro, no Plano, foram registrados alguns objetivos gerais, dentre eles apenas um fazia menção enfática à educação do campo e, apesar disso, na época, ficou como letra morta (Idem, p. 32):

2 – Universalizar, com equidade, as oportunidades de alcançar e manter níveis apropriados de aprendizagem e desenvolvimento.  
(...)  
e – diferenciando modalidades, métodos e estratégias educativas apropriadas às necessidades de aprendizagem de indígenas, crianças de áreas rurais pobres e de expansão de fronteiras, bem como de trabalhadores de setores informais.

A operacionalização de tal objetivo ficou indicada em pelo menos uma das Linhas de Ação Estratégica do Plano (Brasil, 1993, pp. 39 a 41):

7 – Melhoria do acesso e da permanência escolar  
(...)

---

do BIRD. Seu principal objetivo anunciado era a ampliação das condições de escolaridade, mediante melhoria da rede física e a adequação do material didático para a formação cultural-intelectual e orientação para o trabalho. Segundo Elba Barreto *apud* LEITE o objetivo não anunciado era diminuir as tensões sociais geradas pela pobreza no campo (LEITE, 1999, P. 51). O projeto fracassou “devido ao descomprometimento com a extensão às áreas rurais do ensino de 1º. grau completo, com oito anos de duração” (ANDRADE E PIERRO, 2005).

No entanto, esforços adicionais deverão ser empreendidos para determinados segmentos da clientela escolar (indígenas, crianças de áreas rurais pobres, meninos de rua, trabalhadores por conta própria, entre outros) mediante adoção de planos, métodos e instrumentos apropriados à satisfação de suas necessidades específicas.

Esta linha de ação não dava ênfase ao atendimento de todo homem do campo, mas explicitava uma preocupação mais direcionada aos índios e ao homem do campo em estado de pobreza. Isso ficou mais enfatizado quando, no Plano, foram estabelecidas as medidas e instrumentos de implementação (BRASIL, 1993, p. 47 e 48), caracterizando a preocupação com a educação do campo apenas como políticas compensatória.

#### B – Eficiência e equalização no Financiamento

(....)

4 – a implantação de fundos e mecanismos não convencionais de financiamento de programas inovadores de melhoria de qualidade educacional e de equalização social de oportunidades, especialmente, nas grandes concentrações demográficas de pobreza (regiões metropolitanas, cidades de porte médio e áreas rurais críticas).

A partir da LDB 9394/96 alguns princípios foram garantidos, ao menos legalmente, como por exemplo, a possibilidade de um calendário próprio do campo e de se construir um currículo adequado às necessidades do campo. Porém, mesmo assim, muitos problemas continuam: em geral os professores que trabalham na área rural são leigos e têm formação “urbanizada”; há uma distância grande entre a casa do aluno e a escola; os currículos e os materiais didáticos são inadequados; as instalações são precárias, entre outros.

Diante do quadro que se apresentava

no final do I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – I ENERA – promovido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, no mês de julho de 1997, em Brasília, em parceria com diversas entidades, como a Universidade de Brasília – UnB, o Fundo das Nações Unidas para a Infância e Juventude – UNICEF, a Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura – UNESCO e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, é lançado um desafio: pensar a educação pública a partir do mundo do campo, levando em conta o seu contexto em termos de sua cultura específica, quanto à maneira de conceber o tempo, o espaço, o meio ambiente e quanto ao modo de viver, de organizar família e trabalho (GHEDINI, PARMIGIANI E GOBO, 2000, p. 10)

Em 1998, o Ministério de Desenvolvimento Agrário criou o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA – para atender as áreas de assentamentos de reforma agrária, preferencialmente, na Educação de Jovens e Adultos, na Educação Profissional e no Ensino Superior. O Ministério da Educação e Cultura criou um Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo e está em fase de implantação uma Coordenação da Educação do Campo. (PARANÁ, 2005, p. 59).

Também, em 1998, em Luziânia (GO), realizou-se a I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, promovida pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Unicef, UNESCO, CNBB e UnB e de 2 a 6 de agosto de 2004, aconteceu a II Conferência, no mesmo local, com 1.100 participantes. Estas duas conferências são marcos para o avanço nas discussões sobre a construção de políticas educacionais para o campo e expressam o compromisso dos movimentos sociais com a questão. Desde a década de 1980, quem, na verdade, vem enfatizando a discussão e buscando alternativas são os movimentos sociais. A discussão proposta pelos movimentos sociais nem sempre é aceita. Houve momentos no processo da pesquisa que registramos falas de docentes de escolas do campo, rejeitando a presença, especialmente, do MST: “Não podemos construir a nossa proposta e deixar o MST de lado?” ou “Por que precisamos do MST para discutir a proposta da educação do campo?” Estas falas explicitam a disputa pela escola do campo e a escola do campo como espaço de contradição.

Na II Conferência, os participantes registraram que defendem um projeto popular de agricultura, educação que ajude a superar a oposição entre campo e cidade, o campo como lugar de vida, cultura, produção, moradia, educação e lazer; políticas públicas articuladas aos direitos sociais e humanos; tratamento específico da Educação do Campo. Nessa Conferência, estabeleceu-se como metas: universalizar o acesso à Educação Básica de qualidade para a população que trabalha e vive no campo; ampliar o acesso à educação superior; valorizar e formar educadores(as) do campo; respeitar a especificidade da educação do campo e a diversidade de seus sujeitos<sup>11</sup>. Desencadearam-se a partir destes fatos, encontros estaduais para a constituição das articulações estaduais por uma educação do campo.

O movimento desencadeado pelas organizações sociais como fator decisivo para os avanços nas discussões sobre educação do campo foi reconhecido no Plano Estadual de Educação (versão preliminar, p. 60):

O processo de implantação das políticas públicas para a educação do campo requer as experiências construídas pelas organizações e movimentos sociais, muitas vezes à margem do sistema, se constituam como referências. Neste sentido, pode-se destacar a pedagogia da alternância, assumida por diversas entidades (Casas Familiares Rurais, Escolas Família Agrícola, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, entre outras) e a Escola Itinerante nos acampamentos, entre outras, como experiências que poderão auxiliar na discussão e estabelecimento de ações para a superação dos problemas relativos à educação do campo.

Apesar de todas essas discussões, em 2001, quando foi aprovado o Plano Nacional de Educação, pode-se perceber poucos avanços no sentido de se garantir uma atenção especial às especificidades das escolas do campo, a não ser àquelas destinadas aos indígenas. No item referente à educação infantil, por exemplo, não há referências à questão. No ensino fundamental, que é a prioridade no Plano, vários objetivos/metasplicitam a preocupação com a especificidade da educação do campo. A primeira delas diz respeito à universalização do atendimento de toda a clientela do ensino fundamental, no prazo de cinco anos a partir da data de aprovação do Plano, estabelecendo para regiões em que se demonstrar necessário, programas específicos. Outros objetivos são mais específicos para esta questão:

Objetivo/meta 15 – Transformar progressivamente as escolas unidocentes em escolas de mais de um professor, levando em

---

<sup>11</sup> Consultar Declaração da II Conferência Nacional por Uma Educação Básica do Campo, 2004.

consideração as realidades e as necessidades pedagógicas e de aprendizagem dos alunos.

Objetivo/meta 16 – Associar as classes isoladas unidocentes remanescentes a escola de, pelo menos, quatro séries completas.

Objetivo/meta 17 – Prover de transporte escolar as zonas rurais, quando necessário, com colaboração financeira da União, Estados e Municípios, de forma a garantir a escolarização dos alunos e o acesso à escola por parte do professor.

Objetivo/meta 25 - Prever formas mais flexíveis de organização escolar para a zona rural, bem como a adequada formação profissional dos professores, considerando a especificidade do alunado e as exigências do meio.

No Plano, nos itens de Ensino Médio e Ensino Superior não há referência à especificidade das escolas do campo. No item referente à Educação de Jovens e Adultos há uma preocupação em relação ao analfabetismo, especialmente no campo.

Como face da pobreza, as taxas de analfabetismo acompanham os desequilíbrios regionais brasileiros, tanto no que diz respeito às regiões político-administrativas, como no que se refere ao corte urbano/rural. Assim, é importante o acompanhamento regionalizado das metas, além de estratégias específicas para a população rural. (VALENTE, 2001, p. 107)

Também na Educação a distância há uma meta específica para a educação do campo, que na verdade complementa aquelas referentes à universalização do ensino fundamental. A meta 8 prevê a ampliação de programas de formação a distância para a educação de jovens e adultos, especialmente no que diz respeito à oferta do ensino fundamental, com especial consideração para o potencial dos canais radiofônicos e para o atendimento da população do campo.

Em relação ao ensino profissional para o campo, o Plano Nacional tem por objetivo generalizar as oportunidades de formação para o trabalho, de treinamentos, mencionando, de forma especial, o trabalhador do campo. As metas 12 e 13 referem-se à reorganização das escolas agrotécnicas.

Artigo 12 – Reorganizar a rede de escolas agrotécnicas, de forma a garantir que cumpram o papel de oferecer educação profissional específica e permanente para a população rural, levando em conta seu nível de escolarização e as peculiaridades e potencialidades da atividade agrícola da região.

Artigo 13 – Estabelecer junto às escolas agrotécnicas e em colaboração com o Ministério da Agricultura cursos básicos para agricultores, voltados para a melhoria do nível técnico das práticas agrícolas e da preservação ambiental, dentro da perspectiva do desenvolvimento auto-sustentável.

Em relação à educação especial, o Plano Nacional não apresenta metas específicas a não ser a meta 5 que propõe “generalizar, em dez anos, o atendimento dos alunos com necessidades especiais na educação infantil e no ensino fundamental, inclusive através de consórcios entre Municípios, quando necessário, provendo, nestes casos, o transporte escolar”. Quanto à formação de professores, o Plano reforça, mas com mais ênfase a necessidade de formação específica.

Objetivo/meta 21 - Incluir, nos currículos e programas dos cursos de formação de profissionais da educação, temas específicos da história, da cultura, dos conhecimentos, das manifestações artísticas e religiosas do segmento afro-brasileiro, das sociedades indígenas e dos trabalhadores rurais e sua contribuição na sociedade brasileira.

Se no Plano Nacional de Educação houve poucas referências à educação do campo, no Plano Estadual de Educação do Paraná, justamente pela presença de representantes dos movimentos sociais no processo de construção da proposta, houve uma ênfase maior à questão. Apesar disto, na versão preliminar do documento<sup>12</sup> tratou-se a educação do campo como modalidade de ensino e não como especificidade de todos os níveis de ensino, o que expressa um equívoco legal e uma concepção questionável de educação do campo.

Apesar disto, explicitou-se uma preocupação bem maior do que aquela expressa no Plano Nacional de Educação e superou-se o caráter de política compensatória presente no Plano Decenal de Educação para Todos. Fica claro no Plano do Paraná que o projeto de campo a ser construído deve pautar-se (diretriz 2) num modelo de desenvolvimento que priorize o ser humano tendo o campo como lugar de vida, de trabalho, de lazer, de produção econômica, cultural e de conhecimentos e deve vincular-se à luta de resistência dos povos do campo para ter acesso à terra, ou permanecer nela (PARANÁ, 2005, p. 60). Também se expressa a preocupação de que a construção da proposta seja feita com os sujeitos do campo e não para os sujeitos do campo (Diretriz 10). Tais aspectos definem as perspectivas defendidas pelos movimentos sociais para a educação do campo mas não representam consenso entre os educadores do campo e nem dos órgãos oficiais do governo que nem sequer compreendem de fato tal dimensão, o que caracteriza a contradição no movimento que vem ocorrendo.

Nas metas do Plano Estadual de Educação do Paraná, a que mais chama a atenção é a de número 9 – “garantir a implantação gradativa da Escola Itinerante<sup>13</sup> para as populações excluídas do sistema formal de ensino no estado do Paraná, no prazo de cinco anos”. Esta meta também expressa o caráter contraditório das políticas para a educação do campo, pois, ao mesmo tempo que é resultado das lutas, principalmente, do MST, para garantir as escolas nos acampamentos, é um alívio no orçamento do governo estadual já que elimina o transporte escolar. Tais escolas se encontram em condições precárias de funcionamento, especialmente em relação à biblioteca, materiais escolares e salários dos professores.

Outras duas metas que chamam atenção são:

27 – Garantir que antes de qualquer iniciativa de nuclearização de escolas, seja realizada consulta às comunidades locais, garantindo que a decisão sobre a nuclearização, assim como seus critérios, sejam elaborados por uma comissão constituída pela SEED, Conselho Estadual de Educação, representantes dos Movimentos Sociais e comunidades interessadas.

---

<sup>12</sup> Até o final da produção deste artigo não havia sido aprovada ainda a versão definitiva do documento.

<sup>13</sup> A proposta da experiência pedagógica – Escola Itinerante – surgiu da necessidade de se atender as crianças e jovens dos acampamentos das famílias sem terra. A Escola Itinerante foi elaborada pelo Departamento de Pedagogia da Secretaria de Educação juntamente com o setor de educação do MST do Rio Grande do Sul. Respalhada pela LDB 5692/71, no seu artigo 64 que “autoriza experiências pedagógicas com regimes diversos dos prescritos na Lei, assegurando a validade dos estudos assim realizados” e pela Constituição que coloca a educação como um direito de todos e dever do Estado. A Escola foi legalmente aprovada pelo Conselho Estadual de Educação daquele estado, em 1996. Ela mantém vínculo com uma Escola Base, situada nos assentamentos, responsável pelos aspectos administrativos e financeiros da gestão, bem como pelo suporte legal à vida escolar dos alunos e à vida funcional dos professores (ANDRADE E PIERRO, 2005).

33 – Propor que nos Conselhos de Educação, regulamentados por lei, sejam incluídos representantes dos movimentos do campo, no prazo de 1 ano.

Quando fazemos referência à meta de nuclearização ou nucleação das escolas, devemos considerá-la, no mínimo, uma questão polêmica. Essa prática, foi implantada, no Brasil, a partir de 1975. Em alguns casos houve parceria com o Incra, Emater e MST. Há prós e contras. Os que defendem afirmam que a nucleação elimina a precariedade das condições de escolaridade das crianças e jovens das classes multisseriadas; supera o isolamento dos professores e resolve o acúmulo de funções que recaí sobre eles; reduz o custo médio por aluno. Os que são contra afirmam que a nucleação acirra a rivalidade entre as comunidades; provoca o deslocamento das crianças e adolescentes para um ambiente desconhecido e isso tem como consequência a evasão de muitas delas, coloca-as em risco de acidente, causa-lhes cansaço que pode trazer prejuízo à aprendizagem e provoca distanciamento da família na participação e acompanhamento da vida escolar dos filhos (ANDRADE E PIERRO, 2005).

Das iniciativas que mais avançaram na construção de uma proposta formal voltada para o homem do campo, destaca-se aquela construída, a partir da década de 80, pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra cujo objetivo principal é contribuir com o processo de formação política da classe trabalhadora. Nessa proposta, os princípios filosóficos são: educação para a transformação social; educação para o trabalho e a cooperação; educação voltada para as várias dimensões do homem; educação com/para valores humanistas e socialistas; educação como um processo permanente de formação/transformação humana. Os princípios pedagógicos são: relação entre teoria e prática; combinação metodológica entre processo de ensino e de capacitação; a realidade como base da produção do conhecimento; conteúdos formativos socialmente úteis; educação para o trabalho e pelo trabalho; vínculo orgânico entre processos educativos e processo políticos; vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos; vínculo orgânico entre educação e cultura; gestão democrática; auto-organização dos/das estudantes; criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/das educadoras; atitudes e habilidades de pesquisa; combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais (MST, 1999).

Outra iniciativa é de alguns grupos que constroem projetos para escolas destinadas aos reassentados das barragens que, mesmo com suas limitações, têm conseguido avançar. Apesar dessas iniciativas, o campo apresenta o maior índice de carências, quer no aspecto quantitativo quer no aspecto qualitativo.

A inadequação do currículo tem provocado, inclusive, a evasão e reprovação dos alunos das escolas do campo. Dois fatores que contribuem mais significativamente para a inadequação dos currículos consolidados nas escolas do campo são : o processo de formação dos professores e o conteúdo dos livros didáticos. O processo de formação dos professores se dá, em geral, em cursos de formação burguesa-urbana.

Segundo Caldart (2002, p. 129 a 133), ser educador do campo é:

- 1.Reconhecer a existência do campo, ver sua realidade histórica, ver seus sujeitos;
2. Ver a educação como ação para o desenvolvimento humano e a formação dos sujeitos;
3. Compreender e trabalhar as grandes matrizes da formação dos sujeitos do campo;
4. Participar das lutas sociais do povo brasileiro do campo;
5. Lutar por políticas públicas que afirmem o direito do povo à educação;

6. Promover o debate sobre a educação entre os diversos sujeitos do campo;
7. Aprender a ajudar no cultivo da Pedagogia do Cuidado com a Terra;
8. Aprender dos movimentos sociais que formam os novos sujeitos sociais do campo;
9. Ocupar-se da escola do campo como lugar de formação dos sujeitos do campo;
10. Deixar-se educar pelos sujeitos do campo e pelo processo de sua formação.

Faz-se necessário que o educador do campo comprometa-se com o contexto no qual a escola do campo está inserida, envolva-se com ela e construa o sentimento de pertença.

Nos últimos anos foram criados alguns cursos de Pedagogia do Campo objetivando superar tal dificuldade. No Paraná, o primeiro desses cursos, iniciou suas atividades em julho de 2005, na Uniãoeste de Francisco Beltrão/PR. O curso tem uma estrutura curricular e um calendário que atendem às necessidades da escola do campo. A criação de tais cursos não expressa o interesse dos órgãos públicos pela questão. Pelo contrário, são resultado das pressões exercidas pelos Movimentos Sociais sobre eles.

O conteúdo dos livros didáticos, que viraram uma mercadoria interessante para os monopólios editoriais, não contempla a realidade do homem do campo no sentido de contribuir significativamente com uma educação pautada na sua prática social.

Um dos desafios que a educação para o homem do campo enfrenta é, principalmente, o alto índice de analfabetismo. Os órgãos públicos têm resolvido os problemas da educação do homem do campo parcialmente, transportando-o para as escolas da cidade, onde recebem uma educação desconectada de seu contexto e das necessidades que nela se apresentam.

## **CONCLUSÃO**

O debate dessa temática tem ocupado hoje, mais espaço nas várias instituições que organizam a educação no país. No entanto, não tem ocupado o merecido espaço nos currículos das instituições de educação superior. Far-se-á necessário que o processo de formação dos trabalhadores em educação contemple discussões aprofundadas sobre a especificidade da educação do campo, para que possam romper com preconceitos, com limites e contribuir para a consolidação de uma educação do campo que resgate as raízes culturais e de classe dos sujeitos a que se destina.

Pesquisar as escolas do campo, antes de proporcionar qualquer material para pesquisa acadêmica, representou a possibilidade de ampliar nosso olhar para o ser humano, perceber modos de vida e de “ser humano” muito diferente do modo urbano. Foi a possibilidade de conviver com a simplicidade e até com a pobreza. Foi também a possibilidade de descobrir, infelizmente, a diferença de atenção que o poder público dá às várias escolas do campo, o que não é muito diferente em relação às escolas urbanas.

Pesquisar esta questão possibilitou-nos perceber a amplitude do movimento que tem buscado chamar a atenção para o direito à educação no/do campo. Esse movimento é dialético e está pautado em diferentes projetos de campo: um, na perspectiva da reprodução capitalista com vista ao agronegócio e à exploração do trabalhador; outro, na perspectiva da emancipação do homem, com vistas à agricultura familiar com o cultivo de produtos orgânicos e respeito ao meio ambiente.

Os avanços conseguidos, a partir do final dos anos 90, são fruto da luta dos movimentos sociais que ocuparam alguns espaços nos órgãos oficiais para impulsionar as discussões e garantir alguns avanços. Estes órgãos oficiais acabaram, em alguns momentos, pressionando tais sujeitos, até o ponto de alguns se retirarem destes espaços e em outros momentos

cooptando alguns deles. Apesar disto, a articulação nacional e as estaduais continuam perseguindo os mesmos objetivos iniciais das conferências-marco. Em contato com os movimentos sociais a gente vai aprendendo que a classe trabalhadora precisa ocupar a escola e não somente freqüentá-la, no sentido de imprimir-lhe sua marca de classe, em todos os aspectos, seja em relação ao trabalho, à cultura e outros. Os movimentos sociais têm demonstrado nesta luta que “fazer é a melhor forma de dizer”.

Esse movimento dialético exige que os educadores façam sua opção: ou pela classe dominante ou pela classe trabalhadora. Podemos nos colocar a serviço da classe trabalhadora, esteja ela no campo ou na cidade. Nossa ação nunca é neutra, está sempre vinculada a um projeto de sociedade, neste caso, de campo! Estamos prontos para transgredir?

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei número 5.692 de dezembro de 1971.  
\_\_\_\_\_. **Constituição Brasileira** de 1988.  
\_\_\_\_\_. **Plano Decenal de Educação para Todos**. MEC, Brasília, 1993.  
\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, número 9.394 de 20 de dezembro de 1996.  
\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação**. MEC, Brasília, 2001.  
\_\_\_\_\_. **Diretrizes Operacionais Para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: MEC, 2002.  
\_\_\_\_\_. **Referenciais para uma política nacional de educação do campo**. Brasília: MEC. Fevereiro de 2004.  
CALAZANS, Maria Julieta Costa. Planejamento da educação no Brasil – novas estratégias em busca de novas concepções. IN: KUENZER, Acácia; CALAZANS, Maria Julieta Costa e GARCIA, Walter. **Planejamento e educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1999.  
CALDART, Roseli Salette. Por uma educação do campo: Traços de uma identidade em construção. IN: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo e CALDART, Roseli Salette. **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, 2002. Coleção Por Uma Educação Básica do campo n. 4  
CAMARANO, Ana Amélia e ABRAMOVAY, Ricardo. **Êxodo rural, envelhecimento e masculinização no Brasil: panorama dos últimos 50 anos**. Disponível em [www.ipea.gov.br/pub/td/td0621.pdf](http://www.ipea.gov.br/pub/td/td0621.pdf) . Acesso em 27 de fevereiro de 2006.  
GHEDINI, Cecília Maria; PARMIGIANI, Jacqueline e GOBO, Paulo Roberto. **Articulação paranaense: por uma educação do campo**. Porto Barreiro, 2000. Caderno 1  
KLEIN, Lígia. **Alfabetização de jovens e adultos – questões e propostas para a prática pedagógica na perspectiva história**. Brasília: Editora Brasília: Universa, Editora da Universidade Católica de Brasília, 2003.  
LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.  
LIMA FILHO, Antenor Martins e JANATA, Natacha Eugênia. Educação do campo. IN: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Educação do campo**. Fevereiro de 2005 (mimeo).  
MACHADO, Maria Cristina Gomes. **Rui Barbosa**. Pensamento ação. Campinas, São Paulo: Autores Associados; Rio de Janeiro, RJ: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2002.  
MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Princípios da educação do MST**. São Paulo: Coletivo Nacional do Setor de Educação, 1999.  
NATH, Margarete Aparecida e SOMMER, Marly. **Educação do campo**. Cascavel: SEMED, julho de 2005 (mimeo).  
PARANÁ. SEED. **Plano Estadual de Educação. PEE.PR – uma construção coletiva**. Versão preliminar. Curitiba, SEED, setembro de 2005 (mimeo).



SCHENDLER, Sonia Fátima. **Uma história em construção.** Palestra proferida no IV Encontro Estadual das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária em Rio Bonito do Iguaçu, em 06 de setembro de 2005.

UNESCO, BANCO MUNDIAL E OUTROS. **Declaração Mundial de Educação Para Todos e Plano de Ação Para Satisfazer As Necessidades Básicas de Aprendizagem.** Jomtien/Tailândia. 05 a 09/03/1990.