

# AVANÇOS E DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Mônica Castagna Molina

Helana Célia de Abreu Freitas

---

## Resumo

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

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

---

## **Abstract**

### ***Progress and challenges in building Countryside Education***

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

*Keywords: rural education; countryside schools; teachers training.*

---

## **Introdução**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### **Avanços na construção do Movimento da Educação do Campo**

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

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

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

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

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

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

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

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

Art. 1<sup>a</sup>

[...]

§ 1<sup>o</sup> Para os efeitos deste Decreto, entende-se por:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### **Construção da escola do campo: questões às suas práticas**

24

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### **Considerações finais**

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

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

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

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

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

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

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

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

### Referências bibliográficas

---

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

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. *Diário Oficial da União*, Brasília, 5 nov. 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm)>.

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

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

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO (Fonec). *Carta de criação do Fórum [...] na sede da Contag, durante os dias 16 e 17 de agosto de 2010*. Brasília, 2010. Disponível em: [http://www.freccupa.net.br/p/documentos\\_29.html](http://www.freccupa.net.br/p/documentos_29.html).

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

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

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

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

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

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

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

---

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

[mcastagnamolina@gmail.com](mailto:mcastagnamolina@gmail.com)

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

[helana-freitas@uol.com.br](mailto:helana-freitas@uol.com.br)