

# ELEMENTOS FUNDAMENTAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

## FUNDAMENTAL ELEMENTS OF THE EDUCATION IN THE FIELD



Vol. 8 nº 15 jan./jun. 2013

p. 179-198

**Fernando José Martins**<sup>1</sup>  
(Universidade Estadual do Oeste do Paraná)

**RESUMO:** O presente texto visa, frente à miscelânea que se tem produzido acerca da Educação do Campo, traçar os alicerces fundantes da Educação do Campo, de acordo com sua história que é oriunda da práxis dos movimentos sociais do campo. E é esse o primeiro fundamento da Educação do Campo, sua indissociabilidade com os movimentos sociais, seja em sua origem ou em sua prática. Também o território camponês e, de forma mais abrangente, a concepção de Campo, na qual esse é um espaço de vida, são fundamentais para a caracterização dessa modalidade da educação. A materialidade da Educação do Campo hoje se fundamenta também na conquista de políticas públicas para a sua manutenção. Os marcos regulatórios fincados pelos sujeitos do campo em sua luta por educação constituem elementos cruciais de tais práticas. Por fim, também são fundamentais as inovações pedagógicas e escolares proporcionadas pela Educação do Campo, que vão das proposições metodológicas, como a pedagogia da alternância à um projeto estrutural de campo e da sociedade vigente, que se localiza na contracorrente hegemônica. Tais fundamentos remetem, em seu conjunto, a uma práxis educacional socialmente comprometida, atrelada diretamente a uma concepção vinculada à formação e à emancipação humana e social.

**PALAVRAS CHAVE:** Educação do Campo, Fundamentos e Emancipação Social.

**ABSTRACT:** This text aims to, due to miscellany produced about Rural Education, trace the foundations founding of Rural Education, according to his story that comes from the practice of rural social movements. And this is the first foundation of Rural Education, its inseparability with social movements, whether in its origin or in its practice. Also the peasant territory and, more broadly, the concept of Country, in which this is a living area, they are crucial for the characterization of this type of education. The materiality of Rural Education today is also based on the achievement of public policies for its maintenance. Regulatory frameworks nailed by the people of the country in their struggle for education are crucial elements of such practices. Finally, pedagogical and school innovations provided by Rural Education are fundamental, ranging from methodological approaches, such as pedagogy of alternation to a structural rural

<sup>1</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Membro da Comissão Pedagógica Nacional do PRONERA do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, Docente da Unioeste.

project and of prevailing society, which is located in hegemonic counter. Such pleas are made, as a whole, to an educational praxis socially engaged, directly linked to a conception entailed to formation and to human and social emancipation.

**KEYWORDS:** Rural Education, Fundamentals and Social Emancipation.

Desde 1998, ano de realização da I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, que por muitos é tomado como referência inicial da Educação do Campo no Brasil, ou, antes, em articulações dos movimentos sociais, é pacífico que o debate e a construção do conceito Educação do Campo vêm se firmando. Como toda construção, é necessário alertar que, embora forjado na luta de movimentos sociais, Educação do Campo é um conceito em disputa e está ela mesma em movimento. Basta alertar para o fato de instituições tão distintas, como são movimentos sociais (cito o MST como exemplo - vale destacar que entre os movimentos, as visões, também são distintas), o Instituto Souza Cruz (2010) e o próprio Estado, tratam da mesma temática e, em certa medida, disputam o conceito.

Que disputa e quais concepções que se fazem presente nos três exemplos citados? Uma exposição analítica comportaria mais subdivisões, contudo, cada caso citado se remete a um grande agrupamento: quando o Instituto Souza Cruz se embrenha no debate sobre Educação do Campo, incluindo autores tradicionais dos movimentos sociais ainda, evidencia-se que o agronegócio utiliza-se da tática do capital de incorporação de conceitos da classe trabalhadora. E se insere no debate, a meu ver, em uma manobra estratégica de controle e cooptação.

Do outro lado, estão os movimentos sociais, dentre os quais o exemplo do MST é emblemático, trata-se de um conjunto de movimentos sociais populares, que buscam além de reformas, um projeto de sociedade distinto do vigente, um projeto diferente de campo, do que é o projeto capitalista, do agronegócio. A Educação do Campo, forjada pelos movimentos sociais populares, tem vínculos com a realidade, com a cultura camponesa, com o desenvolvimento local, com a agroecologia.

A referência ao Estado como instituição pode até tender para o lado das posições antagônicas já citadas: capital e movimentos sociais. Essa tendenciosidade é pacífica entre os estudiosos da temática “Estado”, porém, aqui é incorporada a premissa de Nicos Poulantzas, que vê o Estado como uma “condensação de forças da luta de classes”, uma vez que o capital é hegemônico na sociedade de classes atual, está posta a tendenciosidade. Contudo, as forças estão em movimento. A luta dos movimentos sociais por políticas públicas de Educação do Campo evidencia que essa instituição não deve ser excluída do debate. Com todos condicionantes da ordem social vigente, é o Estado que dá visibilidade nacional à Educação do Campo, quando insere na legislação educacional dispositivos legais como as diretrizes nacionais da educação do campo, resoluções, projetos, programas e ações acerca da temática.

Assim, o presente artigo, busca destacar elementos que julgo serem fundamentais para a Educação do Campo no interior do emaranhado de proposições de posturas na qual ela se manifesta. Uma advertência é necessária, os elementos fundamentais estão

politicamente posicionados. E não por uma opção do autor, ou uma postura metodológica assumida, mas sim por fidelidade à construção histórica da Educação do Campo. Hoje instituições e anseios conservadores podem querer se apropriar da expressão, mas trata-se de um fenômeno que nasce umbilicalmente ligado às classes populares e suas lutas. Aos movimentos sociais do Campo e, ainda, em contraposição ao que comumente se chama de educação rural, alinhavada a projetos estranhos as causas populares e camponesas.

Nesse sentido, um dos fundamentos da Educação do Campo é justamente sua vinculação com os movimentos sociais populares e, ainda, seu caráter de movimento social em si. Ou seja, uma categoria que é construída por movimentos sociais do campo, em que medida não é ela também um movimento social?

A origem dos movimentos sociais do campo, bem como sua localização geográfica e reivindicações, em síntese, sua concepção de campo e de camponês é mais um alicerce da Educação do Campo. Luta-se por uma educação que seja DO campo, mas que esse campo seja um espaço de vida, de cultura, de dignidade. Concepções como desenvolvimento e sustentabilidade estão inseridas em projeto social de igualdade e emancipação, muito mais que uma “zona rural”.

A realização da concepção de campo exposta necessita, em grande medida, de realizações estruturais demandadas pelos sujeitos do campo. A educação também sofre dessa demanda, portanto, a relação da Educação do Campo e as Políticas Públicas também é um elemento fundamental, principalmente no que diz respeito às posturas dessa prática educativa frente ao Estado, promotor de tais políticas.

Um último elemento fundamental para a Educação do Campo é sua compreensão de Escola e, conseqüentemente, sobre educação. Aqui, a primeira observação crucial é que, parafraseando Caldart (2000), escola é mais do que escola. A relação educativa que faz a Educação do Campo não se limita à escola e, se há expectativa de que isso aconteça, a educação do campo está fadada à inexistência. É justamente a compreensão de que a escola é um elemento relacionado indissociavelmente com a vida social dos sujeitos do campo que caracteriza a Educação do Campo. Portanto, aqui, a escola é vida, as relações sociais e comunitárias são educativas, o espaço e o território, além dos muros escolares, fazem parte da escola. E mais, as condições do campo são as condições da escola, assim, os sujeitos constroem a escola.

Destacados os elementos fundamentais, é necessária uma pormenorização de cada um deles. É o que faremos a seguir, didaticamente, subdividindo-os em subtítulos.

## **A Educação do Campo em Movimento**

Historicamente, há que se afirmarem duas razões para manutenção dos vínculos entre movimentos sociais e a Educação do Campo. Inicialmente, é necessário destacar que a própria expressão vem se consolidar em espaços que contam com a associação de diversos movimentos sociais ligados ao campo. A Articulação Nacional por Uma Educação Básica do Campo, que organizou o primeiro encontro nacional, já citado no início do texto, é o espaço que congrega tais movimentos. Assim, a base da construção da Educação do Campo são os movimentos sociais.

Vale ainda citar um elemento, também histórico e temporal. Autores e analistas são uníssonos em dizerem que os movimentos sociais se constroem pela manutenção ou reação à realidade imediata. Pois bem, a Educação do Campo se consolida como uma reação ao quadro da época (que se repete constantemente) de acirramento do fechamento de escolas rurais. A década de 1990 no Brasil, que coincide com a exasperação das políticas neoliberais de Estado mínimo. A partir da racionalidade econômica, a manutenção de escolas na zona rural era (e ainda é, em alguns casos) vista como prejuízo. Portanto, as mesmas se fecham e seus sujeitos são transportados até os núcleos urbanos. A intensidade dessa ação no período mencionado foi absurda e se constituiu em mais um dos fatores impulsionadores da construção da Educação do Campo no país.

**Sim! Ela nasce da ‘experiência de classe’ de camponeses organizados em movimentos sociais e envolve diferentes sujeitos, às vezes com diferentes posições de classe. Sim! A Educação do campo inicia sua atuação desde a radicalidade pedagógica destes movimentos sociais e entra no terreno moveidigo das políticas públicas, da relação com um Estado comprometido com um projeto de sociedade que ela combate, se coerente for com sua materialidade e vínculo de classe de origem. (CALDART, 2009, p.38)**

Essa origem de classe ressaltada por Caldart é um apontamento vital para o entendimento da Educação do Campo, bem como das práticas que se quer alcançar com essa modalidade de educação. Entende-se que estão na origem de classe as lutas que dão origem aos movimentos sociais populares, não só os que sustentam o conjunto da Educação do Campo na atualidade, mas os mais variados movimentos da sociedade, sejam os movimentos dos trabalhadores de abordagens mais clássicas e tradicionais datados dos séculos anteriores, sejam aqueles movimentos complexos da contemporaneidade, dos desempregados aos movimentos ecológicos, que por alguns analistas (Montaño e Duriguetto, 2010) são denominados de novos movimentos sociais.

É importante fazer essa ressalva e, ainda, ancorá-la em uma categoria tão posicionada como é a “*classe*”, pois, como a própria reflexão de Caldart afirma, os sujeitos que compõe a Educação do Campo detém, às vezes, diferentes posições de classe. O conceito de classe, para fins dessa abordagem, vem colado ao conceito de desigualdade social. E esse é um ponto de referência de uma série de desigualdades no âmbito educacional, inclusive a instituída entre a organização da educação em geral e a Educação do Campo e, consequentemente, das desigualdades empreendidas em relações mais amplas, como é a desigualdade entre campo e cidade.

Há uma série de discursos atenuantes de tais desigualdades. Porém, as próprias circunstâncias, nas quais a desigualdade é minorizada, evidencia um debate mais amplo que está circunscrito à dimensão de classe. Por exemplo, uma clássica situação de *bullying*, infelizmente comum no processo de integração escolar de crianças e jovens camponesas nos núcleos urbanos: as chacotas aos sujeitos do campo, pejorativamente chamados de “coloninhos”, “jecas” e assim por diante. Crianças e jovens, que sejam vizinhos desses

sujeitos, porém, de “posses”, não são chamados de colonos, muito menos pejorativamente. São tratados como “os filhos do fazendeiro”. Porque, se são os dois do mesmo local, um é o “jeca” e o outro o “fazendeiro”? Essa situação corriqueira nos bastidores escolares indica que não se trata somente de desigualdades locais, de noções subjetivas, preconceitos ou diferenças de percepção, evidencia a necessidade da compreensão essencial dos conceitos de classe e, ainda, de desigualdade.

A partir dessas categorias mais amplas é possível localizar outra característica que põe em movimento a Educação do Campo: os próprios movimentos que a integram, por sua diversidade, e até mesmo diferença de fundamentos, que o conceito de classe necessita preceder sua listagem, uma vez que as próprias compreensões de campo, estratégias de organização e práticas educativas de tais movimentos são diversas. O elemento de articulação de toda essa diversidade, é justamente o fato de todos os sujeitos, pertencerem, de uma maneira geral, a mesma classe trabalhadora e camponesa.

O marco da I Conferência Nacional, destacado no início do texto, traz entre seus apoiadores instituições já consolidadas dando suporte ao conjunto dos movimentos sociais da Educação do Campo, como é o caso do Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF), Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e a Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO), além da própria Universidade de Brasília (UnB) e outras instituições que figuram como apoiadoras, que não podem ser listadas como movimentos, propriamente ditos.

Diferente de tais instituições apoiadoras, há espaços que congregam diversos movimentos sociais, e que tem em suas demandas, também a Educação do Campo, como é o caso da Via Campesina<sup>3</sup>, da qual alguns movimentos sociais brasileiros fazem parte. Também há os espaços de convergências dos próprios movimentos sociais por Educação do Campo, como é o caso da Articulação Nacional (Estaduais e Locais) da Educação do Campo, e também, os Fóruns, estaduais ou locais de Educação do Campo. São espaços organizativos importantes, e que embora para alguns analistas não sejam movimentos sociais, possuem a características de estarem em movimento.

Entre os movimentos sociais que compõe a Educação do Campo, o MST, indubitavelmente, se destaca. Redes regionais ou locais, que assumem características de movimentos sociais, como a Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro (RESAB). É possível enfatizar também o Movimento dos Atingidos pelas Barragens (MAB), o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), a Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), as Associações Regionais das Casas Familiares Rurais (ARCAFARs), e sua expressão nacional, a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB), a Federação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura Familiar (FETRAF).

A relação exposta acima dos movimentos sociais inclui, de maneira geral aqueles que têm uma atuação mais abrangente, em sua maioria, de caráter nacional. Essa seleção vai deixar de fora uma série de pequenos movimentos sociais locais, que igualmente são importantes para a consolidação da Educação do Campo. Não estão aqui relacionados justamente para não ser cometida uma falha ainda maior, pois, por serem locais, a mais minuciosa varredura poderia deixar ausente movimentos importantes. E há também

redes, que são formadas a partir de organizações estatais, como os territórios de cidadania, que se fortalecem e assumem demandas da Educação do Campo.

Além de todos os movimentos referenciados, cabe destacar um conflito interessante que se dá no debate conceitual acerca dos movimentos sociais e que se reproduz também nos espaços da Educação do Campo: os limites entre o movimento da sociedade e as Organizações Não Governamentais - ONGs<sup>4</sup>. Muitos movimentos sociais têm suas faces institucionalizadas, justamente para usufruir das benesses que as ONGs desfrutam, isenções, subsídios e financiamentos estatais entre outros. Ocorre que há indicadores que ONGs têm uma ação e uma função social questionável. O terceiro setor, que se quer colocar entre o público e o privado, em larga escala, está muito mais inserido no privado, a serviço do mercado e do capital. Há que se indicar que algumas ONGs tiveram e têm papel imprescindível no apoio das lutas e dos movimentos sociais. Ocorre que está se chamando atenção para as ONGs na perspectiva ampla, inserida numa perspectiva de Estado mínimo, no interior de políticas públicas neoliberais, que buscam desonerar o Estado dos direitos sociais. Ou seja, a mesma lógica responsável pelo fechamento massivo de escolas do campo. Nesse sentido que se omitiu de referenciar as ONGs do conjunto de movimentos sociais já expostos.

Movimentos sociais, de Educação do Campo ou ligados a ela, sejam internacionais, nacionais ou locais, organizações sociais de apoio e outras evidenciam um tipo de relação fundamental da Educação do Campo. Há outra característica, digamos, intrínseca, que deve ser destacada: o próprio movimento da Educação do Campo.

Em outro trabalho, acerca de tal premissa, afirmei:

**Portanto, a Educação do Campo está construindo uma experiência significativa na história da educação brasileira. Oriunda da materialidade de lutas e adversidades sociais, composta por sujeitos sociais organizados por movimentos consolidados, torna-se ela própria um movimento social. Entretanto, por sua atuação e figuração no cenário educacional e social contemporâneo, pode-se dizer que, mais que um movimento social, a Educação do Campo é um movimento da sociedade na direção da ocupação da escola. (MARTINS, 2011, p.181)**

A referência acima destaca de modo geral e essencial essa característica de a Educação do Campo estar em movimento. Fato é que também, em seus espaços particulares, as realidades, as comunidades, as organizações de trabalho, lazer, cultura, religiosidade, ou seja, o próprio cotidiano dos espaços camponeses, apresentam uma tendência a propiciar movimentos locais. Os laços de solidariedade, comunitários e de cooperação que se encontram em comunidades camponesas - diferentemente das realidades urbanas, individualizadas - potencializam a organização local. Nesse sentido, a escola do campo figura no centro desse potencial organizativo. Assim as circunstâncias são mais propícias para a própria escola se por em movimento.

Sobre essa questão, uma advertência é necessária. Não são *per se* as características

locais que colocaram as escolas situadas nos espaços rurais em consonância com o movimento de Educação do Campo. Assim como o movimento da dialética, é necessária a aproximação entre particular e universal. É preciso que os sujeitos locais se apropriem da história e do esforço coletivo da Educação do Campo, para se fortalecerem como Escola do Campo.

## **Significados, sujeitos e demandas do Campo**

Geralmente, o fato que identifica a localidade rural é justamente o espaço físico. Distritos, vilas, linhas, assentamentos, acampamentos, colônias, comunidades, faxinais, vilarejos, comunidades remanescentes de quilombos, aldeias indígenas, ilhas, uma gama de espaços onde há predominância da agricultura como forma de subsistência ou produção econômica determina o espaço camponês. Essa delimitação, no entendimento aqui defendido, é incompleta, por uma série de motivos, que vão desde a frieza documental com que o Estado (em sua maioria, na forma do plano diretor dos municípios) determina o espaço rural, até o contraste com uma das concepções basilares da Educação do Campo, de que esse campo é constituído, fundamentalmente, por seus sujeitos.

E quem são esses sujeitos? Os camponeses podem ter diversas nomenclaturas oriundas de seus modos de se relacionar com o campo. Pequenos produtores, agricultores, parceiros, meeiros, Sem-Terras, assentados, caboclos, re-assentados, colonos, peões, capatazes, posseiros, bóias-frias, caixaras, arrendatários, volantes, ilhéus, ribeirinhos, assentados, quilombolas, seringueiros, faxinalenses, diaristas, foreiros, pantaneiros, caipiras, pescadores, agregados, sertanejos, roceiros, lavradores, uma infinidade de sujeitos, nomes que se moldam conforme as regiões que estão localizados. Um debate, mais aproximados dos estudos geográficos, que também se volta para a Educação do Campo, vai assinalar para os sujeitos que constituem o território camponês<sup>5</sup>. Não quero entrar no mérito de tais conceituações, somente apontar a vinculação indissociável entre o espaço e os sujeitos, como constituídos de um elemento fundamental para a Educação do Campo.

Se há pólos integrados: espaço e sujeitos, que constroem o território camponês, é possível destacar uma característica presente e comum de todos esses sujeitos, bem como de todos os espaços já nominados? Ousaria dizer que sim. De uma forma geral, todos os sujeitos podem ser denominados como “trabalhadores rurais”, tanto é que os sindicatos rurais usam tal definição para agregar esses mesmos sujeitos. Os espaços se estruturam a partir da atividade que os sujeitos nele desenvolvem, ou seja, o trabalho. Assim, quero destacar o trabalho como a categoria comum para território camponês, sujeitos do campo e, conseqüentemente, para a Educação do Campo. E não faço essa afirmação somente porque o método utilizado aqui para as análises: o materialismo histórico e dialético o requer. Os sujeitos do campo, mesmo sem a compreensão do método marxiano e, na maioria das vezes, submerso à ideologia que combate a “praga” do comunismo, concluem que é o trabalho na roça que os fazem camponeses. Assim é a prática, a produção material da existência que define a categoria trabalho como central, não é somente a questão do método de pesquisa.

Expostas as características do “campo da educação do campo”, surgem os primeiros questionamentos, que são recorrentes. O debate em torno do urbano e rural é intenso. José Eli da Veiga (2001) insere-se no debate ao questionar os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, sobre tal divisão, estabelecendo outras variantes universais. Nesse mesmo sentido, educadores, comunidades e os próprios sujeitos do campo encontram dificuldades em perceber a Escola do Campo. A maioria dos municípios brasileiros é de categoria pequena, baixa densidade demográfica; a maioria da população constitui-se de sujeitos do campo, as características já citadas e, mais, a produção da existência, mesmo dos pequenos núcleos urbanos de tais municípios, tem base na agricultura. Assim, são as escolas desses municípios, mesmo nos núcleos urbanos, escolas do campo? A resposta é complexa, mesmo para o debate entre urbano e rural.

Atualmente, segundo a legislação brasileira, os dispositivos, que mencionam o debate, são a Lei 10.257/2001, conhecido como o Estatuto das Cidades e os dispositivos chamados Planos Diretores dos municípios, que estão citados na referida lei. Veja que é uma lei sobre as “cidades” que indica a área rural! Há em tramitação um projeto de lei (1327/2011), que visa a estabelecer uma nova classificação entre municípios rurais e urbanos. Na nova proposição o município será “*rural, quando a população for inferior a 50 mil habitantes, a atividade agropecuária representar mais de 1/3 do PIB municipal e a densidade demográfica for inferior a 80 habitantes por km<sup>2</sup>*”. Ou seja, como afirmamos, a esmagadora maioria dos municípios brasileiros. Dessa forma, e reafirmando os elementos fundamentais da Educação do Campo, a escola estará inserida nesse movimento, justamente quando se colocar em movimento a luta pela Escola do Campo, e não determinada por prescrições legais, ou indicativos estatais.

Para além do debate rural e urbano, que necessita ser compreendido em uma esfera maior que as contradições, pois o caráter simbiótico dessa relação, a unidade do diverso, a complementaridade entre campo e cidade, é justamente o essencial na prática da Educação do Campo. Pode-se localizar outra contraposição, muito mais significativa para o presente tema: o conteúdo da categoria campo, as práticas de agricultura e, por conseguinte, a compreensão de sociedade, de ser humano presente em tais práticas e posturas. Esse debate sim é fundamental para a compreensão da Educação do Campo e reside no fulcro das vivências camponesas.

Se atentarmos para a definição realizada anteriormente sobre os sujeitos do campo, percebe-se que não são listados: fazendeiros, latifundiários ou similares. Inicialmente porque os mesmos não residem no campo. E, de forma geral, tais sujeitos, defendem princípios opostos aos contidos no movimento da Educação do Campo, justamente por suas práticas e opções subtraírem do campo os aglomerados populacionais, pautando-se em mecanização, substituição de mão de obra e racionalidade financeira.

Dessa maneira, encontram-se objetivos, concepções de sociedade e de campo contrastantes e, não seria exagero afirmar que estão em disputa. Ao retomar o debate sobre os territórios da Educação do Campo, a longa citação de Bernardo Mançano Fernandes auxilia na compreensão dos posicionamentos antagônicos:

Temos dois campos, porque os territórios do campesinato e os territórios do agronegócio são organizados de formas distintas, a partir de diferentes relações sociais. Um exemplo importante é que enquanto o agronegócio organiza seu território para a produção de mercadorias, o grupo de camponeses organiza seu território, primeiro para sua existência, precisando desenvolver todas as dimensões de sua vida. (...) A paisagem do território do agronegócio é homogênea, enquanto a paisagem do território camponês é heterogênea. A composição uniforme e geométrica da monocultura se caracteriza pela pouca presença de pessoas no território, porque sua área está ocupada por mercadoria, que predomina na paisagem. A mercadoria é a expressão do território do agronegócio. A diversidade dos elementos que compõe a paisagem do território camponês é caracterizada pela grande presença de pessoas no território, porque é nesse e desse espaço que constroem suas existências, produzindo alimentos. (FERNANDES, 2008, p.40-1)

Embora pese a posição epistemológica da abordagem aqui efetuada, politicamente posicionada e comprometida, a localização da Educação do Campo ao lado da agricultura camponesa é também uma questão pragmática. Para o agronegócio, comunidades rurais, aglomerações populacionais no campo não são necessárias. Ao contrário, a Educação do Campo se faz com os sujeitos, seus espaços de vidas, a cultura gerada por tais processos de interação. É propriamente uma necessidade de sobrevivência posicionar-se alternativamente ao agronegócio.

A necessidade se expande para além do modelo de produção. Viabilizar a Educação do Campo e ter o campo como um espaço de vida. Essa afirmação vai além da viabilidade e prosperidade econômica do empreendimento rural. Diretamente ligada à agricultura camponesa, estão os elementos da cultura local, de comunidade organizada, laços de solidariedade, parceria e coletividade. Encontram-se também tradições, valores e práticas cooperadas que orientam uma noção de agricultura chamada de auto-sustentável. Sem desenvolver os conceitos científicos, a práxis da agricultura camponesa busca a sustentabilidade e o chamado desenvolvimento regional e local. Conceitos esses que, para a compreensão da Educação do Campo, há a necessidade de serem elucidados.

Até mesmo o termo sustentabilidade pode ser cooptado pelo Capital, que ao olhar para o campo, vincula uma propriedade como sustentável, na medida em que ela é capaz de prover plenamente seus proprietários de capital econômico para sua reprodução. Essa perspectiva está diretamente ligada ao discurso do desenvolvimento sustentável, questionado por àqueles que defendem a agricultura camponesa. Para a Educação do Campo, *“a sustentabilidade enquanto atributo da agricultura camponesa e em contraponto ao desenvolvimento sustentável.”* (SILVA, 2012, p.730) Assim, a sustentabilidade é a balizadora do chamado desenvolvimento. Termo esse, muito ambíguo, muitas vezes atrelado ao desenvolvimento econômico, como já evidenciado que, para fazer parte das práticas de Educação do Campo, necessita observar parâmetros do pleno desenvolvimento do ser humano, das comunidades locais, da cultura camponesa e, sobretudo, do processo emancipatório.

Vale ressaltar que a interpretação enviesada sobre desenvolvimento, ou seja, tomada por premissas do Capital (uma vez que esse é hegemônico mundialmente) não é um fenômeno brasileiro somente. Ao tratar do assunto do desenvolvimento local, relacionando-o com a escola, Rui Canário, intelectual português, aponta para os equívocos na compreensão do desenvolvimento local. A mais latente é a descontextualização, pois ao tentar resolver o “problema” do desenvolvimento do “interior”, busca-se “a solução com base na reprodução dos modelos e padrões que caracterizam o desenvolvimento urbano”. (CANÁRIO, 1998, p. 32). O excerto evidencia dois elementos: primeiro que a problemática está além de nossas fronteiras, segundo, que os modelos, indicados por Canário, são válidos e atuais na disputa do território camponês e do agronegócio.

O parâmetro urbano, a matriz tecnológica de produção em massa, as culturas vinculadas ao agronegócio, no meu entendimento, contribuem para o fortalecimento dos equívocos em relação ao desenvolvimento. É por isso que a matriz adotada de maneira hegemônica é aqui questionada. Não há espaço para as escolas do campo nessa perspectiva de desenvolvimento. “À luz desta concepção de desenvolvimento, as zonas rurais tendem a ser encaradas como ‘desertos de ideias, de realizações, de projectos, de instituições’” (CANÁRIO, 1998, p. 38). E não é no deserto, ou em meio a uma abundante plantação de soja, ou de cana-de-açúcar, ou ainda, em uma imensidão de pastagem para os bovinos que se constrói a Educação do Campo. Em um cenário como este, a escola do campo não tem espaço, simplesmente, não existe.

Na perspectiva da agricultura camponesa, do campo da Educação do Campo, o critério qualitativo da produtividade é secundário. O desenvolvimento se dá na qualidade de vida como totalidade. Não basta a produção bater recordes de grãos ou similares, se isto custar a qualidade do relacionamento, a premissa de comunidade do local, ou ainda mais, a saúde do camponês. Mede-se o desenvolvimento também pelas alternativas culturais, da saúde pessoal e social, pela qualidade da alimentação que é consumida pelos membros da comunidade. O campo desenvolvido não produz como refém do mercado, mas produz para consumir também, por isso que tal produção é diversificada. Os *commodities* agrícolas podem parecer rentáveis, imediatamente, porém não se reverterem ao desenvolvimento local, humano. A maioria da soja produzida no Brasil é exportada e tem como finalidade ração animal. Com essa observação, ênfase que o desenvolvimento, para a Educação do Campo, está centrado na vida.

A escola, no processo do campo como espaço de vida, é essencial. O fechamento de uma escola do campo acelera o processo de desintegração da comunidade local. Não é superlativo afirmar que a escola figura como símbolo cultural da vida da camponesa. Ao sintetizar cultura, aprendizado, prática e socialização, a escola cumpre essa função e, quanto mais ela se vincular aos processos de socialização, que é o que preconiza a Educação do Campo, mais ela pode contribuir com o desenvolvimento do local, com o campo como espaço de vida.

## Políticas Públicas e Educação do Campo

Devido ao déficit histórico das áreas rurais, da concepção hegemônica de desenvolvimento citada a pouco, dos pré-conceitos em relação às comunidades e aos

sujeitos do campo, tomando-os como “atrasados”, enfim, há uma gama de problemas estruturais em relação às zonas rurais brasileiras. Desse modo, a concepção de campo almejada pela Educação do Campo, para se viabilizar, necessita de um forte aporte estatal em infra-estrutura, por meio de políticas públicas para o referido setor. É nesse ponto que ocorrem as maiores contradições do debate acerca da Educação do Campo. É inegável a necessidade e o direito dos sujeitos do campo em relação às políticas públicas. Contudo esse movimento de conquista traz em si também o germen de recuos, uma vez que a inserção de políticas de Estado e de governo, por vezes (se não na totalidade, na maioria), significa o recuo dos movimentos sociais e suas demandas, por se tratarem de ações opostas, dado a natureza do Estado na sociedade capitalista. Deste modo, ao falar sobre políticas públicas para a Educação do Campo, antecipadamente, é necessário enfrentar o debate sobre a conquista e a manutenção de tais políticas, o significado dos avanços e dos recuos, antes mesmo de destacar quais são as políticas em curso, ou as necessidades a serem alcançadas. Essa contradição é bem expressa por Monica Molina, quando ela vai ao centro da questão ao versar sobre a temática e a Educação do Campo:

**Ou seja, exatamente o que lhe é constitutivo, o que a fez surgir, que foram as lutas e os conflitos no campo e a busca dos movimentos sociais e sindicais por outro projeto de campo e de sociedade, e nele outro projeto de educação, têm sido intencionalmente abortados por partes relevantes destas instâncias governamentais. Esta prática simplesmente exclui do planejamento da ação pedagógica o essencial: o próprio campo e as determinações que caracterizam os sujeitos, os educandos e suas famílias que vivem nesse território. (MOLINA, 2010, p. 105).**

Essa referência destaca um aspecto importante da prática educativa como um todo. Qual o ponto de partida de prática e políticas públicas? Para a Educação do Campo, o ponto de partida é a relação com o local, a vida concreta dos sujeitos do campo, a cultura, etc. É obvio que a função da escola, pautada pela socialização do saber construído universalmente, não sucumbe a tais propósitos e esses saberes vão além dos locais. Mas a Educação do Campo retoma a premissa de que tais conhecimentos universais estão a serviço de um processo de formação humana que é bem mais amplo que a instrumentalização científica.

De outro lado, encontram-se os pressupostos do Estado na sociedade regida pelo capital, ao qual estão submetidas as “instâncias governamentais” citadas por Molina. Ocorre uma contraposição de projetos. Como já fora afirmado, o projeto do capital para o campo está na contracorrente das necessidades do projeto de Educação do Campo. E as políticas públicas oriundas desse projeto contrastante, via de regra, observarão pressupostos distintos das necessidades dos sujeitos do campo. O desenvolvimento econômico capitalista, sua noção de cultura e sociabilidade promovem políticas públicas inseridas nessa perspectiva. Daí o perene conflito entre as necessidades

concretas que geram lutas sociais dos sujeitos do campo e as políticas públicas para o setor. É aqui que reside um pressuposto inegociável para a Educação do Campo. “É imprescindível garantir a sua materialidade de origem: se perder o vínculo com as lutas sociais do campo que a produziram não será mais Educação do Campo.” (MOLINA, 2010, p. 106). Destacar tal premissa não tem a função de pleitear a abdicação das políticas públicas. Bem pelo contrário, reforça a necessidade de que as mesmas sejam estabelecidas, sem que esse processo seja de cooptação, ou que desmobilize as lutas sociais que caracterizam a Educação do Campo.

Diversas ações ocorrem no seio desse embate: processo de conquista, reorganização e absorção das demandas dos movimentos do campo (para que uma mudança estrutural não ganhe campo), vitórias significativas dos movimentos, enfim, no intenso desenvolvimento dialético do real, ocorrem a instituições de políticas, projetos e programas, que, em termos de exposição didática, podem ser agrupados em três blocos: *documentais*, que inserem a Educação do Campo no marco legislativo brasileiro; *programas diretos*, que são programas pensados exclusivamente para a Educação do Campo; e *programas indiretos*, que são programas desdobramentos de outros programas maiores que incorporam também faces da Educação do campo.

No bloco *documental*, pode-se relacionar três documentos que têm uma significativa relevância para a Educação do Campo: a Resolução do Conselho Nacional de Educação (Câmara de Educação Básica) Número 01, de três de abril de 2002, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. A Resolução do Conselho Nacional de Educação (Câmara de Educação Básica) Número 02, de 28 de Abril de 2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. E o Decreto Presidencial número 7.352 de 04 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Há ainda uma série de pareceres do Conselho Nacional de Educação, sendo que merece destaque o Parecer 36/2001, que fundamenta a instituição das Diretrizes, cuja relatora, Professora Edla de Araújo Lira Soares, incorpora importantes conceitos e perspectivas do movimento de Educação do Campo. A fixação desses marcos normativos, expressão mais apropriada de tais políticas, é um avanço significativo na luta pela Educação do Campo, cuja maior vitória reside, justamente, em incluir na legislação educacional, uma expressão com todo significado social como é a Educação do Campo. A forma normativa que os documentos detêm força, ao menos, o debate que vem se realizando nas escolas de áreas rurais. As práticas e programas focais, no entanto, permanecem em disputa.

Para consolidação de diretrizes gerais, os marcos normativos geraram programas de ação. Entre os programas, estão ações que podem se situar como *programas indiretos*, uma vez que se articulam com programas mais amplos, realizados em outros espaços, como os urbanos. Como exemplo de tal programa pode-se destacar o Projovem Campo, Saberes da Terra. Pode-se dizer que ele é um sub-programa do PROJOVEM, um programa nacional de inclusão de jovens, que tem outras variantes, como o Projovem Urbano, Adolescente, Trabalhador. Destaca-se que sua versão Campo é voltada para os sujeitos

do campo, oferecendo qualificação e escolarização a tais sujeitos. Também pode-se arrolar nesse bloco, programas que são voltados ao campo, mas calcados em experiências próprias das organizações que as pautam, como é o caso das Casas Familiares Rurais, ligadas às ARCAFAR(s), que tem recebido investimentos estatais, podendo sinalizar *status* de programa. Por fim, é possível arrolar aqui também, programas governamentais, voltados especificamente à Educação do Campo, cuja essência é questionada por esse movimento, como é o caso do programa Escola Ativa, de base escolanovista, aparentemente distante dos pressupostos destacados como fundamentais para Educação do Campo, como, por exemplo, a relação com os movimentos sociais do campo e seus vínculos com organismos multilaterais, financiamento junto ao Banco Mundial e consequente secundarização com a realidade local. Junto a tais exemplos, podem se alinhar programas estaduais e municipais com mesmas características.

O último bloco está caracterizado como *programas diretos*. Adotei a presente nomenclatura com a finalidade de sinalizar uma diferenciação do conjunto de programas relatados anteriormente. Esses programas se inseriram no campo das políticas públicas vinculados diretamente às práticas construídas coletivamente pelos movimentos sociais do campo. O exemplo mais tradicional, que inclusive se insere nos marcos normativos já relacionados, é o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, ligado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário, é um programa que foi referenciado no decreto presidencial já relacionado e que, desde sua concepção, tem os movimentos sociais do campo em sua base, em sua manutenção e execução e, sobretudo, esses movimentos com suas lutas políticas, é o que garantem a permanência do PRONERA enquanto política pública. Esse programa é emblemático: criado em 1998, praticamente se mistura à história da Educação do Campo, é uma resposta direta das lutas dos sujeitos do campo e de grande relevância no âmbito das políticas públicas, como afirma Munarim (2008, p.6-7): “(...) o PRONERA, (...) se constituiu no mais importante espaço institucional federal de construção e execução de alternativas educacionais aos povos do campo, alternativas que vinham dos assentamentos da Reforma Agrária”. Mesmo restrito às áreas de reforma agrária, as práticas do PRONERA pautaram outras ações, que iniciaram no âmbito desse programa e se tornaram programas próprios, como é o caso do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – Procampo.

O Procampo institucionaliza como programa a prática construída pelos movimentos sociais e universidade, chamada de Pedagogia da Terra. A grande novidade desse programa reside no fato de que programas de Educação do Campo alcancem o Ministério da Educação, uma vez que o Procampo é financiado e localizado pelo Ministério da Educação e fomenta, entre outras áreas de formação estratégicas para o campo, a formação de professores.

Por fim, ainda que seja recente, em fase de implantação, é necessário destacar o Programa Nacional de Educação do Campo – Pronacampo, lançado oficialmente no dia vinte de março de 2012, pela presidenta da república Dilma Rousseff e o ministro da educação Aloizio Mercadante. Segundo os propositores, o programa visa a apoiar os demais entes federados, estados e municípios, na promoção e fortalecimento da Educação do Campo. Segundo o ministro da educação, haverá investimentos na ordem de um

bilhão e oitocentos milhões por ano no programa, que terá quatro eixos: gestão e práticas pedagógicas, formação de professores, educação de jovens e adultos e educação profissional e tecnológica. Trata-se de um programa recentemente iniciado que vai incorporar demais programas existentes. Não deixa de ser um avanço para a Educação do Campo, pois, o presente programa é resultado de uma série de lutas sociais, mais precisamente, pode-se destacar toda a mobilização dos sujeitos do campo frente o anúncio de cortes no PRONERA, eis que o resultado das reivindicações sociais culmina a apresentação do Pronacampo.

Porém é importante considerar algumas ressalvas. Trata-se de um programa em implantação, e como tal, não pode ainda ser avaliado. Contudo há indícios que o Pronacampo afasta-se do movimento de Educação do Campo. Ainda simbólicos pois o programa ainda não está definido, porém, símbolos como a presença da senadora Katia Abreu, histórica defensora do agronegócio, na cerimônia de lançamento do Pronacampo, ou, a concepção de desenvolvimento ligado ao mercado, que consta no Pronatec (programa de ensino técnico incorporado ao Pronacampo) ou ainda, o Senar (Serviço Nacional de Aprendizagem Rural como protagonista na implantação do Pronacampo, são indícios negativos que precisam ser considerados.

No balanço geral, de conquista de políticas públicas, programas e iniciativas para a Educação do Campo, diz Monica Molina: “Este seja talvez um dos importantes legados das lutas por políticas públicas de Educação do Campo: o conjunto de suas ações amplia a esfera pública, acumulando forças no sentido da democratização do Estado e da sociedade brasileira”. (2010, p. 112). Resta o desafio já exposto no início do item e que é objeto de todo o artigo: as políticas públicas necessitam estar vinculadas aos fundamentos da Educação do Campo, ou seja, se vincularem às lutas sociais, tanto na concepção, conteúdo e controle social. O desafio contido no exemplo do Pronacampo, de ação mesmo com a conquista de direitos sociais, é orientador da prática política e pedagógica da Educação do Campo.

## **A escola e a Educação do Campo**

A Educação do Campo é maior que a escola do campo. É o que todos os pressupostos demonstrados anteriormente indicam e o que será ratificado nesse item voltado à escola. Isso não quer minorizar a relevância da escola, mas evidenciar que as práticas educativas extrapolam o âmbito escolar e que, no caso da Educação do Campo, justamente a articulação entre os espaços educativos mais amplos e a escola é essencial para a efetivação da práxis educativa. O caminho da exposição de movimentos sociais, espaços e sujeitos do campo, políticas públicas até a escola, indicam que essa última retém características de todas essas categorias, o que não encerra sua especificidade, bem ao contrário, a torna complexa e fortalece.

Em geral, ao falar de escola, também se adentra ao debate das práticas pedagógicas, correntes epistemológicas, tendências didáticas. A presente exposição também se deterá a tais elementos, destacando, porém, que eles estão indissociavelmente articulados aos demais elementos fundamentais já destacados. Esse é mesmo um debate

político, epistemológico e ainda conceitual. Os diversos programas de Educação do Campo, práticas e abordagens carregam duas posturas contrastantes: uma que se refere a práticas educativas circunscritas ao interior das escolas e a que está sendo defendida aqui, que vincula escola e vida. Tal debate confere a necessidade de afirmar, um pressuposto teórico ilustradamente definido na afirmação de Caldart:

A Educação do campo retoma a discussão e a prática de dimensões ou matrizes de formação humana que historicamente constituíram as bases, os pilares da pedagogia moderna mais radicalmente emancipatória, de base socialista e popular e de referencial teórico marxista, trazendo de volta o sentido de uma “modernidade da libertação” (...) (CALDART, 2009, p. 42).

Com essa afirmação, está direcionada a perspectiva teórica da Educação do Campo. Não se trata de abordagens escolanovistas ou, ainda, não diretivas. Não se trata de uma prática educativa “neutra” na qual os saberes científicos estão acima das relações sociais em que se produzem. Trata-se de uma prática educativa emancipatória e com todas as incidências que essa afirmação significa. E é nesse sentido que algumas categorias se tornam fundamentais para o desenvolvimento pedagógico, como é o caso do trabalho.

Ao longo da literatura sobre Educação do Campo, muito vai se encontrar sobre a necessidade do trabalho como princípio educativo. Isso se dá em virtude da centralidade dessa categoria, tanto para os fundamentos teóricos aqui utilizados, como para a prática da Educação do Campo. Entre os vários elementos que designam os sujeitos do campo, o trabalho na terra é o central, é o que gera a identidade, enfim, é que produz o camponês. Essa centralidade necessita ser tomada pela escola.

A lógica do capital, que se baseia na exploração do trabalho, não permite identificar esse como um processo criador, benéfico ao desenvolvimento do ser humano, isso faz com que a visão de trabalho em geral seja a do “*tripalium*” (instrumento de tortura), pois, ao ser explorado, o trabalhador se distancia das faces emancipatórias do mesmo, restando-lhe a degradação. Isso invade a escola, banindo toda forma de relação entre trabalho e processo educativo, uma vez que a visão hegemônica do trabalho está ligada à exploração.

Chega-se ao cúmulo de afirmar que a inserção de práticas de trabalho na escola seria exploração de mão de obra infantil! Isso é, tanto um alarme de como o trabalho é degradante no interior da sociedade capitalista e também de como o trabalho como princípio educativo é desconhecido e distante das práticas escolares. Com essa afirmação é preciso uma ressalva: não é a mera inserção de atividades laborais no cotidiano escolar que promove o trabalho como princípio educativo, embora essa inserção seja benéfica. Para tanto, é necessário compreender o próprio processo educativo, de ensino e aprendizagem e a organização pedagógica como trabalho. Isso significa envolvimento de todos no processo integralmente, sem distanciamentos entre segmentos ou parcelamento do processo pedagógico e é por isso que a lógica disciplinar, individualista despreza o trabalho como elemento organizador do processo educativo.

Especialmente para a Educação do Campo, o trabalho é fundamental como organizador pedagógico. Desde as crianças, há um vínculo próximo com o trabalho que,

por vezes, é ignorado pela escola. Em casa, no cotidiano, as crianças, jovens do campo, se fazem pelo trabalho, aliar isso ao processo educativo escolar é uma benesse imensurável. Esse fato é constatado quando as atividades escolares envolvem atividades produtivas, em projetos ou ações práticas, que podem ser visualizada desde as hortas, as atividades com base na sabedoria popular, por exemplo, o trabalho com as plantas medicinais, até o uso de relações de situações concretas com os conhecimentos sistematizados das ciências, matemática, geografia, história, língua, enfim, com o conteúdo escolar. É necessário ressaltar que o trabalho como princípio educativo não se restringe aos elementos do ensino-aprendizagem, estão pautados também no processo de auto-organização dos sujeitos, da coletividade e cooperação em todas as esferas escolares, ou seja, tomar a lógica de funcionamento da escola como um processo de trabalho, no qual, todos os participantes são sujeitos e, portanto, responsáveis pelo funcionamento da escola e dos processos nela contidos.

Uma vez que trabalho e realidade camponesa são próximos, há uma certa similaridade do princípio da vinculação entre realidade e escola. Ocorre que essa aproximação, ou melhor, vinculação, é mais um fundamento pedagógico da Educação do Campo. Fundamento extremamente necessário face à função social da escola nos dias contemporâneos. O grande (de)mérito dessa escola capitalista, hegemônica nos dias de hoje, é realizar a manutenção da artificialidade entre os conhecimentos escolares, o saber acumulado historicamente em relação à realidade material concreta, ou seja, da ação e participação dos sujeitos na sociedade e, consequentemente na construção e utilização desses saberes. Essa dissociação provoca uma prática de ensino-aprendizagem vaga, deslocada, para não se dizer estéril. Trata-se de conteúdos matemáticos abstratamente, dissociados do seu uso social, de uma língua cristalizada na norma padrão, tão imutável que parece ser sagrada, das ciências que remontam ao ideário dos cientistas laboratoriais, segregados do cotidiano. Fala-se e ensinam-se conteúdos que, do modo como são expostos, estão fora da vida social, sem utilização no dia a dia do cidadão que está sendo ali formado, o que fomenta o “impertinente” questionamento dos educandos: “Professor, mas onde eu vou usar isso?” E, às vezes, a resposta é “na série seguinte” ou, a clássica: “vai cair no vestibular”.

Especialmente para a Educação do Campo, há um exemplo de toda essa dissociação que é deveras emblemático. O clássico experimento “científico” da observação do processo de crescimento de uma planta, realizado com feijão, em um copo plástico em algodão é também realizado, por vezes, em escolas do campo. Isso não é somente uma contradição, beira o desrespeito ao local. As escolas do campo, situadas em zona rural, é um espaço/território no qual os sujeitos tiram da terra sua existência. Por mais diminuta que seja a área escolar, há espaços com terra para o desenvolvimento de um experimento dessa natureza, sem contar que os sujeitos do campo, fazem esse processo para prover o seu sustento! Contudo, esse distanciamento entre realidade e escola, é comum.

Especialmente para a realidade camponesa, a inserção dos elementos do real na prática escolar é fundamental, tanto no processo de aprendizado, uma vez que o campo é um laboratório vivo, com potencialidades infinitas ao lado da escola, em qualquer área

do conhecimento, quanto na incidência das condições locais na vida escolar. Mais um exemplo cotidiano: é na realidade camponesa que a incidências das intempéries refletem diretamente na escola, pois, em épocas de chuvas, dada a precariedade das estradas, distâncias e outros fatores externos, a dinâmica escolar fica comprometida, sem o comparecimento dos alunos. Esse exemplo aponta também que esses fenômenos, estão ligados às condições precárias do campo no Brasil, que precisam ser revertidas, por isso que a Educação do Campo é mais que a escola, pois para ela, solucionar os problemas estruturais das áreas rurais, também é “conteúdo” escolar.

No caso da realidade da situação escolar do campo, as precariedades são ainda mais evidentes. O sistema educacional toma essa realidade como periférica, um apêndice da estrutura escolar urbana. Essa situação foi uma das variantes responsáveis pelo surgimento do movimento por uma Educação do Campo. Mesmo com a luta social organizada, os quadros ainda registram uma profunda desigualdade, os indicadores de formação docente dos professores que atuam no campo são menores, a rede estrutural de apoio, como acesso a tecnologia, mobiliário e outros aportes, também são menores<sup>6</sup>, sem contar que as políticas educacionais para esse setor são extremamente recentes, como já fora destacado, isso implica, no fato que houve, até então, total descaso para essa área.

Esses desafios, que são, na realidade, usados como referência pedagógica para a Educação do Campo, denotam uma necessidade, que ao mesmo tempo é mais um alicerce para a escola do campo: a sua relação com a comunidade. Toda abordagem sobre a escola vai enfatizar a necessidade de uma relação dessa com a comunidade. Ocorre que das escolas do campo, como já fora apontado, essa relação é mais que uma necessidade, é uma prática corrente do conceito de comunidade que impera no campo. Já fora destacada essa simbiose benéfica ao processo educativo. Ocorre que, ao salientar os processos escolares, é necessário apontar que para além dos conhecimentos sistematizados em forma de conteúdos, os componentes da comunidade escolar camponesa detém saberes que podem e necessitam se fazerem presentes na práxis formativa, seja como conhecimentos tácitos da produção agrícola, manejo e administração de um processo produtivo fincado na realidade daqueles que são educados, ou ainda, nos saberes culturais que os membros dessa comunidade detém, que vão de saberes históricos, dotes artísticos e a infinidade de costumes vinculados à cultura local e camponesa.

Por fim vale destacar que o conjunto dessas evidências escolares, que estão expostos na forma de princípios fundamentadores da Educação do Campo, contém uma potencialidade que se torna também mais um princípio. Trata-se de conceber na práxis educativa, mesmo escolar, a necessidade de transformação da realidade presente, isso é, a inconformidade com a situação atual que, notadamente, é desigual, e buscar de forma permanente, isto é, dialeticamente, à transformação. A Educação do Campo vem buscando manter o foco nesse princípio, conquistando avanços, como aponta Roseli Caldart:

*(...) é possível perceber indícios de transformação da forma escolar nas práticas e nas reflexões pedagógicas da Educação do Campo (notadamente*

aquelas inspiradas pelas suas concepções originárias). Ou, de forma mais geral, é possível pensar a transformação da escola desde a perspectiva político-pedagógica de origem da Educação do Campo. (CALDART, 2010, p. 151) [Grifos no original].

Esses indícios localizam-se nas práticas diferenciadas que vêm sendo pautadas, executadas e criadas pelo movimento de Educação do Campo, como é o caso da prática em alternância, a inserção de conteúdos socialmente vinculados à comunidade nos currículos, às experiências de calendários, tempos educativos e organização curricular diferenciadas, ou nas práticas que dão origem às políticas públicas já citadas, como a Pedagogia da Terra. Contudo, a forma escolar sinaliza indícios de mudanças justamente no ato da compreensão de que a “escola é mais que escola”, ou seja, compreender esse espaço como de confluência de uma prática educativa que é mais amplo. Porém, essa compreensão vem acompanhada de uma clareza: de que a escola é o espaço institucional da socialização do conhecimento, por isso, o ensino-aprendizagem necessita acontecer de forma plena, igualmente às escolas urbanas, localizadas em outras realidades ou países. Uma vez que há conhecimentos universais, cabe à escola do campo, igualmente, socializá-los. É o desafio da unidade na diversidade.

### Pequena síntese

Para elaborar esse final, retomo as afirmações contidas no excerto anterior de Roseli Caldart, no qual a autora aponta para as potencialidades de transformação da Educação do Campo, mas, na mesma afirmação, faz a salvaguarda de que essas potencialidades estão condicionadas ao movimento de Educação do Campo em suas concepções **originárias**. É o que o presente texto procurou realizar em sua totalidade, inicialmente, mapear quais são essas concepções por meio de elementos fundamentais e como eles se manifestam no decorrer da história e da prática da Educação do Campo. Em síntese, o mais evidente a ser destacado é que essa se encontra, nessa trajetória toda, em *movimento*.

Oriunda dos movimentos sociais, a Educação do Campo pode ser compreendida como movimento social, se organiza em busca dos direitos dos sujeitos do campo enquanto movimento e, no movimento dialético da contradição, se movimenta no campo de políticas públicas, subjetividades, identidade e práxis educativa, essa é a constante da Educação do Campo, portanto, uma de suas características mais evidente: estar em movimento.

O desafio daqueles que constroem ou querem construir a Educação do Campo nos mais diferentes espaços: escolas em zona rural, comunidades ligadas ao campo, espaços e territórios rurais é manter-se fiel às concepções originárias da Educação do Campo. Essa categoria é mais complexa do que a delimitação geográfica, é uma práxis educativa. Os fundamentos que foram aqui expostos são elementos que evidenciam essas práxis. Portanto, se fazer escola do campo, na presente concepção, é não prescindir dos fundamentos da concepção originária da Educação do Campo.

## NOTAS

- <sup>2</sup> Há um clássico para compreender a conceituação: SANTOS, Theotonio dos. *Conceito de Classes Sociais*. Petrópolis: Vozes, 1982. Uma recente obra, mais didática, também é indicada para o conceito de classes sociais: MONTAÑO; DURIGUETTO (2010).
- <sup>3</sup> No Dicionário de Educação do Campo (CALDART, et al, 2012), Bernardo Mançano Fernandes define: “A Via Campesina é uma organização mundial que articula movimentos camponeses em defesa da agricultura familiar em pequena escala e agroecológica para garantir a produção de alimentos saudáveis” p. 767.
- <sup>4</sup> Não é objeto direto deste texto tal debate, que pode ser aprofundado em: MONTAÑO, Carlos. **Terceiro Setor e Questão Social: Crítica ao padrão emergente de intervenção social**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- <sup>5</sup> Para um maior detalhamento ver: FERNANDES, Bernardo Mançano. **Educação do Campo e Território Camponês no Brasil**. In: Clarice Aparecida dos Santos. (Org.) *Educação do Campo: campo -políticas públicas- educação*. Brasília: Incra/ MDA, 2008. p. 39-64.
- <sup>6</sup> Um detalhamento desses dados estruturais pode ser obtido no documento citado nesse texto: (INEP, 2007), embora não tão recente, mas revelador, pois o quadro hoje é bem semelhante ao de cinco anos atrás.

## REFERÊNCIAS

- CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Educação do Campo: notas para uma análise de percurso*. **Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro: v.7, n.1, p. 35-64, mar/jun 2009.
- \_\_\_\_\_. *A Educação do Campo e a perspectiva de transformação escolar*. In MUNARIM, Antônio. [et al] (Orgs.) **Educação do Campo; reflexões e perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2010.
- CANÁRIO, Rui. *Educação e perspectivas de desenvolvimento do “interior”*. In: MADUREIRA PINTOS, J; D’ORNELAS, R. (Coord.). **Perspectivas de desenvolvimento do interior**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1998. p. 31-45.
- FAGUNDES, Wellington. **Projeto de Lei 1327/2011**. Altera a Lei nº 10.257, de 10 de julho de 2001, denominada Estatuto da Cidade, para incluir critérios de classificação do espaço urbano e rural, e dá outras providências. Brasília: Câmara Federal, 2011.
- FERNANDES, Bernardo Mançano. “Educação do Campo e Território Camponês no Brasil.” In: SANTOS, Clarice Aparecida. (Org.) **Por uma educação do campo; Campo – Políticas Públicas**. Brasília: Incra/MDA, 2008.p.39-66.
- INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Panorama da Educação do Campo**. Brasília: INEP, 2007.
- INSTITUTO SOUZA CRUZ. **Marco Social. Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Volume 12, n. 01. 2010.
- MOLINA, Mônica Castagna. *Desafios teóricos e práticas na execução das políticas públicas de Educação do Campo*. In: MUNARIM, Antônio. [et al] (Orgs.) **Educação do Campo; reflexões e perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2010.
- MONTAÑO, Carlos. DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Estado, Classe e Movimento Social**. São Paulo, Editora Cortez, 2010.
- MUNARIM, Antônio. **Movimento Nacional de Educação do Campo: uma trajetória em construção**. In: 31ª Reunião Anual da ANPED. GT 3 – Movimentos Sociais e Educação. Caxambu,

MG: ANPED, 2008. Disponível no site: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/trabalho/GT03-4244—Int.pdf>. Acesso: 03/11/2008.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o Poder, O Socialismo**. Tradução: Rita Lima. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

VEIGA, José Eli. **Cidades Imaginárias**: o Brasil é menos urbano que se calcula. São Paulo: Editora Autores Associados, 2001.

Recebido em 12/11/2013

Aprovado para publicação em 10/12/2013