



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARIZE SOUZA CARVALHO

**REALIDADE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E OS DESAFIOS PARA A
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA
PERSPECTIVA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS**

Salvador - Bahia
2011

MARIZE SOUZA CARVALHO

**REALIDADE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E OS DESAFIOS PARA A
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA
PERSPECTIVA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS**

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Celi Neuza Zulke
Taffarel

Salvador - Bahia
2011

SIBI/UFBA/ Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Carvalho, Marize Souza.

Realidade da educação do campo e os desafios para a formação de professores da educação básica na perspectiva dos movimentos sociais / Marize Souza Carvalho. – 2011.

165 f. : il. + 1 CD-ROM

Orientadora: Profª. Dra. Celi Neuza Zulke Taffarel.

Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2011.

I. Professores – Formação. 2. Educação rural. 3. Conflito social. 4. Educação e estado. I. Taffarel, Celi Neuza Zulke. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 370.71 – 22. ed.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARIZE SOUZA CARVALHO

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação,
Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia

**REALIDADE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E OS DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO
DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA PERSPECTIVA DOS
MOVIMENTOS SOCIAIS**

Banca examinadora

Celi Neuza Zulke Taffarel (orientadora)
Doutora em Educação, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP
Universidade Federal da Bahia

Antonio Munarim
Doutor em Educação, Universidade Católica de São Paulo.
Universidade Federal de Santa Catarina

Sandra Maria Siqueira
Doutora em Educação, Universidade Federal do Ceará
Universidade Federal da Bahia

Guiomar Inez Germani
Doutora em Geografia, Universidade de Barcelona
Universidade Federal da Bahia

Maria Nalva Rodrigues de Araujo
Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia
Universidade Estadual da Bahia

AGRADECIMENTOS

Aos Companheiros participantes da Comissão Nacional de Educação do Campo, especialmente, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Confederação Nacional dos Trabalhadores Agricultura (CONTAG), Federação dos Trabalhadores na Agricultura (FETRAF), Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro (RESAB) e Escolas Famílias Agrícolas (EFAS), pela luta incessante em favor da Educação do Campo.

Ao Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação, em especial à Linha Estudo Pesquisa em Educação Física Esporte e Lazer (LEPEL) e aos colegas dos programas da Educação do Campo: Myna, Carol, Rosa, Terê, Pedro, Mona, Ângela, Mirla e Roberto.

Aos funcionários da Secretaria da Pós-Graduação, Kátia, Nadia e Graça, pela atenciosa colaboração e atendimento.

Aos alunos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo.

A Kátia, Pedro, Nalva, pelo apoio e a Jorge, por sua solidariedade e atenção.

A minha mãe, Zenaide, pela sua paz e acolhimento e aos filhos, Luis e Tiana, pela ajuda e compreensão.

Aos professores que constituíram a banca examinadora, pelas críticas e esclarecimentos.

A Celi Zulke Taffarel, pela orientação, firmeza e dedicação à formação de professores para as escolas do campo.

Muito obrigada por compartilharem direta ou indiretamente desta experiência.

*Qual é a coisa mais difícil que existe?
A que parece mais fácil
Aos seus olhos ver.
Aquilo que está diante do seu nariz.
GOETHE*

RESUMO

A presente tese insere-se entre as que tratam da formação de professores no contexto das relações entre o Estado e Movimentos de Luta Social no campo. Problematiza a formação humana a partir das relações estabelecidas no modo de produção capitalista, que tem na propriedade privada burguesa e na negação das riquezas aos que a produzem seus pilares centrais. Levanta as hipóteses em torno dos rumos resultantes da luta em defesa das reivindicações transitórias sobre educação e formação de professores para a educação básica nas escolas do campo e busca dados em fontes documentais para encontrar as regularidades na luta pela terra, pela educação e pela formação de professores do campo. Delimita estes dados ao Grupo Permanente de Trabalho da Educação do Campo/Comissão Nacional da Educação do Campo, por ser este espaço um local de confronto entre as reivindicações dos movimentos de luta social do campo e as políticas educacionais do Estado burguês, que expressam contradições e possibilidades da Educação do Campo. As regularidades encontradas nos permitem concluir que a formação de professores, como a Licenciatura em Educação do Campo, estão na dependência da intensificação e da unidade da luta dos trabalhadores da cidade e do campo na conquista de suas reivindicações transitórias e históricas, a saber: um Plano Nacional de Formação de Professores na perspectiva da valorização do magistério e da formação humana emancipatória, sintonizados com as lutas da classe trabalhadora pela superação do modo de produção capitalista.

Palavras chaves: Educação do Campo. Luta de Classe. Estado. Políticas de formação de professores.

ABSTRACT

The present thesis is inserted into the ones that deal with the formation of professors in the context of the relations between the State and Movements of Social Fight in the field. Problematic the formation of human beings from the relations established in the way of capitalist production, that has in the bourgeois private property and the negation of the wealth to that they produce its central pillars. It raises the hypotheses around the resultant routes of the fight in defense of the transitory claims on education and formation of professors for the basic education in the schools of the field and searches given in documentary sources to find the regularities in the fight for the land, the education and the formation of professors of the field. National Commission of the Education of the Field delimits these data to the Permanent Group of Work of the Education of the Field/, for being this space, a confrontation place enters the claims of the movements of social fight of the field and the educational politics of the State bourgeois, who express contradictions and possibilities of the Education of the Field. The regularities found allow in them to conclude namely that the formation of professors, as the Licenciatura in Education of the Field, is in the dependence of the intensification and the unit of the fight of the workers of the city and the field in the conquest of its transitory and historical claims: a National Plan of Formation of Professors in the perspective of the valuation of the teaching and the formation emancipatory of human beings, synchronized with the fights of the diligent classroom for the overcoming in the way of capitalist production.

Words keys: Education of the Field. Fight of Classroom. State. Politics of formation of professors.

RÉSUMÉ

Présente thèse s'insère entre ils laquelle traitent de la formation d'enseignants dans le contexte des relations entre l'État et les Mouvements de Lutte Sociale dans le champ. Problematiza la formation humaine à partir des relations établies dans la manière de production capitaliste, qui a dans la propriété privée bourgeoise et dans la négation des richesses auxquelles ils la produisent leurs piliers centraux. Il soulève les hypothèses autour des itinéraires résultant de la lutte dans défense des revendications transitoires sur éducation et la formation d'enseignants pour l'éducation basique dans les écoles du champ et cherche des données sources documentez pour trouver regularidades dans la lutte pour la terre, pour l'éducation et pour la formation d'enseignants du champ. Délimite ces données à Grupo Permanent de Travail de l'Éducation du Champ/Commission Nationale de l'Éducation du Champ, être cet espace, un lieu de confrontation entre les revendications des mouvements de lutte sociale du champ et les politiques scolaires de l'État bourgeois, qui expriment des contradictions et des possibilités de l'Éducation du Champ. Regularidades trouvées dans les permettent de conclure que la formation d'enseignants, comme la Licence dans Éducation du Champ, sont dans la dépendance de l'intensification et de l'unité de la lutte des travailleurs de la ville et du champ dans la conquête de leurs revendications transitoires et historiques, à savoir : un Plan National de Formation d'Enseignants dans la perspective de l'évaluation de l'enseignement et de la formation humaine emancipatória, syntonisés avec les luttes de la classe travailleuse pour le surpassement de la manière de production capitaliste.

Mots clés: Éducation du Champ. Lutte de Classe. État. Politiques de formation d'enseignants.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| Ilustração | GRÁFICOS / TABELAS | |
|-------------------|---|----|
| 01 | Gráfico1- Distribuição percentual da população residente segundo a localização do domicílio. Brasil -1980-2007 | 57 |
| 02 | Gráfico 2 - Comprovação do rendimento médio mensal entre as áreas urbanas e rurais. Brasil - 2007. | 59 |
| 03 | Tabela 2 - Número médio de anos de estudos da população de 15 anos ou mais por localização do domicílio. Brasil e Grandes Regiões – 2000/2007 | 60 |
| 04 | Gráfico 3 - Situação da escolaridade dos jovens residentes no campo na faixa etária de 15 a 29 anos Brasil – 2006. | 61 |
| 05 | Tabela 3 - Taxa distorção idade-série por nível de ensino e localização - Brasil.2005 | 62 |
| 06 | Gráfico 4 –Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais segundo a localização do domicílio –Brasil e Grandes Regiões -2007. | 63 |
| 07 | Tabela 4 - Estabelecimentos por localização, segundo o nível de ensino e o tamanho da escola. Brasil – 2005 e 2007 | 64 |
| 08 | Gráfico 5 - Percentual de matrículas por nível de ensino segundo a localização - Brasil 2007 | 64 |
| 09 | Tabela 6 – Número de funções docentes por nível de atuação. Brasil. 2005-2007 | 66 |
| 10 | Tabela 7 – Percentual de Docentes sem Formação Superior por Nível de Atuação no Brasil -2005-2007 | 67 |

LISTA DE QUADROS

| | | |
|-----------|--|----|
| Quadro 01 | Quadro 1 – Percentual de docentes que atuam no campo sem formação superior - Grandes Regiões 2007. | 67 |
|-----------|--|----|

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANDES - Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior - Sindicato Nacional

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

APOINME- Associação dos Povos Indígenas Organizados do Nordeste e Minas Gerais

BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

CAQi - Custo Aluno Qualidade inicial

CEB - Comunidade Eclesial de Base

CEDES - Centro de Estudos de Educação e Sociedade

CGEC - Coordenação Geral de Educação do Campo

CEFFA´s - Centros Familiares de Formação por Alternância

CFRs - Casas Familiares Rurais

CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica

CPC - Centros Populares de Cultura da UNE

CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNDRS - Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável

CNE - Conselho Nacional de Educação

CEB - Câmara da Educação Básica

CNEC - Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo

CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CONEC- Comissão Nacional de Educação do Campo

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação

CONTAG - Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura

CPT - Comissão Pastoral da Terra

CNE - Conselho Nacional de Educação

CUT - Central Única dos Trabalhadores

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CONAQ – Coordenação Nacional de Arrimação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas

EAD - Educação a Distância
EFAS - Escolas Famílias Agrícolas
EJA - Educação de Jovens e Adultos
ENERA - Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
FACED - Faculdade de Educação
FETRAF- Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar
FHC - Fernando Henrique Cardoso
FNDE - Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação
FONEC - Fórum Nacional de Educação do Campo
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDESCOLA - Fundo de Fortalecimento da Escola
GPT - Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFES - Instituições Federais de Educação Superior
IES - Instituições de Ensino Superior
INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
ITERRA - Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEPEL - Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer
MAB - Movimento dos Atingidos por Barragens
MCP - Movimento de Cultura Popular
MDA - Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC - Ministério da Educação
MMC - Movimento das Mulheres Camponesas
MP - Medida Provisória
MPA - Movimento dos Pequenos Agricultores
MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MSTTR - Movimento Sindical dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais
MTE - Ministério do Trabalho e Emprego

MEB - Movimento de Educação de Base
MOC- Movimento de Organização Comunitária
NEAD - Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural
NERA - Núcleos de Estudos, Pesquisa e Projetos de Reforma Agrária
OMC - Organização Mundial do Comercio
OCDE - Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
ONGs - Organizações Não-Governamentais
PAC - Plano de Aceleração do Crescimento
PADRS - Projeto Alternativo de Desenvolvimento Rural Sustentável
PAR - Plano de Ações Articuladas
PJR - Pastoral da Juventude Rural
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
PIB - Produto Interno Bruto
PIBIB - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência
PISA - Programa Internacional de Avaliação Comparada
PNAD - Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicilio
PNERA - Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária
PNRA - Plano Nacional de Reforma Agrária
PRONAF - Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PROCAMPO - Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciatura em Educação do Campo
PROLIND - Programa de Formação Superior e Licenciatura Indígena
PróUni - Programa Universidade Para Todos
PT - Partido dos Trabalhadores
PNE - Plano Nacional da Educação
RESAB - Rede de Educação do Semi-Árido Brasileira
REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAEB - Secretaria da Educação Básica
SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEB - Secretaria de Educação Básica
SDT - Secretaria de Desenvolvimento Territorial

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SEF - Educação Fundaental

SEED - Secretaria de Educação a Distância-

SEESP- Secretaria de Educação Especial

SEMTEC - Secretaria de Educação Média e Tecnológica

SERTA- Serviço de Tecnologia Alternativa

SENAR - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

SINASEF - Sindicato Nacional dos Técnicos Federais da Educação Básica e Profissional.

SESu - Secretaria de Ensino Superior

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UnB - Universidade de Brasília

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UFS - Universidade Federal de Sergipe

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais.

UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte

ULTAB - União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UNE - União Nacional dos Estudantes

UNEFAB - União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 18 |
| 1.1. | OBJETO, PROBLEMA, HIPÓTESE E OBJETIVOS | 20 |
| 1.1.1 | Problema | 22 |
| 1.1.2 | Hipóteses | 25 |
| 1.2.3 | Objetivos | 26 |
| 1.1.4 | Procedimentos metodológicos | 28 |
| 1.1.5 | Procedimento de análise e organização da exposição | 29 |
| 2 | CAMPO TEÓRICO-ANALÍTICO | 31 |
| 2.1 | CATEGORIAS E CONCEITOS DO MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO | 31 |
| 2.2 | O CAPITALISMO NA AGRICULTURA E CLASSES SOCIAIS NO CAMPO | 42 |
| 3 | REALIDADE AGRÁRIA E REALIDADE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO, INTERFACES DE UMA MESMA RELAÇÃO | 47 |
| 3.1 | BREVE HISTÓRICO DAS RELAÇÕES DE PROPRIEDADE PRIVADA DA TERRA NO BRASIL | 47 |
| 3.2 | A REALIDADE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO | 56 |
| 4 | EDUCAÇÃO DO CAMPO: PROPOSIÇÃO CRÍTICA A ESCOLARIZAÇÃO RURAL NO BRASIL | 70 |
| 4.1 | EDUCAÇÃO AGRÁRIA : CONTRADIÇÕES DE PROJETOS DE ESCOLARIZAÇÃO E DE CAMPO | 70 |
| 5 | GRUPO PERMANENTE DE TRABALHO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO/COMISSÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: ESPAÇO POLÍTICO DA LUTA INSTITUCIONAL | 80 |
| 5.1 | ANTECEDENTES HISTÓRICOS | 80 |
| 5.2 | DESENVOLVIMENTO E PRINCIPAIS REIVINDICAÇÕES | 90 |
| 5.3 | CONTRADIÇÕES E ANTAGONISMOS | 94 |
| 5.4 | ANÁLISE DA AÇÃO POLÍTICA | 100 |

| | | |
|-----------|---|------------|
| 6 | A POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA | 109 |
| 6.1 | O PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO: AÇÕES PROPOSTAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA | 109 |
| 6.2 | CONSIDERAÇÕES SOBRE A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NO PDE | 116 |
| 6.3 | A CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO CAMPO | 119 |
| 7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 133 |
| 8. | REFERÊNCIAS | 139 |
| | APÊNDICES | 148 |
| | APÊNDICE A - PROGRAMAS E AÇÕES PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA | 149 |
| | APÊNDICE B - QUADRO NORMATIVO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES | 153 |
| | APÊNDICE C - DOCUMENTOS DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO | 159 |
| | APÊNDICE D - MARCOS NORMATIVOS DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO | 162 |
| | APÊNDICE E- PUBLICAÇÕES DO MOVIMENTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO – | 164 |

1. INTRODUÇÃO

Formar professores (as), com conhecimento necessário para compreender a realidade e com compromisso por transformações sociais, tem sido um objetivo e um desafio histórico colocado pelos movimentos sociais organizados do campo. Este desafio é empreendido na luta por reforma agrária e educação, e no contexto do desenvolvimento e crise do capital que se expressa na agricultura, especialmente a partir dos anos de 1980 com o aumento da exploração da força do trabalho, na destruição do meio ambiente, na alta concentração fundiária, no aumento da pobreza, analfabetismo, baixa escolaridade, desemprego, trabalho infantil e violência no campo.

A luta pela terra, na atualidade brasileira, caracteriza-se como reação a essa situação, o que coloca a necessidade de entendermos a questão agrária e os interesses de classes que se confrontam nesta dinâmica a qual os movimentos sociais se posicionam com projeto histórico para além dos interesses capitalistas, nele inserindo uma proposta de formação de professores para atuarem nesta realidade

Este debate ganhou força teórica e política de forma mais sistematizada, a partir de 1998, através da mobilização nacional de organizações e de diferentes movimentos sociais e sindicais denominada “Articulação Nacional por uma Educação do Campo”.¹ Os signatários deste Movimento, em Conferência Nacional, em agosto de 1998, ao analisarem as desigualdades sociais, enfrentadas pelo conjunto da população do campo, nos diferentes níveis da escolarização e constatarem a ausência e inadequação das políticas públicas educacionais existentes, passam a defender, coletivamente e de forma organizada, a luta pela garantia à educação escolar e à construção de políticas públicas específicas para o campo. É a partir desta conferência, que os movimentos sociais participantes assumem a luta por Educação do Campo como uma ação estratégica para avançarem na reforma agrária e no seu “projeto popular de desenvolvimento”. Uma educação, segundo o Movimento de Educação do Campo, capaz de: tanto ampliar a escolarização dos trabalhadores (as) para instrumentalizá-los no enfrentamento do projeto neoliberal de campo (agronegócio), como ser capaz de desenvolver a produção camponesa e promover “nova sociabilidade”² Tal

¹ A mobilização por Educação do Campo aparece pela primeira vez em 1997 no I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária, promovido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em seguida, no Fórum de Apoio a Reforma Agrária. (MOLINA, 2003). Em agosto de 2010, a Articulação por uma Educação do Campo transforma-se em Fórum Nacional de Educação do Campo.

² Os termos entre aspas foram mantidos conforme documentos oriundos do Movimento de Educação do Campo.

perspectiva constitui-se idéias e representações de classe de sujeitos coletivos engendradas em lutas sociais, contudo condicionadas por um determinado desenvolvimento histórico do capitalismo. Configura-se nesta articulação, como os principais sujeitos coletivos de luta pela terra, os movimentos sociais: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Movimentos dos Pequenos Agricultores (MPA), e os de base sindical: Confederação Nacional dos Trabalhadores Agricultura (CONTAG) e a Federação dos Trabalhadores na Agricultura (FETRAF). As pastorais sociais vinculadas a Comissão Pastoral da Terra (CPT), se reconhecem e atuam neste espaço como organizações mediadoras entre trabalhadores e Estado. Porém, esta concepção de educação presente no **Movimento de Educação do Campo**,³ muda conjunturalmente a depender do objetivo específico de cada movimento na luta contra o capital e pela reforma agrária, com estratégias e conteúdos políticos e pedagógicos revelando a concepção de mundo presente de cada movimento.

Assim faz-se necessário partimos não dos discursos ou daquilo que o movimento diz de si mesmo, mas do seu processo de vida real.

[...] E do mesmo que não podemos julgar um indivíduo pelo que ele pensa de si mesmo, não podemos tampouco julgar estas épocas de revolução pela sua consciência, mas, pelo contrário, é necessário explicar esta consciência pelas contradições da vida material, pelo conflito existente entre as forças produtivas sociais e as relações de produção (ENGELS, 1980a, p. 302).

É nesta perspectiva que as políticas de educação do campo e de formação inicial de professores demandadas pelo Movimento de Educação do Campo e institucionalizada pelo Estado, devem ser analisadas: no contexto da realidade social histórica e das condições materiais de produção da vida. E como totalidade que é, contém relações contradições e determinações recíprocas da totalidade do modo de produção capitalista. Sem essa compreensão é impossível aos trabalhadores/camponeses avançarem superando o empobrecimento material e espiritual que foram submetidos para conquista de seu projeto de escolarização e de sociedade. Portanto, precede a uma necessária análise materialista dialética sobre a observação do fenômeno, sem qualquer especulação ou mistificação, mas com necessária conexão entre o **conjuntural e o estrutural**, analisando o “objeto como parte de

³ A partir deste momento usaremos esta nomenclatura sempre que nos referirmos a Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo.

uma totalidade histórica que o constitui, onde se estabelecem as mediações entre o campo da particularidade e sua relação com uma determinada universalidade” (FRIGOTTO, 2010, p.2).

1.1 OBJETO, PROBLEMA, HIPÓTESES E OBJETIVOS

Com esta diretriz este estudo concebe a educação como prática social, o que implica relações sociais, refletindo a base material e todas as determinações do modo de produção capitalista. Desse modo toda educação é posicionamento de classe. Neste sentido, estamos tratando de escolarização vinculada à luta de classe. Se por um lado a escola aparece como espaço para apropriação do conhecimento elaborado pela humanidade e de formação humana de modo a ser instrumento de transformação das desigualdades sociais, por outro, no atual contexto histórico, continua sua função de reprodutora da ideologia da classe dominante e espaço para desenvolver aptidões nos indivíduos e competências para assegurar a existência deste sistema baseado na exploração da natureza e na exploração do trabalho humano. Contudo, o professor (a) a qual o sistema designa esta função nas escolas do campo ou da cidade, não desempenha esta tarefa baseado em suas vontades e desejos, em suas ilusões, o faz determinado pelas condições objetivas e subjetivas da sua existência, e pela determinação do que lhes foi legado, o faz sob a pressão que as relações de trabalho em geral na sociedade exercem sobre a escola. Em contradição, e como possibilidade, a depender da correlação de forças expressa na luta de classe, o fará com teorias pedagógicas que explicam os rumos da formação humana, os rumos dos projetos de sociedade, os rumos do ensino e da aprendizagem que interessa a classe trabalhadora.

Situando na história o Movimento de Educação do Campo, este não pode ser analisado, como um bloco hegemônico de movimentos, teorias e de reivindicações. Tem sua origem na experiência de camponeses organizados em movimentos sociais e sindicais com envolvimento diferenciados na luta de classe (embora, se assemelhem entre si frente às agressões das políticas adotadas pelo sistema capitalista que têm sistematicamente desapropriado os meios de sobrevivência dos trabalhadores/camponeses), tendo em comum, a unidade na luta contra o capital, a luta pelo direito à terra, ao trabalho, e ao conhecimento. As diferenças se constituem na forma e no conteúdo das proposições, nas táticas e estratégias circunscritas à luta pela terra realizada por cada movimento, no nível da organização política, concepção de sociedade e, principalmente como se estabelecem e como compreendem sua

ação prática e política, avanços e recuos da educação do campo a partir das determinações da realidade do modo de produção capitalista que as produziu⁴.

Assim, em que pese à contradição e direção política do Movimento de Educação do Campo nos marcos da democracia burguesa e suas implicações para o projeto histórico dos trabalhadores como analisaremos adiante, este Movimento tem o mérito de recolocar a questão agrária e a educação do campo na agenda do Estado Neoliberal e de seus vários ministérios: MEC, MA, MMA, MTE⁵, e de secretarias estaduais e municipais de educação. Como por exemplo, a experiência do Programa Nacional da Educação em Áreas de Reforma Agrária (Pronera):

Nestes 10 anos de existência, o Pronera alfabetizou, escolarizou, capacitou e graduou cerca de 500 mil jovens e adultos atendido pelo Programa Nacional de Reforma Agrária. Sempre em parceria com mais de 60 universidades públicas federais e estaduais, escolas técnicas, escolas-família agrícola, além de secretarias estaduais e municipais de educação. Atualmente mais de 50 mil jovens e adultos estudam nos cursos do Pronera, seja em processo de alfabetização, nível fundamental e médio, seja nos cursos técnico-profissionalizantes de agroecologia, agropecuária, saúde, formação de educadores, nos cursos superiores de Direito, Pedagogia, Agronomia, Geografia, História, ou ainda em cursos de pós-graduação em Educação do Campo e Agroecologia (SANTOS, 2008, p.12).

Desde sua origem, este Movimento associa a luta pela reforma agrária com outras dimensões entre elas a educação, exigindo políticas públicas e ações efetivas, para a correção da histórica desigualdade de escolaridade no campo, e a atual dificuldade do seu acesso à educação básica, à situação das escolas do campo e de formação de seus profissionais.

A primeira conquista da Educação do Campo, segundo o Movimento de Educação do Campo, foi a criação do Programa Nacional da Educação em Áreas de Reforma Agrária (Pronera), pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) em 1998, seguida em 2002,

⁴ A origem desta constatação por certo não será encontrada tão somente em documentos, mas na práxis de cada sujeito coletivo, o que demarca posição de classe. Nos fóruns de discussões (local, estadual e nacional), como seminários, conferências produzidas pelo Movimento, e em espaços institucionais como a Comissão Nacional da Educação do Campo, instância colegiada do MEC que conta com representação dos movimentos sociais em nível nacional. São espaços por excelência de convergência e sínteses, referendadas pelo acúmulo das experiências de educação do campo gestadas em especial pelos movimentos de lutas sociais. Em todos os espaços observamos embates ideológicos, político, teóricos sobre educação, revelando na prática efetivamente o Projeto histórico que defendem.

⁵ Ministério da Educação, Ministério do Desenvolvimento Agrário, Ministério do Meio Ambiente e Ministério do Trabalho e Emprego.

pela aprovação no Conselho Nacional de Educação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. (Parecer CNE/CEB Nº 36/2001 e (Resolução CNE/CEB Nº 1/2002), ampliada com a Resolução complementar (CNE/CEB Nº 2 de 28 abril de 2008a), a qual estabelece normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento escolar no campo. Esta Resolução vem ao encontro do intenso confronto referente ao fechamento arbitrário das escolas e o transporte em massa de crianças e jovens do campo para as escolas da cidade. Já o Parecer (CNE/CEB Nº1/2006d,) referente ao reconhecimento da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA's), regulamenta a execução de práticas pedagógicas em tempos/espacos diferenciados. Outra frente de luta do Movimento da Educação do Campo foi a criação em 2004 de uma Coordenadoria-Geral de Educação do Campo no âmbito Ministério da Educação para execução da política nacional. Em 2006, o Movimento com forte mobilização política junto a este Ministério conquistou o Programa ProJovem saberes da Terra, e o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciatura em Educação do Campo-(Procampo), reivindicação da agenda política da II Conferencia Nacional da Educação do Campo de 2004.

Em síntese, estes foram os principais marcos legais e institucionais, que, segundo o Movimento de Educação do Campo, sinalizam haver uma construção de uma política pública de Educação do Campo no Brasil, resultante das reivindicações e conquistas dos movimentos de luta social no campo. Este é, portanto, nosso **objeto de estudo**.

1.1.1 Problema

As ações listadas no item anterior têm se mostrando insuficientes para a correção da situação pedagógica e da infra-estrutura das escolas públicas do campo. E não poderia ser diferente haja vista que a educação expressa as contradições da sociedade capitalista onde a educação do campo e escola está inserida. Reafirmando este fato, o Movimento, reconhece este tempo e marco histórico institucional da política pública, mas constantemente demarca que a Educação do Campo tem sua materialidade de origem nas lutas sociais mais gerais por educação, reforma agrária e das relações antagônicas entre os movimentos sociais e o Estado, entre trabalhadores/camponeses e burguesia agrária. Portanto, estes movimentos sociais que lutam pela reforma agrária no campo, se situam dentro da história da luta de classe como defendendo posições de classe que se opõem ao desenvolvimento do modo de produção capitalista, na medida em que este não atende as suas reivindicações do direito ao usufruto das riquezas por estes socialmente produzidas ao longo da história.

A problemática da escolarização do campo e da formação dos educadores (as) da qual trata esta pesquisa, está situada nas décadas de 1990 e 2000, fase mais ofensiva do capitalismo no campo (agroindustrial-financeiro) e, de alianças entre os proprietários da terra e do capital, renda fundiária e lucro, viabilizada pela política agrária de favorecimento ao setor agroexportador. É um período marcadamente da ofensiva neoliberal imperialista financeira sob a agricultura caracterizada pelo uso de técnicas sofisticadas com “modernização” da agricultura travestida pela produtividade do agronegócio. Neste período expandiu-se a concentração fundiária, a classe proprietária da terra (empresários da indústria, do agronegócio, banqueiros, latifundiários e de seus grupos dominantes na política, comunicação, economia e no parlamento). Por contradição, cresceu também o número dos camponeses (agricultores familiares, posseiros, sem terra) e trabalhadores assalariados, expropriados dos meios de produção ampliando a luta pela reforma agrária e pelos bens culturais.

A desigualdade e exclusão escolar tem se configurado de diferentes formas ao longo do tempo e do espaço para aqueles que vivem e trabalham no campo:

É, por exemplo, incômodo ou injusto que a taxa de analfabetismo seja, ainda, de 25,8% no meio rural, frente a 8,7% no meio urbano; que a média de anos de escolarização entre as pessoas de 15 anos ou mais seja de apenas 4 anos, frente a 7,3 anos para o meio urbano; que a taxa de distorção idade-série nos anos iniciais do Ensino Fundamental seja de 41,4%, frente a 19,2% nas áreas urbanas; que o perfil dos professores revele que, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, apenas 43,1% tenham ensino médio completo e 21,6% superior completo, frente a 75% e 56,4%, respectivamente, para o meio urbano, e que, para 5ª a 8ª séries, apenas 53,1% dos professores do campo tenham formação superior completa, frente a 87,5% para o meio urbano (BRASIL, 2009a,p.1).

Associado a este quadro crônico, encontra-se a precária escolarização dos professores do campo, com crescente desvalorização do magistério, presente nas relações contratuais de trabalho predominantemente temporários, com baixa remuneração e alta rotatividade, fato que revela as condições do trabalho docente e do trabalho em geral na escola.

Em estudos anteriores, identificamos esse quadro de problemas associado à demanda dos movimentos sociais, por qualificação específica de formação inicial e continuada dos educadores do campo como condição de elevar o acesso, qualificar o ensino e garantir a permanência de jovens e crianças no campo. (Carvalho, 2003). Tal demanda, para o Movimento de Educação do Campo, está também como possibilidade de elevar o nível de conhecimento dos trabalhadores/camponeses, para além das áreas de reforma agrária que

altere as condições e o modo de vida camponês. Estudo realizado pela UFBA (2009) demonstrou a permanência da baixa escolaridade dos professores como um dos grandes problemas que se colocam para a Educação do Campo. Constatou-se neste estudo que a escolarização através do conhecimento científico, é um aspecto fundamental para fortalecer a construção de outra situação superadora da situação atual, da escola e da educação dos trabalhadores do campo (UFBA, 2009).

As pesquisas e experiências de formação dos profissionais das escolas do campo desenvolvidas pela Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer (LEPEL) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), confirmam que o currículo escolar das escolas do campo está esvaziado de conteúdos clássicos. Falta a estas escolas uma referência de projeto histórico para além do projeto de escolarização do capital capaz de reverter o processo histórico capitalista no campo. Constata-se que o grande contingente de profissionais do campo são formados em instituições fora do meio rural e em cursos realizados em sua maioria pela iniciativa privada (as universidades federais respondem apenas pela formação de aproximadamente 20% dos professores no Brasil). Estes cursos não consideram a realidade do campo, a problemática agrária, e não preparam os jovens para compreenderem e agirem no mundo do trabalho, no modo capitalista do campo e para a formação humana (TAFFAREL, 2010).

Desse modo, a luta pela formação de professores do campo se insere numa avaliação da realidade do campo em sua totalidade e especificamente pela precariedade em que se encontra a educação escolar. Resulta da organização dos trabalhadores em impor limites ao capitalismo que tende a reproduzir as suas condições de miserabilidade, subjungando estes aos ditames da sua lógica de exploração. Educação com qualidade, acessível a todos, busca romper com uma historicidade de se negar aos trabalhadores do campo esse direito de acesso ao conhecimento, crescimento e participação como sujeitos de construção da história de nosso país.

Neste aspecto, considerando o contexto da realidade da questão agrária no Brasil e em especial, da educação do campo; considerando o projeto de escolarização, defendido pelos movimentos sociais organizados de luta pela terra; considerando as relações que se estabelecem entre Estado e movimentos sociais em período histórico de transição, cabe perguntar quais as contradições e as possibilidades de avanços no projeto educacional defendido pelos movimentos de luta social no campo, frente às propostas de políticas públicas

da educação e, em especial, de formação de professores da educação básica implementadas no Governo de Luiz Inácio Lula da Silva?

A partir da problemática apresentada, delimitamos como problema da pesquisa a caracterização das relações entre Estado e Movimentos; a caracterização da política educacional do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, em especial, a política de educação do campo; a caracterização das reivindicações dos movimentos de luta social no campo a respeito da educação básica e, dentro dela, a política de formação inicial de professores; a caracterização das relações estabelecidas, analisando contradições e possibilidades de avanços no projeto defendido pelos movimentos de luta social no campo.

1.1.2 Hipóteses

Com base neste problema de pesquisa levantamos as seguintes hipóteses:

- 1 Os movimentos sociais e sindicais organizados do campo trazem demandas para formação de professores, inseridas em um projeto global de formação e de escolarização da classe trabalhadora, que apontam para o enfrentamento da questão agrária em duas perspectivas: reforma ou revolução.
- 2 As perspectivas de formação de professores para atender demandas e reivindicações da Educação do Campo, apresentadas pelos movimentos sociais e pela política governamental, correspondem a projetos opostos de escolarização e de formação de professores, porque estão inseridas em projetos históricos antagônicos.
- 3 As reivindicações para a escolarização, em especial a formação de professores na perspectiva da emancipação humana, presentes nos movimentos organizados do campo, são possibilidades que podem se constituir em realidade, quando certas condições objetivas estiverem colocadas e são, portanto, indicações de orientação na formação de professores, considerando o Projeto de Reforma Agrária e de emancipação dos trabalhadores.
- 4 Qualquer possibilidade de avanço na reforma agrária dos trabalhadores, e de seu projeto educacional, passa: pela intensidade da luta pela terra; no atendimento ou conquistas das reivindicações transitórias e históricas do conjunto dos trabalhadores do campo e da cidade; na correspondente formação de professores articulada a superação do modo de produção capitalista.

Desse modo a **tese reafirma** que, a história dos movimentos sociais do campo é a história da luta de classe, de confronto de projetos históricos pela transformação social. É neste contexto que os movimentos de luta pela terra, representativos do Movimento de Educação do Campo e participantes na Comissão Nacional de Educação do Campo no MEC, reivindicam uma política de educação e de formação de professores, que possibilite aos trabalhadores (as) do campo o acesso ao conhecimento para avançarem na reforma agrária e no projeto de desenvolvimento humano. Cabe aos trabalhadores enquanto classe explorada, enfrentar na luta e desvelar o papel do Estado burguês e seus antagonismos frente ao projeto de emancipação humana da classe trabalhadora.

1.1.3 Objetivos

Portanto, o **objetivo** deste estudo é demonstrar como se caracterizam as relações entre Estado e Movimentos Sociais de luta pela terra, levando em consideração as reivindicações destes a respeito da educação básica e da formação de professores. Em específico, identificar as contradições e possibilidades da política de formação de professores da educação básica, implementadas no Governo de Luiz Inácio Lula da Silva, em especial a formação de professores do Campo, frente ao projeto de escolarização/formação dos professores defendido pelos movimentos no espaço institucional da Comissão Nacional de Educação do Campo.

Quatro motivos complementares justificam a presente tese: O primeiro encontra-se na atual situação educacional do campo e da escolarização reivindicada pelo Movimento de Educação do Campo, expressa nas dificuldades que estes enfrentam na atualidade sob o domínio de classe da burguesa para conseguirem reproduzir-se e terem acesso aos bens produzidos ao longo da história da humanidade. O que demarca contradições políticas, educacionais a serem investigadas.

O segundo justifica-se pela carência de estudos sobre a relação entre Estado e Movimentos Sociais na práxis da Educação do Campo e em espaços de luta institucional, e as diferentes concepções de Estado presente nesta relação. Temática recorrente nos Encontros de Pesquisadores do Campo (2006, 2008, 2010). Neste aspecto, esta pesquisa, pretende contribuir com a agenda dos pesquisadores da Educação do Campo.

O terceiro motivo está diretamente relacionado com o segundo, diz respeito a uma sistematização científica da ação política do Movimento da Educação do Campo, com representação no Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT), elevado em

2008, a categoria de Comissão Nacional de Educação do Campo (CONEC) - Grupo institucional de elaboração da Política Nacional de Educação do Campo.⁶

A quarta é última justificativa, vem da nossa participação na elaboração do projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia FACED/UFBA de 2007-2009, executado pela Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física Esporte e Lazer (LEPEL).⁷

A UFBA, juntamente com a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Universidade de Brasília (UnB), são as universidades executoras do Programa “piloto” de Apoio à Formação Superior e Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), do Ministério da Educação. Este Programa atende uma reivindicação histórica dos movimentos sociais, tem como objetivo, a Formação de professores para atuarem na educação básica das escolas do campo, nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Esta experiência está sendo avaliada cientificamente pelos que dela participam diretamente. No caso específico da UFBA e do coletivo LEPEL da Faculdade de Educação (FACED), o objetivo é aprofundar a teoria do Conhecimento, a Teoria Educacional com reflexões de reestruturação curricular dos cursos de graduação de formação de professores voltados para humanização do ser e não para a reprodução do capital. Portanto a Universidade pública é tencionada a responder as problemáticas sociais, a analisar as demandas, negando-as, reafirmando-as e confrontando-as no contexto do modo do capital organizar a vida no campo e de embates de projetos de educação. No movimento de intensificação de perda de direitos e conquistas históricas da classe trabalhadora, mas não sem resistência dos movimentos sociais.

⁶ A Política Nacional de Educação do Campo foi regulamentada pelo Decreto Presidencial nº 7.352 de 4 de novembro de 2010. (BRASIL 2010,c)

⁷Grupo inserido no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA/FACED com a pesquisa matricial “Problemáticas significativas da Prática Pedagógica da Produção do Conhecimento, das Políticas Públicas na formação e intervenção de Professores de Educação, Esporte e Lazer”, com duas grandes vertentes de ações articuladas com programas e projetos nacionais, a saber: A) Educação do Campo, destacando-se em seu interior os seguintes trabalhos: 1. Curso de Licenciatura em Educação do Campo; 2. Pesquisa sobre formação de educadores do campo; 3. Elaboração de Cadernos Didáticos para a Escola do Campo; 4. PRONERA – Alfabetização, Formação de Professores e Elevação da Escolarização; 5. Atividade Curricular em Comunidade (ACC)- Atividade Curricular em Áreas de Reforma Agrária. 6. Curso de Especialização em Educação do Campo (EJA), em construção com o MST, 7. Formação de Formadores do Programa Escola Ativa. B) Educação Física, Esporte e Lazer com os projetos de: formação de professores militantes culturais - da Rede CEDES com ações no campo, nas escolas públicas e na universidade – no Centro de Educação Física Esporte da UFBA; Balanço da produção do conhecimento em educação física no nordeste do Brasil; Balanço da produção do conhecimento sobre Lazer no Brasil; Política Pública de Esporte - Diagnóstico Nacional do Esporte e construção de diretrizes curriculares para a formação e para a educação física escolar.

1.1.4 Procedimentos metodológicos

Ao reconhecermos a afirmação de que a história deve ser entendida como a história de lutas de classes, cabe-nos enquanto pesquisador, tomar o objeto de estudo, desvelando os combates que foram travados pelas forças sociais na fase histórica delimitada, e neste percurso identificar, entender e descrever as formas pelas quais o objeto investigado reflete tais antagonismos. (NETO e COLARES, 2010).

Para isso valemo-nos da realidade concreta e de procedimentos investigativos com reflexões conceituais, buscando entender as relações entre o particular e o geral, em uma conjuntura de confronto de projetos históricos, projetos de escolarização, considerando a análise documental das seguintes fontes, abaixo elencadas:

- a. Estatísticas do meio rural – Diagnóstico da situação da educação do campo e da realidade social, política econômica e agrária do campo. Fonte: MDA/Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural (NEAD), Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária (Nera) e Ministério de Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social(CDRS), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD).
- b. Referenciais e propostas da Política Nacional de Educação do Campo do Campo e das políticas públicas de formação de professores da educação básica a (Programas, ações do governo). Fontes: Secretarias de Educação Básica, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e Secretaria e Educação a Distancia (SEED), Secretaria de Ensino Superior (SESu) Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).
- c. Marcos Legais da Política de Formação de Professores do Campo (Diretrizes, Pareceres, Resoluções). Fonte: Conselho Nacional de Educação (CNE), GPT, SECAD.
- d. Propostas de Formação de professores dos movimentos sociais de luta pela terra articulados no Movimento Nacional de Educação do Campo (relatórios, material didático pedagógico). Fonte: GPT, CONEC.
- e. Relatórios e documentos oficiais de Fóruns da Educação do Campo (concepções de campo e escolarização). Fonte: Seminários, Conferências, Congressos, Reuniões de Trabalho.

A partir destas fontes, sistematizamos os dados em quadros, considerando aqueles mais significativos para atender a análise do objeto de investigação, tendo em vista: classificação do documento, ano de publicação, entidade/órgão responsável, disposição/conteúdo do documento. Esses quadros compõem os apêndices (A, B, C, D e E), conforme descrição abaixo:

1. Programas e ações para Formação de Professores da Educação Básica MEC 2008 - Apêndice A.
2. Quadro Normativo da Política de Formação de Professores - Apêndice B
3. Documentos da Política Nacional de Educação do Campo - Apêndice C
4. Marcos Normativos da Política Nacional de Educação do Campo - Apêndice D
5. Publicações do Movimento Nacional de Educação do Campo - Apêndice E.

1.1.5 Procedimento de análise e organização da exposição

Partimos da referência materialista histórico dialética enquanto uma concepção de realidade e de mundo, e asseguramos o princípio de que a realidade existe independente da consciência que temos dela e que, portanto as condições materiais determinam a consciência com a qual nos apropriamos dessa realidade (MARX, 1980).

Para tanto, consideramos a necessidade de apreender o fenômeno em suas múltiplas determinações na análise das categorias mais gerais e particulares, para chegar à condição de apreender o fenômeno (educação do campo).

Realizamos os procedimentos dessa análise, considerando a necessidade de ultrapassar o nível da aparência, da superfície imediata dos dados levantados para poder atingir a essência do objeto investigativo, pois segundo Kosik (1995, p. 33), “o fenômeno é explicado se é reduzido à sua essência, à lei geral, ao princípio abstrato.” Esta foi uma tarefa complexa, porque a realidade descritiva documental que nos envolveu, apresentou-se como um todo caótico, só nos possibilitando, por meio da abstração, analisar suas partes, enquanto unidade da totalidade, através das quais, tivemos a possibilidade de reconstruir o concreto real que está na base de todo o conhecimento tratado para atender a pergunta investigativa.

Distinguimos, para realizar a análise, um duplo contexto de dados/fatos, considerando, inicialmente, que o contexto da realidade, no qual os fatos/dados existem originariamente, encontram-se na forma documental e no contexto da teoria, em que os fatos são, em um segundo tempo imediatamente ordenados, depois de terem sido precedentemente arrancados do contexto originário do real. Essa análise realizada, assegurada pelo método que definimos

a partir do objeto, nos assegurou uma concepção de mundo que se articula enquanto conjunto de categorias para explicação do real, enquanto movimento contínuo da luta de classe na sua especificidade histórica.

O resultado de todo nosso trabalho está estruturado desses elementos introdutórios essenciais da problemática, objetivos, hipóteses, metodologia e justificativa do objeto investigativo. Na seqüência, no segundo capítulo, tratamos do referencial teórico analítico a partir das categorias gerais do Materialismo Histórico Dialético que fundamentaram as análises desenvolvidas: Estado, Classes Sociais, Modo de Produção, Lutas de Classe e Emancipação. A escolha por revisitar os clássicos e estas categorias surgiu na qualificação deste estudo; desse modo busquei apresentar as concepções de Karl Marx, Friedrich Engels, V. I. Lenin pela sua originalidade de ir às raízes das questões, que ainda hoje, se colocam como desafios para todos aqueles que detectam a necessidade de transformações da sociedade burguesa.

No terceiro capítulo, exponho a fundamentação teórica da propriedade privada da terra no Brasil, fonte para compreender a luta de classe no campo e realidade atual a problemática da questão agrária e da educação. Fazemos exposição do diagnóstico da educação no meio rural no Brasil, analisando a situação da escolarização na questão agrária como interfaces de uma mesma realidade do campo brasileiro, evidente na luta pela terra e educação.

No quarto capítulo, apresentamos a concepção de campo, Educação do Campo e de Formação, presente nos projetos antagônicos da Educação Rural e da Educação do Campo, esboçando as contradições de projetos históricos antagônicos.

No quinto capítulo, fazemos uma retrospectiva histórica da participação dos movimentos sociais de luta pela terra nos espaços institucionais do Grupo de Trabalho da Educação do Campo e da Comissão nacional de Educação do Campo identificando a relação dos movimentos sociais com o Estado, demandas, contradições e antagonismos.

No sexto capítulo, discutimos o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e as ações da política de formação de professores da educação Básica, em especial a institucionalização no MEC do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) e sua implementação de experiências-piloto na UFBA, UFS, UFMG, e UnB.

Nossas considerações finais são tratadas no sétimo capítulo, em que expomos uma síntese e uma breve apreciação de indicadores para avanços em novas pesquisas.

2 CAMPO TEÓRICO-ANALÍTICO

Neste capítulo, apresentamos o referencial teórico que fundamenta este estudo, a concepção materialista da história. Conhecimento científico, atual e necessário, para fornecer aos trabalhadores do campo e da cidade uma compreensão de sua força motriz para superar o modo de produção de o capital organizar a vida, especialmente para aqueles que acreditam na educação a serviço da classe trabalhadora. Precede então compreender as categoriais e conceitos da teoria do conhecimento capaz de sustentar e fornecer aos trabalhadores os elementos para a sua organização mobilização, reivindicações imediatas, mediatas e históricas seja na luta pela Educação do Campo, seja no plano mais geral pela transformação social.

2.1 CATEGORIAS E CONCEITOS DO MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO

Trabalhar com o materialismo histórico significa estudar os textos de Marx (1818-1883), Engels (1820-1895), para uma melhor compreensão do que implica a apropriação deste método enquanto concepção de mundo. Particularmente é importante a premissa histórica filosófica de que a realidade existe independentemente da consciência que temos dela e que, portanto as condições materiais determinam a consciência com a qual nos apropriamos dessa realidade. Adotar essa premissa significa o que chamamos de concepção materialista da história.

[...] na produção social da sua vida os homens contraem determinadas relações sociais necessárias e independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a uma determinada fase de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. O conjunto dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta a superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral. Não é a consciência do homem que determina o seu ser, mas, pelo contrario, o seu ser social é que determina a sua consciência. Ao chegar a uma determinada fase de desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade se chocam com as relações de produção existentes, ou, o que não é senão a sua expressão jurídica, com as relações de propriedade na qual se desenvolveram até ali. De formas de desenvolvimento das forças produtivas, estas relações se convertem em obstáculos a elas. E se abre, assim, uma época de revolução social (MARX, 1980 p.301).

É esta concepção do modo social de produção da existência humana, que serve de fio condutor nas investigações da realidade, influenciando decisivamente na análise a ser desenvolvido na apreensão do real e este é o método do materialismo dialético, uma vez que a história se desenvolve freqüentemente com avanços e recuos nas diversas fases do seu

processo evolutivo, ou seja, evolução e revolução se complementam na passagem para as transformações qualitativas e quantitativas (e vice versa). Para o Materialismo Histórico, a explicação da realidade tem base concreta, proveniente das diferentes formas como os homens produzem sua existência material e espiritual, individual ou coletiva. Como percebemos, é do processo contraditório da vida material que se organiza a vida social; pelo conflito entre as relações de produção (formas de propriedade e relações de trabalho) e de determinado nível de desenvolvimento das forças produtivas (ciência, técnica, forças de trabalho). Neste sentido, a história é produto da construção humana em determinadas condições materiais, porquanto é o ser social que determina a consciência social.

Uma descrição concisa da qualidade do método dialético desenvolvido por Marx e Engels encontra-se também no “Posfácio da 2ª. Edição” de O Capital (MARX, 1985). Marx em resposta às críticas que vinha recebendo sobre o método de análise empregado na elaboração do O Capital, apresenta uma citação de um dos seus opositores publicada em periódico da época fazendo a seguinte indagação: “[...] o que descreveu ele senão o método dialético?”.

A citação é longa, mas explicita bem o método dialético para aqueles que lutam por transformações sociais como uma necessidade de se estabelecer uma nova prática humana de se organizar a vida e a sua base material, que são as relações de produção

Para Marx, só importa uma coisa; descobrir a lei dos fenômenos de cuja investigação ele se ocupa. E para ele é importante não só a lei que os rege, à medida que eles têm forma definida e estão numa relação que pode ser observada em determinado período de tempo. Para ele, o mais importante é a lei da sua modificação, de seu desenvolvimento, isto é, a transição de uma forma para a outra, de uma ordem de relações para outra. Uma vez descoberta essa lei, ele examina detalhadamente as conseqüências por meio das quais ela se manifesta na vida social. [...] Por isso, Marx só se preocupa com uma coisa: provar mediante escrupulosa pesquisa científica, a necessidade de determinados ordenamentos das relações sociais e, tanto quanto possível, constatar de modo irrepreensível os fatos que lhe servem de pontos de partida e de apoio. Para isso, é inteiramente suficiente que ele prove, com a necessidade da ordem atual, ao mesmo tempo a necessidade de outra ordem, na qual a primeira inevitavelmente tem que se transformar, quer os homens acreditem nisso, quer não, quer eles estejam consciente disso, quer não. Marx considera o movimento social como um processo histórico-natural, dirigido por leis que não apenas são independentes da vontade, consciência e intenção dos homens, mas, pelo contrario, muito mais lhes determinam a vontade, a consciência e as intenções. [...] Se o elemento consciente desempenha papel tão subordinado na historia da cultura, é claro que a critica que tenha a própria cultura por objeto não pode, menos ainda do que qualquer outra coisa, ter por fundamento qualquer forma ou qualquer resultado da

consciência. Isso quer dizer que o que lhe pode servir como ponto de partida não é a idéia, mas apenas o fenômeno externo. A crítica vai limitar-se a comparar e confrontar um fato não com a idéia, mas com o outro fato. Para ela, o que importa é que ambos os fatos sejam examinados com o máximo de fidelidade e que constituam, uns em relação aos outros, momentos diversos de desenvolvimento; mas, acima de tudo, importa que sejam estudadas de modo não menos exato a série de ordenações, a seqüência e a conexão em que os estágios de desenvolvimento aparecem. Mas, dir-se-á as leis gerais da vida econômica são sempre as mesmas, sejam elas aplicadas no presente ou no passado. [...] É exatamente isso o que Marx nega. Segundo ele essas leis abstratas não existem. [...] Segundo sua opinião, pelo contrario, cada período histórico possui suas próprias leis. Assim que a vida já esgotou determinado período de desenvolvimento, tendo passado de determinado estágio a outro, começa a ser dirigida por outras leis. Numa palavra, a vida econômica oferece-nos um fenômeno análogo ao da história da evolução em outros territórios da Biologia. [...] Os antigos economistas confundiram a natureza das leis econômicas quando as compararam às leis da Física e da Química. [...] Uma análise mais profunda dos fenômenos demonstrou que organismos sociais se distinguem entre si tão fundamentalmente quanto organismos vegetais e animais. [...] Sim um mesmo fenômeno rege-se por leis totalmente diversas em consequência da estrutura diversa desses organismos, da modificação em alguns dos seus órgãos, das condições diversas em que funcionam etc. Marx nega, por exemplo, que a lei da população seja a mesma em todos os tempos e em todos os lugares. Ele assegura, pelo contrario, que cada estágio de desenvolvimento tem uma lei demográfica própria. [...] Com o desenvolvimento diferenciado da força produtiva, modificam-se as circunstancias e as leis que as regem. Ao Marx se colocar a meta de pesquisar e esclarecer, a partir desta perspectiva, a ordenação econômica do capitalismo, ele apenas formula, com todo o rigor científico, a meta que deve ter qualquer investigação exata da vida econômica. [...] O valor científico de tal pesquisa reside no esclarecimento das leis específicas que regulam nascimento, existência, desenvolvimento e morte de dado organismo social e a sua substituição por outro, superior. E o livro de Marx tem, de fato, tal mérito. (CORREIO EUROPEU DE PETERSBURGO, apud MARX, 1985, p.19-20)

Disto resulta que a realidade é histórica e dialética, o conhecimento da realidade consiste em conhecer as leis próprias da natureza e da história. O fato de a realidade basear-se num mundo material permite aos seres humanos verificarem objetivamente na história como os fatos existem na sua materialidade, e não no mundo das idéias. Em linhas gerais, a citação descreve a rigorosidade científica do método materialista. Como neste método, o fenômeno, natural e social é apropriado em seu movimento histórico e em seu devir, em relação com o mundo, com a natureza e com os homens – manifesta-se na vida social e na história humana, quer os homens acreditem nisso, ou não a realidade existe em movimento, e, portanto, em transformação. Tanto na natureza, como na sociedade tudo tem origem, existência, desenvolvimento e perecimento. Como se constata, somente com o materialismo histórico que

o conhecimento foi compreendido da natureza até o conhecimento da sociedade humana, da história da humanidade e da luta econômica, política e social. Com o materialismo histórico estabeleceu-se um método para não apenas compreender a história, mas para transformá-la e foi somente com o materialismo histórico que se alcançou uma ciência da história¹ que possibilitou mostrar como, dentro de uma organização social, surge e desenvolve-se outra forma mais evoluída, em razão do desenvolvimento das forças produtivas. Como por exemplo, a passagem do modo de produção do feudalismo para o capitalismo e como este ao criar o proletariado desvinculado dos meios de produção produziu também as condições para o seu perecimento.

A Teoria do Materialismo Histórico desenvolve uma concepção de Estado, Modo de Produção, Trabalho e Classes Sociais em uma perspectiva totalmente diferenciada dos ideólogos burgueses, por estabelecer o caráter transitório destas categorias e de seu posicionamento fundamentando no papel histórico revolucionário da classe trabalhadora. Neste contexto, trazemos a conceituação destas categorias que a nosso ver são importantes para refletir sobre a realidade da questão agrária e da educação do campo no Brasil. Haja vista, que neste trabalho, a educação é compreendida na totalidade do modo capitalista de produção em sua fase imperialista, dentro de projetos antagônicos que expressam a luta de classes no campo.

A concepção marxista de classe é delineada de forma explícita no “Manifesto do Partido Comunista (1848)”:

A história de toda sociedade até hoje é a história de lutas de classes. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, barão e servos, mestres [...] e companheiro, numa palavra, opressores e oprimidos, sempre estiveram em constante oposição uns aos outros, envolvidos numa luta interrupta, ora disfarçada, ora aberta, que terminou sempre ou com uma transformação (umgestaltung) revolucionária de toda sociedade, ou com o declínio comum das classes em luta. Nas épocas anteriores encontramos quase por toda parte e a completa estruturação da sociedade em diversas ordens, uma múltipla gradação das posições sociais. Na Roma antiga temos patrícios, guerreiros, plebeus, escravos; na Idade Média, senhores feudais, vassallos, mestres, companheiros, aprendizes, servos e, em quase todas essas classes outras gradações particulares. (MARX e ENGELS, 1989, p. 66)

¹ Conhecemos apenas uma única ciência, a ciência da história. A história pode ser examinada sob dois aspectos: história da natureza e história dos homens. Os dois aspectos, contudo, são inseparáveis; enquanto existirem homens, a história da natureza e a história dos homens se condicionarão reciprocamente. A história da natureza, a chamada ciência natural, não nos interessa aqui; mas teremos que examinar a história dos homens, pois quase toda a ideologia se reduz ou a uma concepção distorcida desta história, ou a uma abstração completa dela. A própria ideologia não é senão um dos aspectos desta história. (MARX, ENGELS, 1999, p. 23-24)

Nesta perspectiva, ao analisarmos uma realidade empírica devemos buscar os fatos concretos das ações e relações humanas, fazendo as conexões entre os vários interesses de classes que se escondem por trás dos mesmos. Isto porque as variadas formas e complexas lutas políticas como nos diz Engels: “[...] giram unicamente em torno do poder social e político de umas e outras classes sociais; por parte das velhas classes, para conservar o poder e, por parte das novas classes, para conquistá-lo” (ENGELS, 1976, p. 9). Portanto, quando o materialismo histórico se refere a classes diz-se de grupos sociais antagônicos em que um se apropria do trabalho do outro em função do lugar distinto que ocupam na estrutura econômica de um modo de produção determinado, lugar que está determinado, fundamentalmente, pela forma específica em que se relacionam com os meios de produção.

A sociedade burguesa moderna, que nasceu da luta política contra a sociedade feudal, não aboliu os antagonismos de classes. Caracteriza-se por ter simplificado os antagonismos de classes em dois campos absolutamente opostos: a burguesia e proletariado.² “Não fez senão substituir velhas classes, velhas condições de opressão, velhas formas de lutas, por outras novas”. (MARX e ENGELS, 1989, p. 67).

No atual estágio do desenvolvimento capitalista, no campo e na cidade, identificamos movimentos de lutas sociais que expressam a correlação de forças existentes no movimento das várias classes em antagonismo à burguesia e ao seu Estado. A burguesia enquanto classe, inevitavelmente, está subordinada a sua natureza social histórica na busca pela extração da mais-valia, independentemente do que seus atos, para atingir seus objetivos, possam acarretar para o conjunto da humanidade. Pelo movimento histórico que assumiu no passado de ser uma classe revolucionária, hoje dá provas de não exercer mais esse papel e pelo contrário, vem se constituindo um entrave ao desenvolvimento humano. O antagonismo entre capital-trabalho hoje se expressa de forma mais aguda, pondo em risco a viabilidade da capacidade produtiva da humanidade; coloca de forma irreversível a necessidade de se pensar a superação deste modo de produção que não atende mais as demandas de realização humana. As Leis do capital, com toda lógica da mais-valia e do lucro deverão ser substituída por novas leis com base no modo de produção de produtores associados, onde permita a cada membro da sociedade participar de forma igualitária de toda produção e riqueza social. No atual estágio de desenvolvimento, toda discussão se remete aos processos de transformação necessária para o perecimento da totalidade do modo de produção capitalista, resultado do seu

² A classe burguesa - proprietários dos meios de produção e classe proletária - os que possuem apenas a sua força de trabalho para venda. Sendo a propriedade privada uma contradição, entre a organização da produção coletiva e a apropriação da produção de forma individual.

desenvolvimento e movimento contraditório; da luta organizada dos trabalhadores que poderá abrir o caminho a uma sociedade sem exploradores e sem explorados, sem classes e o definhamento do Estado. Contudo, é importante lembrar que o capitalismo não “caminha” para o socialismo e muito menos para o comunismo: “O comunismo não é para nós um *estado* que deve ser estabelecido, um ideal para o qual a realidade tem que se dirigir. Denominamos comunismo o movimento real que supera o estado de coisa atual” (MARX, ENGELS, 1999, p. 52).

A condição de uma revolução se dá pelo movimento das forças produtivas existentes (capital/trabalho, na cidade e no campo) por um lado e, do outro a formação de uma massa revolucionária que se volta contra o modo de vida vigente, em particular (na atualidade o modo de vida burguês), contra a totalidade das formas de expressão social que a sustenta, pela correlação de forças entre classes e frações de classes.

Pelo exposto, compreende-se que as lutas políticas no contexto do capitalismo têm origem na forma como os homens produzem as relações que mantêm entre si, na apropriação individual da riqueza social e da propriedade privada. Contudo na história humana nem sempre foi assim. Até nossos dias, a evolução do ser humano esteve condicionada por várias mudanças na espécie, que só foram possíveis por sua capacidade de pensar e lutar pela superação de suas necessidades de forma coletiva. Importa então compreender, na história, como se e formou a realidade social:

Os pressupostos de que partimos não são arbitrários, nem dogmas. São pressupostos reais de que não se pode fazer abstração a não ser na imaginação. São os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida, tanto aquelas por eles já encontradas, como as produzidas por sua própria ação. Estes pressupostos são, pois, verificáveis por via puramente empírica. O primeiro pressuposto de toda a história humana é naturalmente a existência de indivíduos humanos vivos. [...] O primeiro ato histórico destes indivíduos, pelo qual se distinguem dos animais, não é o fato de pensar, mas o de produzir a sua existência. [...] O primeiro ato histórico, é, portanto, a produção dos meios que permitam a satisfação destas necessidades, a produção da própria vida material, e de fato este é um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, como há milhares de anos, deve ser cumprido todos os dias e todas as horas, simplesmente para manter os homens vivos. (MARX, ENGELS, 1999, p.26, 27)

Tal pressuposto remete estabelecer um ponto de referência para entendermos como os homens e mulheres se construíram uns aos outros, e neste percurso modificaram as suas relações com a natureza e as suas próprias relações enquanto seres humanos. A resposta está

na atividade trabalho. Para existir o indivíduo humano teve e tem que buscar na natureza os elementos para viver: alimentação, abrigo vestimentas entre outras e, nesse processo, cria diversas necessidades, na medida mesmo que cria os instrumentos de trabalho para realizar a mediação com a natureza, possibilita seu processo de humanização. Diferente dos animais, consegue objetivar e subjetivar seus atos. Somente o homem produz, acumula, reproduz e intercambia suas experiências naturais e sociais. A produção para atender às necessidades básicas vai gerar novas necessidades de forma incessante. Coexistindo com esses momentos temos a produção/reprodução do próprio homem em sociedade.

Entretanto, Siqueira (2006, p. 108) chama atenção para o fato de que Marx reconhece a importância do trabalho como fundante nas diferentes sociedades humana, mas ele aprofunda seus estudos para além desta constatação, conforme comenta:

Em toda sua obra particularmente no Manifesto, A ideologia e O Capital, ele fornece os elementos essenciais para a compreensão da forma que o trabalho assume nas diversas formações históricas [...], desde as sociedades primitivas, passando pela sociedade escravocrata da antiguidade, pelo feudalismo até o estabelecimento das relações capitalistas de produção [...]. Portanto, o fato do trabalho ser uma relação imprescindível do homem com a natureza, e com o próprio homem, não significa que esta relação esteja descontextualizada da específica formação histórica em que está inserido. Ao contrário somente a partir de uma análise profunda, de como a ordem do capital está organizada, é possível se entender que o trabalho, criador das condições materiais de existência, encontra-se submetido às relações de exploração social intensa e a um processo de alienação, em que aquilo, em que é produzido pelo trabalhador passa a ser apropriado de forma individual pelo capitalista.

No estudo das condições materiais de cada época, Marx identificou que foram nos primórdios da humanidade que surgiu a necessidade de intercâmbio e cooperação, gerando dessas condições históricas as primeiras formas de propriedade. A exemplo da sociedade comunista primitiva, que se caracteriza pela propriedade coletiva da terra, sob a forma de propriedade comunal, e sob a forma nômade de ocupação do território, como ilustra Marx (2006, p. 66):

O primeiro pressuposto desta forma inicial de propriedade da terra é uma comunidade humana, tal como surge a partir da evolução espontânea (naturwuchsig): a família, a tribo formada pela ampliação da família ou pelos casamentos entre famílias, e combinações de tribos. Pode-se considerar como certo que o pastoreio ou, dito de outra forma mais geral, a vida nômade é a primeira forma de sobrevivência, na qual a tribo não se estabelece em lugar fixo, aproveitando, antes, o que encontra no local e

logo indo adiante. Os homens não foram fixados pela natureza (salvo, talvez, em certos ambientes tão férteis que pudessem subsistir com base em uma simples árvore, como os macacos; fora disto, eles teriam de mover-se, como os animais selvagens). Portanto, a comunidade tribal, o grupo natural, não surge como consequência, mas como condição prévia da apropriação e uso conjuntos, temporários, do solo.

Sem pertencer a uma coletividade não era possível manter a posse de um território, o que leva os homens e mulheres a se constituírem em coletividade para a defesa do espaço, ocupado mesmo que temporariamente, nos tempos de coleta e caça, produzindo apenas o suficiente para assegurar a sobrevivência do grupo. A forma de organização coletiva é a condição para que aconteça a apropriação da natureza enquanto espaço de uma práxis social de produção e reprodução humana. Nessas condições, não tem como haver apropriação desigual.

Com o avanço das forças produtivas (instrumentos de trabalho, capacidade de manuseio das mesmas e o seu aperfeiçoamento, gerando inclusive novas ferramentas) cria-se uma posterior divisão social do trabalho. Surge a propriedade privada se contrapondo a propriedade coletiva tribal. O advento da agricultura e da criação de animais gera um subproduto social, um crescimento da população e o aumento da produtividade, trazendo o crescimento de novas necessidades, gerando transformações na consciência que os homens e mulheres têm das suas relações com a natureza e com os seus pares.

Dessa forma, com o excedente gerado pelo metabolismo da ação humana na sua relação com a natureza, que se expressa pela sua capacidade de, através do trabalho se apropriar desta, saímos do estágio de sociedade comunista primitiva de caçador e coletor ocupando territórios e em constantes mudanças, para uma ocupação mais fixa, pela agricultura e o pastoreio de áreas determinadas. Surgem as classes sociais com interesses antagônicos entre produtores e apropriadores. Neste processo, a propriedade passa por transformações gerando diferentes modos de produção que se distinguem na história com características próprias, tanto nas relações familiares, quanto nas relações de propriedade, trabalho e formação do Estado.

Nas sociedades escravistas e feudais em que o grau de desenvolvimento das forças produtivas está definido na propriedade privada dos meios de produção e de apropriação do produto do trabalho coletivo, temos as seguintes classes sociais: por um lado os homens livres (proprietários); e por outro lado, como polarização, os trabalhadores, sejam na forma de escravos, sejam na forma de servidão. Nestes períodos o ponto comum é que a sua existência era garantida pelos seus senhores que se apropriavam da sua força de trabalho. Mas, esses

sujeitos se diferenciam pela condição que ocupam na divisão social do trabalho: na condição de escravo era considerado como componente orgânico no mesmo nível dos instrumentos de produção. Enquanto o servo era preso a terra, tendo posse e uso de instrumentos de produção e de um pedaço de terra. Nessas sociedades predominantemente agrárias o trabalhador não aparece na sua forma tal qual conhecemos hoje, livre de todos os meios de produção, precisando encontrar alguém para comprar a sua força de trabalho, eram totalmente dependentes dos proprietários dos meios de produção para sobreviver.

A essência do modo de produção capitalista está justamente na separação radical entre o produtor e os meios de produção. As classes sociais modernas, burguesia e proletariado, na determinação de suas relações históricas, se caracterizam pela posição que ocupam frente aos meios de produção. Conforme Marx, estas classes, antagônicas, têm sua origem e se processam na história pela metamorfose da exploração feudal em exploração capitalista, realizada no percurso próprio do desenvolvimento do modo de produção capitalista. Neste processo a burguesia desapropria os camponeses da sua relação com a terra e os meios de produção, criando uma classe desprovida de qualquer relação com os meios de produção, existindo com uma única propriedade: a sua força de trabalho. No intervalo do século quatorze ao início do século dezoito, este processo de expropriação se realiza de forma brutal “a ferro e fogo” (MARX, 2000).

A exploração do homem pelo próprio homem surge assim como um movimento histórico em que as relações de classe e as suas concomitantes formas de propriedade se transformam como resultado da ação das classes em luta pelos seus interesses específicos. Até o presente, cada época histórica tem uma classe que domina as demais classes, impondo pela repressão/coerção, geralmente via Estado, as idéias de sua classe, como sendo de caráter universal, escondendo as suas raízes históricas, de forma a naturalizar para as gerações seguintes o seu domínio como uma realidade sempre existente.

Para Marx e Engels³, o Estado enquanto instituição, desde a sua origem, se separa como força social para exercer as funções políticas e administrar os conflitos que a propriedade privada traz em sua formação com a divisão do trabalho intelectual e o trabalho manual, dividindo a sociedade em explorados e exploradores, nos vários períodos históricos.

[...] Estado é a instituição de um poder público que já não corresponde diretamente à população e se organiza também como força armada. Esse

³ Os pressupostos destes estudos sobre o Estado, encontra-se articulado ao surgimento dos antagonismos e contradições das classes sociais, exposto nas suas diferentes obras.

poder público separado é indispensável, porque a organização espontânea da população em armas se tornou impossível desde que a sociedade se dividiu em classe. Esse poder público existe em todos os Estados. Compreende não só homens armados como também elementos materiais, prisões e instituições coercitivas de toda a espécie, que a sociedade patriarcal (clã) não conheceu. (ENGELS apud LENIN, 2007, p. 27)

Assim, verificamos como o Estado vai, passo a passo, se transformando com os correspondentes modos de produção. Ao modo de produção na antiguidade clássica correspondia, assim um Estado de classe, quer ele fosse republicano, democrático, aristocrático, ou monárquico. Da mesma forma, o Estado moderno nos países capitalistas – quaisquer a forma que se apresente – aristocrático, ditatorial ou democrático, como conhecemos em nosso país, tem presente o seu caráter de classe, com a sua rede de instituições “mediadoras” de conflitos. Cujas organização política, se apresenta acima da sociedade, como união das vontades de uma nação que se homogeniza nas suas várias instituições representativas. Ou seja, sob a aparência da conciliação e do bem comum, se esconde a dominação de uma classe determinada, com instrumentos para preservação do poder econômico, político e social, assim como as ideologias oriundas dessa dominação. Neste espaço, as idéias da classe dominante adquirem o caráter universal, onde os seus interesses de classe fundamentados pelo controle dos meios de produção e pelas relações de propriedade privada, que forma a base organizativa da sociedade e do próprio Estado, estão protegidos sob o manto sagrado da propriedade, sacramentada pela expressão jurídica. É assim que o Estado moderno centraliza o poder de uma classe, especificamente da classe burguesa, no domínio sobre as demais classes e, principalmente sobre aquela que lhe é historicamente antagônica, o proletariado.

É este caráter de classe do Estado que a burguesia, a classe dominante procura esconder, criando uma falsificação do Estado e do seu papel. Entretanto, o Materialismo Histórico, desmistifica este caráter de que o Estado existiu e sempre existirá, combatendo a idéia corrente de que o Estado é um órgão de conciliação de classe e a idéia de um Estado acima das classes e da luta de classe:

O Estado não é de forma alguma, uma força imposta, do exterior à sociedade. Não é tampouco, “a realidade da Idéia moral”, nem “a imagem e a realidade da Razão” como pretende Hegel. É um produto da sociedade numa certa fase do seu desenvolvimento. É a confissão de que essa sociedade se embarçou numa insolúvel contradição interna, se dividiu em antagonismos inconciliáveis de que não pode desvencilhar-se. Mas, para que essas classes antagônicas, com interesses econômicos contrários, não se entre devorassem e não devorassem a sociedade numa luta estéril, sentiu-se a necessidade de uma força que se colocasse aparentemente

acima da sociedade, com o fim de atenuar o conflito nos limites da “ordem”. Essa força, que sai da sociedade, ficando, porém, por cima dela e dela se afastando cada vez mais, é o Estado. (ENGELS apud LENIN, 2007, p. 24)

Esta origem do Estado refuta que este tenha como função reconciliar as classes, tanto no passado como no presente, por isso a necessidade de aparentar estar acima das classes, criando a ilusão de que a dominação de uma classe representa toda a coletividade humana. Em outras palavras, tem-se a ilusão de que a exploração burguesa não é antagônica aos interesses dos trabalhadores. Fica explícito que sua função é manter todas as classes (da cidade e do campo), submetidas aos interesses da burguesia, aceitando o seu poder de classe como legítimo.

Em síntese, o que buscamos até aqui foi demarcar, a justeza da análise de Marx e Engels, quando estes evidenciam que a história de todas as sociedades até hoje existentes é a história da luta de classes. Entretanto, no contexto do capitalismo as políticas têm origem na forma como os homens produzem as relações que mantêm entre si, na apropriação individual da riqueza social e da propriedade privada dos meios de produção. Por isso, o trabalho, criador das condições materiais de existência, encontra-se submetido a esta relação de exploração social intensa e de alienação, em que aquilo que é produzido socialmente pelo trabalhador passa a ser apropriado de forma individual pelo capitalista.

Para o Marxismo, cabe ao operariado da cidade e do campo, pelo lugar de classe explorada na produção, empreender os instrumentos teóricos e políticos para superar as relações de sua exploração com organização política revolucionária. E pela sua própria experiência, fazer o enfrentamento coletivo e organizado de suas reivindicações com consciência de classe “para si”, com o objetivo de lançar-se na luta pela sua emancipação, tornando-se classe dominante.⁴

A emancipação dos trabalhadores implica a emancipação na sua totalidade do gênero humano quando este se propõe transformar o modo de produção capitalista em modo de produção comunista. Os limites da revolução burguesa ao criar o Estado laico se evidenciam nos seus limites de classe burguesa, pois, não estava em seus horizontes abolir a propriedade privada e sim estabelecer a propriedade privada burguesa com suas características específicas para o exercício de sua dominação. A unidade dos trabalhadores da cidade e do campo coloca-se como condição para que esse processo histórico aconteça efetivamente em sua plenitude.

⁴ Marx na “Miséria da Filosofia (2009, p.190), definiu o processo de transformação do proletariado de classe em si a classe para si, isto é, da transformação de uma classe que existe objetiva e passivamente em uma classe consciente do seu papel na sociedade e que se lança na luta pela sua emancipação.

Antes de avançarmos, na especificidade da realidade brasileira, faz-se necessário complementar o contexto de referências para o entendimento da educação do campo e da questão agrária trazendo o posicionamento de dois teóricos do materialismo histórico sobre essa questão. Trata-se de posições que nos permite uma reflexão da complexidade da luta de classe no campo, e do caráter específico que assume a dinâmica do capitalismo na agricultura.

Assim, iremos buscar nos textos de Engels e Lênin o que estes colocam sobre a questão agrária e da posição que os trabalhadores podem adotar nesta relação, estabelecendo as condições de uma unidade de luta comum.

2.2. CAPITALISMO NA AGRICULTURA E CLASSES SOCIAIS NO CAMPO

A Caracterização do campesinato e da propriedade capitalista são indispensáveis para compreender a questão agrária na atualidade, estabelecendo as condições de uma unidade de luta comum entre os trabalhadores/camponeses do campo e da cidade.

Engels, em debate sobre “O problema do Camponês na França e na Alemanha (1891)” comenta sobre a posição que os socialistas da época deveriam adotar como aproximação dos interesses do operariado e dos camponeses para um projeto comum frente à burguesia urbana e agrária:

Comecemos pelo pequeno camponês. [...]. Uma vez que tenhamos clara a nossa atitude em relação ao pequeno camponês, teremos todos os pontos de referência necessários para determinar nossa posição face às demais categorias da população camponesa. (ENGELS, 1981, p.61)

A situação do pequeno camponês em todos os seus aspectos era naquele contexto (e hoje) o ponto de referência a ser levado em consideração nas proposições de organização da luta pela terra e a conquista do poder político por um “partido socialista”: [...] “Mas para conquistar o poder político, este partido antes tem que ir da cidade ao campo e aí converter-se numa potência”. (ibid., p. 61). Nestes termos, Engels vai definir a sua compreensão do que seja o pequeno camponês e a unidade dos trabalhadores do campo e da cidade:

Por pequeno camponês entendemos aqui o proprietário ou arrendatário – principalmente o primeiro – de um pedaço de terra não maior do que ele possa cultivar, de modo geral, com sua própria família, nem menor do que possa sustentá-lo e aos familiares. Este pequeno camponês é, portanto, como o pequeno artesão, um operário que se distingue do proletário moderno pelo fato de ter ainda a posse dos seus meios de

produção; é, conseqüentemente, um vestígio de um modo de produção de tempos pretéritos. (ENGELS,1981, p.62)

Comentando sobre a especificidade dos interesses de classe que uniria os trabalhadores da cidade e do campo em torno de um projeto comum, Engels, coerente com a proposta de suprimir toda forma de exploração, critica o Programa Socialista Francês quanto à proposta de unir pequenos e médios camponeses:

[...] unir todos os elementos da produção agrícola, todas as atividades que, sob diferentes títulos jurídicos, tendem a valorizar o solo nacional, na mesma luta contra o inimigo comum: o feudalismo latifundiário. (PROGRAMA SOCIALISTA FRANCÊS apud ENGELS, 1981, p. 69)

Resposta de Engels (ibid, p. 69):

Nego absolutamente que o Partido Operário Socialista de qualquer país tenha a missão de acolher em seu seio, ademais dos proletários agrícolas e dos pequenos camponeses, médios e grandes camponeses, e ainda menos arrendatários de grandes propriedades, capitalistas criadores de gado ou quaisquer. Todos eles poderão ver no feudalismo latifundiário seu inimigo comum, podemos estar de acordo com eles sobre algumas questões e lutar ao lado deles durante um bom tempo e com determinadas finalidades. Mas em nosso partido, no qual cabem indivíduos de todas as classes sociais, não pode haver lugar de maneira nenhuma para grupos que representem interesses dos capitalistas, da classe média burguesa ou da categoria de médios camponeses. (ibid., p. 69)

Se posicionando perante a questão da relação entre o proletariado e o pequeno camponês, Engels (ibid., p. 73), destaca:

Em primeiro lugar, é absolutamente exata a afirmação feita no programa francês de que, ainda que seja previsível o inevitável desaparecimento dos pequenos camponeses, não somos nós, nem remotamente, aqueles que devem acelerá-lo interferindo no processo inexorável. E, em segundo lugar, é da mesma forma evidente que quando estivermos de posse do Estado, não poderemos pensar em expropriar violentamente os pequenos camponeses (seja com indenização ou não), como seremos abrigados a fazer com os grandes proprietários de terra. Nossa missão em relação ao pequeno camponês consistirá, antes de mais nada, em canalizar sua produção individual e sua propriedade privada para um regime cooperativo, e não pela força, senão pelo exemplo, e proporcionando auxílio social com esta finalidade. E neste caso teremos, seguramente, meios de sobra para apresentar ao pequeno camponês a perspectiva das vantagens que hoje já devem parecer-lhe evidente.

Importa destacar que no comunismo, enquanto modo de produção, não existem classes sociais, conseqüentemente não existirá nem proletariado nem camponês. Dentro do modo de produção capitalista a existência de classes sociais é inevitável, adiante veremos as observações de Lênin para a agricultura.

Continuando a sua definição das classes no campo, Engels vai definir em relação aos camponeses médios mais bem situados economicamente como compondo uma escala em que configura vários graus de camponês.

[...] que vai desde o camponês pequeno proprietário de uma parcela até o rico lavrador, possuidor de todo o patrimônio da fazenda, à qual inclusive agregou novas terras, além das herdadas. Onde o camponês de médio porte vive entre pequenos camponeses, normalmente não se distingue substancialmente destes por seus interesses ou por suas idéias: sua própria experiência se encarrega, na verdade, de adverti-lo a respeito de quantos da sua categoria já caíram ao nível dos pequenos camponês. Mas a coisa muda completamente onde o predomínio é de camponeses médios e ricos e onde o tipo de exploração requer de maneira generalizada a ajuda de peões e diaristas. Isto lhe proíbe, portanto, fazer aos camponeses qualquer tipo de promessa que signifiquem a persistência da escravidão assalariada dos trabalhadores agrícolas.[...] (ENGELS,1981, p.77)

Como podemos observar, temos aqui uma contradição que aparece em função de que o objetivo de classe do proletariado enquanto classe para si não comporta a persistência da escravidão assalariada o que caracteriza a afirmação de que as transformações sociais precisam atingir o seu objetivo final em escala planetária.

Definindo a classe dos grandes proprietários Engels destaca ser esta classe em que o problema é muito simples e cujo posicionamento não deixa margem a discussão.

A única categoria para a qual o problema se apresenta de maneira muito simples é a dos grandes proprietários de terra. Aqui se trata de exploração claramente capitalista e não cabem escrúpulos de nenhuma espécie. Aqui nos defrontamos com proletários agrícolas em massa e nossa missão é clara. Assim que nosso partido tome poder do Estado, procederá a expropriar sem mais rodeios aos grandes proprietários de terras, exatamente da mesma forma que aos empresários industriais. (ibid. p.78)

Considerando as especificidades de tempo histórico e de estágio do capitalismo na realidade da agricultura de cada país capitalista, as diferenciações camponesas indicam a complexidade de interesses das classes sociais do campo nas suas relações com a propriedade da terra em confronto com o modo de produção capitalista. Porém, na atualidade não podemos ignorar estas contradições se objetivarmos ter clareza da realidade do campo para melhor entendermos às estratégias de luta consistente com os objetivos de um projeto histórico.

Lênin, em artigo “O Capitalismo na Agricultura”, destaca as contribuições de Kautski referentes às leis especiais da agricultura capitalistas, com o propósito de contribuir para uma reflexão sobre a questão:

[...] Não cabe a mínima dúvida – e nos dispomos a aceitar *a priori* (von vornherein) como demonstrado - que a agricultura não segue, em seu desenvolvimento, o mesmo esquema da indústria, mas obedece a leis especiais Trata-se de “investigar se o capital põe a agricultura sob seu domínio, como o faz, como a transforma, como invalida as velhas formas de produção e as formas de propriedade, e cria a necessidade de novas formas” [...]. (KAUTSKI apud LENIN, 1981, p. 84) (Grifo do autor)

O domínio da agricultura no sistema feudal de sociedade se encontrava na mão do camponês, que por sua vez estava submetido aos senhores da terra, sob a condição de servos. Nesta realidade, agricultura e indústria doméstica se combinam para garantir a sua sobrevivência. No processo de desenvolvimento do capitalismo este faz a sua intervenção no campo, destruindo as relações aí estabelecidas. Temos aqui a origem da agricultura moderna nos seus aspectos de ser uma iniciativa já da burguesia, “modificando o mundo à sua imagem e semelhança”. Como afirma Lênin:

[...] quem leva o progresso técnico à agricultura moderna é a burguesia rural, tanto a pequena como a grande, com a particularidade de que esta última como o demonstra Kautski desempenha, neste sentido, um papel mais importante que a primeira. (ibid., p.85)

A revolução levada a cabo neste processo fez com que a uniformidade existente nas relações pré-capitalista fosse substituída no dizer de Lênin, por uma diversidade cada vez maior, acompanhada pelo progresso técnico de todos os ramos da agricultura. O capitalismo vai criar as condições da grande produção agrícola, subordinando a agricultura à concorrência e ao uso dos seus produtos, máquinas e ferramentas industrializadas.

Kautski assinala com exatidão o nexo que liga esta revolução ao crescimento do *mercado* (em particular ao crescimento das cidades), à subordinação da agricultura à *concorrência* que *impôs* a transformação da agricultura e sua especialização. [...] (ibid., p. 86). [...] expõe a teoria de Marx sobre o valor, o lucro e a renda. “Sem dinheiro, ou, o que é o mesmo, sem capital. - diz Kautski – é impossível a produção agrícola moderna. Com efeito, com o atual modo de produção, qualquer soma de dinheiro que não é destinado ao consumo individual pode converter-se em capital, isto, é em valor que cria mais-valia; e via de regra transforma-se em capital. A produção agrícola moderna é, por conseguinte capitalista.” (ibid., p. 87) (Grifo do autor).

As relações sociais de produção do campo como da cidade fazem parte da totalidade que compõe o modo de produção capitalista. Essas condições materiais e suas relações de propriedade continuam a existir inseridas e subordinadas às leis especiais do desenvolvimento da agricultura capitalista. Esta não aboliu as classes sociais, apenas as

ordenou de forma a atender aos seus interesses. Quanto às condições que limita a agricultura capitalista assinala Lenin:

[...] falta operários em consequência do êxodo da população do campo, o que obriga os grandes proprietários a se esforçarem por dotar de terras os operários, a criarem um pequeno campesinato que lhes proporcione a mão de obra necessária. O operário agrícola totalmente despossuído é uma raridade, porque na agricultura a economia rural, no sentido rigoroso da palavra, acha-se ligada à economia doméstica. Categorias inteiras de operários agrícolas assalariados possuem terras ou a exploram em uso fruto. Quando a pequena produção é desalojada de maneira demasiado intensa, os grandes proprietários tentam fortalecê-la ou restabelecê-la vendendo terras ou cedendo-as em arrendamento. [...] (KAUTSKI apud LENIN, 1981, p. 105) Grifos do autor.

[...] Como vemos, a dinâmica da agricultura é muito especial, e em todos os sentidos diferentes da dinâmica do capital industrial e comercial. [...] assinalamos que a tendência à centralização das fazendas não conduz na agricultura ao completo aniquilamento da pequena produção. Quando esta tendência vai muito longe, origina a tendência oposta, de maneira que a tendência à centralização e a tendência ao parcelamento se alternam. Agora vemos que ambas podem atuar também simultaneamente. Aumenta o número de fazendas agrícolas cujos proprietários se apresentam no mercado como proletários que vendem sua força de trabalho [...]. (ibid., p.113). Todos os interesses substanciais destes pequenos agricultores, na sua qualidade de vendedor de uma mercadoria que é a força de trabalho, coincidem com os interesses do proletariado industrial, e a terra que possuem não os faz antagônicos a este último. A terra própria emancipa em parte o camponês minifundiário do comerciante de alimentos, mas não o emancipa da exploração pelo patrão capitalista, seja ele industrial ou agrário. (KAUTSKI apud LENIN, 1981, p. 114) Grifos do autor.

É nesta perspectiva que o pequeno camponês dentro das condições do modo de produção capitalista é recriado. Como pequeno proprietário trabalhando em sua terra em condições precárias e vendendo sua força de trabalho. Esta é também a forma de exploração camponesa na atualidade do capital em sua fase imperialista: fixar o trabalhador no campo como mão de obra assalariada e manter os baixos salários, ao mesmo tempo ter disponível operários agrícolas mantendo um mercado de desempregados no campo. É contra essa possibilidade e se recusando a estas condições, que os pequenos camponeses e arrendatários buscam se organizar contra a estratégia do modo de produção capitalista, incompatível com o seu bem estar e sobrevivência em condições dignas. A luta pela terra se caracteriza como reação a essa situação, o que coloca a necessidade de entendermos a complexidade da agricultura no campo, e o conjunto de interesses de classes que se chocam nessa dinâmica, em que os movimentos sociais ao se mobilizarem se posicionam defendendo projetos históricos para além dos interesses capitalistas.

3 REALIDADE AGRÁRIA E REALIDADE D EDUCAÇÃO DO CAMPO: INTERFACES DE UMA MESMA RELAÇÃO

Neste capítulo, tratamos de demonstrar a configuração da realidade agrária brasileira que determina a exclusão histórica social do campo, pois é partir desta realidade que a incorrigível lógica do capital e de seus possessos sociais mais abrangentes de reprodução, se apresenta. (MÉSZAROS, 2005). Situar o nosso processo histórico é compreender a nossa história como uma realidade construída pelas condições materiais de existência estabelecidas pelas relações humanas, em dado período histórico. No modo de produção capitalista predominante no campo coexiste um Estado burguês que assegura tal sistema e subsume o trabalho e o trabalhador, mediante uma realidade educacional que marginalizava os trabalhadores/camponeses.

3.1 BREVE HISTÓRICO DAS RELAÇÕES DE PROPRIEDADE PRIVADA DA TERRA NO BRASIL

As condições históricas e sociais que regulam o acesso a terra no espaço agrário brasileiro foram pesquisada por Germani (2006) demonstrando como, em diferentes momentos, as relações sociais estabelecidas foram conformando a apropriação privada da natureza, e ao mesmo tempo, como esta organização é legitimada pelo poder político, através da legislação, que é sempre usada como obstáculo e para e dificultar o acesso à terra a amplas camadas da população.

No período anterior à chegada dos Europeus em nosso país, especificamente os portugueses, destaca Germani (2006, p. 116), havia uma população bastante significativa, estimada entre quatro a cinco milhões de índios. Estes nativos viviam de forma autônoma, organizados em comunidades, vivenciando os mesmos costumes. Conheciam a cerâmica e teciam as suas roupas, viviam da caça, da pesca e da coleta de frutas. As terras eram um bem comunitário que pertenciam a todos. Ocupavam territórios de forma coletiva, desenvolvendo uma incipiente agricultura, cultivando milho e mandioca nos períodos que eram sedentários.

Assim a história de nosso país começa com essa desapropriação das terras dos povos indígenas e genocídio realizado até a contemporaneidade, cujo último ato se processa principalmente na Amazônia. O extermínio desses povos registra a origem das relações de propriedade no campo cuja expropriação se processou de forma violenta. “[...] E como parte do mesmo processo entender,também as razões da existência de tantos camponeses sem terra, em um país de dimensão continental e porque a violência da luta pela terra ocupa,ainda hoje,espaço significativo em nosso cotidiano” (ibid.117).

Na fase do “escambo” (1500-1530), as relações entre os portugueses e os índios se deram pela exploração de madeiras nobres, que eram trocadas por mercadorias oriundas da Europa. Nesse período ainda não existia nenhuma instalação de povoado ou distribuição de terras. Com a decisão por parte dos portugueses de iniciar a colonização para realizar a exploração da cana de açúcar, se iniciou a “escravidão do índio e as terras começaram a ser divididas e a ter donos.” (ibid, p.120) A primeira forma de apropriação das terras no território que hoje constitui o nosso país foi através da forma de sesmaria, que mais tarde veio a se combinar com o engenho.

Os donatários, e também a Coroa portuguesa, não dispunham das somas necessárias para este investimento tão arriscado. A busca do que seria o capital-dinheiro inicial encontrou como solução recorrer ao capital internacional. Disto resultou que durante muitos anos os donos do dinheiro - basicamente os holandeses e ingleses - controlaram a área de circulação e os portugueses da produção. Em outras palavras, definia-se o caráter mercantil da economia colonial. Começava com a decisão do capital mercantil de financiar a produção colonial e, mais tarde, de realizá-la no mercado mundial. (GERMANI, 2006, p.121)

Como podemos observar essa combinação da produção local com financiamento do capital internacional tem sido uma prática desde o início da colonização do nosso país. A nossa economia já nasce assim inserida no contexto de expansão da economia mercantil européia, no seu estágio de acumulação primitiva, que veio culminar no capitalismo industrial, hoje na sua fase imperialista. O instrumento legal que serviu de núcleo para o desenvolvimento do direito agrário no Brasil foi a lei das sesmarias.

Estavam traçadas as bases de uma nova política econômica que se apoiava em duas instituições – a sesmaria e o engenho – que junto com o regime da escravatura se constituiriam nos pilares da antiga sociedade colonial. (ibid., p.122)

A forma de propriedade sob responsabilidade dos donatários das sesmarias (1534) teve um período curto, pois seus poderes e jurisdição sobre as terras que receberam de Portugal foram sendo absorvidos pelos governadores gerais, tendo se extinguido completamente, “tendo a Coroa resgatado, por compra, os direitos hereditários que gozavam”. (GERMANI p.123) A partir desse período (1548) o processo de concessão de terras em sesmarias ficou sobre o controle do Governador Geral. Observa esta pesquisadora, que o conjunto das leis da época limitava as dimensões das sesmarias, porém,

[...] desde o principio instalou-se a grande propriedade de terras. A filosofia da colonização era a de plena ocupação do solo com vistas à produção para o mercado. As sesmarias transformadas em engenho mereciam toda a consideração da Coroa. Mencionava-se no Regimento

do Governo Geral que as melhores terras, as mais próximas aos riachos e as vilas deveriam ser doadas para a implantação dos engenhos de açúcar. (ibid., p.124)

Embora o emprego útil da terra fosse a base da legitimação da propriedade da terra, as relações de classe na época, tendo como matriz seletiva a Coroa portuguesa, via Governador Geral, era o critério de legitimação de propriedade.

Apesar das desigualdades na distribuição das sesmarias, as menores eram de dimensões imensas, que estavam longe da possibilidade de aproveitamento baseada na capacidade de utilização de cada colonizador ou de cada família, como estava previsto nas leis. Iam além do que um homem de força mediana pudesse cultivar. (ibid., p.125)

Esse processo de doação de terras para estabelecimento de engenho se estende até o século XVIII com a crise do açúcar e o início do ciclo econômico das minerações de ouro que acabam absorvendo a mão de obra escrava. (ibid., p.126).

A grande propriedade de terras e o seu cultivo de monocultura precisavam de mão de obra para ser trabalhada e neste processo histórico as sesmarias e engenhos para serem viabilizados precisavam expropriar a forma coletiva de propriedade dos índios, estes passaram a ser expulsos de suas terras, escravizados, ficando diante de duas opções - torna-se cativo ou fugir para o interior do país. Legalmente a escravidão indígena foi abolida na segunda metade do século XVIII. (ibid., p.127).

Sobre a escravidão africana, os portugueses desde o século XV tinham experiências no tráfico de escravo para suas colônias das ilhas de Madeira e Cabo Verde e o Reino europeu, o que possibilitou que eles transformassem o tráfico de escravo em uma rendosa atividade comercial contabilizado como capital fixo. (ibid. p.128)

É neste processo histórico que vai se desenvolver a economia colonial com base no trabalho escravo, estabelecendo dois setores produtivos que vão se complementar na produção de mercadorias para exportação e garantia dos meios de subsistência de produção e reprodução da vida na colônia. (Germani, p.129). Esta economia se processava em função dos produtos de exportação, principalmente o açúcar e o tabaco que eram produzidos e comercializados em larga escala. Já a produção dos meios de subsistência dos gêneros alimentícios para os trabalhadores,

Era desenvolvido ou por conta do proprietário ou por conta do próprio escravo que tinha um dia livre para trabalhar no seu cultivo. As plantações eram realizadas tanto intercaladas com o cultivo principal como em terras especialmente destinadas a esta finalidade. De ambas as formas é importante observar que, de modo geral, a população rural da Colônia, ocupada nas grandes plantações, provia suficientemente sua

subsistência sem necessidade de recorrer ao exterior. Por outro lado, raramente seus produtos saíam para serem vendidos fora, não plantavam mais do que o necessário para não desperdiçar as nobres terras com produtos tão comum. (ibid., p.129).

Nos núcleos urbanos, cuja atividade era o comércio e a administração, devido à falta de investimentos na produção de alimentos, se observam que na época tiveram dificuldades com a escassez de alimentos, obrigando que o governo no século XVIII viesse a estabelecer “medidas para obrigar os proprietários que destinassem parte das terras a plantar mandioca e outros alimentos”. (ibid., p.129) Com o crescimento da população e a demanda por alimentos fez surgir plantações dedicadas exclusivamente a produção de alimentos, e um novo tipo de exploração distinta da grande plantação, com um sistema organizativo em pequenas unidades familiares.

Eram pequenas unidades trabalhadas pelo próprio proprietário e sua família, às vezes com auxiliares e raramente com escravos. Como não tinham acesso ao sistema de doação de terras, a formação destas pequenas propriedades estabeleceu como prática a ocupação de áreas existentes nas brechas entre as grandes plantações e em terras consideradas de ninguém. Normalmente em solos com menor fertilidade e longe das grandes cidades. Às vezes também eram terras cedidas das grandes plantações. Ou nas áreas internas das sesmarias abandonadas e dos latifúndios semi-explorados. Sem amparo da lei vigente, a posse ficava garantida pela ocupação e o trabalho. (ibid., p.130)

Essa prática veio com o tempo inviabilizar o sistema de sesmaria obrigando a que as autoridades da época tomassem medidas restringindo as concessões, culminando com a extinção das sesmarias em 1822. O aumento de posseiros obrigou as autoridades do Brasil a tomar outros caminhos para defender os privilégios da propriedade latifundiária com novas formas de apropriação da terra. (ibid., p.131, 132). Germani caracteriza este novo período de 1822 a 1850, pelo sistema de ocupação de terras desocupadas e, aparentemente, sem dono, gerando tensões e conflitos quanto aos limites e legitimidade do direito de posse. Este período é favorecido por uma conjuntura política aos grandes proprietários de terras. Fortalecidos politicamente pelo período Regêncial, eles ficaram à vontade para defender os seus interesses específicos de classe, frente à extinção do tráfico negreiro impulsionando a perspectiva da necessidade da abolição da escravidão diante da elevação dos custos da produção, concomitantemente com a possibilidade da vinda de imigrantes estrangeiros como alternativa para a crise do trabalho escravo.

Diante do fato da liberdade de acesso à terra pela posse ameaçar o domínio dos grandes proprietários de terras, o Conselho de Estado em 8 de agosto de 1842 manifestou-se

contra a proliferação das doações de terra, alegando falta de mão-de-obra e sendo favorável a que toda posse de terra se processasse mediante a compra. (ibid.,p.133). Esta manifestação, expressão do interesse do latifúndio, se concretizará em 1850 com a nova Lei de Terras, iniciando assim um novo período na história das relações agrárias do campo brasileiro, que já nasce dentro de um projeto de classe dominante. Esta Lei modifica as relações de propriedade da terra, estabelecendo, tendo como referência o mercado, uma vez que a partir de agora toda e qualquer terra só pode ser adquirida através da compra, obrigando a todos a regulamentar juridicamente o seu direito de propriedade através da aquisição dos títulos de posse dos terrenos ocupados. A sua intencionalidade de controle e o seu caráter de classe é explícito:

Seria engano supor que a finalidade da Lei de Terras foi democratizar o acesso à propriedade rural. Na verdade foi um instrumento legal que assegurava o monopólio de classe sobre as terras de todas as regiões do país, inclusive das que ainda não tinham sido ocupadas economicamente. Com ela impossibilitava-se o acesso do lavrador pobre a terra impedindo-o de trabalhar para si mesmo e obrigando-o a trabalhar para os grandes proprietários. (MARTINS apud GERMANI, 2006, p. 135)

A importância histórica deste momento, está no marco de transformações das relações econômicas, normatizando as relações de propriedade capitalista no campo, pois este projeto que foi apresentado em 1843 e aprovado em 1850, duas semanas antes da extinção legal do tráfico de escravo, como coloca GERMANI (ibid.,p.135)

[...] não pode entender-se como uma causalidade, senão como algo contextualizado no processo que anunciava iminência da abolição da escravidão e da implantação do trabalho livre. Esse era um tema que preocupava a classe dominante, a qual se apressava a adotar providências de ordem legal para encaminhar o processo de substituição da mão-de-obra escrava sem prejuízo da grande plantação, principalmente de café e cana. Como afirma (Martins 1985, p.140), no Brasil o fim do cativeiro do escravo coincide também com o começo do cativeiro da terra.

A solução que se apresentava para a crise do trabalho escravo era a abertura de um fluxo de imigração estrangeira. Mas o imigrante estrangeiro deveria estar disponível para as necessidades do capital; para entregar sua força de trabalho nas fazendas, coisa que dificilmente ocorreria se tivesse liberdade de acesso a terra. Essa é a importância da Lei de Terras, no sentido de transformar as terras devolutas em monopólio do Estado, e principalmente, de um Estado já controlado por uma forte classe de grandes proprietários. (GERMANI, 2006, p. 135)

Em 15 de novembro de 1889 um golpe militar instaura a República e em fevereiro de 1891 foi aprovada a primeira Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, adquirindo os estados um novo papel político. A propriedade da terra continuou sendo mantida em “toda sua plenitude”, mas as terras devolutas passaram a ser de domínio de cada estado onde estavam situadas, e para a União ficava apenas a parcela do território

indispensável à defesa das fronteiras, às fortificações, às construções militares e às vias ferroviárias federais. (GERMANI, *ibid.*, p. 137). Com estas modificações os estados passaram a adaptar em suas legislações de terra os princípios básicos da Lei de Terras e do seu regulamento, e de acordo com suas conveniências “Fizeram transferências de propriedades de terra a grandes fazendeiros e a empresas colonizadoras interessadas na especulação imobiliária”. Não se permitindo mais a reavaliação das sesmarias nem a legitimação das posses. (Ibid, 2006, p. 137). Em 1916 com a aprovação do código civil ficou estabelecido que a discriminação da terra ocorreria pela via judicial. Quem não tivesse suas propriedades regularizadas só poderia a partir desta data regulamentá-la pelo usucapião que no início tinha o prazo de dez anos contínuos, “sem oposição nem reconhecimento de domínio alheio em uma área de dez hectares”. (p.138) medida variável nas constituições seguintes. Mas o que a autora deixa claro ao observar a história é que apesar das alterações imposta pelo Código Civil, constata-se que este.

[...] não significou obstáculo para que os diferentes Estados do Brasil continuassem em sua prática de colocar as terras em mãos das oligarquias regionais, visto que tudo se decidia e legitimava entre os que freqüentavam a intimidade do poder. Porém, se juridicamente isso se realizava com tranquilidade, na realidade a necessidade de regularizar os limites das fazendas, de definir a situação jurídica da propriedade da terra, junto com a especulação imobiliária, deu passagem a um período de conflito. Primeiro, dentro da própria classe dos fazendeiros e negociantes e, depois entre estes e os ocupantes das terras. (GERMANI, 2006, p.138)

No período da história anterior ao golpe militar de 1964 os movimentos sociais da época colocavam a questão da reforma agrária na ordem do dia das lutas sociais. Na forma da lei um dos obstáculos era que a “expropriação da propriedade privada da terra por necessidade e utilidade pública ou interesses social, esta seria realizada mediante prévia e justa indenização, assim constava na Constituição de 1934 e na de 1946” (*ibid.* p.139) e na Constituição de 1946 se acrescentava a justa indenização em dinheiro.

Todas as tentativas de driblar o obstáculo institucional em relação ao pagamento de indenização que inviabilizava a realização de qualquer distribuição de terras ou de reformas agrária não aconteceram totalmente até 1964. (GERMANI, 2006, p. 149)

Com o golpe militar a estratégia de administrar os conflitos no campo passa por transformações que se refletem na mudança das leis institucionais. As propriedades urbanas e rurais foram diferenciadas, “permitindo que essa última fosse expropriada em títulos especiais da dívida pública [...] com cláusula de exata correção monetária [...] resgatáveis no prazo máximo de 20 anos” (*ibid.*140). Neste mesmo período foi aprovado o Estatuto da Terra,

regulando os direitos e obrigações “concernentes aos bens imóveis rurais, para fins de execução da Reforma Agrária e promoção da Política Agrícola”. Esses dois acontecimentos de alteração das leis referentes a questão agrária se deu em curto período de tempo. A primeira modificação aconteceu através da Emenda Constitucional nº 10, de 9 de novembro de 1964 e o Estatuto da Terra, nome pelo qual ficou conhecido a Lei nº 4504, de 30 de novembro de 1964. Quando articuladas em seu conjunto podemos perceber mais uma vez como o Estado manipula as leis de acordo com os seus interesses de classe, no caso específico os interesses de classes do latifundiário.

A proposta que vinha claramente explicitada no Estatuto da Terra com relação à Reforma Agrária ajuda a entender a razão do porque foi aprovada sem maiores problemas na Emenda Constitucional numero 10: a importância da medida vinha atenuada pela concepção de Reforma Agrária que defendia a ditadura militar. A Reforma Agrária segundo o Estatuto da Terra deveria ser executada, principalmente, através de medidas complementares como a tributação, a colonização e, por ultimo, mediante a desapropriação. A desapropriação só seria realizada nas áreas onde houvesse tensão social. (ibid., p. 140)

Esta medida estava em conformidade à proposta do modelo agropecuário dos militares de integração da agricultura camponesa ao capital industrial. A conhecida “modernização conservadora”. Esta levou para o campo uma base tecnológica poupadora de mão de obra, pelo o uso intensivo de mecanização intensiva, uso defensivos agrícola, promovendo mudanças nos padrões de produtividade, descapitalizado as unidades produtivas camponesas sem alterar a estrutura fundiária. Como desdobramento na concentração fundiária, resultando em maior expropriação e expulsão do homem do campo e violência contra os trabalhadores.

Na realidade, pode-se constatar que essa última lei, tão significativa em termos legislativos, pouco ou quase nada contribuiu para modificar a estrutura de posse da terra rural na perspectiva de uma melhor distribuição. Ao contrário, neste ultimo período a concentração da propriedade tendeu a agravar-se, intensificou-se o êxodo rural, e se multiplicaram os conflitos armados pela posse da terra. (ibid. p.140)

Após vinte anos de ditadura militar, estabeleceu-se em nosso país a “Nova República” (1985) e em 1988 se concluiu os trabalhos da Assembléia Nacional Constituinte. “Os trabalhos da Constituinte em relação à questão agrária se desenvolveram em um clima de muita tensão e mobilização popular, era só um reflexo visível do que ocorria na realidade”. (ibid. p.141). Elaborada e promulgada a Constituição vários governos se sucederam sem

consegui estabelecer, concretamente, a resolução da questão agrária como prioridade, mesmo o governo Lula, de base social popular. Pode-se inferir que isto se deve ao fato de que todos esses governos continuaram com a estratégia política apontada pelo Estatuto da Terra, que na perspectiva de análise,

Abre caminho para que o governo federal enquadre e administre institucionalmente as reivindicações e os surtos de inquietação camponesa: o Estatuto abria a possibilidade da reforma agrária localizada e restrita nas áreas de tensão social grave, ao mesmo tempo que descarta a possibilidade da reforma agrária de âmbito nacional. O governo militar poderá, assim, a partir de então controlar duas tendências aparentemente contraditórias em favor da primeira: de um lado uma política deliberada de concentração de terra e de constituição de grandes empresas no campo: do outro, uma política de redistribuição de terras nos lugares em que as tensões possam ser definidas como um perigo à segurança nacional, isto é, à estabilidade militar. (MARTINS apud GERMANI, 2006, p.141)

A condição atual de vivermos em um Estado de direito democrático burguês, não eximi a constatação histórica de seu caráter de classe e que, enquanto estratégia, estes governos trataram a reforma agrária de forma parcial e localizada, sem elaborar uma política de reforma agrária que envolvesse todo o território brasileiro. E neste sentido, repetem a estratégia da política da ditadura militar no tratamento da Reforma Agrária.

A inexistência de um programa eficaz de reforma agrária demonstrou como os governos Lula e FHC ficaram reféns do grande capital financeiro, optando pelo apoio ao agronegócio em detrimento da reforma agrária e da produção de alimentos. Ademais, o governo utiliza-se da mídia para propagar que a reforma agrária está sendo feita, ao mesmo tempo que mostra a exuberância da produção agrícola do agronegócio, principalmente no tocante à exportação. (ARAUJO, 2007)

No Governo Lula prossegue o avanço do agronegócio, sendo mesmo o principal agente de sustentação de política econômica do atual governo.

A história das condições sociais que regularam a ocupação do espaço agrário brasileiro caracteriza as relações das classes sociais no campo e refletem na elaboração das leis. O entendimento da história demonstra como as leis surgem da realidade em movimento, a partir de atos singulares dos sujeitos históricos e como esse conjunto de atos singulares se faz classe social a partir da relação com os instrumentos de produção e no caso específico das relações no campo a relação com a propriedade da terra. Porque a categoria classe social diz respeito a atos singulares de sujeitos de uma mesma classe e a contradição se faz entre atos singulares de

proprietários dos meios de produção e atos singulares dos que não possuem meios de produção. O antagonismo se dá como classe contra classe.

No conjunto destas forças e classes que compõem a sociedade brasileira, identificamos na classe da burguesia diferentes facções, tais como: burguesia industrial, comercial, financeira, agrária, por ramo de atividades na produção e circulação de mercadorias. Temos também, uma pequena burguesia/pequenos proprietários, da cidade e do campo, assim como assalariados da cidade e do campo. As especificidades de como se distribuem na produção das mercadorias e a sua relação com a produção de mais-valia, a forma específica do capital de acumular, e, a circulação das mercadorias, não é objeto desta tese. No limite deste capítulo, evidenciamos que a economia política não trata de coisas, mas de relações entre pessoas e, em última instância, entre classes, onde encontramos contradições que exigem uma solução. Engels, (1980, p, 311),

O que caracteriza ainda hoje o sistema produtivo, onde se ergue o Estado burguês neoliberal, são, portanto a produção social de bens e apropriação privada, a concentração de renda, e a apropriação individual da riqueza produzida. Esta situação, contraditoriamente nos coloca ainda na fase pré-histórica de relações humanas possíveis. Sob a base do modo capitalista, que subsume o trabalho e o trabalhador, ergue-se toda uma cultura por mediações e contradições que sedimenta, consolida, torna hegemônico e assegura tal sistema, e o faz em luta constante, em correlações de forças sociais. (TAFFAREL e outros, 2008, p. 3)

É, no contexto da disputa de projetos societários que se situa os rumos da política educacional, particularmente da política da educação do campo, em especial da formação de professores, dentro de projetos antagônicos que expressam a luta de classes no campo, nela se inserindo uma proposta de formação de professores para atuarem nesta realidade.

Portanto, se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente, é necessário romper com a lógica do capital. Conseqüentemente “uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança”. (MÉSZAROS 2005, p. 25).

Isto pressupõe, entre outras condições, realizar no campo a inclusão de milhares de crianças, jovens e adultos na formação básica e sua qualificação em condições igualitárias de acesso e permanência. Pressupõe também formar profissionais capazes de influir nas definições e na implantação das políticas educacionais de educação do campo, em todos os níveis de escolaridade, destinar recursos, prover apoio técnico e dar especial atenção às

demandas diferenciadas entre as populações do campo. Faz-se necessário que as políticas públicas que beneficiam a classe trabalhadora estejam articuladas à política econômica mais geral, e a garantia de recursos suficientes para sua efetivação. Neste sentido, é impossível discutir a melhoria da qualidade da educação do campo sem a compreensão da base material, sem política de reforma agrária, recursos humanos, e de financiamento público, que serão necessários para enfrentar os graves problemas encontrados na educação do campo. (UFBA, 2010a).

A realidade educacional do campo está vinculada a formação social descrita e as políticas agrícolas fundadas no grande latifúndio.

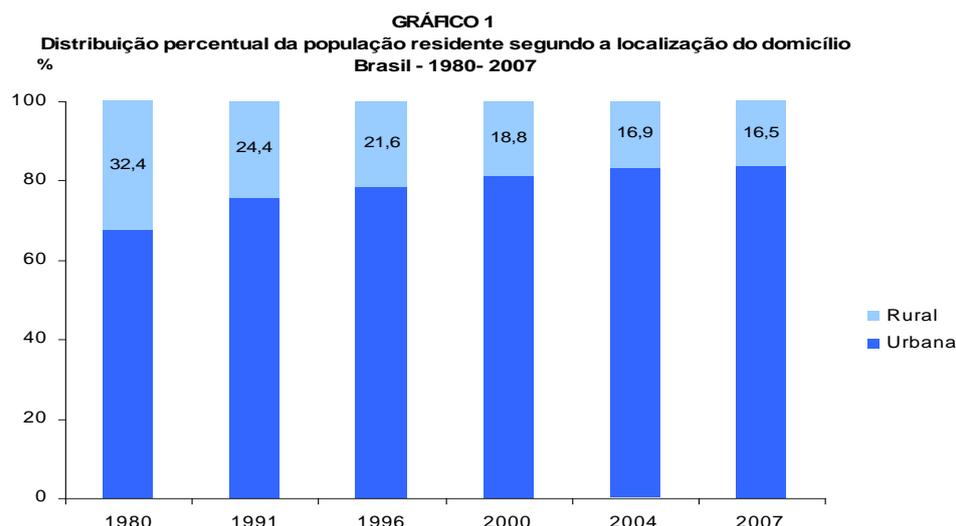
3.2 A REALIDADE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Parte significativa das lutas do Movimento de Educação do Campo, nos últimos 12 anos tem sido pela busca por melhores condições de vida para a população rural e por conquistas sociais entre muitas, a educação. Diretriz identificada nos inúmeros encontros (seminários e Conferências), promovido em âmbito Nacional pelo Movimento. O quadro educacional denunciado em 1998 pelo Movimento, pouco se alterou, persiste os elevados índices de analfabetismo; precariedade da oferta da educação escolar; insuficiente infraestrutura e financiamento, baixa escolaridade e deficiente qualificação dos professores para todas as regiões do país. Para o Inep (Brasil, 2007b), mantendo-se o padrão da desigualdade, a população rural levará mais de 30 anos para atingir o os atuais níveis da escolaridade da população urbana.

Os dados educacionais como veremos, estão em estreita relação com uma situação social histórica de exclusão e de ausência de investimento do Estado, vamos aos fatos:

Conforme ilustração 1, (Gráfico 1) atualmente residem no campo cerca de 31,3 milhões de brasileiros, resultado da crescente urbanização e significativa diminuição da população rural de 32,4% para 16, 5%. de 1980 a 2007.

Ilustração 1



Fonte: IBGE - Censo Demográfico 1980, 1991, 2000; Contagem 1996, PNAD 2004 e 2007

Numa perspectiva histórica, trata-se na verdade da modernização das relações capitalistas de produção no campo, que subordina e/ou expulsa o trabalhador/camponês, processo iniciado desde meados dos anos 60, acentuando o processo migratório do campo para as cidades, conforme demonstra o Gráfico 1. Esta tendência à urbanização no Brasil é anunciada pelos arautos da modernização como sinônimo de progresso, no entanto, o que observa, FERNANDES; MOLINA,(2004, p.25)

[...] concentrar as pessoas na cidade é uma forma de não mexer na estrutura fundiária, de não se fazer a reforma agrária, de não desenvolver a agricultura camponesa. Urbanização nem sempre é sinônimo de progresso, muitas vezes são resultados de políticas de controle social e de concentração de riquezas e, portanto, de poder.

Efeito do modelo agropecuário conhecido como “modernização conservadora”, concentrador da propriedade da terra, da pobreza e do êxodo rural. Para o II Plano Nacional de Reforma Agrária de 2003, o índice de Gini brasileiro mostrava-se bastante próximo à concentração fundiária absoluta (0,8)¹. Neste aspecto, o II PNRA, identificava haver uma relação direta entre a concentração da propriedade da terra e a concentração da pobreza:

Os pobres do campo são pobres porque não têm acesso à terra suficiente e políticas agrícolas adequadas para gerar uma produção apta a satisfazer as necessidades próprias e de suas famílias. Falta título de propriedade ou posse de terras, ou estas são muito pequenas, pouco férteis, mal situadas em relação aos mercados e insuficientemente dotadas de infra-estrutura

¹ A distribuição da propriedade rural e da renda de um país pode ser medida por um índice estatístico denominado índice de Gini, variando de zero (igualdade absoluta) a um (concentração absoluta) (Brasil, 2008b, p 34)

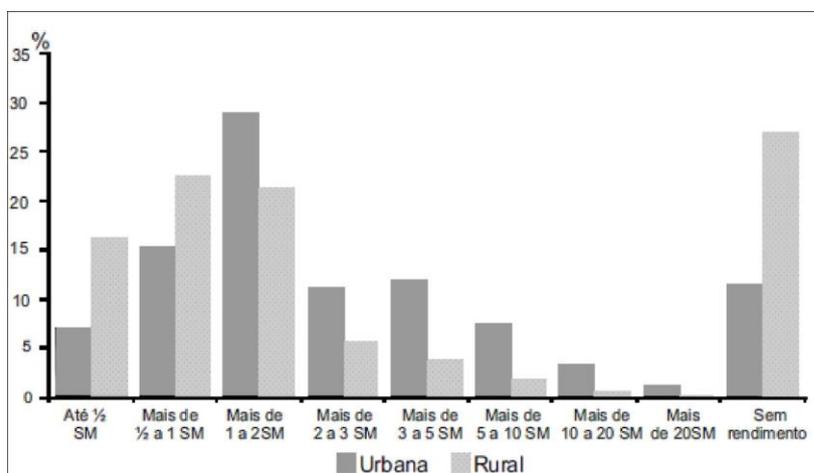
produtiva. São pobres, também, porque recebem, pelo aluguel de sua força de trabalho, remuneração insuficiente; ou ainda porque os direitos da cidadania – saúde, educação, alimentação e moradia - não chegam. O trabalho existente é sazonal, ou o salário é aviltado pela existência de um enorme contingente de mão-de-obra ociosa no campo. (BRASIL, 2003a, p.12)

Podemos inferir que a concentração da propriedade da terra vem imprimindo ao meio rural brasileiro uma situação de exclusão social, uma das conseqüências é uma grande desigualdade no acesso ao trabalho e à renda. Os dados comparativos entre urbano e rural Ilustração 2 (Gráfico 2), referente aos rendimentos médios da população economicamente ativa de 10 anos ou mais de idade, em 2006, informam que na zona rural apenas 6,6% apresentam rendimento médio de 3SM, já na zona urbana nessa mesma faixa de renda concentra-se 24,2%. Para os “sem rendimentos” a população residente do campo é de 27%, enquanto na zona urbana é menos da metade da rural.²

² “Para análise desses valores é importante considerar que diferentemente do que ocorre no meio urbano, a subsistência não se encontra tão fortemente vinculada ao rendimento salarial” (BRASIL, 2007b, p. 14).

Gráfico 2

Comprovação do rendimento médio mensal entre as áreas urbanas e rurais. Brasil -2007



Fonte: MEC/Inep (BRASIL, 2007b, p. 13)

Esta situação de pobreza para muitas famílias de trabalhadores/camponeses exige desde muito cedo a introdução da criança no mundo do trabalho para contribuição da renda familiar. Pereira (2008, p. 82), em pesquisa empírica, relata a situação de crianças que faltam a escola para realizar trabalho, considerando o seguinte depoimento:

Eu trabalho na roça, no plantio, capina e colheita de milho, arroz, mandioca e feijão. Ajudo também meu pai na nossa própria roça. Na parte da manhã eu vou para a escola, mas quando o serviço está muito, eu falto à aula, falto mais é no período da colheita porque o trabalho é direto desde 6 horas até quando escurece e se a gente faltar eles colocam outro no nosso lugar (A-EB).

Os baixos salários recebidos pelos trabalhadores são indicadores de desigualdade social, em última instância, é a apropriação da mais-valia, que rouba dos trabalhadores as condições de uma vida digna, como estudar ter acesso a escola, e aos demais bens culturais. De fato,

[...] é a divisão social do trabalho que faz com que atividade intelectual e material, o prazer e o trabalho caibam em partilha a indivíduos diferentes e tem, entre outras conseqüências nefastas para o trabalhador, a oposição entre riqueza e pobreza, depois entre saber e trabalho”. (DANGEVILLE, 1978, p.11)

Isto é observável para a realidade brasileira, quando se cruza renda, propriedade privada, e expropriação, revelando diferenças regionais do problema educacional e no nível de escolaridade da população da zona rural.

Esta desigualdade se faz presente, por exemplo, quando examinamos o número médio de anos de estudos da população de 15 anos ou mais por localização de domicílio (Ilustração 3, Tabela 2). Os dados apontam para uma média de 7,3 anos de estudo para todo o Brasil, ainda abaixo dos oito anos de escolaridade obrigatória estabelecida. Nota-se que a escolaridade média da população de 15 anos ou mais que vive na zona rural é de 4,5 anos, enquanto no meio urbano é de 7,8 anos. A região com menor média nos estudos é a região Nordeste (3,7). Contudo o rural apresenta desvantagens em todas as regiões do país. Mesmo na Região Sul, que apresenta a maior média de anos de estudo para a população rural (5,4 anos), prevalece uma diferença 2,6 anos de estudo em relação à população urbana.

Ilustração 3:

Tabela 2 - Número médio de anos de estudos da população de 15 anos ou mais por localização do domicílio - Brasil e Grandes Regiões - 2000/2007

| Regiões Geográficas | Anos de Estudos | | | | | |
|---------------------|-----------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| | Total | | Urbana | | Rural | |
| | 2000 | 2007 | 2000 | 2007 | 2000 | 2007 |
| Brasil | 6,4 | 7,3 | 6,9 | 7,8 | 3,8 | 4,5 |
| Norte | 5,6 | 6,8 | 6,5 | 7,4 | 3,3 | 4,7 |
| Nordeste | 5,2 | 6,0 | 6,0 | 6,8 | 3,2 | 3,7 |
| Sudeste | 7,1 | 7,9 | 7,3 | 8,2 | 4,5 | 5,1 |
| Sul | 6,8 | 7,6 | 7,3 | 8,0 | 4,9 | 5,4 |
| Centro-Oeste | 6,6 | 7,5 | 6,9 | 7,8 | 4,2 | 5,0 |

Fonte: As Desigualdades na Escolarização no Brasil. (BRASIL, 2009b, p. 25).

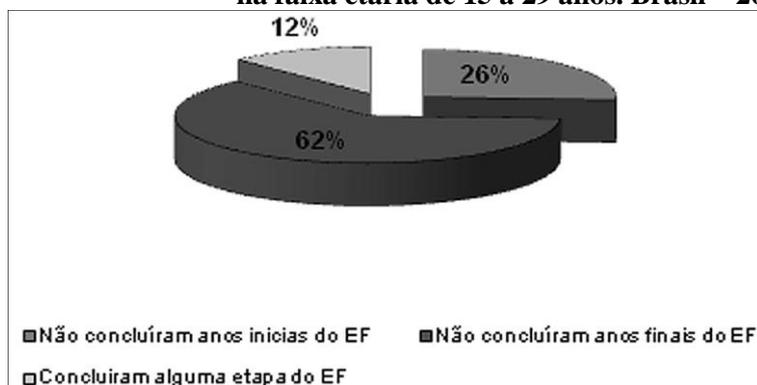
Além de estudar menos, as crianças e jovens encontram muita dificuldade em dar prosseguimento aos estudos. Como por exemplo, nas das áreas de assentamentos rurais a população jovem é aproximadamente 203 mil na faixa de 15 a 17 anos, destes 47 mil estão

fora da escola e, dos que a freqüentam, são pouco menos de 28 mil os que estão no ensino médio. (PNERA,2006).

Na Ilustração 4 (Gráfico 3), os dados apontam a situação de escolaridade da faixa etária da população jovem de 15 a 29 anos do meio rural do Brasil . Cerca de um milhão e seiscentos mil jovens da zona rural (26 %) não concluíram o primeiro segmento do ensino fundamental e quase quatro milhões (62 %) não concluíram o segundo segmento e 12 % não conseguiram concluir nenhuma etapa do ensino fundamental.

Ilustração 4

Gráfico 3 – Situação da escolaridade dos jovens residentes no campo na faixa etária de 15 a 29 anos. Brasil – 2006.



Fonte: Relatório Referencial de Educação do Campo (BRASIL, 2008c, p. 6)

Da mesma forma, as dificuldades para o acesso e permanência das crianças e jovens do campo à escolarização aparece nos altos índices das taxas de distorção idade-série, presente do fundamental ao ensino médio. Embora os dados atestem a diminuição da taxa, ainda permanece enorme desigualdade entre as regiões. Analisando a Tabela 3, identificamos que a taxa total rural de alunos com idade superior adequada nos anos iniciais do Ensino Fundamental é de 41,4% enquanto no meio urbano é de 19,2%;. Nas séries finais do ensino fundamental estas taxas é de 56% e 34,8%, e no ensino médio a distorção idade-série chega a 59,1% dos alunos do campo. No quadro regional, as regiões Norte e Nordeste ultrapassam a média nacional em todos os níveis. As taxas de distorção idade-série somente equiparam-se no ensino médio, com taxas elevadas tanto no espaço urbano como no espaço rural.

Ilustração 5 – (BRASIL, 2007b)

Tabela 3 - Taxa Distorção Idade-Série Por Nível de Ensino e Localização – Brasil e Grandes Regiões -2000/2005

| Regiões Geográficas | Taxa de distorção idade-série | | | | | | | | | | | |
|---------------------|-------------------------------|-------------|-------------|-------------|------------------|-------------|-------------|-------------|--------------|-------------|-------------|-------------|
| | Ensino Fundamental | | | | | | | | Ensino Médio | | | |
| | Até a 4ª série | | | | De 5ª a 8ª série | | | | Urbana | | Rural | |
| | Urbana | | Rural | | Urbana | | Rural | | Urbana | | Rural | |
| | 2000 | 2005 | 2000 | 2005 | 2000 | 2005 | 2000 | 2005 | 2000 | 2005 | 2000 | 2005 |
| Brasil | 29,0 | 19,2 | 56,3 | 41,4 | 47,5 | 34,8 | 66,5 | 56,0 | 54,8 | 46,0 | 63,1 | 59,1 |
| Norte | 43,6 | 30,6 | 63,5 | 53,7 | 62,4 | 46,6 | 76,9 | 65,2 | 73,3 | 65,6 | 76,7 | 73,1 |
| Nordeste | 48,0 | 30,8 | 63,1 | 44,5 | 67,6 | 52,0 | 79,7 | 63,4 | 70,8 | 64,4 | 76,7 | 71,6 |
| Sudeste | 15,9 | 11,8 | 35,0 | 23,8 | 35,7 | 24,0 | 53,2 | 38,4 | 48,3 | 34,9 | 54,4 | 43,6 |
| Sul | 15,3 | 11,5 | 20,4 | 15,0 | 31,1 | 23,8 | 36,6 | 27,5 | 39,9 | 29,7 | 39,9 | 31,5 |
| Centro-Oeste | 26,9 | 18,4 | 41,8 | 31,4 | 53,1 | 36,4 | 63,0 | 48,9 | 57,4 | 44,1 | 57,7 | 53,6 |

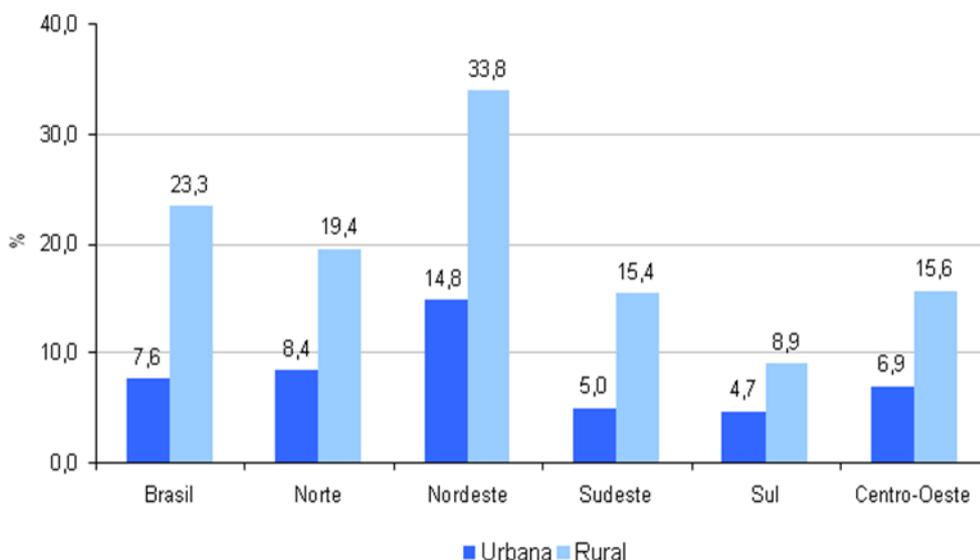
Fonte: MEC/Inep. Tabela elaborada pela DTDIE.

Outro dado que não pode dissociar-se da precária oferta de escolaridade no campo bem como da escassez de renda refere-se aos índices de analfabetismo. Ilustração 6, (Gráfico 4). No Brasil, os índices de analfabetismo permanecem bastante elevados. São, ainda, mais preocupantes na área rural, onde 23,3% da população é adulta³ da zona rural é analfabeta, enquanto na zona urbana essa taxa é de 7,6%. Na região Nordeste a situação é muito mais séria 14,8% da população urbana e 33,8% da população rural é analfabeta. Entretanto, não se pode ignorar alguns fatos - a taxa de analfabetismo da área rural em 2007 é três vezes maior que da área urbana, e se incluirmos os analfabetos funcionais estes índices se elevariam bastante. Todas as regiões apresentam taxas significativas de analfabetismo da população rural se comparado com as suas taxas urbanas. A região sudeste, por exemplo, tem uma taxa de analfabetismo rural (15,4%) que é o triplo da população urbana (5%), e a região Centro-Oeste, região com menor população rural no do país, apresenta uma taxa de 15,6%, duas vezes mais que sua taxa urbana (6,9%);

³ Adulta com 15 anos ou mais.

Ilustração 6

Gráfico 4- Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais segundo a localização do domicílio - Brasil e Grandes Regiões - 2007



Fonte: As Desigualdades na Escolarização no Brasil. (BRASIL, 2009b, p. 27).

A escolaridade no meio rural também historicamente vem se caracterizando pela baixa oferta do ensino fundamental e médio e de escolas localizadas em locais de difícil acesso, acarretando um desgaste físico dos alunos em função do acesso à escola.

Analisando a rede de ensino, Ilustração 7 (tabela 4), identificamos existir no campo, 98.719 estabelecimentos de ensino, que atendem a um total de 5.249.104 alunos no ensino fundamental. Destes 67,7% estão matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental. As séries finais atendem a 1.585.584 alunos, o que corresponde a 29,9% do total de alunos matriculados no ensino fundamental. Observa-se que a oferta de ensino médio é bastante limitada na zona rural. Do total de 22.521 estabelecimentos de ensino médio no Brasil apenas 1.745 estabelecimentos de ensino estão no campo e atendem a 247.543 alunos, o equivalente a 5% da matrícula nesse nível de ensino. Os dados demonstram que os números de estabelecimentos do ensino médio não são suficientes para atender a demanda de matrícula de 5ª a 8ª.

Ilustração 7

**Tabela 4 -Estabelecimentos por localização, segundo o nível de ensino e o tamanho da escola
Brasil – 2005 e 2007**

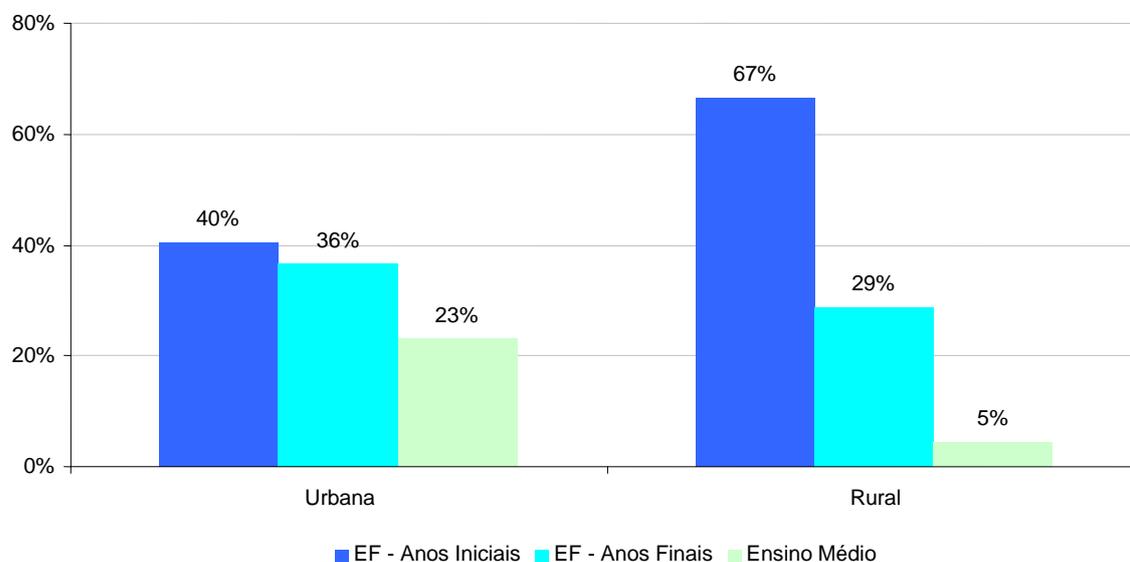
| Nível de ensino/Tamanho da escola | Estabelecimentos | | | |
|---|------------------|---------------|---------------|---------------|
| | Urbano | | Rural | |
| | 2005 | 2007 | 2005 | 2007 |
| Ens. Fundamental - Anos Iniciais | 61.068 | 60.185 | 88.955 | 81.128 |
| Até 100 alunos | 19.079 | 17.962 | 80.551 | 73.647 |
| 101 a 300 alunos | 24.994 | 25.398 | 7.748 | 6.896 |
| Mais de 300 alunos | 16.995 | 16.825 | 656 | 585 |
| Ens. Fundamental - Anos Finais | 41.952 | 42.057 | 15.764 | 17.591 |
| Até 100 alunos | 9.059 | 9.482 | 10.109 | 12.263 |
| 101 a 300 alunos | 15.246 | 15.946 | 4.803 | 4.631 |
| Mais de 300 alunos | 17.647 | 16.629 | 852 | 697 |
| Ensino Médio | 22.184 | 22.521 | 1.377 | 1.745 |
| Até 100 alunos | 4.697 | 5.213 | 668 | 887 |
| 101 a 300 alunos | 7.245 | 7.676 | 543 | 692 |
| Mais de 300 alunos | 10.242 | 9.632 | 166 | 166 |

Fonte: MEC/SECAD (BRASIL, 2010b, p. 12).

Na Ilustração, 8, (Gráfico 5), verificamos um acentuado processo de redução na oferta da matrícula principalmente nos anos finais do fundamental e do Ensino Médio, e diminuição no número de estabelecimentos de 2005 a 2007 nos anos iniciais.

Ilustração 8

Gráfico 5 - Percentual de matrículas por nível de ensino segundo a localização - Brasil 2007



Fonte: As Desigualdades na Escolarização no Brasil. (BRASIL, 2009b, p. 32).

Associado a estes fatores está o fechamento das escolas do campo através de política de nucleação escolar e/ou acentuada política de transporte escolar, com o deslocamento do aluno do campo para a cidade. A nucleação por exemplo, surge como forma de superação do modelo das escolas isoladas, com a justificativa de garantir igualdade de oportunidades educacionais para alunos das escolas públicas das áreas rurais deslocando-os para escolas supostamente mais equipadas. Na verdade, a lógica é a otimização dos recursos com a redução dos custos de funcionamento no fator custo-aluno, sem levar em conta que as escolas do meio rural são um centro de referência cultural, um local agregador das relações entre famílias, gerações, vizinhança. (UFBA, 2009b, p. 113).

Completando esta caracterização dos estabelecimentos de ensino, importante registrar o número de classes multisseriadas existente no Brasil. Segundo a SECAD (BRASIL, 2010b, p.12), do total de estabelecimentos que oferecem os anos iniciais no campo 81.128, 33% o fazem exclusivamente sob a forma de organização multisseriada. Estas escolas unidocentes, passaram em 2007 por um processo de expansão com a universalização do Programa Escola Ativa para todo país⁴. Os estudos, pesquisas e diagnósticos sobre as escolas multisseriadas ainda são bastante escassos, merecendo por parte dos grupos de pesquisa mais atenção.

As condições precárias de funcionamento do conjunto das escolas do campo, interferem no desenvolvimento e organização do trabalho pedagógico. Neste aspecto, do total de alunos matriculados na Educação Básica, 5.496.647, o Censo Escolar 2007, identificou que 92% dos alunos que estudam em escolas rurais não possuem acesso à internet e 90% ainda não tem laboratório de informática; 75% não dispõem de biblioteca e apenas 2% de alunos estudam em escolas que possuem laboratório de ciências; Cerca de 23% das escolas rurais ainda estão sem energia elétrica e 87% não possuem sanitários ou mesmo água encanada. Além dos dados estatísticos, a dramaticidade desta situação, pode ser conferida nos depoimentos de professores, pais e alunos das escolas do campo. (PEREIRA, 2008, p. 77) ⁵.

⁴ O Programa Escola Ativa caracteriza-se como uma proposta para classes multisseriadas. Em 2007 o Programa foi transferido da Gestão do FUNDESCOLA/FNDE para a SECAD/MEC, desde então, o Programa foi ampliado em abrangência e financiamento. Em 2010, o programa estava sendo executado em 3.411 municípios num total de 53.344 escolas, executando esta metodologia. Este Programa é adotado em toda América Latina e no Brasil coincide com o recrudescimento da luta social por Educação do Campo.

⁵ As condições descritas pela pesquisadora estão em diferentes graus de deficiências da infra-estrutura e materiais das escolas das regiões do país. A este respeito consultar o Panorama Nacional da Educação do Campo (BRASIL, 2007b)

[.] Não é boa não, pelo contrário, é péssima. Temos apenas uma sala onde podemos realizar atividades educativas. A outra sala serve de depósito para tudo o que você possa imaginar - merenda, livros, material didático, remédios quando tem e outros. O banheiro não tem condições de uso quando chove, porque ele é feito de buraco no chão e quando vem a água da chuva transborda, colocando em risco até a nossa saúde, às crianças vivem com os pés cheios de micose por conta dessa situação. Não tem onde fazer merenda, os pais improvisaram aquele barracão que você está vendo ali, mas ele não é cercado e quando chove fica inviável ficar ali, sem falar que caem muitos bichinhos na merenda por causa da palha. Aqui na sala também chove, o telhado está tudo esburacado, este piso também é uma vergonha, os buracos só fazem aumentar. Eu reclamo toda às vezes que vou à Secretaria de Educação, às vezes fico até com medo porque ainda estou no estágio probatório, mas não tem outro jeito, se a gente não reclamar as coisas ficam pior. Além disso, exerço a função de diretor, corro atrás do material didático e da merenda, sou servente, lavo e limpo, não tem material de limpeza, a vassoura tem que emprestar. Aqui falta tudo.”. (PROF-E-A); [...] Todo mês temos que roçar e capinar ao redor da escola, mas só que às vezes nem todos os homens daqui podem ajudar, além do mais não têm terçado e enxada suficientes, e fica pesado só para um ou dois. Outra coisa que é muito pesado é ficar puxando água do poço, tinha que haver uma bomba para facilitar, porque não tem quem faça a merenda e são as mães das crianças que vão ajudar o professor, mas quem puxa água são os próprios alunos. Eles gostam, mas é um perigo porque o poço não tem segurança. A proteção é de madeira e está em péssimas condições. Vamos ter que dá um jeito nessa proteção antes que um menino desses cai lá para dentro e aconteça uma desgraça, que Deus o livre. Alguém tinha que vim aqui para ver isso para tomar uma providência, mandar cavar um poço artesiano ou fazer a encanação da água”. (P-E-A).(ibid, p.77)

Neste contexto, das escolas do campo encontra-se 15% do professorado do país, e são esses professores, em sua grande maioria, os menos qualificados e os que recebem os menores salários. Dos 311.025 funções docentes existente nas escolas rurais, 41% atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, 52% nos anos finais do fundamental e 6% no ensino médio, ilustração 9 , (Tabela 6).

Ilustração 9

Tabela 6 - Número de funções docentes por nível de atuação. BRASIL 2005 - 2007

| NÍVEL DE ATUAÇÃO | BRASIL RURAL | |
|------------------------------------|--------------|---------|
| | 2005 | 2007 |
| Ensino Fundamental - anos iniciais | 205.820 | 130.401 |
| Ensino Fundamental – anos finais | 106.534 | 162.774 |
| ENSINO MÉDIO | 14.822 | 17.850 |

Fonte: MEC/Inep - Censo Escolar 2005 e 2007. Dados adaptados (BRASIL, 2010b, 13-15)

Do total de funções docentes nas escolas do campo, 57,1%, ou seja, **177.645 profissionais** no exercício da docência, não possuem o nível superior. A Tabela 7, indica o por nível de atuação a situação da formação. Neste aspecto, constatamos que o pleno atendimento da exigência legal que é a licenciatura Plena, ainda tem um longo percurso de lutas para os professores que atuam na educação básica do campo.

Ilustração 10

TABELA 7 – Percentual de docentes sem formação superior por nível de atuação. Brasil - 2005-2007

| NÍVEL DE ATUAÇÃO | BRASIL RURAL | | |
|--------------------|--------------|------|----------------|
| | 2005 | 2007 | |
| EF - ANOS INICIAIS | 78,4 | 64,9 | 84.630 |
| EF - ANOS FINAIS | 46,9 | 55,4 | 90.177 |
| ENSINO MÉDIO | 46,9 | 15,9 | 2.838 |
| TOTAL | | | 177.645 |

Fonte: MEC/Inep - Censo Escolar 2005 e 2007 Dados adaptados (BRASIL, 2010b 13-15)

Em termos regionais, a grande maioria de docentes dos anos iniciais do ensino fundamental sem formação superior estão localizados nas regiões Norte e Nordeste, com 81,8% e 74,3% e 74,8%, 63,8% nos anos finais do fundamental. (Quadro 1). As regiões com melhor posição são o Sudeste e Sul com 42,4% e 38,0% e 34,8% 21,2%, respectivamente. Embora o Ensino Médio seja o nível de ensino que detém os professores com melhor escolaridade, existem diferenças bastante significativas entre regiões, estados e municípios, o que mostra que, assim como nas séries finais do ensino fundamental, é preciso investir na formação dos docentes, em especial nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

| Quadro 1 – Percentual de docentes que atuam no campo sem formação superior Grandes Regiões – 2007 | | | |
|--|---|--|---|
| Regiões | Docente sem formação superior que atuam nos anos iniciais do ensino Fundamental | Docentes sem formação superior que atuam nos anos finais do ensino Fundamental | Docentes sem formação que atuam no Ensino Médio |
| Norte | 81,8% | 74,8% | 27,0% |
| Nordeste | 74,3% | 63,8% | 21,9% |
| Sudeste | 42,4% | 34,8% | 8% |
| Centro-Oeste | 48,3% | 41,5% | 18,2% |
| Sul | 38,0% | 21,2% | 7,1% |

Fonte: Dados sistematizados pela pesquisadora Censo Escolar, 2007

Aliada a deficiente escolarização dos professores do campo, está a desvalorização do magistério, presente nas relações contratuais de trabalho predominantemente temporária, com baixa renumeração e alta rotatividade e ainda marcada por clientelismo político.

Estes dados da realidade educacional do campo são elucidativos não somente para exemplificar a precariedade da escolarização da classe trabalhadora/camponesa, mas também para ressaltar a premissa de que as relações escolares no campo brasileiro são ainda mais desigual, conseqüência, propriedade privada da terra, alta concentração fundiária, expropriação, êxodo, revelando as causas econômicas da desigualdade.

O Brasil tem sua estrutura fundiária agrícola ainda baseada nos grandes latifúndios, na monocultura e no uso intensivo de tecnologias destrutivas, como são os transgênicos, os produtos químicos utilizados na lavoura, o desmatamento, a poluição. Formar crianças e jovens, nas escolas do campo, em todos os graus e níveis para entender, compreender, agir e transformar esta realidade ainda não está posto nas escolas e seus currículos. (TAFFAREL, 2010, f.1)

Com este quadro da realidade sócio-educacional os movimentos sociais organizados do campo, a partir dos anos de 1980, passam a incluir em sua agenda de lutas medidas de políticas públicas para universalização da escolarização para aqueles que foram expulsos do sistema, da terra, especialmente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Estes sujeitos coletivos vivem no contexto da luta pela superação das relações de propriedade e da questão agrária, e com isso o desafio da superação do modo de como o capital organiza a produção da vida e a subsunção e exploração camponesa.

Em áreas de conflito latente como as áreas propícias de reforma agrária, “ampliam-se o acirramento da disputa pela conquista da terra, pela assistência técnica, crédito e condições dignas de vida (moradia, educação, saúde, lazer, saneamento básico, etc.)”. (D’Agostini, 2009, p. 37). Na visão de Fernandes (2006), a luta pela terra nestas áreas, é para os movimentos sociais, a transformação do latifúndio em assentamento e a construção de um “novo território”⁶. O espaço da questão agrária é o espaço onde se realizam as diversas formas de organização do campesinato e da agricultura capitalista, é também o espaço da luta de classe. Neste aspecto é a luta contra uma estrutura econômica destruidora das potencialidades humanas, do meio ambiente e do modo de vida camponês que joga na marginalização milhões de trabalhadores/camponeses expropriados e explorados pelo capital

⁶ Conforme este autor, a construção conceitual é nova e vem sendo realizada com base na realidade formada pela conflitualidade entre os diferentes territórios das classes sociais que ocupam o campo.(FERNANDES 2006, p. 31).

agroindustrial. Nesta perspectiva, é evidente a relação da educação com a reforma agrária, quando afirmam que a única possibilidade de contribuir para o fortalecimento da economia da agricultura camponesa familiar é impedindo o fechamento das escolas e/ou colocando mais escolas no e do campo. (FNEC,2010)

Assim o Movimento imprime na luta pela terra, a luta pela construção de escolas públicas e de qualidade no campo, compreendendo que não existe sistema de educação sem estrutura física. Mas também não lutam tão somente por infra-estrutura, a luta da educação é de concepção, forma e conteúdo, de novas bases de sociabilidade. Isso nos mostra que reprodução dos valores da sociedade capitalista não se dá harmonicamente, mas sim dentro de conflitos e em oposição à ideologia da educação dominante, fenômeno o qual iremos tratar no próximo capítulo.

4 EDUCAÇÃO DO CAMPO: PROPOSIÇÃO CRÍTICA A ESCOLARIZAÇÃO RURAL NO BRASIL

A situação social e agrária, como analisada no capítulo anterior tem rebatimento na escola em problemas dos mais gerais, negando o acesso ao conhecimento, enquanto um bem socialmente desenvolvido e historicamente acumulado às classes trabalhadoras. Porém nas duas últimas décadas movimentos de luta social no campo de forma mais sistematizada, com críticas à realidade sócio econômica e ao projeto hegemônico de campo, tem combatido a Educação Rural, reivindicando uma educação de qualidade, referendada no social.

Não se pretende aqui fazer uma trajetória da escola pública no meio rural, já desenvolvidas nos estudos de: Calazans (1993), Leite (2002), Damasceno (1993), Fonseca (1985) Grzybowski (1982), Ghedini (2007), Arroyo (1999), Andrade (2004). Neste capítulo, introduzimos um breve histórico da educação no meio rural no Brasil apoiada nas principais proposições de políticas educacionais, em vista a compreender as bases políticas e sociais de origem e desenvolvimento do Movimento de Educação do Campo, os sujeitos coletivos de luta pela terra que o compõe e qual o Projeto Educacional que defendem em oposição a Educação Rural.

4.1 EDUCAÇÃO AGRÁRIA: CONTRADIÇÕES DE PROJETOS DE ESCOLARIZAÇÃO E DE CAMPO.

Neste trabalho conceituamos Educação Agrária como toda e qualquer prática formativa de educação desenvolvida no âmbito da realidade agrária brasileira, seja de educação formal ou informal; programas desenvolvidos pelo Estado ou experienciais de movimentos populares do campo; práticas e ações educativas para conservação ou para a transformação social. Formalmente denominadas de Educação Rural e Educação do Campo. Ambas coexistem na realidade agrária e estão vinculadas a contextos políticos distintos da história do Brasil, expressam propostas antagônicas de educação e escolarização para as populações do meio rural (campo).

A Educação Rural, tanto a praticada nas escolas do campo, como aquelas que envolvem processos de experiências de educação extensivo-profissionalizantes, comporta objetivos e funções sociais e pedagógicas da legislação da Educação Básica. Desde 1930, vem sendo organizada pelos sistemas público de ensino dos Estados e Municípios sob a égide funcionalista de educação, para o qual é suficiente preparar o indivíduo para o mercado fazendo com que aprenda o necessário e o suficiente para lidar com seus instrumentos de

trabalho, transmitir a ideologia e treinar os trabalhadores para atividade produtiva em que serão explorados.

Quanto a Educação do Campo, a Declaração da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo a identifica circunscrita ao projeto de educação em construção da classe trabalhadora do campo via movimentos sociais, como o resultante da luta social, “[...] um projeto que se enraíza na trajetória da Educação Popular (Paulo Freire) e nas lutas sociais da classe trabalhadora do campo”. (CNEC II, 2004, p. 1). Na sua “materialidade de origem” por ser questionadora da realidade social e das relações de produção da vida do campo apresenta uma matriz de campo, trabalho e educação que se contrapõe a estrutura agrária vigente, e ao modelo hegemônico de escola rural (Caldart, 2008b, 2010), conjuntamente com a luta pela terra e reforma agrária, traz as reivindicações coletivas da classe trabalhadora pela Educação.

A Escola Rural no Brasil desde o advento da industrialização experimentada pelo Estado Novo (1930/1945) sempre esteve condicionada a uma compreensão utilitarista da produção agrícola e do capital.¹, compreensão comumente encontrada nas Cartas Constitucionais (1937, 1946) e nas Leis de Diretrizes e Base da Educação (1961, 1971).

Na década de 60, a fim de atender aos interesses da elite brasileira, então preocupada com o crescimento do número de favelados nas periferias dos grandes centros urbanos, a educação rural foi adotada pelo Estado como estratégia de contenção do fluxo migratório do campo para a cidade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, em seu art. 105, estabeleceu que os poderes Públicos instituirão e ampararão serviços e entidades que mantenham na zona rural escolas capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações profissionais (BRASIL, 2007a, p.11)

De 1945/1964, com a criação da Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais, os projetos educacionais na zona rural foram dirigidos pela política externa norte-americana, frente à eminência da “ameaça” do socialismo na América Latina e/ou para venda de insumos químicos, mediante a criação de centros de treinamentos para professores que repassariam as informações técnicas aos camponeses.

[...] a base material da ação educativa da Extensão era a empresa familiar. A família rural era unidade sociológica sobre a qual os projetos de ensinar a ajudar a si mesmo (e por isso eram entendidos como democráticos) deveriam surtir efeitos. O importante era persuadir cada um dos componentes familiares [...] a usarem recursos

¹ Segundo o parecer das Diretrizes, a introdução da Educação Rural no ordenamento jurídico brasileiro remete às primeiras décadas do século XX, incorporando, no período o debate que se processava [...] a respeito da educação para conter o movimento migratório e elevar a produtividade. (CNE/CEB, 2002, p. 9)

técnicos na produção para conseguirem maior produtividade e conseqüentemente o bem-estar social. (FONSECA apud LEITE, 2002, p. 33)

Também no regime militar (1964/1985) houve penetração “incisiva da extensão Rural e sua ideologia, substituindo a professora do ensino formal pelo técnico e pela extensionista, cuja remuneração segundo Leite (2002), eram “subsidiados por entidades como a Inter-American Foundation ou Fundação Rockefeller”“. Propagandistas da Revolução Verde, marca da “modernização Conservadora do Regime militar no Brasil” – modelo capitalista dependente.

Porém, se por um lado avançava a influência do capitalismo no campo nos programas educacionais oficiais, o período foi de intensa mobilização dos trabalhadores, sobretudo articulados nas Ligas Camponesas, nas ULTABs e outras organizações de trabalhadores, e no campo educacional contavam com o Movimento de Educação de Base (MEB) da CNBB, os Centros Populares de Cultura (CPC) da UNE e o Movimento de Cultura Popular (MCP), coordenado por Paulo Freire. Estas experiências, porém, foram perseguidas e reprimidas até a extinção pela ditadura. Entretanto, posteriormente terão forte influência nos movimentos de construção da educação nos movimentos sociais, como o MST e, posteriormente, na construção conceitual da educação do campo. (TITTON, 2010, p.148)

A Constituição de 1988 não acentua artigos específicos ao ensino no meio rural, mas segundo Soares, (BRASIL, 2001, p.18) possibilitou para todos os níveis e modalidades, “tratamento da educação rural no âmbito do direito à igualdade e do respeito à diferença por diferentes Constituições Estaduais”. Trouxe ainda, no art. 62 do ato das Disposições Transitórias a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), mediante Lei 8.315 de 23 de dezembro de 1991, a qual especifica que o SENAR deverá organizar administrar e executar em todo o Território Nacional, ensino para formação profissional rural e a promoção social do trabalhador rural sob a administração da Confederação Nacional da Agricultura (CNA) reabrindo a discussão sobre educação do campo e definição de políticas e financiamento para o setor.²

Com este breve relato, podemos inferir que as tendências de organização escolar e formação para o meio rural, historicamente estiveram vinculadas ao grande latifúndio e ao agronegócio recebendo estímulo social e financeiro do Estado, assegurando sua reprodução, nas políticas agrícolas. “Neste contexto, a agricultura familiar sempre ocupou um lugar secundário e subalterno na sociedade brasileira (WANDERLEY, 2005, p. 36) Isso prova o quanto o Estado brasileiro nunca deixou à margem a Educação Rural, ao contrário, ao longo

² Em quadro consolidado de 2008 as atividades e ações do CNA, ultrapassavam mais de 7 milhões de alunos com 271 turmas em curso de aprendizagem rural, qualificação, aperfeiçoamento e especialização.

da história imprimiu uma marca educacional identificada ao desenvolvimento e necessidade da expansão capitalista

As décadas de 1980 e 1990 podem ser caracterizadas no Brasil como as décadas de implementação das reformas de caráter neoliberal, que para os trabalhadores em geral representam contra-reformas, visto diminuírem o caráter público do Estado, retirando-lhe funções e atribuições públicas e perda de direitos e conquistas históricas. São as décadas de aprofundamento de políticas econômicas monetaristas excludentes, voltadas para estimular o capital especulativo (CARVALHO, 2003, p.67), comumente conhecida de políticas neoliberais e políticas de reestruturação produtiva. Na sua essência ambas foram impulsionadas para responder a necessidade da crise do capital.

A desregulamentação é o elemento chave da hegemonia neoliberal, porque ao liberar o capital para circular mais livremente, reinstala uma relação de forças entre o capital/trabalho claramente favorável ao capital, seja pela elevação do desemprego, seja pela intensificação das formas de exploração de trabalho, a proliferação de trabalho escravo seja pela fragmentação social que introduz no mundo do trabalho.

Esta reestruturação do processo produtivo – com novas tecnologias e novas formas de organização da produção – permite elevar taxas de exploração da força de trabalho (SADER, 2001 p.132). Significa as transformações do mundo do trabalho via novas tecnologias de ponta, que permitem agilizar o processo de produção, com novas formas de sociabilidade impostas, sejam para estabelecer um novo padrão de acumulação seja para estabelecer novas formas de integração no interior do reordenamento da economia mundial.

Configura-se uma crescente unanimidade do discurso da “modernidade” em defesa da escola básica de qualidade, porque supõe alavanca do desenvolvimento capitalista nos países subdesenvolvidos, solução para redução da pobreza. A educação é alçada à categoria do capital humano, a famosa teoria de Schultz, que define educação como fator de qualificação, medida pela escolaridade da população e, ou seja, quanto maior o estoque de capital humano de um dado país maior será seu crescimento (FRIGOTTO, 2006).

Este é o contexto estrutural e conjuntural do nascimento do Movimento da Educação do Campo. O marco institucional da crítica das políticas agrícolas e educacionais encontra-se, na I e na II Conferência Nacional de Educação do Campo realizada em Luziânia (GO), respectivamente em 1998 e 2004, com a fundação da Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo” por organizações e movimentos sociais de luta social, que passam a defender a educação e a escola pública do campo – do, no lugar onde vivem (espaço de

produção e de cultura), com a participação dos sujeitos coletivos do campo (dos agricultores, extrativistas, ribeirinhos, caiçaras, quilombolas, pescadores, seringueiros, ribeirinhos etc.” (CNEC II, 2004) ³. A referência e o foco das ações das conferências será o Estado democrático burguês, e seu princípio de “direito público subjetivo” para qual nenhum cidadão brasileiro pode ter esse direito subtraído por qualquer razão, o que inclui o lugar onde vive”. (ibid). Mesmo que, contraditoriamente, os dados e a realidade estejam a mostrar da impossibilidade do Estado em atender a esta premissa da universalização, lutam para ampliar a cidadania burguesa, denunciando e rechaçando o modelo econômico agrário responsável pela concentração da terra e da renda e geradora das desigualdades no campo. Lutam contra uma situação das escolas rurais e de educação rural atrelada a governos comprometidos com a manutenção do “*status quo*” através dos pacotes agrícolas e de programas educacionais emergenciais temporários de educação para o campo brasileiro, em oposição passam a reivindicar políticas públicas de educação para o campo, com qualidade em sua oferta.

Nestas conferências vão se firmando conceitos novos sobre educação para o meio rural, gestados na materialidade das lutas pela reforma agrária pela ampliação do acesso a escola . Assim, para o Movimento de Educação do Campo, a educação é concebida como um direito social e como uma estratégia política para acumular forças para a construção de um projeto de “desenvolvimento de campo”, desenvolvimento este, segundo seus precursores capaz de incluir os expropriados do processo de dominação e exploração capitalista. Neste aspecto isto aconteceria “por uma escola que defendesse os interesses, a política e cultura e a economia da agricultura camponesa, que construa conhecimentos e tecnologias na direção do desenvolvimento social e econômico dessa população” (FERNANDES, 1999, p 65). E como os sujeitos destes movimentos se educam e se formam no coletivo, sustentam que as experiências da práxis política de cada movimento poderia gestar as escolas das comunidades tendo como princípio, ser este espaço um lugar de formação humana.

Para Caldart (2008a, p.14) esta visão opõe-se confrontalmente a:

Concepção instrumentalizadora da educação, colocada a serviço das demandas de um determinado modelo de desenvolvimento do campo (que sempre dominou a chamada “educação rural”), como lugar de negócio, que expulsa as famílias, que não precisa de educação nem de

³ Principais organizações signatárias da Conferência de 1988: Movimento Sem Terra (MST), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), Comissão Pastoral da Terra (CPT). Na Conferência de 2004, foram incorporados os sindicatos de Trabalhadores rurais e federações estaduais vinculados à Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG) e as organizações vinculadas a RESAB – Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro.

escolas porque precisa cada vez menos de gente [...] E mesmo sabendo que a educação, não tenha força material capaz de garantir esta luta, compreende que esta pode ajudar a formar os trabalhadores e as trabalhadoras para que permaneçam em “estado de luta”, para que não sucumbam aos desígnios da barbárie capitalista: seja por uma inclusão que lhes destrói (como classe, como humanidade), seja pela marginalização completa, pacífica ou violenta.

Assim para o Movimento de Educação do Campo, o desafio é fazer concretizar uma educação/escola voltada para o desenvolvimento de formação humana vinculada a projetos históricos, de longo prazo compreendido a partir de referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade.

Faz isso não em uma perspectiva de fragmentação das lutas da classe trabalhadora e do debate sobre educação, sobre transformação social, mas no entendimento de que esta particularidade permite compreender a especificidade do capitalismo brasileiro e de como este sistema tem lidado com a educação dos trabalhadores e como se pode projetar uma política de educação desde o projeto histórico desta classe. (CALDART, 2008a)

A possibilidade concreta para o Movimento está na direção de uma nova sociabilidade, de educação e por extensão de formação de educadores (as) com função social estratégica a melhoria das condições de vida das classes populares camponesas do meio rural brasileiro. A escola deve avançar em conhecimentos que visem dar condições, (por opção) a permanecerem, produzirem e para que tenham vida digna no campo. Por isso a escola do campo “passou ser vista como uma questão também política, quer dizer como parte estratégia de Reforma Agrária” (CALDART, 2001 p. 45).

Como exemplo a proposta da Pedagogia da Terra do MST:

[...] Ensino que leve a aprendizagem significativa para os alunos e ao conhecimento científico da realidade [...]; uma práxis educativa que dê conta das diversas esferas da vida humana que o modo de produção capitalista prima por separar. [...] uma educação como processo permanente de formação e transformação humana. (MST, p. 163, 2005).

A II Conferência Nacional de Educação do Campo (CNEC), realizada em Luziânia, traz a concepção de formação de trabalhadores (as) em educação, entendida na perspectiva social e posta em nível de política pública. Afirma os signatários desta Conferência que a formação de professores deverá ser tratada como direito, superando o estágio das iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio. A formação por sua vez deveria estar vinculada às políticas de valorização do trabalho docente: concursos, estabilidade, salários dignos, plano de carreira e de condições de trabalho, que contribuísse simultaneamente, para o resgate da competência e

habilidades dos educadores e a (re) construção da escola pública de qualidade. Pontuam da necessidade principalmente da articulação do processo de formação com a valorização profissional nas condições de trabalho e pelo direito as diferentes formas de produzir e reproduzir a vida, os saberes, os valores e a cultura.

No espaço do GPT, isto avança para uma proposição de um Plano Nacional de Formação dos Profissionais da Educação do Campo (Brasil, 2006e). Frente à situação dos dados da escolaridade dos profissionais da educação do campo, vão defender a formação profissional e a titulação dos educadores (as), em serviço e para todos aqueles que queiram ingressar na carreira do magistério no campo. De acordo com a proposta, a idéia era especialmente romper com a qualificação instrumental de modo a avançar numa formação de qualidade rompendo com programas de formação realizados geralmente por meio de capacitação em serviço, oferecidos como momentos de aperfeiçoamento, com cursos aligeirados e modulares, sem que tivesse repercussão na carreira profissional e muito pouca contribuição para a qualidade do ensino. Conforme registros do GPT apresentam críticas recorrentes aos programas de viés tecnicista e produtivista pela busca de resultados, eficiência e produtividade da Educação Rural.

Historicamente, a Educação do Campo tem criticado as políticas de formação, principalmente os programas de formação, cujos planos metodológicos, não consideram os processos de formação para além da escola e de tempos/espacos, específicos aos educadores (a) do campo; de currículos formadores que não incorporam a especificidade da realidade e da vida dos povos do campo, sempre alheios com a diversidade dos coletivos sociais.

Nesta perspectiva, defendem a importância de uma articulação permanente entre formação inicial e continuada, colocando que o conhecimento adquirido na formação acadêmica deve ser reelaborado no exercício da atividade profissional para atender a mobilidade, a complexidade e a diversidade de situações educativas do campo. Para o Movimento de Educação do Campo, as propostas de formação de cursos para os educadores do campo precisam refletir sobre os problemas e necessidades de uma prática condizente com a realidade dos educandos/as e das comunidades do campo.

Contudo, identificamos nos documentos e fóruns do Movimento de Educação do Campo concepções contraditórias tais como: propostas de formação, cuja raiz está no ser humano e nos processos de humanização de formação omnilateral e de emancipação humana, em vista a superação da alienação provocada pelo duplo caráter que o trabalho assume no modo capitalista. Bem como, de propostas de formação voltadas a formação de professores

reflexivos, onde o limite é a compreensão do campo, sua história, valores, cultura, saberes, sujeitos coletivos e dos processos específicos da produção. Compreensão dos processos específicos de produção dos coletivos na diversidade de gênero, geração étnico-racial e de ecossistema; com desencadeamento de um permanente exercício de conquista de cidadania.

Em geral, a escola do campo na perspectiva do Movimento deverá cumprir a função de espaço político. Sua prática pedagógica e sua organização deverão estar sempre referendada na dinâmica social e dos diferentes processos educativos dos povos do campo e das suas diferentes identidades sociais. Esta escola deverá promover o acesso sistematizado do conhecimento acumulado pela humanidade vinculado às raízes e tradições culturais da comunidade, de modo que a educação escolar produza e fortaleça um saber que favoreça a melhoria das condições de vida das populações camponesas.

Deverá por sua vez mobilizar os sujeitos para dialogarem com as questões da realidade em que vivem, ampliando suas capacidades de maior compreensão e intervenção nos processos em que estão inseridos, fortalecendo os laços identitários dos sujeitos com o lugar e com a terra. Trabalhar por um projeto de formação humana plena dos educandos e educandas, seja ela na escola, na família, na comunidade, no movimento social, papel da escola e em especial do educador, para o qual o movimento sintetiza uma formação específica:

Formar educadores para atuação na educação básica em escolas do campo aptos a fazer a gestão de processos educativos e a desenvolver estratégias pedagógicas que visem à formação de sujeitos humanos autônomos e criativos capazes de produzir soluções para questões inerentes à sua realidade. (BRASIL, 2006c, f. 2).

Não há dúvida que a educação, a escola, a formação na formulação dos movimentos de luta pela terra, inseridos no Movimento de Educação do Campo, trazem uma concepção crítica de educação na perspectiva de formação humana. Esta crítica expressa a situação dos trabalhadores e de seus filhos e as dificuldades que estes enfrentam na atualidade sob o domínio da classe da burguesia para conseguirem reproduzir-se e ter acesso aos bens produzidos ao longo da história em nosso país.

Desse modo, os movimentos sociais que lutam pela reforma agrária e por educação do campo se situam dentro da história da luta de classe como defendendo interesses de classe que se opõem ao desenvolvimento do modo de produção capitalista na medida em que estes não atendem as suas reivindicações do direito ao usufruto das riquezas por estes produzidas.

Aqui merece uma observação: o projeto desenhado e defendido pelo Movimento de Educação do Campo a partir do início dos anos 90, com ampliação de suas referências (práticas e teóricas) na conjuntura histórica reflete uma posição de classe de política agrícola e educacional. E não poderia ser diferente, visto que, a construção programática deste Projeto envolveu entidades como MST, CONTAG, CPT, MAB, MPA, Universidades, ONGs entre outros, cuja base social tem representantes de: pequenos proprietários camponeses e suas frações de classes, (arrendatários, parceiros, ribeirinhos, agroextrativistas); os proletários agrícolas (assalariados); os trabalhadores rurais sem terra; os setores da classe média burguesa (professores, intelectuais, profissionais liberais,). Movimentos e organizações sociais e sindicais com posição de classe diferenciadas e com ações contraditórias na luta pela terra e pela reforma agrária, o que inevitavelmente reflete nas propostas de educação/escolarização de projeto histórico e da relação com o Estado.

Desse modo a Educação do Campo, congrega um mosaico de propostas e experiências as mais diversas. Com graus diferenciados de consciência de classe e de luta de classe. Comporta visões tanto idealistas como materialistas, convivendo politicamente dentro do Movimento de Educação do Campo

De igual modo, podemos afirmar não ser o Movimento de Educação do Campo um caso isolado na atualidade da visão do Estado como conciliador de classe e provedor, ou ainda, como espaço de disputa para acumular forças para se promover mudanças aos interesses dos operários e camponeses. Esta concepção de Estado forma uma unidade na totalidade da compreensão do conteúdo programático, adotado por setores da esquerda no país, que remota a década de 70, a partir da crise do capital, e se hoje encontramos setores “aprisionados na política⁴ revela muito daquilo que Anderson advertiu: “os que lutam para superar as relações capitalistas da existência, por serem essencialmente excludente devem apreender da direita a não transgredir princípios ideológicos e teóricos”. (Anderson, apud Frigotto, 2003,17). Tal premissa se aplicada fosse pelos trabalhadores do campo e da cidade na base das relações sociais de produção, engendraria não somente a transformação mediata da escola, e um projeto educativo articulado aos interesses dos trabalhadores, mas um acúmulo de forças para a transformação imediata da sociedade, organizada sob a base da associação livre de todos os produtores. Esta transformação *de devir*, de possibilidade, dependerá da correlação de forças expressa na realidade, e na luta de classe onde o movimento é o motor da história.

⁴ TITOON (2010), em sua tese, defende ser este o principal limite do Movimento da Educação do Campo.

Daí a importância da autonomia organizativa enquanto trabalhadores frente ao Estado burguês, de modo a garantir seu projeto histórico, ou seja, o dado mais fundamental desta relação no atual momento histórico está na capacidade dos movimentos sociais de exercerem a sua autonomia organizativa enquanto classes trabalhadora/camponesa em relação ao Estado /governos, seja na luta pela reforma agrária seja na luta pela escolarização.

Neste contexto, o materialismo histórico nos traz algumas reflexões sobre a realidade da educação do campo ao situá-la na totalidade das lutas do conjunto dos trabalhadores em uma perspectiva de transformações sociais, que se fazem necessárias para que efetivamente suas demandas sejam realizadas, correspondendo ao atual estágio de desenvolvimento das forças produtivas existentes no país.

No capítulo cinco, esta práxis política se concretiza na história no desdobramento do Grupo Permanente de Trabalho da Educação do Campo onde, os movimentos sociais e representação do Estado via Ministério da Educação estabelecem relações de diálogo na qualidade de negociadores de políticas públicas.

5. GRUPO PERMANENTE DE TRABALHO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO/COMISSÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: ESPAÇO DA LUTA INSTITUCIONAL

Este capítulo trata de uma síntese das principais discussões, reflexões e ações acerca da política de educação do campo, realizada de 2003 a 2008 pela Secretaria de Educação e Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação a partir do debate no Grupo Permanente de Trabalho da Educação do Campo (GPT), elevado em 2007, a categoria de Comissão Nacional de Educação do Campo (CONEC). O GPT, desde sua origem apresenta uma composição diversa, com representantes de movimentos sociais e sindicais, do campo organizações, e entidades de educação, órgãos dos Ministérios da Educação (MEC) e do Desenvolvimento Agrário (MDA).

O texto que se segue, analisa o GPT/CONEC, como espaço de confrontos e contradições, explicita tensões históricas entre os movimentos sociais e o Estado. Assim identifica as principais, demandas, reivindicações dos sujeitos coletivos do Movimento de Educação do Campo/Articulação Nacional de Educação do Campo, com representações no GPT e na CONEC, demandas estas, advindas dos seus fóruns de debate, e que foram convergindo com avanços e retrocessos numa agenda, eixos da política nacional de educação do campo.

Para compreender a atuação dos movimentos sociais e sindicais neste espaço político, vamos trazer a origem sua origem, antecedentes históricos políticos e sociais, reivindicações, proposições, práticas, composição interna e seus antagonismos.

5.1 ANTECEDENTES HISTÓRICOS

O Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT) foi instituído no âmbito do Ministério da Educação, em abril de 2003, e oficializado, através da Portaria nº. pela Portaria nº. 1374 de 03 de Junho de 2003. Em sua composição de origem identificamos os representantes das Secretarias integrantes da estrutura do Ministério da Educação: Secretaria de Educação Fundamental (SEF) Secretaria de Educação Superior (SESu), Secretaria de Educação a Distância (SEED), Secretaria Educação Especial (SEESP), Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) e dos Programas Bolsa Escola, Brasil Alfabetizado, e ainda representantes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE),

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e Gabinete do Ministro. Quanto aos movimentos sociais a Portaria, estabelece em seu Art. 3º: “O Grupo deverá convidar para acompanhar os trabalhos representantes de outros órgãos, de organizações e instituições da sociedade civil que atuam na área da educação no campo, **especialmente aquelas representativas de trabalhadores rurais**”.(Grifo nosso). Na fase de implantação, identificamos além dos representantes das secretarias do MEC, a participação mais ativa da CONTAG, MST, CPT, RESAB e CEFFA's e pesquisadores da Coordenação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea/MDA).¹

Em reunião ampliada do GPT em setembro de 2003, deliberou-se por uma composição fixa dos seus membros com representação da CONTAG, MST, CPT, FETRAF, CEFFA's, RESAB e Via Campesina/Brasil, os demais convidados (pesquisadores, entidades educacionais), seriam definidos em função da pauta específica de cada encontro. (Brasil,2006a,p.2). Condicionou-se a entrada de novos Movimentos e organizações ao GPT, a partir do critério da representação nacional e/ou regional, e reconhecimento social no debate e produção da educação do Campo. Tal medida visava por em consequência os objetivos e deliberações das reuniões do GPT, e da agenda da Articulação Nacional de Educação do Campo no âmbito do Ministério, o que estaria inviabilizada com a rotatividade das entidades representativas dos Movimentos.

Até fevereiro de 2004, a coordenação do GPT foi exercida pela SEMTEC² e o Grupo passou a ser identificado como a instância oficial no âmbito do Ministério da Educação, responsável pelos encaminhamentos das questões relativas à política de educação das populações do campo brasileiro. Em julho de 2004, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, e a Coordenação Geral de Educação do Campo com a gestão do GPT (BRASIL, 2006a)³. Em 2007, o GPT, foi elevada a categoria de Comissão Nacional de Educação do Campo, presidida pelo Ministro do Estado da Educação e ampliada

¹ As fontes, dados e memória documental deste capítulo encontram-se sistematiza nos Apêndices C, D e E e disponíveis em CD-ROM, ao final desse trabalho.

² A diretora na época era Marise Nogueira Ramos, conhecida pesquisadora e crítica da pedagogia das competências, e da Educação Profissional e Tecnológica. Em sua gestão a frente do GPT o grupo produziu o primeiro documento do MEC referente a Educação do Campo - “Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo” (Brasil, 2004).

³ A SECAD foi estruturada com 04 departamentos para execução das “políticas da Diversidade”, e com 10 coordenações gerais: Alfabetização; Pedagogia e Educação de Jovens e Adultos; Ações Educacionais Complementares; Diversidade e Inclusão Educacional; De Educação Ambiental;, Educação Indígena, e Articulação Institucional e Planejamento e Convênio e Educação do Campo. Assume a coordenação do Campo o Professor Dr. Antonio Munarim da UFSC (2004-2006), na seqüência, o Professor Antonio Maragon (2006) e a Professora Sara de Oliveira Lima (2007-2008).

com a entrada de mais três novos movimentos: Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) e Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar (FETRAF), e por representante da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), e do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED); além da Secretaria da Educação Básica, FNDE e Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA, que passam a compor oficialmente a Comissão.

Tanto o GPT (Portaria nº. 1374/ 03/06/03) como a CONEC (Portaria nº 1.258/07) foram criados como órgãos colegiado de caráter consultivo, com atribuições de assessorar a SECAD/MEC na elaboração de Políticas Públicas de Educação do Campo através de apreciação de legislação, sugerindo emendas, formulando pareceres, diretrizes, diagnósticos, pesquisa, textos científicos e relatórios sempre elaborando proposições às políticas públicas da Coordenação Geral e Educação do Campo. Entretanto não podemos pensar na execução destas atribuições de forma estática ou linear, há muitas contradições, reflexo da realidade política e social do país. As características dos movimentos envolvidos e sua inserção na luta de classe com mobilizações de massa (Marcha das Margaridas, Grito da Terra-Brasil, “Abril Vermelho”)⁴, os antagonismos no âmbito da reforma agrária vão impondo novos objetivos e novas dinâmicas ao GPT/CONEC seja na sua função política seja teórico-pedagógica, com avanços e retrocessos⁵.

No primeiro ano de gestão do GPT, identificamos como principal demanda um diagnóstico específico referente ao sistema de ensino no meio rural. O caderno de subsídios “Referências para uma política nacional de educação do campo”, produto do Seminário Nacional de Educação do Campo realizado pelo GPT/SEMTEC em outubro de 2003, traz o “Perfil da Educação do Campo”, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), bem como um Plano de Ação para a Educação do Campo, a partir das proposições, e experiências dos movimentos sociais e organizações

⁴ O Grito da Terra Brasil e a Marcha das Margaridas, são as principais atividades de massa organizadas pelo sistema CONTAG, para pressionar o governo no cumprimento das metas do Plano de Reforma Agrária e das reivindicações de políticas sociais(saúde, educação, habitação, previdência), e de política econômica (credito, comercialização, preço etc) para agricultores(as) familiares, trabalhadores(as) do campo. Já o Abril vermelho é uma ação realizada anualmente pelo MST definida como Jornada Nacional de Lutas pela Reforma Agrária (marca o massacre de Eldorado do Carajás, (PA) quando 19 trabalhadores foram mortos em 1996), também abre período de negociações do movimento com o governo quanto uma política agrária para as áreas de assentamentos.

⁵ Sem perder de vista a essência do Estado e da Política de Educação no Brasil, em conformidade com a política dos organismos como UNESCO e Banco Mundial, principais financiadores da “Política da Diversidade” a qual a Educação do Campo está inserida no MEC, observamos que as contradições do capitalismo no campo e organização dos trabalhadores na luta pela reforma agrária alteram os cursos das políticas focais, contudo são alterações de ordem conjuntural e não estrutural.

presente no Seminário. Este documento norteou todas as ações da Coordenação Geral de Educação do Campo de 2004-2006.⁶ (BRASIL, 2003)

Mas, antes de prosseguirmos nas ações desenvolvidas pelo GPT, é mister pontuar alguns fatos históricos, “já que não é o tempo cronológico que define uma conjuntura, mas a natureza dos acontecimentos e dos fatos e as forças sociais que os produzem”. (FRIRIGOTTO, 2010 p.3). O GPT e, posteriormente, a Comissão Nacional da Educação do Campo, foi criada pelo Ministério proveniente da mobilização da Articulação do Movimento de Educação do Campo/Movimento de Educação do Campo, impulsionada por um conjunto de fatos políticos e sociais, entre o período da realização da 1ª. Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo em Luziânia, GO, de 17 a 31 de julho de 1998 (I CNEC) e o II Seminário Nacional Por uma Educação Básica de 2002 na UnB de 26 a 29 de novembro de 2002.⁷

O primeiro, fato histórico, refere-se à aprovação das Diretrizes Operacionais para as escolas do Campo no CNE (Resolução – CEB nº 1, de 3 de abril de 2002), a qual estabeleceu diretrizes pedagógicas a serem observadas nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino, as quais, o Movimento queria que o poder público colocasse em ação nos sistemas de ensinos, mas engavetado pelo Ministro Paulo Renato, desde a sua aprovação.

Entre as mobilizações realizada pelo Movimento, que antecede a elaboração das Diretrizes do Campo, destacamos a Audiência Pública na Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados, em Brasília, em 05 de maio de 2000, para discutir a situação da Educação do Campo no Brasil. Na conjuntura política educacional daquele ano, o tema recorrente entre os movimentos sociais de educação era a elaboração do Plano Nacional de Educação(PNE), (provado em 2001). Mas havia uma questão social de fundo para os movimentos de luta pela terra, a edição em abril de 2000 da medida provisória de FHC (MP nº 2.027/38, de 4 de maio de 2000, posteriormente MP nº 2.183/56, de 24 de agosto de 2001) que impedia por até dois anos qualquer vistoria e avaliação pelo INCRA em terras ocupadas

⁶ Neste período a coordenação GPT, é transferida da SEMTEC para a Secretaria de Educação, Alfabetização e Diversidade – SECAD e para a Coordenação Geral de Educação do Campo, criada em Junho de 2004.

⁷ Esta Articulação foi constituída após a I CNEC. As cinco entidades promotoras: representante da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Movimentados Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Universidade de Brasília (UnB), Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), assumiram a tarefa de dar prosseguimento á mobilização da Educação do Campo no país (KOLLING, E. Jorge; NERY Ir; MOLINA, M.Castangana (1999). Após a II Conferência Nacional da Educação do Campo de 2004, assume novas características, com mobilização nas diferentes Secretarias do Ministério da Educação.

pelo movimentos, excluindo também de qualquer política de reforma agrária aos participantes das ocupações. Um outro elemento de destaque diz respeito à criação, em 1998, do Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA), reivindicação histórica do movimento sindical, medida que foi realizada por FHC, conjuntamente com uma política de implantação de assentamentos de reforma agrária para conter as séries de ocupações e conflitos no campo.

Assim, a visão dos promotores desta audiência pública tinha como objetivos: “fortalecer” a Educação do Campo nos sistemas públicos, mas também chamar atenção dos parlamentares para os conflitos agrários; a situação educacional; divulgar as experiências de educação do campo como UNEFAB, MST e Pronera. Neste último denunciar a descontinuidade e cortes no orçamento do Programa⁸. Para Molina (2003, p.6) “a audiência veio aprofundar o conhecimento da legislação educacional, e descobrir caminhos novos para mudanças”. “Caminhos novos” significava para o Movimento de Educação do Campo, naquele contexto, fazer a luta na esfera pública, ou seja, ações imediatas e de resultado no campo do direito, convictos ou **iludidos**⁹ que estavam em politizar o debate da educação do Campo participando de forma propositiva dos espaços públicos de educação nas três esferas do poder público, na elaboração dos Planos Estaduais e Municipais de Educação e na organização de espaços institucionais, conselhos, parlamentos e coordenações de educação do campo no âmbito das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação.

Esta orientação imediata, baseava-se na resolução da 1ª Conferência Nacional Por um Educação Básica do Campo, na crença de que quanto maior for capacidade do Movimento de inserir-se nos debates públicos socializando a concepção de educação do campo sem eximir nesta intervenção a compreensão do contexto atual da situação do campo, e as conseqüências do tensionamento provocado pelo avanço do agronegócio e da política neoliberal, maior seria a possibilidade de contribuir na construção de um novo “modelo de desenvolvimento e o lugar do campo neste modelo” (KOLLING, NERY E MOLINA, 1999). A I CNEC trouxe as evidências do problema educacional e agrário: a expansão do agronegócio; a política da agricultura familiar; a baixa escolaridade do campo em todos os níveis e modalidades, o

⁸ Como política dentro Programa Nacional de Reforma Agrária, o Pronera é uma política pública de educação dirigida a trabalhadores (as) das áreas de reforma agrária, que se realiza por meio de parcerias com diferentes esferas governamentais, secretarias, universidades e movimentos sociais. Nos 10 anos de existência o alfabetizou, escolarizou e graduou cerca de 500 mil jovens e adultos do campo (SANTOS, 2008), daí as reações de setores conservadores e da burguesia agrária contra o Programa.

⁹ Este destaque é para lembrar que esta convicção de 2003 já não se faz tão visível em 2008. É notório nos textos e documentos do II seminário sobre Educação Superior e Políticas Públicas para o Desenvolvimento do Campo, a crise que se abateu entre os pesquisadores e movimentos sobre a relação institucional da Educação do Campo com o Estado e as diferentes concepções ali defendidas, fruto do recuo da Política Nacional do Campo. Vide SÁ e MOLINA (2010), CALDART (2010).

acentuado número de professores leigos; e uma nova realidade como por exemplo o aumento populacional em alguns municípios por conta da luta que transformou latifúndios em assentamentos. Para os movimentos, exigindo repensar a educação do campo para fortalecer o desenvolvimento e a consolidação das comunidades em formação. A crítica do Movimento tanto ao Plano Nacional de Educação como os Parâmetros Curriculares Nacionais limitava-se na ausência de referenciais de políticas pública para escolas rurais.

A audiência forjada pelo Movimentos do Campo não logrou o sucesso esperado sobre o PNE, pois o aprovado pelo Congresso, em 2001, considerou o tratamento diferenciado para a escolas rurais com metas flexíveis de organização escolar, formação específica de professores considerando as experiências do meio, no entanto, limitou-se a oferta de educação no campo tão somente as quatro séries iniciais do ensino fundamental. Daí a importância que o Movimento irá dar a sua ação mobilizadora no CNE para aprovação das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, em 2001, com o objetivo de estender a oferta negada pelo PNE. Contudo, a pressão realizada pelo Movimento de Educação do Campo, na Audiência Pública, junto aos parlamentares, proporcionou a continuidade e ampliação do Pronera, pois conseguiram reverter o contingenciamento de recursos ao Programa realizado pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, através de emenda parlamentar no Orçamento Geral da União (MOLINA, 2003). Isto pelo menos até o próximo corte orçamentário, até a próxima luta, para qual, segundo Santos (2008,p. 38), é um movimento de “garantir a implantação progressiva dos direitos assegurando as conquistas de forma a alargar cada vez mais o acesso aos direitos”. O risco, nos diz Caldart (2008b), está em o Movimento não politizar a luta pelo direito articulando esta, a outras lutas pela superação do capitalismo.

Mas se a luta pelo direito é necessária nas condições de imensa desigualdade social e educacional como constatamos no capítulo três, torna-se importante a luta por políticas públicas voltadas para o atendimento, a redução da evasão e qualificação da escola pública para as população trabalhadora/camponesa, como evidenciou o processo de elaboração das Diretrizes para as escolas do campo, em 2001, que somente efetivou-se pela intensa mobilização dos movimentos sociais na Câmara de Educação Básica do CNE. Foram realizadas três audiências públicas com representantes da Articulação do Movimento da Educação do Campo e da Coordenação Pedagógica Nacional do Pronera.

Os movimentos utilizavam do expediente como memorando, estudos, oficinas e seminários produzidos com sua base e enviadas ao CNE para subsidiar a conselheira relatora

do processo, professora Edla de Araujo Lira Soares. Neste processo de construção aparecem novos elementos como: uma concepção consensuada pelos Movimentos, de campo, de escola e de desenvolvimento na perspectiva dos seus interesses; a defesa do protagonismo e experiências dos movimentos sociais a serem considerada na elaboração dos projetos institucionais, necessários a organização do trabalho pedagógico escolar e de conhecimentos de base tecnológica associado com a qualidade social da vida coletiva; a adesão no MEC da nomenclatura “Educação do Campo” e não mais “Educação Rural com vinculação a política de desenvolvimento sustentável, em execução pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário.

Pode-se destacar como fato relevante a participação da base sindical CONTAG, na construção da política das Diretrizes do Campo, integrando-se na Articulação Por uma Educação do Campo. Munarim (2008) analisa a entrada do Movimento Sindical CONTAG, na Articulação, de forma “tardia”, pois segundo ele, este “grande sujeito social estava **a margem do debate da educação do campo**”,¹⁰ (Grifo nosso). Mas em sua opinião a unidade experimentada a partir das Diretrizes e do Seminário promovido pela Articulação, em 2002, trouxe um poder maior de mobilização ao Movimento de Educação do Campo, assim argumenta,

É assim, por exemplo, que a “Pauta de Reivindicações da Marcha das Margaridas – 2003 apresenta um título específico com seis itens sobre Educação do Campo, em perfeita sintonia com a pauta do “Grito da Terra Brasil – 2003” que, por sua vez, apresenta um capítulo com nove itens sobre a mesma questão. Em ambos os casos, aparecem em primeiríssimo lugar a “Implementação das Diretrizes Operacionais das Escolas do Campo. (MUNARIM,2009, p.7)

Contudo, a concepção de projeto de sociedade, os métodos distintos na luta pela terra e as concepções diferenciadas de educação do campo presentes no Movimento, não foram impeditivo para no ano de 2002, e nos anos subseqüente promover a unidade do Movimento com uma plataforma educacional, haja visto que esta unidade política dava-se na conjuntura da crise econômica e de insatisfação com a política agrícola neoliberal, com ampla frente da

¹⁰ Tal afirmação carece de estudo e explicações de ordem política e ideológica, pois a CONTAG, já participava do Pronera, desde 1998, e fazia um movimento paralelo ao da Articulação (majoritariamente Via Campesina), elaborando com sua base um Projeto Alternativo de Desenvolvimento Rural Sustentável (PADRS), com estratégias para Educação do Campo. Historicamente, estes dois grandes movimentos, vivem períodos de unidade e conflitos, como por exemplo, a quebra da unidade ocorrida em 2000 no Fórum Pela Reforma Agrária e Justiça no Campo (1997-1999), criado para combater a política agrícola do Estado. Unidade interrompida, quando a CONTAG incluiu na pauta do Grito da Terra-Brasil a demanda por um programa de crédito fundiário, semelhante à política do Banco da Terra de FHC contrario a posição do principal movimento de Educação do Campo, o MST – (sobre “reforma agrária de mercado” e o Fórum pela Reforma Agrária), vide Sauer e Pereira (2001).

esquerda, abrindo a possibilidade a eleição de um trabalhador a Presidência da República, como de fato ocorreu,

Lula foi eleito em 2002, com um programa que contemplava a democratização das estruturas do Estado e da administração, de abrandamento das tendências oligárquicas dominantes historicamente, de contensão das políticas neoliberais e das privatizações, de atendimento das políticas públicas e dos anseios da população pobre, enfim, de abertura de uma etapa de desenvolvimento nacional harmonioso. O novo governo recebeu incontinenti o apoio de organizações sociais importantes do movimento operário, por centrais sindicais (em especial a CUT) e sindicatos que congregam importantes setores do proletariado e do conjunto dos trabalhadores assalariados, do movimento camponês, em particular sua maior e combativa organização (MST), do movimento estudantil, por sua mais influente entidade (UNE), bem como de entidades e organizações dos movimentos populares. (SIQUEIRA ; SILVA, 2010b, p. 32)

O governo de Luis Inácio Lula da Silva é visto pelo Movimento como um governo “em disputa” que poderia ser direcionado para o atendimento das reivindicações e interesses dos trabalhadores/camponeses. Um “Estado em ação” [...] “o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, ações voltadas para setores específicos da sociedade.” (SANTOS, 2009, p.24)

Para Santos (ibid. p. 94), em sua “tipologia dos direito”, a Educação do Campo teria passado por três ciclos, o primeiro de organização e de luta do Movimento, reconhecido como “um ciclo de afirmação e do direito, e um reconhecimento do direito em novas bases, da base e a partir das lutas sociais pelo direito a educação dos “sujeitos do campo”. (grifo da autora). Refere-se esta autora a fase de construção de propostas pelo Movimento de Educação do Campo e nascimento da Articulação Por uma Educação Básica do Campo. Na sua interpretação, o ano de 2002, inaugurou um novo ciclo, identificado como “o ciclo dos avanços e das conquistas para dentro do estado, na sua iniciativa de instituir novas políticas públicas advindas do protagonismo inaugurado pelos camponeses, por meio de suas organizações, no primeiro ciclo. Haveria ainda o terceiro o ciclo, o “ciclo de resistência” o momento atual, para assegurar aquilo que se conquistou nos ciclos anteriores. Como exemplo, cita o Pronera, para a qual não existiria sem a força dos movimentos, e na atualidade tendo que resistir a ofensiva do judiciário proibindo a parceria dos movimentos ao Programa. Entende assim esta autora ser o Estado um campo permanente de disputa¹¹.

¹¹ Concepção hegemônica no Movimento da Educação Campo. Talvez por isso (SÁ e Molina 2010, p.79), chame atenção dos pesquisadores no sentido de dar atenção às concepções de Estado que emerge da práxis da Educação do Campo. Identifica três posições: “Enquanto alguns entendem que o Estado se define como instrumento de opressão de uma classe sobre outra, outros afirmam que ele deve ser visto como espaço de conciliação entre as classes, de formação de consensos e de negociação de posições. Há ainda, uma terceira posição que entende o Estado como espaço de conflito de interesses, ou seja, nem simplesmente de consenso, nem apenas de opressão.

Estes fatos históricos conjugados, as diferentes concepções subjacentes de Estado, trazem para os formuladores do Seminário Nacional da Educação, de novembro de 2002 os elementos para colocarem em prática os objetivos e propostas da declaração final da I CNEC (anexo). Este Seminário acontece numa conjuntura bastante favorável a mobilização, não por acaso, realiza-se após aprovação das Diretrizes do Campo e dos vários seminários estaduais de Educação do Campo realizado pelas entidades organizadoras da Conferencia de 1998 (CNBB, UNESCO, UnB, MST) e por ser realizado no período de transição do novo governo, favoreceu a ampliação da Articulação do Campo, com entrada de novos movimentos e organizações sociais.¹² Trazendo como eixo principal, as “políticas públicas”, este seminário, segundo Molina (2003), aprofundou o lugar do campo e da educação do campo “na agenda política do país”(p.78); abriu uma discussão avaliativa do conteúdo e estratégias que assegurassem a implementação das Diretrizes do Campo para avançarem na mobilização em vista de conquistas de políticas públicas.

Neste final de 2002, em que o povo brasileiro se preparara para participar de um novo momento histórico de nosso país, queremos reafirmar nossos princípios convicções e linhas de ação na construção de um projeto específico Por uma Educação do Campo, articulado a um Projeto nacional de Educação (SEMINARIO NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DOCAMPO. 2002 p. 15)

Visando este objetivo, os participantes do Seminário, em documento final intitulado “Por uma Educação do Campo – Declaração 2002” subscrevem reivindicações para o novo governo, com ações de políticas de educação do campo em todos os níveis e modalidades que foram entregues em ato solene ao representante do Governo Lula (José Graziano da Silva), o qual se posicionou sobre o compromisso do novo governo com a Educação do Campo.

Entre as reivindicações, encontramos no item 12, da Declaração de 2002, a luta pela criação de uma Secretaria ou Coordenação da Educação do Campo no MEC. Na avaliação de Molina (2003, p.73) “urgente necessidade de um canal efetivo no governo, no Ministério da Educação, capaz de acolher propostas e trabalhar com os sujeitos sociais do campo na construção de políticas públicas de Educação do Campo”. Também chamamos atenção para o

¹² O Seminário Nacional Por uma Educação do Campo aconteceu nos dias 26 a 29 de novembro, na UnB, em Brasília/DF. Contou com 372 participantes de 25 estados representando várias Organizações Sociais tais como: Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais, Movimento dos Atingidos por Barragens, Movimento dos Pequenos Agricultores, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Movimentos Indígenas, Conselho Indigenista Missionário, Comunidades Quilombolas, Pastoral da Juventude Rural, Comissão Pastoral da Terra, Escolas- Família Agrícolas, Movimento de Organização Comunitária, universidades, e representantes de Secretarias municipais e Estaduais de Educação e de órgão públicos federais.(NERY, 2002).

item 1, das propostas: **“implantar um programa de formação para todos os educadores do campo de nível médio e superior, através de convênios/parcerias entre secretarias, Universidades, Movimentos Sociais e organizações do campo.** (Grifo nosso). (SEMINARIO NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, DECLARAÇÃO FINAL, 2002, p.21).

Outro fato histórico, a ser associado à criação e execução de uma agenda mínima das demandas do Movimento de Educação do Campo pelo MEC nos primeiros meses do Governo Lula, está no fato dos movimentos naquele ano ampliarem as ocupações de terra, no intuito de cobrar os compromissos histórico do partido do governo com um Programa de Reforma agrária ampla e rápida.

Em levantamentos realizados, até fevereiro de 2003, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), demonstrou existirem em 2003 cerca de 400 mil pessoas vivendo debaixo de barracos de lona e à beira de estradas vicinais, à espera de projetos de assentamento a serem implantados pelo governo. No total, entre todos os movimentos, somavam 871 acampamentos e 96 mil famílias. Além disso a CPT divulgou levantamento demonstrando que até a primeira semana de junho do mesmo ano vinte pessoas tinham sido assassinadas em conflitos agrários. O dado era preocupante e sinaliza fortemente para o aumento da violência no campo, inclusive relativamente ao ano anterior (no primeiro semestre de 2002, a CPT havia contabilizou a morte de 13 pessoas). Em depoimento ao IPEA(2003b), o presidente da CPT, Dom Thomás Balduino, explicou o aumento da violência no campo em decorrência da medida provisória “antiinvasão” facilitando a criação de milícias armadas pelos fazendeiros e da ausência de uma proposta concreta do governo para acelerar o processo de Reforma Agrária. Já para os ruralistas, a violência decorre, principalmente, da não-aplicação pelo MDA/Inra dos dispositivos da MP antiinvasão (ibidem,op.p. 102).

Observa-se que, o período que antecede a criação do GPT/CONEC, tem estreita relação com a realidade do campo. Para os articuladores da Educação do Campo, as possibilidades, conteúdo e forma, qualidade e abrangência da política de educação do campo estará na medida da correlação de forças por parte dos movimentos e sua capacidade de mobilização, no poder de organização, marchas, ocupações, para operacionalização de suas pautas reivindicativas de educação junto ao Estado. Esta compreensão da correlação de forças está em sintonia com a “tríade Campo - Política Pública-Educação” elaborada por Caldart (2008b, p. 72):

A educação do campo nasceu lutando por direitos coletivos, que dizem respeito à esfera do público, nasceu afirmando que não se trata de qualquer política pública: o debate é de forma, conteúdo e sujeitos envolvidos[...] na disputa, de forma e conteúdo está o projeto de campo e de concepção de educação. E está em disputa o protagonismo na própria construção destas políticas [...] e que pelas circunstâncias sociais objetivas de hoje, implica na formação dos trabalhadores para lutas-anticapitalistas necessárias a sua própria sobrevivência: classe, mas também como humanidade [...]. Ou seja, são os trabalhadores, que fundamentalmente não podem perder a noção da tríade e do projeto mais amplo.

Ou seja, enquanto classe explorada, enfrentar na luta e desvelar o papel do Estado burguês e seus antagonismos frente ao projeto de emancipação humana da classe trabalhadora. Contudo, do exposto sobre os antecedentes históricos, políticos e sociais de origem do GPT, depreende-se que os movimentos sociais e sindicais da Educação do Campo representativo deste espaço institucional, ao mesmo tempo em que realizam “lutas anticapitalistas”, lutas por direitos, lutas econômicas e pela reforma agrária apostam também num pacto social com o Estado pela construção de políticas públicas via pressão e mobilização social. Tal concepção estava comumente colocada para o conjunto da esquerda a partir do final de 1980 e anos 1990, quando passaram a fazer a luta contra o neoliberalismo, mas não pela superação do Estado Neoliberal. (TUMOLO, 2002; OLIVEIRA, 2008). Com isso passaram a acreditar que ao lutarem pela superação do neoliberalismo (versão atual do Estado burguês), estariam superando a ditadura burguesa de Estado, substituindo-o por um Estado Democrático, tendo o ideário da democracia como valor universal, e como perspectiva “a possibilidade de disputa pelo poder por dentro do aparelho estatal pelas diversas classes” (Oliveira,2008,p.263). A postura e ações propositivas pelo coletivo do GPT/Comissão Nacional de Educação vão caminhar nesta direção¹³.

5.2 DESENVOLVIMENTO E PRINCIPAIS REIVINDICAÇÕES

Na fase inicial do Governo Lula, de janeiro e fevereiro de 2003, ocorreram diversas reuniões da Articulação/Movimento de Educação do Campo com o Governo. (Brasil, 2006a), Munarim (2008). Molina, (2003). Em fevereiro, o Ministro da Educação concedeu audiência à

¹³ Evidência da ligação do Movimento de Educação do Campo com os sindicalismo brasileiro dos anos 90 está na realização do I Seminário da Articulação do Movimento de Educação do Campo no Instituto Cajamar da CUT em novembro de 1999 em São Paulo, com o objetivo segundo Molina (2003) de “clarear o papel desta Articulação”. A escola de formação Cajamar foi criada por membros da tendência Articulação Petista na Central, e segundo Tumolo (2002) esta escola, significava para a formação a adoção das teses da social –democracia européia, para qual as transformações sociais se dão a partir da melhoria das condições de vida dos trabalhadores, sem ruptura da ordem institucional capitalista.

Articulação Nacional, que cobrou os compromissos do Seminário de 2002, especialmente a criação da Secretaria ou de uma coordenadoria de Educação do Campo no MEC. Participaram diretamente deste processo: o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, a Confederação Nacional de Trabalhadores na Agricultura – CONTAG, e representantes da Comissão Nacional do Pronera.

Com a criação do Grupo de Trabalho da Educação do Campo (GPT) as reivindicações passaram a constituir a agenda da política pública da Educação do Campo. O GPT estruturou-se como o órgão colegiado consultivo do MEC. Sua ação era ditada pela dinâmica da coordenação Geral de Educação do Campo e da SECAD, embora esta dinâmica estivesse condicionada ao movimento da política educacional mais geral e das problemáticas do campo. Como estratégia para aprovação de suas propostas, o grupo recorria a reuniões, ampliadas na forma de seminários externos com pesquisadores e instituições de modo a envolver uma maior participação social nas decisões do coletivo. Quando o coletivo não dispunha de base científica em determinadas temáticas/problemática convidava-se especialistas para compor as comissões de trabalho. No cotidiano das reuniões (trimestral), o desdobramento das ações eram realizadas por comissões de trabalho, definidas pelo próprio coletivo, de acordo aos encaminhamentos e resoluções das reuniões deliberativas encarregadas de emitir pareceres, e elaborarem as propostas para apreciação do coletivo.¹⁴

Esta organização e procedimento de trabalho foi subsidiado por um Plano de Ação elaborado pelo GPT, em 2003, e das principais reivindicações e demandas dos vinte e cinco Seminários Estaduais de Educação do Campo, realizados pelo MEC, entre 2004 a 2005, a saber: financiamento específico para a educação do campo; investimento na formação inicial e continuada dos professores; estruturar as escolas com material didático específico para as escolas do campo; investimento em infra-estrutura: construção e reforma de escolas, aquisição de equipamentos básicos, laboratórios e bibliotecas; revisão da política de transporte; reajuste do custeio da merenda escolar e incentivo às cooperativas de agricultores para fornecimento da merenda com objetivo de dinamizar a agricultura familiar; flexibilização curricular e metodologias adequadas às escolas do campo, com base nas experiências existentes (Pedagogia da Alternância e Pedagogia da Terra), capacitação para a organização da escola de acordo as Diretrizes do Campo. Bem como, das demandas da II Conferência Nacional Por

¹⁴ O tempo e duração de uma Comissão de Trabalho era equivalente ao tempo da Política Pública de Educação no Ministério e/ou ao seu desdobramento enquanto Programa Projeto ou mesmo Lei regulamentar. Este tempo era dinamizado pela pressão política externa e interna da luta de classe.

uma Educação do Campo de 2004 - II CONEC, as quais destacamos aquelas **que referem a ampliação do acesso e garantia de permanência da população do campo na Educação Superior e de valorização e formação específica de educadores do campo tais como:**

- Interiorização das instituições de ensino superior, públicas, gratuitas e de qualidade;
- Cursos e turmas específicas para atendimento das demandas de profissionais do campo;
- Concessão de bolsas de estudo em cursos superiores que sejam adequados a um projeto de desenvolvimento do campo;
- Inclusão do campo na agenda do CNPq Capes e das universidades públicas;
- A formação profissional e política de educadores e educadoras do próprio campo, gratuitamente; formação no trabalho que tenha por base a realidade do campo e o projeto político e pedagógico da Educação do Campo;
- Incentivos profissionais remuneração e concurso diferenciado para educadores que trabalham nas escolas do campo;
- Definição do perfil profissional do educador do campo;
- Garantia do piso salarial profissional nacional e de plano de carreira; planos de dedicação exclusiva;
- Formas de organização do trabalho que qualifiquem a atuação dos profissionais da educação do campo;
- Condições de trabalho docente: recursos didáticos, estrutura física (bibliotecas, salas de informática, quadras de esporte, espaço de estudo, adequada, infra-estrutura (água, luz, alojamento).

Além destas, tem-se no percurso examinado, questões da política de educação mais geral e da conjuntura social tais como: II Plano Nacional de Reforma Agrária (2004), com a participação dos movimentos sociais, especialmente com demandas para viabilizar o desenvolvimento dos assentamentos, dando-se prioridade para ações de educação e formação; Projeto da Reforma Universitária (2004); a crise da política de 2005, com repercussão direta na educação com a troca de dois Ministros da Educação; o relatório final da Comissão Parlamentar Mista de Inquérito da Reforma Agrária e Urbana, favorável aos interesses dos ruralistas (2005); a revisão do Plano Nacional de Educação (2005); Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária (PNERA) (2005); Programa Nacional de Desenvolvimento Sustentável de Territórios Rurais (MDA) (2005); a Lei Complementar do Fundo de

Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB (2006). Por fim, a implantação do Plano de Desenvolvimento da Educação em 2007 e repercussão na política nacional de formação de professores. Este conjunto de questões adentram o debate e a elaboração dos trabalhos no GPT/CONEC e a Política Nacional de Educação do Campo¹⁵.

Com esta perspectiva da política mais geral e específica, foram destaques no período da gestão do GPT/CONEC, as seguintes comissões:¹⁶

- Comissão de Revisão do Plano Nacional de Educação (2005) - estudo para elaboração de proposta de Educação do Campo ao novo PNE.
- Comissão de estudo e Práticas Pedagógicas em Alternâncias Educativas – esta comissão elaborou documento que subsidiou o Parecer CNE/CEB nº 1/2006, validando os dias letivos para aplicação da Pedagogia da Alternância.
- Comissão de estudo da PEC n. 9/2006 de 07/02/2006, referente ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB aprovado pela Lei 11.494/2007 - a comissão após pesquisa sobre o custo-aluno qualidade apresenta ao Departamento de Desenvolvimento de Políticas de Financiamento da Educação Básica do MEC relatório técnico com defesa para dispositivo de inclusão do fator de diferenciação às escolas do campo e de inclusão da educação infantil e EJA.
- Comissão de Revisão do Programa Escola Ativa – análise e reformulação do Programa Escola Ativa (2006-2007) – proposta de revisão de metodologia e material didático na concepção e princípios da Política Nacional da Educação do Campo.¹⁷
- Comissão de Estudo do Transporte Escolar (2007) – levantamento das regulamentações para o transporte Escolar. Este relatório subsidiou a Política de Transporte Escolar “Caminhos da Escola”.

¹⁵ Os anos em destaques correspondem à entrada do tema na agenda de discussão do GPT/CONEC (levantamento das atas do GPT/CONEC e documentação interna (relatórios, memorandos, ofícios) da Coordenação Geral de Educação do Campo.

¹⁶ Nesta pesquisa destacamos apenas as comissões que tiveram desdobramento na política Nacional de Educação do Campo.

¹⁷ O Programa Escola Ativa, em vista de acordos políticos com o Conselho Nacional de Secretários Estaduais (Consed), foi universalizado pelo MEC em 2008, como única experiência a ser adotada para as 52 mil classes multisseriadas do país. Em outubro de 2010, consta uma adesão de 3.109 municípios, com 39.320 escolas/classes multisseriadas em funcionamento com o Programa. Para os movimentos sociais “uma contra-educação” ao projeto da Educação do Campo que vinha sendo aplicado desde 2004.

- Comissão de elaboração do Projeto Político Pedagógico do Programa Saberes da Terra (2006), reformulado em 2008 no Pro-Jovem Saberes da Terra.
- **Comissão de Formação de professores – Responsável pela elaboração de um Plano Nacional de Formação dos Profissionais da Educação do Campo e da Proposta da Licenciatura em Educação do Campo (2005-2006).**
- Comissão de estudo e divulgação no âmbito do MEC de um projeto lei para reconhecimento do caráter público não-estatal das escolas do campo que utilizam a metodologia da Alternância Educativa. (2005).
- Comissão de estudos sobre construção e melhoria da estrutura física das escolas do campo (2008).
- Comissão para construção de diretrizes da Educação Infantil (2008).

Destas dez comissões destacadas desdobraram-se ações políticas que acentuaram contradições e antagonismos presentes na composição do GPT/CONEC e suas reivindicações.

5.3 CONTRADIÇÕES E ANTAGONISMOS

Os primeiros embates e conflitos do Movimento com o Estado vão aparecer em 2004 na demora do MEC em dar resposta às demandas oriundas dos seminários estaduais de educação do campo, podendo ser associado à outra problemática recorrente em todas as reuniões de 2005-2006, a questão do financiamento, que diz respeito ao poder de execução da política pública pela Coordenação-Geral de Educação do Campo, ou seja, o seu poder de decisão e deliberação das propostas encaminhadas pelo GPT, criando conflitos quanto à abrangência das políticas e público beneficiário.¹⁸ Uma problemática que não deve ser deslocada da ordem estrutural, como os gastos necessários com as políticas sociais, incluindo as destinadas a educação, nunca definidas pela necessidades e sim pela política econômica.

Em 2005, agenda política se sobrepõe a agenda da educação. A crise que envolveu o Partido dos Trabalhadores, iniciada no final do primeiro semestre do ano com o “mensalão” precipitou a segunda troca de Ministros em três anos de governo. O Ministro Tarso Genro é deslocado da educação para amenizar a crise que se abatia sobre seu Partido naquele ano,

¹⁸ Prova incontestável desta situação, foi o desdobramento das ações das principais políticas públicas elaboradas pelo GPT: Programa Saberes da Terra e a Licenciatura do Campo- Procampo, com financiamentos muito aquém da demanda real, especialmente o Procampo, onde o valor custo- aluno-ano chega em 2010, com o mesmo valor de 2007(4 mil reais). A contradição é enorme e nem se aproxima ao custo-aluno/ano dos cursos regulares de Pedagogia das Federais, em torno de 7 mil reais. O que nos remete ser o financiamento uma questão de prioridade na política. (UFBA, 2010).

suspendendo temporariamente a continuidade dos projetos em andamento já comprometidos por fortes restrições orçamentárias da equipe econômica. O limite imposto pela área econômica, com privilégio à elevação do superávit primário em detrimento dos investimentos nas áreas sociais, atrasou a aprovação do Fundeb quanto à inclusão da educação infantil (creches), a educação para jovens e adultos, educação indígena, educação profissional, educação do campo e do piso salarial nacional para os professores. O aspecto mais divergente colocado pelos movimentos sociais do campo era o fator do cálculo custo-aluno do Fundeb, semelhante ao do Fundef, que não atendia à demanda real para qualidade - este custo-aluno incide diretamente no valor complementar da União para os Estados e Municípios. A referência dos movimentos sociais eram os estudos desenvolvidos pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, que levou em consideração as etapas e modalidades da educação básica, incluindo a educação do campo. Segundo Pereira, (2008, p.121) “um exemplo de como uma escola que assegura condições de infra-estrutura, valorização dos trabalhadores e das trabalhadoras da educação, gestão democrática e acesso e permanência, pode contribuir para que se eleve, por exemplo, o valor do custo aluno, ou melhor, o Custo- Aluno-Qualidade (CAQ)”.¹⁹

Mas o maior enfrentamento deu-se com a transição do Programa Escola Ativa do FNDE para a Coordenação Geral de Educação do Campo e universalização da metodologia em 2008, rompendo as expectativas políticas dos movimentos sociais em relação a ação do governo na construção de uma política de educação do campo. Pois, a forma como foi implementada e desenvolvida a “reestruturação” neutralizou todas as outras políticas em curso e as perspectivas dos movimentos na elaboração de novas políticas harmonizadas com seu projeto de educação e de campo.

A Escola Ativa é uma política para toda a América Latina adquirindo feições próprias em cada país onde foi implementada. Seu método ativo foca a pedagogia das competências do “aprender a aprender”.²⁰ No governo Lula foi universalizada como a “grande política para

¹⁹ Este referencial fundamentou o parecer aprovado pelo Conselho Nacional de Educação CNE/CEB 8/2010 o qual estabelece normas para aplicação do inciso IX do artigo 4º da Lei nº 9.394/96, (LDB), que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica, identificou o **Custo Aluno Qualidade inicial** (CAQi), desenvolvido pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, como referência para a construção da matriz de Padrões Mínimos de Qualidade para a Educação Básica Pública no Brasil (grifos do CNE). O parecer aguarda homologação pelo Ministro da Educação.

²⁰ Sobre o tema, consultar Duarte (2003).

escolas do campo” em oposição à política de atendimento e de qualidade de educação como era defendida pelos movimentos e mesmo pela Coordenação Geral de Educação do Campo (CGEC). Porém, havia muita pressão interna na SECAD, especialmente do FNDE, CONSED e capitaneada pelo MEC, para continuação do Programa Escola Ativa. O MEC tinha pressa em mostrar resultados e a Escola Ativa era uma política mais imediata tendo um roteiro pronto para ser aplicado mecanicamente na base, o que ia de encontro a todas as proposições em curso elaboradas pelos movimentos sociais. As críticas foram mais contundente ao material didático adotado uniformemente para todas as regiões e à concepção de formação continuada intrínseca ao Programa de base programática, tecnicista²¹.

Até 2006 a Coordenação-Geral de Educação do Campo, gozava de certa autonomia financeira, administrativa e flexibilização na execução de suas ações: Mesmo com pouco recursos apoiava financeiramente ações de promoção e capacitação dos profissionais da educação do campo; material didático e estímulo à inclusão de atividades curriculares e pedagógicas contextualizadas, pleiteadas pelos movimentos sociais, instituições estaduais, municipais e organizações não governamentais, por meio de resoluções e convênios anuais publicadas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), através de transferência voluntária de recursos da dotação orçamentária da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad),(BRASIL, 2007a, p.42).

Com a institucionalização do Plano de Desenvolvimento da Educação, em 2007, os recursos da SECAD que já eram escassos foram distribuídos no conjunto das ações do PDE e do Plano de Ações Articuladas (**PAR**). As ações de formação de professores da Coordenação-Geral de Campo foram canalizadas preferencialmente tanto em recursos humanos como financeiros para o Programa Escola Ativa. Neste aspecto, o princípio da participação coletiva preconizado pelo Artigo 4º., das Diretrizes do Campo para construção dos projetos políticos pedagógicos como respaldado dos movimentos sócias, na visão do GPT, sofre retrocesso.

Sobre os antagonismos no campo da formação de professores é preciso trazer questões de ordem mais geral da educação para compreender como situavam os conflitos no GPT e a posição dos movimentos no debate que se travou com a implantação da Licenciatura em Educação do Campo.

Quando o Governo Lula assumiu seu primeiro mandato, havia, por parte dos movimentos sociais e entidades de educação como um todo, uma grande expectativa para a

²¹ A Universidade Federal da Bahia, com exceção no mesmo período, elaborou uma contra-proposta à orientação de formação continuada do Programa trabalhando fundamentada na perspectiva histórico - crítica e histórico cultural (UFBA, 2010).

realização da Conferência Nacional de Educação,²². A história mostrou o curso dos acontecimentos, o governo não só não atendeu à demanda, mas, em substituição apresentou uma agenda referendada nos organismos multilaterais (BIRD, OMC) como a Reforma Universitária. Com este fim, em 2 de setembro de 2004, acontece um colóquio sobre a Reforma do Ensino Superior. Este evento, que aconteceu logo após a II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo (CNEC), contou com a presença das entidades e movimentos da educação do campo e do MEC.²³, demarcando o primeiro momento de debate do Campo sobre a política de ensino superior. Na abertura do colóquio o Ministro da Educação, informa que a Reforma do Ensino Superior estava em discussão com várias entidades: UNE, Centrais Sindicais, Academia Brasileira de Ciência e a ANDES. Este último, “participava do Grupo Executivo da reforma”. (BRASIL, 2004, p.5).²⁴

O documento é denso, portanto, vamos pontuar apenas a posição dos movimentos em relação à expansão do ensino superior e a formação de professores na Reforma Universitária.

Tanto os movimentos como os pesquisadores presentes no colóquio fizeram intervenções ao projeto da Reforma Universitária reportando-se às demandas e resoluções da II CNEC, quanto as questões da ampliação e do acesso e garantia de permanência da população do campo à educação superior, por meio de uma política pública permanente, gratuita e de qualidade. Para os representantes articulados na Via Campesina a questão da reforma universitária deveria ser contemplada juntamente num projeto de desenvolvimento de uma nação, com amplo debate sobre o papel do campo e da universidade neste projeto. Reafirmam o direito do acesso ao ensino superior à população do campo, de modo que a universidade passe a ter o campo como referência no ensino na pesquisa e na extensão, “fundamental para a nação que se pretenda construir soberana”. (BRASIL, 2004a, p.25-35) Nesta concepção, a depender do rumo e a direção do projeto de desenvolvimento adotado, se efetivará uma universidade que tenha o campo com referência, produzindo tecnologias e conhecimento voltado para as demandas da classe trabalhadora/camponesa. Solicitam por exemplo, que seja dada ênfase na proposta da reforma a produção do conhecimento voltado

²² Realizada somente em abril de 2010.

²³ Movimentos: MST, INCRA, CONTAG, MAB, FETRAG, ITERRA, CNBB, CEFFAs, UFPA, UNB, ITERRA, MAB Via Campesina INCRA, SESu, SECAD.

²⁴ Importante registrar que a ANDES na época do Colóquio manifestou-se contrária ao Projeto da Reforma Universitária, e as políticas de cunho focais e assistencialista, defendendo políticas universais. (TAFFAREL,2004).

para a agricultura familiar e não para agronegócio, e atenção à diversidade regional e às especificidades do campo, ampliando sua função formativa:

A reforma deve englobar a direção de mudanças sociais em termos de projeto nacional deve introduzir novos valores na formação do povo brasileiro, na emancipação da crítica, na incorporação de um projeto de soberania nacional” [...] resgatar as áreas de ciências de base, da ciência voltada a resolver problemas sociais (ibid., p.27).

Nesta visão, a Reforma Universitária deveria ser colocada no conjunto das ações da educação do campo e em especial no debate de uma educação pública de acesso à educação básica, especialmente de ensino médio e da formação de professores para o campo, esta ação deveria entrar como eixo prioritário na reforma universitária.

Para os representantes do movimento sindical CONTAG, além de considerar um projeto a longo prazo, a Reforma Universitária e a formação de professores deveria ser inserida na expansão de uma universidade de “resultados” para um suposto “desenvolvimento local e territorial sustentável”. “A universidade concretiza a qualidade e atinge a sua finalidade quando torna o produto acessível à sociedade, contribuindo para a transformação e melhoria da qualidade de vida e indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão” (ibid., p.28). Visando este fim, sugere ao MEC financiar as universidades que desenvolvam pesquisas potencializadoras do desenvolvimento local, territorial, sustentável nas regiões dos pequenos e médios municípios, com foco na reforma agrária e na agricultura familiar. Contudo, todos os movimentos defenderam a interiorização das IFES como a alternativa mais viável à formação de educadores e educadoras do campo e de formas de ingresso mais flexíveis com turmas regulares específicas para o atendimento das demandas dos profissionais do campo, caso não se efetive a universalização do ensino superior. O grupo manifesta também ser necessário repensar novas metodologia e currículos que possibilitem uma formação profissional mais ampla e voltada para a realidade do campo. (op.cit.). Mesmo com um debate incipiente, percebe-se neste colóquio, críticas à atual organização dos cursos de licenciaturas nas IFES e críticas à formação profissional disciplinar.

Em síntese, as críticas apresentadas pelos dois maiores segmentos: MST e CONTAG, reportam-se às condições estruturais da reforma universitária frente ao sucateamento histórico das universidades públicas. Para CONTAG, deve-se assegurar especialmente a autonomia universitária, conforme o art. 207 da Constituição Federal, pois disso “depende a definição do financiamento, da carreira docente, da política de pessoal, do processo da escolha dos

dirigentes, da avaliação perante todos os sujeitos sociais envolvidos na ação universitária”. (BRASIL, 2004, p. 29).

Embora se posicionem pela autonomia universitária, o relatório do Colóquio não revela posições contrárias a Reforma Universitária.

O tema da formação de educadores (as) para o campo é recorrente nos documentos tanto da Coordenação Geral de Educação do Campo, como no GPT/CONEC.²⁵ As críticas eram dirigidas especialmente aos programas do MEC, realizadas pela SESu, tais como como: Pró-Letramento, Poinfantil, Pro-Licenciatura, apresentados como a única possibilidade possíveis de execução pela Secretaria para atender a formação dos professores do campo, mas refutados pelos movimentos por seu formatos de cursos aligeirados e modulares. A ofensiva estratégica por parte dos membros dos movimentos sociais veio com a criação de uma comissão de formação no âmbito do GPT, a qual é dada a tarefa de apresentar uma proposta de formação para os profissionais da educação do campo, a qual deu origem ao Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo).

Em 2007, todos os programas de formação de professores da Educação Básica foram integralizados às ações do Plano de Desenvolvimento da Educação. Novamente houve uma tentativa por parte do Ministério de inserir os programas de formação da Política da Educação do Campo, como o Procampo na modalidade a distância, e na rede UAB, rejeitada pelos movimentos sociais, entendendo assim, os movimentos, que à modalidade a distância impedia a construção do projeto político pedagógico de escola vinculado ao seu projeto de Reforma Agrária, porque esta modalidade nos formatos dos cursos vigentes não enraíza a escola nem os sujeitos coletivos às comunidades, tão pouco na identidade da Educação do Campo.

Novamente o tema da expansão da educação superior é retomado na Comissão Nacional de Educação do Campo com debate referente à implantação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) - Decreto 6.096, de 24 de abril de 2007.²⁶ Para a SECAD, uma alternativa à expansão e financiamento da Política do Programa de Apoio a Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo:

[...] o desenho que o Procampo vem assumindo do ponto de vista do conteúdo é adequado ao que precisamos, mas do ponto de vista do custeio ainda não [...] A nossa expectativa e estamos em diálogo com a SESu é que os programas de

²⁵ O debate sobre a formação aparece nas atas do GPT/CONEC de Setembro /2004; Março, Julho e Dezembro de 2005; Abril/2006; abril de 2007, Julho/2007; Nov/2008

²⁶ Esta reunião ocorreu no momento de mudanças institucionais no Ministério da Educação e na SECAD com a nomeação do Secretário de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, André Lázaro e da Coordenadora-Geral de Educação do Campo - Sara de Oliveira Silva Lima (BRASIL, 2007d).

formação específicos, tais como o Prolind e o Procampo, sejam incluídos no programa de expansão das universidades federais e que o recurso para a manutenção desses cursos se dê por meio do custeio tradicional das universidades, ou seja, é importante que as universidades incorporem na sua agenda de formação de recursos humanos as dimensões do campo e das comunidades indígenas. (BRASIL, 2007d, p.3)

No conjunto dos membros do GPT não encontramos discursos divergentes quanto à proposta do MEC, para expansão dos cursos do campo via Reuni. As discordâncias vão aparecer especialmente nos encontros do Procampo promovido pela SECAD em 2008 com as universidades participantes e executoras. Neste cenário, identificamos universidades apoiadoras e contra a proposta Reuni revelando o grau político e a experiência vivida por cada uma, na implementação do Programa nas suas universidades.

5.4 ANÁLISE DA AÇÃO POLÍTICA

Finalizando este capítulo, constatamos que o Movimento de Educação do Campo representados no GPT (2003-2006) e CONEC (2007-2008) dada a realidade da educação do campo inscrevem sua luta por educação, mobilizando-se por conquistas de políticas públicas. Esta direção encontra-se na ação política dos membros do GPT/CONEC e nas diversas publicações dos movimentos (Apêndice E). Contudo, a configuração das relações dos movimentos sociais com o Estado não pode prescindir de uma avaliação da realidade empírica, enquanto conjunto de fatos sociais que expressam a correlação de forças entre as classes em cada período histórico

Assim Caldart (2010, p.110), em seu “balanço histórico” reforça o destino da Educação do Campo ao trabalho do campo e conseqüentemente, ao destino das lutas sociais dos trabalhadores e de embates de projetos históricos na realidade do capitalismo vigente. Como também, dos “sujeitos que lutam para tomar parte na dinâmica social, para se constituir como sujeitos políticos, capazes de influir na agenda política da sociedade” (ibid). Para esta autora, a Educação do Campo continua centrada na defesa da educação e da escola, “vinculada a lutas sociais por “uma-luta pela terra, pelo trabalho, pela desalienação do trabalho, a favor da democratização do acesso da cultura e à sua produção, pela participação política meio ambiente...” (ibid). Reafirma nas suas análises a natureza de origem da educação do campo com a luta de classe e com políticas públicas mais gerais e específicas de educação. Em referência de 2008, já havia explicado qual é mesmo esta “especificidade que trata a Educação do Campo, para ela, é mais do que escola, é de campo, e dos sujeitos e dos processos formadores em que estão socialmente envolvidos, assim destaca:

Não tem sentido, dentro da concepção social emancipatória que defendemos afirmar a especificidade da Educação do Campo pela educação em si mesma; menos ainda pela escola em si mesma uma escola específica ou própria para o campo). Isso é reducionismo; politicamente perigoso e pedagogicamente desastroso.”[...]Esse reducionismo de fato tem aparecido nos debates e nas práticas ,exatamente pela tendência indicada antes de descolamento dos termos da tríade de constituição originária da Educação do Campo. CALDART (2008, p. 73)

Na sua concepção os debates críticos sobre a Educação do Campo, tem desviado este de sua materialidade de origem: “existem sim tensões de concepções teóricas entre os sujeitos hoje envolvidos com a Educação do Campo [...] mas não podemos perder de vista que os parâmetros do debate das idéias devem ser dados pela análise do movimento da realidade concreta” (2010 p.105). Para ela as tensões na concepção e condução da política são de ordem política, de projetos históricos de campo e de educação. Fato que constatamos com esta pesquisa ao aprender a educação do campo no GPT/CONEC, na sua historicidade

Em última instância o espaço do GPT/CONEC é um espaço de contradições. Reproduz a ideologia neoliberal de educação quando por exemplo não se contrapõe ao Reuni. É também instância do protagonismo, dos movimentos na elaboração e defesa de políticas educacionais para o campo que se expressam nos Programas: Pronera, ProJovem-Saberes da Terra, Licenciatura do Campo e no Decreto Presidencial nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. (BRASIL 2010,c), regulamentando uma política Nacional de Educação do Campo.

Isto advém porque os movimentos sociais são forças que participam de lutas mais amplas por transformação na sociedade, com implicações contraditórias, neste espaço institucional, evidenciando que as relações de classe e de exploração estão expressas nestes espaços nos embates e rumos da política educacional.

O Estado neoliberal, a fim de atenuar o conflito nos limites da “ordem”, administra as demandas dos movimentos sociais criando políticas públicas focais para atendimento de demandas parciais, dando uma falsa idéia de que o Estado está acima dos conflitos de classe. O faz criando, na esfera do poder institucional, mecanismos de “conservação social” (conselhos comitês, fóruns, grupos de trabalho, comissões, etc), como o GPT/CONEC, constando de representação do Estado (órgãos e secretarias do MEC e do MDA/INCRA) e das diferentes esferas do poder Estadual e Municipal (Secretarias de Educação, UNDIME, CONSED), organizações não governamentais, organismos internacionais

(UNICEF), universidades públicas e movimentos sociais para “decisões” (inconciliáveis de classe) acerca de uma Política Nacional e/ou Estadual de Educação do Campo²⁷.

Com este limite, ao participarem do espaço institucional do GPT/CONEC, os movimentos sociais de luta pela terra, tentam imprimir às políticas públicas os referenciais e diretrizes mais gerais da concepção de educação e escolarização e de sua dimensão educativa de formação humana: o vínculo entre educação e trabalho; democratização do acesso e do conhecimento historicamente acumulado pela luta da expansão do ensino superior; educação com qualidade, acessível a todos, buscando romper com uma historicidade de se negar aos trabalhadores do campo esse direito de acesso ao conhecimento, crescimento e participação como sujeitos de construção da história.

A partir de 2009, o Movimento de Educação do Campo passou a acentuar as críticas a Política Nacional de Educação do Campo no espaço da CONEC e externamente em 2010 no Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC)²⁸. A carta de fundação da FONEC em 17 agosto do 2010, traz evidências de um nova avaliação de conjuntura invocando o princípio da autonomia e independência do Movimento em relação ao Estado. Nasce com o objetivo recompor a articulação nacional do Movimento de Educação do Campo com nova estrutura organizacional e de fazer a “crítica constante, severa e independente acerca de políticas públicas de Educação do Campo; bem como a correspondente ação política com vistas à implantação, à consolidação e, mesmo, à elaboração de proposições de políticas públicas de Educação do Campo”. (FONEC, 2010,p.1). Para Araujo (2007, p. 208),

O momento histórico em que se configura a educação do campo no Brasil é de profundas contradições e disputas de modelos de desenvolvimento do campo brasileiro, e conseqüentemente do projeto de educação a ser desenvolvido no campo. Os movimentos de lutas sociais do campo neste momento histórico buscam outras possibilidades de construção da lógica de desenvolvimento do campo, que rompam com o modelo da dependência, que atendam às reais necessidades da classe trabalhadora e não das empresas capitalistas.

²⁷ Durante realização das Conferências Estaduais de Educação do Campo (2004-2005) o MEC criou 25 Comitês/Fóruns de Educação do Campo com semelhante composição. Destes, apenas onze funcionavam em 2007, mas de forma intermitente e em condições bastante precárias e apenas um havia sido regulamentado por Lei, como previsto pelas Conferências.

²⁸ O FONEC foi criado em substituição ao Movimento da Articulação Por Uma Educação do Campo, desarticulado desde a II CNEC.

Passados oito anos do governo Lula, os avanços experimentados na política não foram suficientes para mudanças estruturais no modo vida do campo, haja vista a composição e amplitude política deste Governo para manter a “governabilidade” e a política macroeconômica adotada, não rompendo com o projeto neoliberal na magnitude que esperavam.

A avaliação do Movimento no FONEC, quanto à Política Nacional de Educação do Campo perpassa esta análise e a correlação de forças pela ascensão e descenso e organização dos movimentos sociais do campo no período (FONEC, 2010). Constatou o FONEC que, hoje, no Brasil, o projeto hegemônico de campo, de desenvolvimento rural e de educação no meio rural tem caráter excludente, predador e homogeneizante, daí a reafirmarem a necessidade de criação de um Fórum Nacional em Defesa da Educação do Campo, em decorrência dos seguintes fatores: o avanço do agronegócio e a criminalização dos movimentos sociais; a continuidade no fechamento das escolas do campo; a política de transporte escolar do espaço rural para as sedes dos municípios e a política de nucleação à revelia das comunidades; permanência das condições de infra-estrutura inadequada para o funcionamento das escolas; a não implementação e regularização das Diretrizes da Educação do Campo pelos municípios; descaracterização do protagonismo dos movimentos sociais nas políticas e programas de educação do campo; não concretização do regime de colaboração entre os entes federados; o não reconhecimento pelo poder público do direito a uma educação diferenciada; a formatação de políticas e programas não estruturantes implantadas pelo MEC; a falta de articulação nacional nos últimos anos em torno do debate e de ações coletivas dos movimentos sociais e sindicais em relação à educação do campo. (FONEC, 2010b).

Elementos avaliativos que evidenciam a continuidade do Governo Lula com o projeto neoliberal, com destaque o fortalecimento do agronegócio, o qual continua determinante na economia e na política brasileira, em função da manutenção de seu papel estratégico para o ajustamento da conta de transações correntes da balança de pagamentos, determinando a agenda de negociações comerciais internacionais sobre agricultura do Brasil, e o fraco avanço da reforma agrária como um processo econômico, social e político indispensável para a transformação do modelo de modernização agrícola predominante no país. (DELGADO, 2009).

Para Caldart (2010), o recuo na luta por educação do campo reflete as contradições e ofensiva capitalista por dentro do Movimento:

[...] sobre os impasses do momento atual é que estamos diante de um risco efetivo de recuo da pressão dos Movimentos Sociais por Políticas de Educação do Campo, seja pelo refluxo geral das lutas de massa, e conseqüentemente o enfraquecimento dos Movimentos Sociais, acudados pela necessidade de garantir sua sobrevivência básica, seja pelo receio de “contaminação ideológica” ou de cooptação pelo Estado, ou até pela falta de consenso sobre o papel da educação na luta de classe e neste momento histórico em particular. Entendo que recuo seria um retrocesso histórico para classe trabalhadora e a história da educação brasileira. (Caldart, 2010 p. 12-122)

Para Araújo (2007, p. 208), esta avaliação dos movimentos sociais de luta do campo exigiria

[...] um posicionamento para além das conquistas de direitos sociais. É verdade que as mazelas que estão no campo precisam ser corrigidas através de lutas por direitos considerados reformistas, mas essas lutas precisam pender para uma estratégia revolucionária, buscando construir uma sociedade justa, solidária, igualitária e acima de tudo socialista.

Nesta perspectiva, a Carta de fundação do Fórum Nacional da Educação do Campo reafirma “que a possibilidade de avanço na reforma agrária, continuamente reivindicado pelos trabalhadores e trabalhadoras, bem como a possibilidade de avanço no seu projeto educacional, passa pela intensificação da luta pela democratização da terra, pelo enfrentamento constante em defesa do caráter público do Estado e pela abordagem das necessidades vitais dos trabalhadores e trabalhadoras” (FONEC, 2010).

Quando se compreende a configuração do Estado e o nível organizacional da classe trabalhadora, “é possível avançar nas políticas públicas sem necessariamente estar dentro do aparelho do Estado”. [...]. Sem esperar que os avanços da Educação do Campo estejam focados no Estado” [...] neste aspecto, a análise das conquistas das políticas públicas devem ser “ponto de apoio para o avanço da luta social” (SÁ; MOLINA 20,10 p.79 - 80). Estas autoras chamam atenção para o fato de:

[...] no marco do capitalismo, toda e qualquer política para a classe trabalhadora será sempre compensatória e focal, embora possa favorecer em alguma medida as demandas da classe trabalhadora pode gerar fragmentação de sujeitos, impedindo a unificação das lutas sociais e avanço de uma práxis revolucionária. (SÁ; MOLINA (2010, p.79)

Neste aspecto, analisando as forças sociais no GPT/CONEC, podemos inferir tendências conservadoras, reformistas e revolucionárias e mesmo entre os movimentos sociais, aparecem posições e tendências contrárias.

No conjunto dos movimentos sociais, seja em torno da Via Campesina ou da CONTAG, por exemplo, quanto as ações de conquistas de políticas públicas são que estas ampliam a esfera pública, acumulando forças no sentido da democratização do Estado e da sociedade brasileira. Sendo também para a Via Campesina, especialmente o MST, as ações e reivindicações de políticas públicas vistas como acúmulo para ampliar força para a luta social na perspectiva da defesa do projeto socialista.

Pelo exposto neste capítulo podemos inferir que os movimentos sociais, especialmente os de luta pela terra, sabem dos limites de colocarem em prática uma educação emancipadora no atual sistema público de ensino, percebem os antagonismos entre a perspectiva de educação e escola proposta pela classe trabalhadora e a defendida pela burguesia dominante, entretanto, enquanto classe para si, defendem manter a luta pela universalização da educação e de desenvolverem uma prática pedagógica revolucionária, que rompa com os limites convencionais impostos pela classe dominante e não de conciliação às políticas do Estado. A luta pela formação de professores do campo se insere numa avaliação da realidade do campo em sua totalidade e especificamente pela precariedade em que se encontra a educação escolar. Resulta da organização dos trabalhadores, no confronto ao capitalismo que tende a reproduzir as suas condições de miserabilidade, subjugando estes aos ditames da sua lógica de exploração. Entretanto, os níveis de rompimento e conciliação de cada movimento tem sentido diametralmente opostos e qualitativamente diferenciados, quanto ao grau de radicalização no enfrentamento da reforma agrária e nos conflitos de classe, refletindo nos posicionamentos do espaço do GPT/CONEC.

A luta no âmbito do campo institucional a exemplo do GPT/CONEC envolve os três poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário) o que implica a mediação pelo Estado de direito burguês nas relações dos movimentos sociais com os órgãos estatais após a consolidação da democracia burguesa, na qual o poder econômico determina os rumos dos processos participativos, quando estes, começam a adquirir operacionalidade na forma de proposições de leis e distribuição de recursos para a realização de políticas públicas, mostrando assim seu caráter de classe. Este espaço institucional enquanto uma frente de luta pelo diálogo, entre os representantes dos movimentos sociais e governo, pode se tornar uma armadilha, no sentido de aprisionar as ações dos movimentos dos trabalhadores, em especial, no âmbito da organização e mobilização social, que é a forma destes movimentos enraizarem os seus interesses de classe e aprofundar a reflexão sobre a trajetória das transformações necessárias e em curso, de acordo com os seus objetivos, a médio, e longo prazo.

Neste processo, importa a clareza sobre as possibilidades e limites desse Estado em atender os anseios por emancipação dos trabalhadores devido a sua historicidade e origem de classe. Marx (2010, 58-59) discorrendo sobre a natureza do Estado e o seu posicionamento frente aos graves problemas sociais traz os elementos para a reflexão da essência do estado em sua complexidade na mediação dos antagonismo de classe,

O Estado jamais encontrará “no Estado e na organização da sociedade” o fundamento dos males sociais, [...]. Onde há partidos políticos, cada um encontra o fundamento de qualquer mal no fato de que não ele, mas o seu partido adversário acha-se ao leme do Estado. Até os políticos radicais e revolucionários já não procuram o fundamento do mal na essência do Estado, mas numa determinada forma de Estado, no lugar da qual eles querem colocar uma outra forma de Estado. [...] O Estado e a organização da sociedade não são, do ponto de vista político, duas coisas diferentes. O Estado é o ordenamento da sociedade.

A configuração das relações dos movimentos sociais e Estado não pode prescindir de uma avaliação da realidade empírica, enquanto conjunto de fatos sociais que expressam a correlação de forças entre as classes em cada período histórico.

Frente às mazelas oriundas da natureza das relações anti-sociais da vida civil, com a propriedade privada, o comércio, a indústria, no dizer de Marx, dessa rapina recíproca das diferentes esferas civis, o Estado só pode ter uma postura de impotência como sua lei natural de administração, uma vez que seu compromisso social é manter a ordem burguesa tal qual ela se apresenta com todos os seus valores de classe.

[...] Se o Estado moderno quisesse acabar com a impotência da sua administração, teria que acabar com a atual vida privada. Se ele quisesse eliminar a vida privada, deveria eliminar a si mesmo, uma vez que ele só existe como antítese dela. Mas nenhum ser vivo acredita que os defeitos de sua existência tenham a sua raiz no princípio da sua vida, na essência da sua vida, mas, ao contrario em condições externas à sua vida. [...]. Por isso, o Estado não pode acreditar na impotência interior da sua administração, isto é, de si mesmo. Ele pode descobrir apenas defeitos formais, causais, da mesma e tentar remediá-las. [...] (ibid.61)

A posição de classe é a referência maior quando se tem que adotar uma posição frente às relações da sociedade e seu produto (Estado). Faz-se necessário apreender a essência da consciência do proletariado no estudo das suas lutas históricas, na busca pela transformação da passagem de uma classe em si para uma classe para si, ou seja, como se posiciona enquanto classe organizada e com interesses próprios, a serem realizados em busca da materialização de um modo de produção comunista. Neste sentido para Marx (ibid, 77),

“Toda revolução dissolve a velha sociedade; nesse sentido é social. Toda revolução derruba o velho poder; neste sentido é política”. Essa unidade de uma revolução é a base para se entender o entrelaçamento entre transformações da sociedade e do Estado que lhe corresponde, delimitando a compreensão de que abolir a propriedade privada burguesa (base social) implica abolir o Estado burguês (base política) e nesse processo, é que entra as particularidades de classe do proletariado enquanto classe dominante. A emancipação humana passa pela superação desses dois aspectos de uma revolução. A burguesia ao revolucionar o modo de produção feudal realizou a emancipação política da sua classe instituindo o poder de Estado correspondente, pois não estava em seus horizontes abolir a propriedade privada, e, sim estabelecer a propriedade privada burguesa com suas características específicas para o exercício de sua dominação.

Portanto, imprescindível não perder de vista a essência do Estado, independentemente de como este se configura a cada governo, levando em consideração que transformações sociais na perspectiva emancipatória da humanidade precisa estar atento a relação entre a essência e a aparência, no sentido de ir à busca da raiz das questões sócio-histórica, para contextualizar as varias frentes de luta de classe em sociedade sem perder de vista um horizonte próprio como classe para si.

Por essa razão, a política pública de formação de professores para o campo, especificamente a Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) a ser analisada no próximo capítulo, perpassa todo o histórico do GPT/CONEC e suas contradições. É uma política cuja proposta inicial, criada pelos movimentos sociais de luta pela terra, representa uma conquista coletiva por uma educação que eleve a consciência de classe à formação política e avance na organização revolucionária dos trabalhadores, ao mesmo tempo é ação afirmativa para ampliar direitos humanos e ferramenta de desenvolvimento social. Como as demais políticas de formação dos professores da educação básica no governo Lula, vêm se caracterizando pelo reduzido investimento público na educação e a impossibilidade do Estado – mínimo – prover os recursos necessários para a garantia da expansão massiva da educação superior pública – universitária presencial – e a formação de qualidade elevada para todos os professores. (FREITAS, 2007,p.12).

Neste aspecto, no próximo capítulo, iremos identificar a concepção de qualidade da formação subjacente à política global de formação de professores do MEC, circunscrita ao Plano de Desenvolvimento da Educação e como o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), aponta nos seus desdobramentos

proposta político-pedagógica, limites e as possibilidades para o atendimento da demanda de formação de educadores do campo reivindicada pelos movimentos sociais

6 A POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Este capítulo apresenta as principais ações e propostas de formação de professores da educação básica desenvolvidas pelo Ministério da Educação, com destaque para o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo).

Desenvolvemos, também, uma análise do processo de elaboração e implementação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) e sua correspondente relação com os projetos políticos pedagógicos das universidades (pilotos), executoras do programa UFBA, UFMG, UnB, UFS para demonstrar a concepção de formação de professores delineada na política pública e a sua correspondente relação com as reivindicações do Movimento Nacional de Educação do Campo.

6.1 O PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO: AÇÕES E PROPOSTAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

O conjunto de ações e programas do MEC referente à formação dos professores da educação básica em 2007 estava vinculado ao Plano de Desenvolvimento da Educação, (PDE) lançado em 24 de abril do mesmo ano. Em sua origem, a proposta operacional do PDE, guarda estreita relação com a política do Plano de Aceleração do Crescimento (PAC), quanto à concepção sistêmica de gestão e no plano estrutural traz em muitos aspectos a continuidade à política macroeconômica aos interesses do capital da década passada, com o diferencial de retomada da agenda de desenvolvimento. (BRASIL, 2007c).

As ações do PDE são compreendidas como indutoras da elevação da qualidade da educação pública, especialmente do nível básico. Advoga seus ideólogos que a razão de ser deste Plano, está precisamente na necessidade de “enfrentar estruturalmente a desigualdade de oportunidades educacionais para redução das desigualdades sociais e regionais de oportunidades educacionais”. (Brasil, 2007c, p 5). Mais uma vez a educação é alçada à condição de eixo estruturante da ação do Estado para potencializar o desenvolvimento do país e redução das desigualdades regionais através de “equalização das oportunidades de acesso à educação de qualidade”.

O PDE foi concebido para ser executado com suposta unidade administrativa de objetivos gerais que organiza e articula objetivos específicos de cada nível, etapa e modalidade, entorno de quatro eixos: Educação Básica; Ensino Superior; Educação

Profissional e Tecnológica; Alfabetização e Educação Continuada. Com quatro diretrizes: i) visão sistêmica da educação, ii) territorialidade, iii) desenvolvimento, iv) regime de colaboração, v) responsabilização e vi) mobilização social. (ibid.,p.11). Com estes eixos segundo o MEC, operativo/executivo das metas do Plano Nacional da Educação (PNE) pretende-se corrigir os determinantes limites das políticas educacionais do governo FHC, tais como: educação básica *versus* educação superior; educação básica no fundamental em detrimento do ensino infantil e o ensino médio em relação à educação profissional. Estas “oposições” para idealizadores do PDE foram artificialmente segmentada, de acordo com a conveniência administrativa ou fiscal. Sendo agora tratada no PDE “com unidade, da creche à pós-graduação, para ampliação do horizonte educacional de todos e de cada um, independentemente do estágio em que se encontre no ciclo educacional” (ibid.,p.5). Foi justamente por esta interpretação que o PDE, segundo Saviani (2009) recebeu poucas críticas, mesmo das entidades de base dos movimentos sindicais e do meio acadêmico, contudo o Plano apresenta uma visão distorcida do Sistema Nacional de Educação, que é dialético, por um enfoque “Sistêmico” de cunho estrutural funcionalista, mecanicista que tende a perpetuar a forma de sociedade existente. Contudo diz ele que o PDE é “sem dúvida a mais ousada, promissora e também política educacional formulada pelo MEC” (p. 44).

Não é nosso objetivo analisar os quatro eixos do PDE, suas as ações e programas, que já somavam quarenta e uma ações, em junho de 2009, mas tão somente identificar aquelas que versam diretamente no conjunto da política nacional de formação de professores e da educação do campo.

Quatro ações do PDE orientam diretamente os quatro Eixos acima: a primeira diz respeito ao fluxo e ao desempenho escolar de qualidade na aprendizagem, medida pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC), para ser condutor da política educacional. O IDEB cruza dados do desempenho dos alunos da Prova Brasil e/ou Saeb, com índices de frequência, permanência, taxa de repetência e a evasão escolar do Censo Escolar, estabelecendo metas de desempenho a serem alcançados por todas as escolas e redes municipais e estaduais.

O tema IDEB, vem sendo criticado por diferentes educadores Saviani (2009), Pereira (2008), especialmente porque o IDEB não identifica o padrão de qualidade na educação a que todos teriam direito, nem se debruça sobre a qualidade do processos de ensino e aprendizagem mas, tão somente se volta para os resultados e avaliação por ele inferidos. Não

foca as condições em que os educandos estão sendo atendidos, ou seja, a realidade sócio-econômica e de infra-estrutura das escolas, como verificado no capítulo dois.

Isto é muito importante para as escolas rurais, cuja condição de pobreza e da falta de investimentos públicos básicos – estrutura física (água tratada, sanitários, luz elétrica, prédios adequados), participação da comunidade; formação e de condições de trabalho docente, é associada ao ambiente educativo (PEREIRA, 2008).

Mas é com as “variáveis IDEB”, que o governo federal diz pretender elevar a meta (qualidade) brasileira de quatro para seis, (numa escala de zero a dez), nos próximos 15 anos, comparando o resultado brasileiro com o dos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), participantes do PISA¹. (ibid.p.22) O MEC condicionou esta média para o apoio técnico e financeiro aos municípios a adesão ao Plano de metas “Compromisso Todos pela Educação”, traduzidas em vinte e oito diretrizes orientadoras a serem cumpridas pelos estados e municípios por conta disso os sistemas de ensino. Entre estas “instituir programa de formação, e implantar plano de carreira e salários para os profissionais da educação.” (ibid.p.24)

A segunda ação que incide no conjunto dos programas e ações da educação Básica é o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). A base legal de criação e implantação deste Fundo está na Emenda Constitucional n.º 53, de 19 de dezembro de 2006, regulamentada pela Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007. É um Fundo de natureza contábil, composto com os percentuais de contribuição dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios sobre as receitas de impostos e transferências especificadas pela EC n.º 53/06. Sua implantação foi iniciada em 1º de janeiro de 2007, com vigência de 14 anos (2007-2020).

Com a instituição do Fundeb, a sub-vinculação das receitas dos impostos e transferências dos Estados, Distrito Federal e Municípios passaram para 15% a 20% do montante de 25% da arrecadação de impostos obrigatórios valor total do Fundo. Estabeleceu ainda a obrigação de Lei Federal para piso salarial nacional do magistério, bandeira histórica do movimento docente e sindical², mas sua aprovação ficou muito aquém do valor real necessário, ademais

¹ PISA é um programa internacional de avaliação comparada, cuja principal finalidade é produzir indicadores sobre a efetividade dos sistemas educacionais, avaliando o desempenho de alunos na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. <http://www.inep.gov.br/internacional/pisa>. acesso em: 5 ago 2010.

² Resgate do pacto nacional pela valorização do magistério e qualidade da educação. Assinado em 1994, por representantes do Ministério da Educação e dirigentes de entidades educacionais, o pacto previa um salário mensal de R\$ 300, em valores de julho daquele ano. Tomando este valor como referência, o estudo realizado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, na projeção feita para custo aluno qualidade, um professor

foram mantidas a jornada de 40 horas e a gradação da implantação para 2010. Isto exigirá muita organização, resistência e luta da categoria de modo a assegurar o cumprimento desta, o respeito à valorização do magistério. Para agravar, o PDE também transferiu a elevação do percentual financeiro do PIB educacional do atual 4,3 % para 7% para o debate do Sistema Nacional de Educação na Conferência Nacional da Educação de 2010. Persiste a redução dos investimentos públicos necessários à educação e isto se expressa no orçamento e nas transferências e pagamentos de juros como indica Freitas (2007 144):

O PIB brasileiro em 2006 foi de 2 trilhões 332 bilhões de reais. Isso significa que, levando-se em conta a informação do próprio MEC de que o Brasil gasta em educação, atualmente, 4,3% do PIB os gastos para 2007 deveriam ser da ordem de 99 bilhões e 846 milhões (SAVIANI, 2007). Segundo dados do CNTE, o Brasil deve hoje mais de R\$540 bilhões e precisaria de R\$ 180 bilhões (10% do PIB, proposta do PNE da Sociedade Brasileira, de 1998) pra oferecer um ensino público de qualidade e gratuito em todas as etapas do aprendizado.

O que acarretará problemas de sustentação financeira, especialmente em relação ao FUNDEB, asfixiado no volume de 48 bilhões, já avaliado como insuficiente para demanda dos 47 milhões de alunos, pondo em dúvida a qualidade almejada no PDE. (UFBA,2010) Além disso, a partir do lançamento do PDE, todas e quaisquer transferências, de qualquer nível e/ou modalidade para os entes federados ficaram condicionadas à adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e à elaboração pelos estados e municípios do Plano de Ações Articuladas PAR³

A formação de professores é a terceira ação ampla do PDE, segundo o MEC com impacto direto em todos os eixos, unificada no instrumento denominado “Ação de Valorização e Qualificação dos Professores”. Reúne todas as ações e programas de formação inicial e continuada das diferentes secretarias do MEC. Nesta ação o MEC redefiniu a função e orçamento da Capes, que passou a atuar conjuntamente com a Universidade Aberta do Brasil (UAB) na formulação de políticas públicas para a qualificação de professores da educação básica. Projeto consolidado pela Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Professores (Decreto 6755/2009); além de criar o Programa

com atuação em escola rural e com formação superior deveria receber por uma jornada mínima de 40 h (com adicional rural de 30% sobre o salário base) o valor mínimo de R\$ 1.950,00 (um mil e novecentos e cinquenta reais).

³ Todos os 26 estados, o Distrito Federal e os 5.563 municípios assinaram o Termo de adesão ao Plano de Metas do PDE. Estes planos eram avaliados em 2007, diretamente pela equipe executiva do gabinete do ministro.

Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Este projeto, em que pese à proposta de incentivar a formação de professores para a educação básica e a integração da educação superior com as redes públicas de ensino de modo a estabelecer projetos de cooperação para a qualidade do ensino, sofreu críticas do movimento docente, quanto à maneira equivocada de atribuir esta inserção como parte integrante da formação para o magistério.

Já o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), desde a sua criação (Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006.) sustenta o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, como recurso para expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País. Tem como prioridade a formação inicial e continuada para professores da educação básica, mas sua ação já engloba diversos cursos superiores (pós-graduação) para dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; (Art. 1º parágrafo único I, II).

Estas três ações conjuntamente com o piso salarial nacional, são apresentadas pelo MEC como “comprometimento definitivo e determinante” da União com a formação de professores para os sistemas públicos da educação básica” (BRASIL, 2007c, p. 15)

O que nos parece neste contexto “definitivo e determinante” é como a formação de professores no governo Lula assume importância fundamental para acentuar a realização das políticas educacionais neoliberais (extensão UAB). Perplexo e contraditório são os sentimentos em relação à velocidade e o autoritarismo como estas políticas de formação de professores se impõe nas universidades públicas e como assumem importância estratégica para o aperfeiçoamento do processo de acumulação do capital e competitividade. Isto é visível na política atual de formação, em programas (ProUni,) a consolidar, segundo Freitas (2007), diferenciação na oferta de cursos e as desigualdades entre instituições de ensino e pesquisa, conseqüentemente dimensões diferenciadas de profissionalização.

Já as ações da Educação do Campo que vinham sendo construídas e desenhadas desde 2004 para a constituição de uma Política Nacional de Educação do Campo foram integradas ou deveriam entrar via Plano nas ações das diferentes Secretarias do MEC, no preceito de “visão sistêmica” defendida pelo PDE.⁴

⁴ Os recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola foram acrescidos de uma parcela extra de 50% para as escolas do campo, estratégias prevêm a melhoria da estrutura física e dos equipamentos das escolas, a formação continuada e amplitude da política do transporte escolar. Estas e outras ações do PDE na Política Pública da Educação do Campo não foram ainda avaliadas pelo Comitê Nacional da Educação do Campo, mas já se admitem algumas hipóteses: muda o papel da participação dos movimentos na construção da política nacional; não se aponta no interior do PDE nenhum instrumento legal normativo para a continuidade da Política Nacional de Educação do Campo na amplitude das demandas do CONEC; a crise financeira do PRONERA pode guardar estreita ligação com recurso do MEC para o MDA, agora canalizados para o PDE;

Em nível superior, a Educação do Campo se inseriu no Sistema UAB, com oferta de cursos de extensão e aperfeiçoamento (180h) e cursos de especialização (360h), para professores e técnicos administrativos que atuam em escolas rurais. Para a execução dos cursos utiliza-se de toda metodologia EAD com encontros presenciais e a distância a partir da interação de tutores com cursistas, nos pólos da UAB.

A formação inicial para educadores do campo está contemplada no Plano de Ações Articuladas (PAR), com 26 cursos específicos de Licenciatura em Educação do Campo(Procampo), sob a coordenação da SESu e SECAD. Inicialmente, havia por parte da diretoria da SECAD a intenção de limitar o programa às ações de educação a distância, à semelhança e modelo do Programa de Formação Inicial para Professores dos Ensinos Fundamental e Médio - Pro-Licenciatura- a distância integrado ao Sistema UAB, mas a resistência da Comissão Nacional da Educação do Campo junto às duas Secretarias conseguiu reverter o processo, resguardando no PDE o formato e concepção de origem do curso, de Licenciatura plena com 3.200 h em alternância educativa. Retomaremos este tópico quando tratarmos adiante da proposta pedagógica do Procampo, seu caráter histórico-social seus limites e possibilidades.

A educação do campo também está contemplada no Observatório da Educação, em execução pela CAPES. Foi criado como “espaço privilegiado de pesquisa sobre as questões das licenciaturas e do magistério da educação básica” contemplava em 2008, vinte e nove projetos de pesquisa. Destes, cinco universidades (UFMG, UFSC e UNB, UFRN, UFS) estavam diretamente desenvolvendo projetos e pesquisas com os educadores do campo, mediante Observatório. Foram também responsáveis pelo o II Encontro Nacional dos Pesquisadores da Educação do Campo, e II Seminário sobre Educação Superior e Políticas para o Desenvolvimento do Campo Brasileiro, (Brasília em agosto de 2008). O evento reuniu pesquisadores e universidades de todo o país, destacando-se por mapear a produção do conhecimento em diferentes campos do conhecimento referente a Educação do Campo.

Em síntese, ao examinar as ações de formação do PDE (apêndice A) visualizamos os principais programas em execução no Ministério da Educação para a formação de professores da educação básica. Observamos um predomínio da modalidade da educação a distância tanto para formação inicial e continuada dos professores em serviço, como na expansão de cursos de formação superior de professores para a educação básica, em atendimento à legislação educacional (LDB. Art. 80) “O poder público incentivará o desenvolvimento e veiculação de

programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades”. O que era pra funcionar como parte da política, virou a política propriamente dita de formação dos professores, com um agravante do deslocamento das universidades para pólos presenciais nos municípios via Sistema UAB.

Esta “nova” configuração da política nacional de formação tomou amplitude e se fortaleceu no PDE com o Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que Instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e dentro deste um Plano Estratégico Nacional “emergencial” para formação dos Professores, especialmente sem nível superior.

Enquanto proposta traz no seu ideário a necessidade de uma política global de formação e valorização dos profissionais da educação que contemple de forma articulada e prioritária a formação inicial, formação continuada e de perspectiva sócio-histórica do educador. A concepção de formação defendida aproxima-se da visão sócio-histórica do movimento docente de educação, com destaque, nos seus princípios para uma formação capaz de promover a emancipação dos indivíduos e grupos sociais; articulação entre teoria e prática; indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; as condições e sólida formação teórica. A formação continuada é compreendida como componente essencial da profissionalização e necessária interligação do docente, da formação com o cotidiano da escola. Entretanto as propostas de cursos poderão ser estruturadas com a dualidade da formação inicial podendo ser oferecida “preferencialmente” na modalidade presencial e ou a distância.

As brechas “progressistas” identificadas no Plano deve-se a três motivos: o primeiro as críticas que o MEC recebeu do movimento docente e entidades de base por conta do processo de elaboração do PDE, o que forçou a CAPES a disponibilizar a versão preliminar da minuta do Plano para apreciação e contribuição da sociedade.⁵

O segundo tem ligação direta com a composição do Conselho Técnico Científico instituído pela CAPES, para elaboração da minuta do Plano de Formação, cuja composição tem representação de nomes de pessoas é de entidades de referência nacional do movimento docente como: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Centro de

⁵ Em março de 2008, a Capes instituiu um Conselho Técnico Científico (CTC) da Educação Básica, formado por 31 integrantes, entre membros do ministério e especialistas em educação, de instituições de ensino superior e de pesquisa. Entre suas atribuições: estava a criação do Sistema Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.

Estudos de Educação e Sociedade (CEDES), com acúmulo suficiente para imprimir na proposta, (como ocorreu), consistente base teórica de formação, defendida por estas entidades, e a inclusão de demandas na formação do identificadas com políticas de valorização do magistério: “a importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à jornada única, à progressão na carreira, à formação continuada, à dedicação exclusiva ao magistério, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho” (VIII).

6.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NO PDE

Para as entidades de base do movimento docente e dos profissionais da Educação como: Associação Nacional dos Profissionais da Educação (ANFOPE) ⁶, cabe ao governo, ao MEC, ao CNE a responsabilidade de responder aos desafios colocados às demandas de formação do nosso país e em especial dos educadores da escola pública que há mais de 30 anos, lutam por um projeto educativo e políticas de formação dos profissionais da educação de caráter sócio-histórico, com efetiva valorização do magistério: condições de trabalho, salários e carreira; implementação gradativa da escola integral; diminuição do número de crianças por sala de aula no ensino fundamental e implementação do piso salarial nacional.

Para ANFOPE, esta visão de formação permitiu ao movimento avançar no sentido de buscar superar as dicotomias da formação acadêmica entre professores e especialistas, pedagogia e licenciaturas, especialistas e generalistas. Como consequência, emergiu a concepção de profissional da educação que tem na docência e no trabalho pedagógico a sua particularidade e especificidade. Este projeto defronta-se com o governo FHC que, seguindo a tendência das reformas liberalizantes para toda a América Latina, buscou adequar as políticas educacionais às exigências da reforma do Estado e redefiniu o sistema educacional tendo como referência central a pedagogia pragmática para a empregabilidade, assumindo assim o ideário do mercado.

O Governo Lula da Silva, em continuidade, apresenta no PDE uma proposta de formação que se reduz a programas fragmentados, com redução de recursos públicos para educação. A política do Piso Salarial está isolada de uma diretriz para a carreira docente

⁶ ANFOPE – Uma Política de Formação, Profissionalização e Valorização do Magistério. (documento- base enviado ao CNE/CEB). 2007

(resolução CNE/CEB 03/97), ponto fundamental para a valorização e o reconhecimento dos profissionais da educação⁷.

Por sua vez, é conhecida a degradação da educação e do ensino, as condições de vida e produção da existência dos educadores e dos educandos. A pesquisa “Retratos da Escola“ do CNTE denuncia as condições do trabalho na escola impactada pelas condições sociais da infância e da juventude. São estas “as condições, o motivo que afasta do magistério amplas parcelas da juventude das licenciaturas, aliado à desvalorização dos cursos, baixos investimentos e incentivos a docência, pesquisa e assistência estudantil” (FREITAS, apud, Anfope, 2007).

Para Freitas (2007), a “escassez” de professores apontada pelo CNE, em 2007, para a educação básica e as alternativas apresentadas como: a complementação pedagógica em licenciaturas paralelas ou “aceleradas” aos bacharéis de qualquer área e as bolsas de 150 mil estudantes de pós-graduação para atuarem como docentes de escolas públicas, após passarem por “treinamento”, e **mais recente bolsa PIBID** (grifo nosso) “não equacionarão a escassez na direção de uma política de valorização da formação dos professores, aprofundando o quadro de sua desprofissionalização pela flexibilização e aligeiramento da formação” e um quadro de diferenciação na profissão. (op.cit. p.145).

Este conjunto de programas e projetos anunciado pelo governo Federal encontra-se sustentado nas dimensões de competências, analisados por Freitas (2007) de uma concepção de ensino que tende a secundarizar o conhecimento teórico e sua mediação pedagógica. Nesta concepção, o conhecimento sobre a prática acaba assumindo o papel de maior relevância, em detrimento de uma formação intelectual e política dos professores, visto que esta formação esta sendo ofertada em maior grau fora das universidades, conforme constatamos no quadro do Apêndice (A).

De acordo Freitas (2007), o debate em torno do PDE, deverá ser de continuidade ao desenvolvido pela ANFOPE, desde a década de 80, para as Diretrizes Curriculares dos cursos de Pedagogia, que é a necessidade da igualdade das condições de formação, o que supõe fundamentalmente a possibilidade de estudos em cursos e instituições que recusem a fragmentação e as dicotomias entre formação de professores e os demais profissionais da educação, rejeitando, portanto, as propostas atuais que reforçam o aligeiramento no conteúdo e no tempo da formação.

⁷ Logo após o lançamento do PDE, a CNTE defendeu a aprovação do PL 1.592/03, de autoria do deputado Carlos Abicalil em tramitação na Câmara.

Esta diferenciação nas políticas de formação de professores entre a divisão de bacharéis e licenciados desqualifica os professores já no processo de formação acadêmica, tema constante do debate sobre os rumos e papel dos centros formativos das universidades. Para Taffarel (2005) dividir a formação é desqualificar o trabalhador em sua formação acadêmica. Porque, para ela, não há condições de sustentar por dentro de um curso de bacharelado e licenciatura sem que fique evidente que está se desqualificando um ou outro. Desqualifica, porque a diferenciação no trato com o conhecimento vai garantir uma formação para um e não para outro. É ao Capital que interessa essa divisão, quer o trabalhador dividido, onde seja possível pagar salários diferenciados. E neste governo, quando as políticas de formação caminham muito mais para a Secretaria de Educação a Distância e não para a Secretaria de Educação Superior, persiste um erro histórico. Pois, segundo esta pesquisadora, não interessa a classe trabalhadora à destruição dos serviços públicos. Preservar a universidade pública e seu caráter laico, autônomo, independente, gratuita, socialmente referenciada, que integra ensino-pesquisa-extensão tem sido uma das mais relevantes contribuições do Movimento Docente. A diferenciação na formação e entre centros de pesquisa e centro de ensino, interessa aos que sustentam na teoria e na prática a tese de que educação é mercadoria, é um fator de lucro a ser extremamente explorado. A falta de financiamento público é evidente. (id.op.cit)

A CNTE, por sua vez, além da discussão sobre a valorização do magistério, focalizou sua crítica ao PDE no que julgou “ausência”, como um Sistema Nacional de Educação capaz de centralizar os elementos da oferta da educação entre os entes federados. Quanto à educação a distância, embora ache importante a utilização da metodologia da Universidade Aberta do Brasil (UAB), por existir no país uma demanda acumulada para a formação, sustenta que para os cursos de formação inicial não exista base curricular e pedagógica capaz de garantir ao professor uma graduação a distância satisfatória, conforme se propõe Universidade Aberta do Brasil” (CNTE, 2007).

Assim, nestas análises é notório que a valorização dos trabalhadores em educação do campo ou da cidade é uma das condições essenciais para se garantir a qualidade ao ensino. O reconhecimento profissional, no entanto, requer garantia de melhores condições de trabalho, sólida formação inicial e continuada (o que fica inviável nos cursos de educação a distância), remuneração digna, ingresso via concurso público, plano de carreira, jornada compatível, enfim elementos que contribuam para tornar a escola um local de fácil acesso, de permanência e aprendizado garantidos. Fica a percepção de que as ações de formação de professores no

Plano de Desenvolvimento da Educação do Governo Lula da Silva estão em continuidade às políticas de formação do governo FHC, com um diferencial: o faz no contexto de uma enorme retração do movimento docente nas políticas educacionais.

6.3 A CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO CAMPO

Como explicitado no capítulo anterior, a trajetória da institucionalização no Governo Federal de políticas de Educação do Campo tem relação com a criação do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT) ou Comissão Nacional de Educação do Campo (CONEC), no Ministério da Educação a partir das demandas apresentadas pelos movimentos sociais organizados do campo, especialmente aqueles articulados na Via Campesina como: MST, MAB, MPA, e os movimentos e organizações vinculados a Confederação Nacional de Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) – MSTTR, CEFFAs, MOC, RESAB, SERTA,

Em março de 2005, realizou-se uma reunião ampliada do GPT para avaliação da política Nacional de Educação do Campo e das ações de Formação de Educadores⁸. Na ocasião, a SEB e SESu expõem propostas de formação inicial e continuada de professores para educação básica desenvolvidas pelo MEC. Estrategicamente, os movimentos apresentaram suas experiências de formação e um texto base de referência contendo uma avaliação dos programas do MEC mais as diretrizes para a construção de uma Política para a Formação de Professores para as escolas do campo⁹. Ainda nesta reunião, deliberou-se pela constituição de uma comissão de formação no âmbito do GPT/MEC, encarregada de elaborar um estudo para formação de Educadores do Campo, comissão formalizada em reunião do coletivo em dezembro de 2005¹⁰. O estudo inicial evolui para uma proposição de um Plano Nacional de Formação dos Profissionais da Educação do Campo. (BRASIL, 2006e). O Plano apresentava diretrizes e ações para formação em nível nacional dos educadores/as do campo

⁸ Presentes : CONTAG, MST, CPT, PJR, RESAB, MAB, MPA, CONAQ, APOINME, CONSED, UNDIME, CNTE, UNEFAB/CEFFA's, FETRAF, RESAB, SINASEFE entre os pesquisadores: Abdalzir Moura, Bernardo Mançano, Edla Soares, Evandro da Costa, João Batista Queiroz, Josemar Martins Pinzoh, Lourdes Helena da Silva, Maria Clara Di Pierro, Marta Pernambuco, Miguel Arroyo, Roseli Caldart, Socorro Silva, Sonia Meire, Irene Alves de Paiva

⁹ O porta voz do grupo foi o professor Miguel Gonzalez Arroyo com texto intitula “Formação de Professores para as escolas do Campo”.

¹⁰ Esta equipe foi composta pelos professores Miguel Gonzalez Arroyo (UFMG), Mônica Molina (UnB), Roseli Salete Caldart (MST/ITERRA) Leda Sheibe (ANFOPE) Maria do Socorro Silva (CONTAG), Antonio Munarim (MEC) . A Coordenação contou ainda com assessoria de da professora Maria Isabel Antunes (UFMG), para apoio na produção de notas técnicas para SESu e CNE

expressando as principais resoluções oriundas dos Seminários Estaduais de Educação do Campo promovidos pelo MEC entre 2004 e 2005, e as resoluções da II Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”

Conforme consta na proposta inicial do plano apresentado ao GPT, em março de 2006, a formação deveria conter duas linhas de ações prioritárias para formação dos profissionais da educação do campo:

A primeira linha contempla a formação em nível médio, bem como a formação superior em nível de graduação e pós-graduação. Para a formação em nível médio, será promovida a implementação de cursos normais e de cursos técnicos de acordo com as demandas locais. A formação superior em nível de graduação dar-se-á por meio da promoção de cursos de licenciatura plena em educação do campo. Para o apoio à pós-graduação, serão promovidas a implementação de cursos de especialização em educação do campo e a criação de linhas de pesquisa para estabelecimento de cursos de mestrado. [...] A segunda linha contempla a formulação e publicação de material didático-pedagógico específico, bem como a realização de pesquisas e o mapeamento de informações que subsidiem a implementação das políticas e a implementação de experiências pedagógicas alternativas. (BRASIL, 2006e, p.5)

Na visão da Comissão de Formação da CONEC, as ações deste plano deveriam ser realizadas de forma articulada, dentro de processo permanente de qualificação e de valorização dos profissionais das escolas do campo. Desde o início, a Comissão pontuou a necessidade de estabelecer a política de formação dos educadores do campo às ações mais gerais da Política Nacional de Formação e de Valorização dos Profissionais do Magistério, exigindo para isso, a criação pela SECAD de uma política ampla com dotação orçamentária, capaz de “aproximar as instituições de ensino, pesquisa, e extensão, especialmente as universidades públicas das redes de ensino existentes no campo, e assim elevar a qualidade da formação destes profissionais, formados em sua maioria a distância, em universidades privadas. A proposta deste Plano respondia aos anseios da categoria quanto à valorização do magistério do campo inserido em uma política de Estado (ibid, 2006e, p.5).

Entretanto, novamente em novembro de 2006, a agenda política se sobrepõe às ações Política de Educação do Campo, com o lançamento pelo MEC do Programa de Apoio a Formação Superior em Licenciatura do Campo (Procampo), um programa experimental “piloto” com reduzida oferta de atendimento e abrangência, em detrimento ao Plano Nacional de Formação dos Profissionais do Campo. A justificativa dos gestores da SECAD foi não haver tempo hábil naquele ano eleitoral para aprovação de um edital público, nem “força política” da SECAD, para tramitar um Plano de Formação nas instâncias do MEC, capaz de

vencer às resistências internas de setores contrários a concepção da Política da Diversidade da SECAD e da formação de professores defendida pelos movimentos. Assim, a escolha da ação do Procampo deu-se muito mais pela emergência da política eleitoral e incertezas quanto à reeleição do presidente Lula naquele ano, exigindo da Coordenação-Geral de Educação do Campo uma resposta concreta, imediata aos movimentos sociais e sindicais de uma formação inicial para os educadores do campo, debate que se arrastava no GPT desde 2004.

Inviabilizada a proposta de um plano mais geral de formação para os profissionais das escolas do campo, a Comissão de Formação do GPT debruçou-se na elaboração de uma “Minuta Orientadora” estratégica, contendo diretrizes político-pedagógicas para a criação em nível de graduação de Cursos de Licenciaturas em Educação do Campo para o conjunto das universidades públicas Federais e Estaduais (Brasil 2006c). Na visão da Comissão, a proposta deveria reativar internamente no MEC e nas universidades o debate acerca da formação unitária e integral, bem como, as condições históricas da desigualdade e defasagem da população do campo em relação ao acesso à educação básica e a formação de seus profissionais.

As razões de origem da Licenciatura em Educação do Campo estão explicitadas em dois documentos da SECAD, (Brasil, 2006c); (Brasil, 2010b). Nasceu, assim, como resultado da luta dos movimentos sociais e sindicais, apoiados na realidade dos dados da educação do meio rural em relação aos baixos índices na oferta do ensino fundamental II (séries finais) e do ensino médio, e pelos índices da baixa escolaridade dos educadores, conforme explicitamos no capítulo três. Estas problemáticas e a emergência de uma política inicial de formação para os educadores do campo foram debatidas no GPT em 6 de abril 2006, e no dia 7, na Câmara Temática de Formação de Professores do MEC. Nas exposições dos participantes, identificamos os elementos de uma situação desigual da formação e da escolaridade em estreita relação com a dimensão social mais profunda da realidade agrária brasileira, a qual marginaliza os trabalhadores/camponeses:

“A situação da realidade do campo hoje do ponto de vista humano e social é discriminatória e injusta, mas que não diz respeito só à educação, de certo modo inviabiliza qualquer iniciativa de projeto de nação que se queira construir. [...] é na dinâmica social do campo que a Licenciatura deve ser pensada, na dinâmica, dos conflitos e contradições, como alternativas de resistências e reação aos processos de desumanização. [...] A Educação do Campo, vem justamente para

mostrar explicitar essa contradição e tentar desenhar alternativa de uma outra expectativa de sociabilidade” (informação verbal)¹¹

A reunião da Câmara Temática de Formação de Professores do MEC contou com a presença da SESu, SEB, SECAD e do MST, CONTAG, RESAB, CEFFAS, CONSED, e das universidades públicas Federais, Estaduais e Comunitárias dos Estados de Minas Gerais, Santa Catarina, Pernambuco, Bahia, Paraná, Roraima, Pará, Brasília Rio Grande do Sul, além de representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed).

As intervenções foram as mais diversas. Para os movimentos sociais organizados no GPT/CONEC, a proposta apresentada pela Comissão, sintetizava e qualificava no Ministério da Educação o acúmulo das experiências de Educação do Campo dos últimos dez anos, realizadas pelos movimentos sociais e sindicais em áreas de assentamento, especialmente nas iniciativas dos cursos de formação de educadores(as) da “Pedagogia da Terra” em parceria com o Pronera/MDA. As experiências destes cursos foram mostrando nas universidades executoras a necessidade se fazer ajustes, revisões, complementações nas propostas das matrizes curriculares dos cursos de Licenciaturas das graduações. O debate exigia sustentação legal para ser aprovada nas instâncias do MEC e das universidades

Neste aspecto, a experiência do Curso de Pedagogia da Terra desenvolvida pela Universidade de Minas Gerais com aprovação pelo Conselho Universitário, serviu como fonte inspiradora para o debate na Câmara Temática de Formação de Professores do MEC e para a concepção curricular da Licenciatura do Campo, compreendida como expressão de novas demandas orientadas pelo social.

As propostas dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo deveriam, na sua constituição, trazer a especificidade da Educação do Campo.

“A idéia da especificidade, estaria em construir uma proposta pedagógica que dialogasse ao mesmo tempo com todo o debate da Educação Básica e com a educação as experiências de renovação pedagógica existente no Brasil pelos movimentos sociais e organizações do campo. Da mesma forma, que se constituíssem na especificidade do vínculo entre educação da escola com o debate das alternativas construídas no cotidiano de resistências das famílias e das comunidades do campo, alternativas para devolver dignidade, para pessoas para viverem e trabalham no campo- vínculo entre educação e projeto de desenvolvimento comunitário”.¹²

¹¹ Exposição de Roseli Caldart , na Câmara Temática Formação da Educação Básica do MEC, em 7 de abril de 2006. Exposição disponível em áudio no acervo da Coordenação Geral de Educação do Campo.

¹² Exposição de Roseli Caldart , na Câmara Temática Formação da Educação Básica do MEC, em 7 de abril de 2006. Exposição disponível em áudio no acervo da Coordenação Geral de Educação do Campo.

Assim, em caráter de experiências-piloto, e de política afirmativa, a SECAD oficializou o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO). Porém, somente em novembro de 2006, após pressão dos movimentos e universidades junto a SECAD e SESu, sete universidades públicas federais foram selecionadas e quatro habilitadas para a execução da experiência-piloto: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Universidade de Brasília (UnB), por comprovada experiência destas universidades em desenvolverem projetos nas temáticas e práticas pedagógicas da Educação do Campo em colaboração com movimentos sociais organizados de luta pela terra. Ademais, internamente, estas universidades procederam em tempo hábil uma articulação nas suas instâncias para aprovação e encaminhamentos dos planos de trabalho, o que possível para o conjunto das universidades participantes da reunião de 7 de abril de 2006, especialmente as estaduais¹³.

Conforme ata de reunião realizada em 17 abril de 2007, as quatro universidades habilitadas acordaram com a SECAD, que em sua fase “piloto” o programa não poderia ser organizado apenas para aumentar a oferta dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio no campo, mas como uma oportunidade para apresentar uma visão diferenciada de formação e de escola apoiada nas experiências históricas dos movimentos sociais e sindicais. Havia grande expectativa dos gestores da SECAD e das universidades quanto ao desenvolvimento da experiência para alterar as licenciaturas tradicionais. Enquanto política, o Procampo foi classificada como “inovadora” pela SECAD: [...] “É também um salto histórico em termos de política pública, porque traz uma mudança de paradigma para educação no trato com o conteúdo (conhecimento) e elementos novos de como proceder a formação de professores da educação básica”. (Brasil, 2007e, p.2/12).

Com este reconhecimento a CONEC e as quatro universidades insistiram junto ao MEC na abertura do Edital Público Procampo, entendendo assim que a entrada de novas universidades fortaleceria o Programa e sua institucionalização em regime regular nas universidades, nas redes das escolas públicas e junto aos grupos de pesquisas e pós-graduação das Universidades Públicas. Entretanto, permaneceu como experiências-piloto até maio 2008, quando o MEC realizou uma chamada pública, onde concorreram 26 universidades entre

¹³ As Universidades Federais obtiveram descentralização imediata dos recursos através de Termos de Cooperação e anuência das reitorias, já para as Universidades Estaduais, foram exigidos Termos de Convênios com o FNDE/MEC, demandando várias etapas de tramitação e aprovação, inviável para o conjunto das Estaduais no final do ano financeiro.

federais e estaduais, as quais passaram a compor a Rede de Formação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), instituindo-se no MEC com 30 (trinta) propostas em execução. Portanto, da deliberação e elaboração da proposta pela Comissão do GPT, até a publicação do edital público, foram dois anos e meio de negociações e burocracia nas diferentes instâncias do Ministério.¹⁴

Todas estas experiências de formação poderão colaborar na instalação de cursos regulares e disciplinas específicas sobre a temática do campo. As configurações de cursos e da organização escolar das escolas do campo já têm se tornado objeto de pesquisa pelas universidades, revelando interessantes e inovadoras possibilidades, quanto a propostas alternativas de escolarização, para o desenvolvimento da pesquisa e das políticas educacionais no seu conjunto.

Afinal do que trata esta proposição? Qual sua especificidade? Que formatos de cursos e currículos foram defendidos que se contrapõe ao conjunto da política de formação de professores da educação básica? Em que medida atende a formação defendida pelos movimentos sociais? Para esta análise, expomos primeiramente os princípios comuns e coletivos desta política pública para o conjunto das universidades que estão atualmente desenvolvendo o programa, para em seguida analisar a implementação da política nas quatro universidades (pilotos): UFBA, UFS, UFMG, UnB. Porém devemos ter clareza que estamos tratando de um processo ainda em andamento, analisado em sua fase inicial, portanto as questões problematizadoras merecem aprofundamento teórico epistemológico que não é objeto desta pesquisa¹⁵.

¹⁴ Neste período a Comissão de Formação do GPT, empreendeu várias estratégias para institucionalização da proposta e lançamento do Edital, pois havia forte resistência da SESu quanto ao formato e conteúdo do Procampo especialmente em seu desenho de Licenciatura Plena. Intra-MEC, a equipe trabalhou, produzindo notas técnicas, textos científicos, de modo a instrumentalizar os técnicos da SECAD e da SESu para o Programa. Para o Conselho Nacional de Educação (CNE), elaborou nota técnica de regulamentação (proposta em andamento). Externamente, a equipe empreendeu mobilizações para apoio, em encontros de entidades educacionais e científicas tais como: Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. (ANDIFES), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação(CNTE), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação(ANFOPE) e CONSED.(Fonte: Coordenação Geral de Educação do Campo(apêndice)

¹⁵ Não é objetivo desta tese fazer análise epistemológica das propostas dos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos das quatro universidades, mas trazê-los como uma referência de política pública, analisando os limites, as contradições e possibilidades frente ao projeto de escolarização/formação dos professores defendido pelos movimentos, portanto, a análise das propostas concentrou-se na sua historicidade.

No formato da proposta inicial do Programa, conforme Minuta orientadora do MEC (Apêndice C, documento 10), os cursos desta licenciatura serão criados pelas Instituições de Ensino Superior (IES) com estímulo técnico e financeiro do Ministério da Educação, visando uma ação de formação inicial voltado para professores que atuam nos sistemas públicos de ensino, nos anos/séries finais do Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio sem habilitação legal para o exercício, da função (licenciatura). A proposta foi desenhada para atender a formação de educadores em exercício, seja com função docente nas escolas das redes de ensino, seja nos espaços educativos mais amplos do campo.

A proposta da Licenciatura em Educação do Campo foi organizada com o propósito de não fragmentar a formação nem as etapas da educação básica, tendo em vista a totalidade do fenômeno e problemática educacional. Esta idéia não era tão somente corrigir defasagem, mas segundo o coletivo, visava objetivar projetos de qualidade, dentro das próprias exigências que a realidade do campo colocava:

O que se pretende é desenvolver, desde a especificidade das questões da Educação do Campo, um projeto de formação que articule as diferentes etapas (e modalidades) da Educação Básica, preparando educadores para uma atuação profissional que vá além da docência e dê conta da gestão dos processos educativos que acontecem na escola e no seu entorno. (MEC, 2007c p.1/7)

Trata-se de uma Licenciatura com princípios pedagógicos complexos e diversificados tanto no trato do conhecimento, como na organização do trabalho pedagógico. Assume uma concepção de campo e de escola de formação integral ausente nos cursos regulares das licenciaturas disciplinares.

Formar educadores para atuação específica junto às populações que trabalham e vivem no e do campo, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, e da diversidade de ações pedagógicas necessárias para concretizá-la como direito humano e como ferramenta de desenvolvimento social (MEC, 2007c p. 3/7).

A possibilidade concreta está na direção de um currículo com referência principal na formação humana e no modo de produção da vida dos camponeses/trabalhadores, fazendo nexos com as relações sócio-históricas, políticas e culturais.

Formar educadores [...] aptos a fazer a gestão de processos educativos e a desenvolver estratégias pedagógicas que visem à formação de sujeitos humanos autônomos e criativos capazes de produzir soluções para questões inerentes à sua realidade, vinculadas à construção de um projeto de desenvolvimento sustentável de campo e de país. (BRASIL, 2006c)

Evidente na sua forma propositiva “[...], é um projeto de escola articulado com projetos sociais e econômicos do campo e que cria uma conexão direta entre formação e produção, entre educação e compromisso político” (ROCHA, 2009, p.40). Combinada e

articuladamente com uma atuação pedagógica mais ampla, esta licenciatura pretende habilitar, em nível superior, professores para a docência multidisciplinar em escolas do campo em quatro grandes áreas do conhecimento: 1. Linguagens, Artes e Literatura; 2. Ciências Humanas e Sociais; 3. Ciências da Natureza e Matemática; 4. Ciências Agrárias, com o aprofundamento em uma delas, para a qual estudante será certificado¹⁶, exigindo das universidades pesquisa de conjunto sobre a formação por áreas de conhecimento.

O formato metodológico dos cursos segue a organização do Regime de Alternância Educativa e Integrativa (equivalentes a semestres de cursos regulares). Neste sentido a organização curricular prevê etapas presenciais no espaço e tempo de formação de cada universidade denominado de Tempo Escola (TE), e etapas de formação semi-presencial no tempo e espaço das comunidades de origem dos educandos - Tempo Comunidade (TC), tendo em vista a articulação intrínseca entre educação e a realidade do campo. Para os idealizadores da proposta Procampo, este perfil permitiria o ingresso de jovens e adultos na educação superior sem reforçar a alternativa de deixar de viver no campo. Conforme a Minuta, esta forma de organização curricular intensifica as atividades e processos de vivência no próprio ambiente social e cultural de origem dos estudantes, contribuiu sistematicamente para romper a dicotomia entre teoria e prática, e a descontextualização de conteúdos. Do ponto de vista institucional, faz-se necessário uma organização de infraestrutura atrelada a uma política de assistência estudantil- hospedagem, alimentação, transporte, bolsas creches entre tantas. Esta característica do Regime de Alternância, diretamente o Tempo Comunidade, tendo o suporte logístico necessário de funcionamento, influenciará diretamente na formação específica de educadores para a gestão de processos educativos comunitários e no desenvolvimento de pesquisas em comunidade.

Disto deriva na proposta do MEC, algumas orientações básicas para elaboração do Projeto Político Pedagógico nas Instituições de Ensino Superior, como a construção de processos, metodologias e posturas docentes que permitam a necessária dialética entre educação e experiência e um equilíbrio entre rigor intelectual e valorização dos conhecimentos já produzidos pelos educadores em suas práticas educativas e em suas vivências sócio-culturais.

¹⁶ Na consulta encaminhada ao CNE para o reconhecimento dos cursos a área de 1, foi reorganizada como Linguagens (expressão oral e escrita em Língua Portuguesa, Artes e Literatura) (Brasil, 2010b, p.2),

Ao examinarmos os projetos políticos pedagógicos das quatro universidades-pilotos¹⁷ observamos que todas seguem o modelo original da Minuta da Licenciatura quanto ao objeto: formar profissionais para exercício da educação fundamental e média, que ainda não possuem titulação mínima exigida pela legislação educacional em vigor, que estejam em exercício nas funções docentes, ou atuando em atividades educativas não escolares junto às populações do campo, tais como: professores em exercício da rede pública de ensino sem formação superior; jovens e adultos atuantes em áreas de assentamentos com ensino médio concluído; profissionais (monitores e ex-alunos) de Centros de Alternância Educativas; professores e outros profissionais de nível médio com atuação em programas educacionais e governamentais do campo.

Esta compreensão foi longamente discutida na Comissão de Formação da CONEC e entre as quatro universidades pilotos-executores do Procampo. A idéia era de não restringir os cursos tão somente aos professores dos sistemas de ensino, sob pena de descaracterizar a Educação do Campo, cuja identidade está circunscrita na luta pela terra e na educação pela reforma agrária a exemplo do Pronera. Um outro elemento de fundo, e não explicitado na Minuta, mas presente nos projetos políticos pedagógicos das universidades refere-se ao reconhecimento da força mobilizadora dos movimentos sociais, força política de ação coletiva, capaz de “ocuparem” as universidades exigindo a regularidade e institucionalização dos cursos, especialmente porque são estes as referências de experiências concretas da Educação do Campo.

Desse modo a UFMG, no concurso do Edital do Vestibular para o Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LECampo) em 2008, priorizou os parceiros da Rede Mineira de Educação do Campo.¹⁸ Já a UnB em sua versão piloto formalizou parceria com Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (Iterra), incorporando muito

¹⁷ Projetos Políticos Pedagógicos, da UNB, UFBA, UFS, UFMG, protocolado no MEC na sua primeira versão de 2007-2008

¹⁸ Compõe a Rede Mineira da Educação do Campo as seguintes organizações e movimentos sociais: Associação Mineira das Escolas Família Agrícola (AMEFA); Associação de Promoção da Juventude Rural – APJR; Centro de Documentação Eloy Ferreira da Silva (CEDEFES); Comissão Pastoral da Terra – (CPT; Centro Agroecológico Tamanduá – CAT – Governador Valadares/MG; Centro de Agricultura Alternativa do Norte de Minas (CAA/NM); Empresa Mineira de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER); Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Minas Gerais (FETAEMG); Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar de MG (FETRAF); Movimentos dos Pequenos Agricultores (MPA); Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); Prefeitura Municipal de Miradouro; Prefeitura Municipal de Francisco Sá; Prefeitura Municipal de São João das Missões.

das experiências pedagógicas e de formação de educadores(as) da Via Campesina. Funciona como curso regular desde 2007. Em sua oferta e atendimento traz na sua composição educandos de sete estados da federação das regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste. O perfil do egresso do edital do vestibular está voltado para professores e profissionais destas regiões, seguindo com as demais os termos do perfil dos licenciados exposto na Minuta.

A Universidade Federal da Bahia, por sua vez, elaborou seu Projeto Político Pedagógico mediante interlocuções com representantes vinculadas ao Fórum Estadual de Educação do Campo e com estes definiu os critérios ao Edital do Vestibular, porém não conseguiu ampliar a oferta conforme proposta original, pois o Conselho Universitário vetou a participação dos movimentos sociais restringindo o vestibular para professores em exercício dos sistemas de ensino de duas regiões geográficas da Bahia: Nordeste e Recôncavo. Para corrigir esta distorção, a coordenação firmou parceria com o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (Itterra) e com pesquisadores, orgânicos do Movimento de Educação do Campo. Taticamente, a equipe pedagógica criou a disciplina Seminários Integradores, com o objetivo de dar sustentação teórica e metodológica ao Curso. O formato da disciplina aberta para discentes e docentes, foi executada nos dois primeiros anos do projeto e serviu como alicerce coletivo para a luta ideológica posterior travada no âmbito da instituição na garantia do funcionamento do curso. Em paralelo, operacionalizou junto ao Colegiado do Curso das Licenciaturas Especiais da UFBA, ações para implementação de um Pólo de Referência de Formação e Pesquisa em Educação do Campo, formada por diferentes grupos de pesquisa que desenvolviam experiências de ensino, pesquisa, extensão e de formação nas temáticas e práticas pedagógicas da Educação do Campo, aglutinando também em seu entorno entidades e movimentos sociais do Fórum Estadual da Educação do Campo.

Quanto à Universidade Federal de Sergipe, observa-se na constituição do curso, em sua grande maioria, de jovens e adultos da base sindical rural, Via Campesina, quilombolas e em menor grau profissionais da rede pública de ensino¹⁹. Como a UFBA, a UFS, enfrentou como maior dificuldade a formação do corpo docente e administrativo, trabalhando com titulares e voluntários, (mestrandos e doutorandos da Pós-Graduação).

Com esta base social ampla, os quatro projetos explicitam disponibilidade de dialogar com os processos de luta social, e de formação humana trazendo para os Centros Formativos

¹⁹ Federação dos Trabalhadores na Agricultura de Sergipe(FETASE); Grupo de Mulheres Produtoras Quilombolas – (*Grumaq*);MPA;MST;MAB e professores do sistema de ensino.

uma visão mais alargada de currículo e de formação com ênfase em processos formadores além da escola, e com projetos políticos pedagógicos a serviço de um “novo projeto de campo”. Isso exigiu por parte das universidades uma visão ampliada dos processos de formação dos sujeitos do campo e proposta metodológica tendo o trabalho e a pesquisa como princípio educativo.

Neste aspecto, identificamos na orientação pedagógica das quatro universidades um ordenamento curricular que vai além de um elenco de conteúdos, expressa uma determinada concepção de escola, de educação, sobretudo, é uma determinada visão de homem e de sociedade. Portanto, a dinâmica curricular corresponde ao conhecimento escolar que se deriva dos diversos modos de como a educação é concebida historicamente, bem como das influências teóricas que a afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento. Diz respeito com maior ou menor ênfase, sobre conhecimentos escolares, mas também dos procedimentos e as relações sociais e sobre as transformações que se deseja efetuar nos educandos e no social. A intencionalidade nas quatro pilotos é de desenvolver nos alunos a visão de historicidade da produção do conhecimento humano. Portanto, “o conhecimento científico ou o saber escolar é o saber construído enquanto resposta às exigências do meio cultural do aluno informado pelo senso comum” (COLETIVO DE AUTORES, p.31, 1992).

Para a UFBA, a dinâmica curricular teria como função ordenar a reflexão pedagógica do aluno de forma a pensar a realidade social. Quando realizado na lógica conservadora não explicita as relações sociais e mascara seus conflitos. Quando pensada na perspectiva dialética materialista favorece a formação do sujeito histórico à medida que lhe permite a compreensão do conhecimento no movimento histórico e construir, por aproximações sucessivas, novas e diferentes referências sobre o real no seu pensamento. Na perspectiva histórico-crítica adotada pela UFBA, o conhecimento não se dá de imediato, o conhecimento em qualquer fase/tempo da vida acontece por sucessivas aproximações e isto é tarefa da escola, elevar o cognitivo em qualquer ciclo/tempo de vida para constatar, compreender e explicar a realidade, conhecer os nexos e determinantes históricos, e colocar a disposição dos alunos conhecimentos necessários para compreender o real e agir sobre ele.

De modo geral, as quatro universidades estruturam suas propostas pedagógicas partindo dos problemas do real concreto considerando a perspectiva dialética nas orientações das ações pedagógicas. Este método permite ampliar a compreensão acerca das relações entre o particular, o singular e o geral em uma conjuntura de contradições e enfrentamentos de projetos históricos antagônicos, que se expressam em projeto de formação humana, de

escolarização e de práxis social presente no campo. Ao compreenderem o campo como lugar de “um modo de vida” e o currículo na escola a expressão das necessidades/realidades dos educandos, trabalhadores/camponeses, do seu contexto político, econômico, sócio-cultural, ensinar e aprender passa a ter sentido com objetivos educacionais e sociais mais amplos. Apoiados nestes pressupostos estabelecem para a organização curricular, problemáticas (UFMG); complexos temáticos e/ou complexos de estudos (UFBA, UNB); conceitos integradores (UFS), centrais interdisciplinares e/ou transdisciplinares que ajudam a integrar as diferentes áreas do conhecimento dando unidade para uma abordagem conjunta. Esta função perpassa em maior e menor grau a organização do trabalho pedagógico de cada Projeto. Em todos os projetos são estimulados a composição de coletivos de educadores das diferentes áreas do conhecimento visando a contribuição de cada ciência entorno dos fenômenos sociais e/ou naturais e para reflexão destes fenômenos articulados com a realidade mais geral do campo Para os discentes as quatro pilotos, dão importância a auto-organização e auto-determinação dos alunos na prática organizativa escolar do Tempo Escola e do Tempo Comunidade, prática esta, subsidiada pela pesquisa científica e pelos processos sociais.

Em fonte documental, Brasil-MEC (2007e), identificamos uma avaliação preliminar do andamento dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo em execução pelas quatro universidades (UFBA, UFS, UFMG, UnB). Inicialmente, justificam a ação político-pedagógica destes cursos pelas suas respectivas unidades de ensino, destacando a situação real, educacional do campo e de seus profissionais, associada à função pública da universidade quanto de sua responsabilidade ao direito da população do campo à educação. Em seguida, destacam como principal objetivo desta Licenciatura desenvolver processos de formação que venha contribuir para participação política na construção do projeto histórico da sociedade brasileira. Daí defenderem que as propostas destes cursos dialoguem com o projeto soberano para o campo, comprometido com uma formação humana integral e emancipatória de formação de professores dos movimentos de luta social no campo

Ainda nesta avaliação, as quatro universidades (pilotos) apresentam os primeiros desafios enfrentados na execução dos Cursos nas universidades: 1) a proposta da Licenciatura em Educação do Campo trabalha princípios pedagógicos complexos, diversificados exigindo muita pesquisa e formação dos docentes (formação por áreas de conhecimento). Em consequência, havia também muita dificuldade para aprovação dos cursos nos departamentos e colegiados, dada a proposta pedagógica editar nova organização curricular. Para os quatro pilotos, o desafio e/ou ponto de conflito principal estava em transitar entre as fronteiras das

áreas do conhecimento sem negar os campos disciplinares e avançar na apropriação do conhecimento básico necessário para uma docência de qualidade. Isto implicava rever currículos, ementas, carga horária, espaços, tempo formativo e a organização do trabalho pedagógico. 2) realizar concursos para romper com a escassez de professores e servidores na estruturas dos departamentos dos cursos; 3) garantir condições de infra-estrutura e espaços adequados nas universidades para execução do curso em regime de alternância educativa; 4) a gestão financeira dos projetos - dificuldades de administrar os recursos junto as Fundações das Universidades; 5) urgência do diálogo entre a Secad, e as secretárias de educação municipais de modo a criarem instrumentos legais nos seus Sistemas de Ensino e Conselhos Municipais para a categoria de Licenciado em Educação do Campo. Isto porque, a habilitação correspondente ao Curso Procampo, por áreas de conhecimento irá precisar de correspondente sistema para o exercício da experiência profissional.

Nas sucessivas avaliações realizadas pelo MEC em 2008 e 2010, com o conjunto das Instituições de Ensino Superior – IES – executoras do Procampo, além do desafio da formação por áreas do conhecimento, o ponto comum entre as universidades foi a gestão administrativa dos projetos: As IES apresentaram as seguintes proposições para a consolidação da proposta: 1-Sustentabilidade política e financeira para as universidades avançarem de curso especial para curso regular; 2 -Pautar a política do Procampo na SESu visando superar a política de editais para uma política orçamentária regular na plataforma ANDIFES; 3-Ação pelo Ministério da Educação de reconhecimento e normatização dos cursos junto ao Conselho Nacional de Educação e Conselhos Universitários com estratégias para encaminhar o processo de institucionalização dos cursos sem perder a materialização de origem com as lutas pela reforma agrária e pela educação do campo e das escolas; 4-Regulamentar o processo seletivo diferenciado nos vestibulares; 5-Construir estratégias diferenciadas de avaliação dentro do Sistema nacional de Educação do Ensino Superior SINAES e 6 -garantir vagas específicas para realização de concurso docentes para estas Licenciaturas.

Neste sentido, o Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo desenvolve-se no seio de uma conjuntura onde o Plano Nacional de Formação de Professores Campo subsume-se a uma proposta de política circunscrita aos limites de uma experiência-pilotos e de programa, como tal, corre o risco de não se tornar permanente, regular, sem a garantia e a materialidade da concepção de formação expressa na proposta do Movimento Sociais.

Portanto garantir o protagonismo e a participação mais ampla dos sujeitos coletivos; sua materialidade de origem com as lutas pela Reforma Agrária e pela Educação do Campo é condição essencial para se fazer os enfrentamentos e regulamentar os Cursos nas universidades. O contraditório é que atualmente para conjunto das universidades executoras as experiências não estão asseguradas enquanto política regular e permanente em um Plano Nacional de Formação de Professores do qual conste a valorização do trabalho docente e a qualidade da escola básica do campo, tão pouco estão inseridas nas políticas de Estado com dotação orçamentária.

Como identificamos na Minuta original, a Licenciatura em Educação do Campo é um trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar e com a qualidade social da vida coletiva do País. E isto não se faz no plano das idéias, mas no plano das lutas mais gerais da Educação do Campo, como as lutas por alteração dos índices de produtividade da terra para fins da reforma agrária; do combate ao monopólio da propriedade privada da terra; contra a mercantilização da educação. Lutas que constituem um programa de transição para transformação do modo de produção capitalista. No limite institucional das Licenciaturas do Campo significa operacionalizar Projeto Políticos Pedagógicos coletivos que tenha o compromisso de desenvolver a consciências de classe tanto nos educandos como nos educadores.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos a exposição desta tese problematizando, a formação de professores, em especial do campo. O fizemos considerado o contexto histórico da luta pela terra, e o enfrentamento dos movimentos sociais com o Estado burguês.

Estabelecemos como questão científica as contradições e as possibilidades de avanço do projeto educacional defendido pelos movimentos de luta social no campo frente às políticas educacionais implementadas no Governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Levantamos como hipóteses que os movimentos organizados no campo defendem uma perspectiva de formação de professores inserida num projeto global de escolarização da classe trabalhadora em duas perspectivas: por um lado inserida num contexto de reformas e por outro, de perspectiva da revolução. O que indica projetos históricos antagônicos. Construímos, também a hipótese que a formação de professores na perspectiva da emancipação humana é uma possibilidade que para se constituir em realidade depende dos avanços na intensificação da luta pela terra e pela reforma agrária dos trabalhadores. Ou seja, dos avanços nas conquistas de reivindicações transitórias e histórica do conjunto dos trabalhadores do campo e da cidade.

A tese central sobre “Realidade da Educação do Campo e os Desafios para a Formação de Professores da Educação Básica na perspectiva dos Movimentos Sociais” no Brasil, está na dependência da luta de classe expressa no campo pelo embate entre os movimentos sociais da classe trabalhadora e os rumos da política mais geral do Estado burguês.

Os dados empíricos coletados a partir da luta pela reforma agrária, pela Educação do Campo, e pela formação dos professores para a educação básica do campo demonstraram que as lutas dos trabalhadores pela Educação do Campo têm como referência a propriedade da terra organizada pela forma capitalista de produção, trazendo reflexos na relação destes com o Estado.

Como visto, o Estado brasileiro mantém a ordem social vigente ao realizar políticas que desvaloriza o trabalho docente e precariza as condições de trabalho na educação, mantendo uma política de financiamento aquém das necessidades exigidas pela demanda: ausência de prática formativa mesmo dentro dos marcos do capitalismo existente que eleve a qualidade da formação dos professores em escala nacional atendendo a demanda existente na realidade do nosso sistema escolar; faltam condições de infra-estrutura que ofereçam suporte para a produção de conhecimento e a formação científica com consistente base teórica; acentua-se a massificação da formação por intermédio dos Programas e ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com predomínio da educação a distância cumprindo

metas estatísticas e conformando os professores a uma educação que poderá repercutir numa concepção conteudista, pragmática e tecnicista da formação em detrimento de cursos de formação regular nas universidades públicas para o exercício do ensino, pesquisa e extensa; Quanto as Políticas de Educação do Campo como o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), como se pode perceber, em termos de princípios atende as proposições dos movimentos sociais nos seguintes aspectos: 1) formação multidisciplinar para gestão de processos escolares e comunitários; processo seletivo diferenciado; 2) concepções de currículo integrado na contra esfera do poder - modelos interdisciplinares, transdisciplinares; complexos temáticos e de estudo. Pode ser traduzida em termos de integração entre formação humana mais geral, uma formação para a educação básica e para a formação político-social; 3) concepção unificada de ciência e de método (teoria e prática); 4) compreensão da alternância como práxis contra-hegemônica de formação humana – vivida e refletida na comunidade e no sistema público com inserção orientada na escola e na comunidade; 5) cria formas de convergência entre o conhecimento científico e os diferentes saberes da realidade; 6) visa formar sujeitos coletivos para uma atuação coletiva nas suas regiões e territórios de origens.

Por outro lado, as dificuldades de natureza político-institucional têm limitado esta ação, com contradições no governo e nas universidades. Na estância do governo federal, as maiores contradições advêm da falta de sustentabilidade financeira para as universidades avançarem na condição de curso especial e instituírem um curso regular assim como na superação de uma política de editais para uma política orçamentária, aliada de uma ação pelo Ministério da Educação de reconhecimento dos Cursos da Licenciatura em Educação do Campo. Em relação a essa temática, o MEC deve assumir uma postura mais efetiva junto ao Conselho Nacional de Educação para institucionalização/regulamentação dos cursos sem perder a materialização de origem com as lutas pela reforma agrária e pela educação do campo e das escolas. Desse modo a universidades venceriam em parte a resistência dos Departamentos, Conselhos e Colegiados quanto à formação docente multidisciplinar, a organização curricular em regime de Alternância e uma contradição latente: embora na atualidade a diversidade, a pluralidade, o respeito às diferenças e identidades estejam presente na maior parte dos discursos e projetos de professores da educação básica perdura uma forte resistência ideológica e política quanto à entrada de trabalhadores organizados nas universidades, principalmente, quando estes sujeitos coletivos, estão a exigir como direito social e em função do lugar e das condições que ocupam na produção, uma escolarização que

os instrumentalizem a compreender os determinantes sociais, econômicos e políticos das situações de suas vidas e de seu trabalho, que desenvolva a capacidade de pensar, de ampliar sua formação humana e de agir no mundo

Aos movimentos sociais na luta pela educação cabe a tarefa de delimitar até onde pode ir o Estado enquanto instituição burguesa, para desenvolver as reivindicações no atual contexto histórico, de forma a fortalecer o movimento sem perder de vista as características que uma formação de professores necessita incorporar enquanto aspectos da totalidade de seu projeto histórico de transformação profunda da sociedade capitalista. Essa totalidade diz respeito às posições de classe e concepção de mundo de cuja responsabilidade só os movimentos podem dar conta intervindo nesse processo de formação de professores, mediando a sua prática pelo diálogo com a produção de conhecimento que fundamenta a sua perspectiva de transformação social e construção de outro modo de produção em oposição ao modo de produção capitalista. Entender os limites do Estado e da frente de luta institucional é condição para não se deixar paralisar nos seus aspectos organizativos e formativos, pois as transformações sociais passam pela qualidade da mobilização dos trabalhadores e nesse processo é necessário o estabelecimento de novos objetivos de médio e longo prazo para não se perder a perspectiva histórica de emancipação dos trabalhadores.

Como visto nesta tese, no processo histórico de formação do capitalismo brasileiro em consonância com a luta pela terra, a luta pela formação de professores do campo se insere em uma avaliação da realidade do campo em sua totalidade e especificamente pela precariedade em que se encontra a educação escolar. Resulta da organização dos trabalhadores estabelecerem limites ao capitalismo que tende a reproduzir as suas condições de miserabilidade, subjugando estes aos ditames da sua lógica de exploração. A luta pela institucionalização de uma formação inicial para os educadores do campo, busca romper com uma historicidade de se negar aos trabalhadores do campo esse direito de acesso ao conhecimento, crescimento e participação como sujeitos coletivos e de direitos da construção da história de nosso país.

Para isso tratamos de demonstrar a configuração da realidade agrária brasileira que determina a exclusão histórica social do campo, as condições históricas e sociais que regulam o acesso a terra no espaço agrário brasileiro e papel do Estado na legitimação do poder e interesses de classes dos latifundiários. Realidade construída pelas condições materiais de existência estabelecidas pelas relações humanas de produção capitalista no campo.

A realidade educacional do campo como parte desta totalidade está vinculada a formação social histórica das relações de propriedade privada da terra e as políticas agrícolas fundadas no grande latifúndio, analisadas no terceiro capítulo, objetivando como os movimentos sociais estabelecem a relação da educação com reforma agrária ao lutarem contra uma estrutura econômica destruidora das potencialidades humanas, do meio ambiente e do modo de vida camponês que joga na marginalização milhões de trabalhadores/camponeses expropriados e explorados pelo capital agroindustrial, ou quando lutam para o fortalecimento da economia da agricultura camponesa familiar impedindo o fechamento das escolas do campo. Mas constatamos que não lutam tão somente por infra-estrutura, a luta da educação é de concepção, forma e conteúdo, de novas bases de sociabilidade. Isso nos mostrou que reprodução dos valores da sociedade capitalista não se dá harmonicamente, mas sim dentro de conflitos e em oposição à ideologia da educação dominante, fenômeno o qual tratamos no capítulo quatro, considerando o projeto de escolarização, defendido pelos movimentos sociais.

Esta escolarização no contexto da disputa de projetos societários expressa um projeto antagônico nele se inserindo uma proposta de formação de professores para atuarem nesta realidade: mobilizar os sujeitos para dialogarem com as questões da realidade em que vivem, ampliando suas capacidades de maior compreensão e intervenção nos processos em que estão inseridos, fortalecendo os laços identitários dos sujeitos com o lugar; trabalhar por um projeto escolarização voltada para o desenvolvimento de formação humana plena vinculada a projetos históricos, de longo prazo; promover o acesso sistematizado do conhecimento acumulado pela humanidade vinculado as raízes e tradições culturais da comunidade de modo que a educação escolar produza e fortaleça um saber que favoreça a melhoria das condições de vida das populações camponesas.

Desse modo, a possibilidade concreta para a formação inicial de professores na perspectiva dos movimentos sociais está na direção de um currículo com referência principal na formação humana e no modo de produção da vida dos camponeses/trabalhadores, fazendo nexos com as relações sócio-históricas, políticas e culturais. Esta era a proposta do Movimento de Educação do Campo ao criar os Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, instituído pelo MEC pelo Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo). É uma política cuja proposta inicial, criada pelos movimentos sociais de luta pela terra, representa uma conquista coletiva por uma educação que eleve a consciência de classe, atente para a formação política e avance na organização

revolucionária dos trabalhadores, ao mesmo tempo é ação afirmativa para ampliar direitos humanos e ferramenta de desenvolvimento social. Mas como as demais políticas de formação dos professores da educação básica, no governo Lula, vêm se caracterizando pelo reduzido investimento público na educação e a impossibilidade do Estado – mínimo – prover os recursos necessários para a garantia da expansão massiva da educação superior pública – universitária presencial – e a formação de qualidade elevada para todos os professores, como tal, corre o risco de não se tornar permanente, regular, sem a garantia e a materialidade da concepção de formação expressa na proposta dos Movimentos Sociais.

Este limite foi analisado considerando as relações que se estabelecem entre Estado e movimentos sociais em período histórico de transição. Examinamos as principais, demandas, reivindicações dos sujeitos coletivos do Movimento de Educação do Campo com representações no GPT e na CONEC e como estas demandas foram convergindo com avanços e retrocessos numa agenda, eixos da política nacional de educação e de formação de professores do campo. Constatamos que os movimentos sociais, especialmente os de luta pela terra, sabem dos limites de colocarem em prática uma educação emancipadora no atual sistema público de ensino, percebem os antagonismos entre a perspectiva de educação e escola proposta pela classe trabalhadora e a defendida pela burguesia dominante, entretanto, enquanto classe para si defendem a luta pela universalização da educação e desenvolverem uma prática pedagógica revolucionária, que rompa com os limites convencionais impostos pela classe dominante e uma prática de não conciliação às políticas do Estado. Neste processo, importa a clareza sobre as possibilidades e limites desse Estado em atender os anseios por emancipação dos trabalhadores devido a sua historicidade e origem de classe. Considerando que o Estado burguês não universalizará a escola, não porque não queiram, mas porque este na sua essência está submetido aos limites de seu caráter de classe em defesa do modo de produção capitalista. As políticas pontuais, focais, da política agrícola e reforma agrária para aliviar tensões sociais tendem a se repetir também na Educação do Campo e na política de formação de professores da educação básica das escolas do campo. Caberá a classe trabalhadora enfrentar e superar o Estado burguês.

Para o Marxismo, cabe ao operariado da cidade e do campo, pelo lugar de classe explorada na produção, empreender os instrumentos teóricos e políticos para superar as relações de sua exploração como organização política revolucionária. E pela sua própria experiência, fazer o enfrentamento coletivo e organizado de suas reivindicações com

consciência de classe “para si”, com o objetivo de lançar-se na luta pela sua emancipação, tornando-se classe dominante.

Desse modo, se os movimentos quiserem avançar na qualidade da formação dos seus professores dentro de uma perspectiva emancipatória necessitam se apropriar do Marxismo enquanto filosofia, teoria do conhecimento e projeto histórico buscando na história os elementos do materialismo histórico dialético, desenvolvendo um estudo sistemático do movimento dos trabalhadores, buscando na sua historicidade os elementos para criar as condições objetivas para as transformações necessárias do modo de produção capitalista ao modo de produção comunista.

Neste ponto atinge-se à confirmação da tese: formação de professores na especificidade da sua relação com os movimentos sociais perpassa pelas contradições e antagonismo de classes existentes em nossa sociedade não podendo em razão desta constatação de realidade ser isolado dessa complexidade de relações. A que se buscar esse entendimento de que educação e transformações sociais se condicionam mutuamente e que apesar dessas implicações cada área de práxis humana precisa estar conectada e mediada de forma consciente pelos movimentos sociais de forma a proporcionar o crescimento recíproco dos sujeitos históricos do campo e da cidade que são os trabalhadores e as trabalhadoras, enquanto classe para si em enfrentamento da burguesia, e do seu modo de produção capitalista

O estudo ora apresentado se propõe a ser um ponto de partida para outras investigações. As reflexões suscitam pesquisas mais gerais de cunho epistemológico e pedagógico das experiências em desenvolvimento do Programa de Apoio as Licenciaturas em Educação do Campo (Procampo), com o objetivo de sistematizar e socializar os desafios e avanços destes cursos de formação inicial de educadores. No campo específico, pesquisas devem ser desenvolvidas sobre a situação da Educação do Campo na Bahia, a partir de uma análise histórica que estabeleça as conexões com desenvolvimento capitalista no campo e sobre a intrínseca relação da problemática da Educação do Campo com a questão agrária - o desenvolvimento econômico regional, e relação entre trabalho- capital e educação.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Maria Nalva Rodrigues. **As contradições e as possibilidades de construção de uma educação emancipatória no contexto do MST**. 2007. 334f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

ARROYO, Miguel. A educação básica e o movimento social do campo. In: FERNANDES, Bernardo Mançano; Arroyo, Miguel. **A Educação básica e o Movimento Social do Campo. Por uma educação básica do campo: a educação Básica e o movimento social do Campo**. V.2. Brasília, 1999.

ANDRADE, Márcia Regina; DI PIERRO, Maria Clara; MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (Orgs.). **A Educação na Reforma Agrária em Perspectiva: uma avaliação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**. São Paulo: Ação Educativa/Brasília: PRONERA, 2004.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 36/2001, de 4 de dezembro de 2001. **Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: 2001.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. **Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: 2002.

_____. **Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo**: Caderno de subsídios / coordenação: Marise Nogueira Ramos, Telma Maria Moreira, Clarice Aparecida dos Santos. – Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2003.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário/INCRA. II Plano Nacional de Reforma Agrária: Paz Produção Qualidade de Vida no meio Rural. Brasil, 2003a

_____. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) **Desenvolvimento Agrário políticas sociais – acompanhamento e análise** | 7 | ago. 2003, Boletim Ipea. 2003b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Alfabetização e Diversidade Coordenação Geral de Educação do Campo Relatório. **Reforma Universitária –Colóquio com entidades do Campo**. Brasília, 2004a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Alfabetização e Diversidade Coordenação Geral de Educação do Campo. **Memórias das Reuniões do Grupo de Trabalho Permanente de Educação do Campo**. Brasília, 2006a. (não publicado).

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Panorama da Educação do Campo**. Brasília: Inep, 2006b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Alfabetização e Diversidade Coordenação Geral de Educação do Campo. **Licenciatura (plena) em Educação do Campo**. Brasília, 2006c. (minuta avulsa).

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB Nº1/2006. **Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância** (CEFFA) Brasília. 2006d.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Alfabetização e Diversidade Coordenação Geral de Educação do Campo. **Plano Nacional dos Profissionais da Educação do Campo**. Brasília, 2006e. (não publicado).

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação do Campo: Diferenças rompendo paradigmas**. Caderno SECAD. 2. Brasília: SECAD, 2007a

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Panorama da Educação do Campo**. Brasília: Inep, 2007b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, princípios e Programas** Brasília, DF: MEC, 2007c.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Memória Técnica do GPT de 11 de julho de 2007**. SECAD. Brasília: 2007 d.(não publicado).

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Relatório 1ª. Reunião de Avaliação da Primeira Etapa do Programa de Apoio à Formação Superior de Licenciatura em Educação do Campo**. SECAD. Brasília: SECAD, 2007e.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 2 de 28 de abril de 2008. **Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo**. Brasília. 2008a.

_____. Ministério de Desenvolvimento Agrário. **Estatística do Meio Rural**. Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-econômicos. MDA: DIEESE, 2008b.

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Diretoria de Estudos e Acompanhamento das Vulnerabilidades Educacionais. **Relatório Referencial de Educação do Campo**. Brasília. 2008c.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Pacto Nacional da Educação do Campo**. SECAD, 2009a. (avulso).

_____. Presidência da República. Observatório da Equidade. **As desigualdades na escolarização no Brasil**. Brasília: Presidência da República. 2009b.

_____. Presidência da República. Decreto nº 7.352, 04 novembro de 2010. **Dispõe sobre a política de educação do campo e o programa nacional de educação na reforma agrária.** D.O. U, seção 1, n. 212. Brasília, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. **Conferência Nacional de Educação (Conae).** Brasília, DF: Presidência da República, 2010a

_____. Ministério da Educação. **Minuta Consulta quanto ao Reconhecimento do Curso de Licenciatura da Educação do Campo no Sistema Educacional Brasileiro com vistas à Formação de Docentes que atuam na Educação Básica da Educação do Campo.** SECAD. 2010b.

CALDART Roseli Salete. A escola do Campo em Movimento In. BENJAMIN, César e CALDART, Roseli Salete (orgs). **Projeto Popular e Escolas do Campo.** Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, v.3. 2 ed. Brasília: UnB, 2001.

_____. **Elementos para construção do projeto político e Pedagógico da Educação do Campo.** In: MOLINA, MC., JESUS, SMSA. Por uma educação do campo. Articulação nacional por uma educação do campo. Brasília, 2004.

_____. Os sujeitos da Educação do Campo, In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo e CALDART, Roseli Salete (orgs). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas.** Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, nº. 4. Brasília: UnB, 2002.

_____. **Como se formam os sujeitos do campo?** Idosos, adultos, jovens, crianças e educadores. Brasília: PRONERA: NEAD, 2006.

_____. **Educação do Campo.** Setor de Educação MST. (Exposição sobre a Licenciatura em Educação do Campo, projeto UnB/Iterra, no XIV ENDIPE, POA, 29 de abril de 2008a

_____. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Educação do Campo: campo – políticas públicas – educação.** Coleção Por uma Educação do Campo. Brasília: NEAD, 2008b.

_____. Educação do Campo: Notas para uma análise de percurso. In: MOLINA, M. Castagna (org.) **Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão.** Molina, M. Castagna, MDA, MEC, BRASÍLIA, 2010.

CARVALHO Marize Souza. **Formação de professores e demandas dos Movimentos sociais.** A universidade necessária. 120f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2003.

COELTIVO DE AUTORES, Metodologia do Ensino da Educação Física. São Paulo/Cortez Autores Associados, 1992

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para Compreender a Educação do Estado no Meio Rural – Traços de uma trajetória. In: DAMASCENO, Maria Nobre; THERRIEN, Jacques (coords). **Educação e Escola no Campo.** Campinas: Papirus, 1993.

Centro Transdisciplinar de Educação do Campo e Desenvolvimento Rural/UnB. **Curso de Licenciatura em Educação do Campo**. Projeto Político - Pedagógico. Distrito Federal, 2007. (n/publicado).

CNEC II - Conferencia Nacional por uma Educação do Campo (Por Uma Política Pública de Educação do Campo) Luziânia GO, ago.2004. (Declaração final) Texto avulso.

CNEC I - Conferencia Nacional por uma Educação do Campo, Luziânia GO, ago.1998. (Declaração final) Texto avulso.

DAMASCENO, Maria Nobre; THERRIEN, Jacques (coords). **Educação e Escola no Campo**. Campinas: Papirus, 1993.

DANGEVILLE, Roger. Introdução e notas. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Crítica da Educação e do Ensino**. Lisboa/Portugal: Moraes Editores, 1978.

D'AGOSTINI, Adriana. **A Educação do MST no contexto educacional brasileiro**. 205f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009

DUARTE, Newton **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões**. Quatro ensaios crítico-dialético em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2003.

ENGELS, Friedrich. **Prefácio à “Crítica da Economia Política”**. Obras Escolhidas. Editora Alfa Omega São Paulo, v.1.1980a

_____. Sobre Marx. **Obras Escolhidas**. Editora Alfa Omega São Paulo, v.1976

_____. A “Contribuição à Crítica da Economia Política” de Karl Mar. In **Obras escolhidas**. São Paulo, Alfa - Omega, vol.1, pp.311-312.1980b

_____. O problema camponês na França e na Alemanha. In. SILVA, José Graziano, STOLCKE, Verena (orgs). **A QUESTÃO AGRARIA**. São Paulo, Brasiliense, 1981.

FACED/UFBA. **Curso de Licenciatura em Educação do Campo**. Projeto Político - Pedagógico. Bahia, 2007. (n/publicado).

FaE/UFMG. **Curso de Licenciatura em Educação do Campo**. Projeto Político - Pedagógico. Minas Gerais, 2007. (n/publicado).

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Diretrizes de uma caminhada**. In: Kolling Edgar J. Paulo Ricardo Cerioli. Por uma educação básica do campo: Educação do campo e Políticas Públicas. V.4. Brasília, 2002.

_____. Os campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In Molina Castagna Mônica. **Educação do Campo e pesquisa, questões para reflexão**. MDA, Brasília. 2006.

_____ **A Formação do MST no Brasil**, Petrópolis, Vozes, 2000.

FERNANDES, B.M; MOLINA, M. Castagna. **Campo da Educação do Campo**. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Coleção por uma Educação do Campo, nº 5. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.

FONSECA, M Tereza Lousa. **A Extensão Rural no Brasil: Um Projeto Educativo para o Capital**. São Paulo: Cortez, 1985.

FREITAS, Helena de. Dez anos de LDB: tensões e contradições na Formação dos profissionais da Educação. In: Souza João A. **Formação de Professores Para a Educação Básica**. \Dez anos da LDB. 2007.

_____ **A (nova) política de formação de professores: A prioridade postergada**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007 1203 Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 5 nov. 2011.

FONEC-Fórum Nacional de Educação do Campo – **Carta de criação do Fórum Nacional de Educação do Campo**. Brasília, 17 de agosto de 2010.

_____ **Relatório de Fundação do Fórum Nacional de Educação do Campo. Brasília, 2010**. (relatório final, n/publicado).

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Os circuitos da história e balanço da Educação no Brasil na primeira década do século XXI**. Conferência de Abertura da XXXIII Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED). Caxambu, MG, 17 de outubro de 2010.

_____ **Educação e Crise no capitalismo Real**. 5ª ed. São Paulo, Cortez, 2003.

_____ **A Produtividade da Escola Improdutiva**. 8ª ed. São Paulo, Cortez, 2006

GRZYBOWSK. Cândido. **Educação Popular no meio Rural**. Cadernos ANPED. Rio de Janeiro, 1982.

GHEDINI, Cecília Maria. **A formação de educadores no espaço dos movimentos sociais – um estudo a partir da “I turma de pedagogia da terra da via Campesina**. 2007. 159fl
Dissertação (Mestrado) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

GERMANI, Guiomar Inez. Condições históricas e sociais que regulam o acesso a terra no espaço agrário brasileiro. In **Geotextos**: revista da Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Bahia/Instituto de geociências. v. 1, n 2, 2006.p. 115-147.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY Ir; MOLINA, Mônica Castagna (orgs). **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Coleção por uma Educação Básica do Campo, v 1, 1999.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. São Paulo, 1995.

LEITE, Celani Sérgio. **Escola Rural: urbanização e políticas educacionais**. 2ª. ed. São Paulo, Cortez, 2002.

LESSA, Sergio; TONET, Ivo. **Introdução à Filosofia de Marx**. 1ª. Edição São Paulo: Expressão Popular, 2008.

LENIN, V. I. **O Estado e Revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

_____. **O Capitalismo na Agricultura**. In: SILVA, José Graziano, STOLCKE, Verena (orgs). **A QUESTÃO AGRÁRIA**. São Paulo, Brasiliense, 1981.

MST. **Caderno de Educação nº 13. Dossiê MST Escola: documentos e estudos (1990-2001)**. Veranópolis: Iterra, 2005.

_____. Caminhos da Educação Básica de Nível Médio para a Juventude das Áreas de Reforma Agrária. **Documento Final do 1º Seminário Nacional sobre Educação Básica de Nível Médio nas Áreas de Reforma Agrária**. Luziânia/GO, 18 a 22 de Setembro de 2006.

MOLINA, Mônica Castagna. **A contribuição do Pronera na Construção de Políticas públicas de Educação do campo e Desenvolvimento sustentável**. 2003. 282fl. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável), Universidade de Brasília, Centro de Desenvolvimento Sustentável, Brasília, 2003.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MARX, Karl. **A Origem do capital: a acumulação primitiva**, São Paulo Centauro: 2000.

_____. As lutas de classe na França: 1848 -1850. In: **Obras Escolhidas**. Editora Alfa Omega São Paulo, 1980 v.1.

_____. **Prefácio à “Crítica da Economia Política”**. In: **Obras Escolhidas**. V. 1 Editora Alfa Omega: São Paulo, 1980.

_____. **O Capital: críticas da economia política**, 2. ed. São Paulo: Nova Cultura, 1985

_____. MARX, Karl & Friedrich Engels. **A Ideologia Alemã**. (Feuerbach), Tradução de José Carlos Bruni. 11ª. Edição, São Paulo: HUCITEC, 1999.

_____. **Crítica ao Programa de Gotha**. In: A dialética do trabalho Antunes (org.). São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____. **Formações econômicas pré-capitalistas** (Pre-capitalist Economic Formations). Trad. João Maia. Rio de Janeiro: Paz e Terra 2006.

_____. **Glosas críticas marginais ao artigo “O rei da Prússia e a reforma social”**: de um prussiano. – 1ª. ed. - São Paulo: Expressão Popular, 2010.

_____. **Manifesto do Partido Comunista**. Petrópolis – RJ: Vozes, 1989.

_____. **Miséria da filosofia**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 4ª. ed. São Paulo - Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1996.

MARTINS, José de Souza. **Os camponeses e a política no Brasil**. As lutas sociais no campo e seu lugar no processo político. Vozes, 1981.

MELO João Alfredo. **Reforma Agrária Quando? CPI mostra as causas da Luta pela terra no Brasil**, Congresso nacional, Câmara dos Deputados. Brasília, 2006.

MUNARIM, Antonio. **Trajatória do movimento nacional de educação do campo no Brasil**. In: Revista do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, Vol. 33, n. 1, p. 57-72. Jan./Abr. 2008. ISSN: 0101-9031

MUNARIM, Antonio et all. Política pública de educação do campo: a articulação entre o Estado e a sociedade. In: AUED, Bernardete W. e VENDRAMINI, Célia Regina (orgs.) **Educação do Campo: desafios teóricos e práticos**. Editora Insular. Florianópolis. 2009.

MESZÁROS, István. **A Educação para Além do capital**. São Paulo, Boitempo Editorial, 2005.

MANÇANO, B. **Por uma Educação Básica do Campo**. In ARROYO, Miguel. A educação básica e o movimento social do campo. In: FERNANDES, Bernardo Mançano; Arroyo, Miguel. A Educação básica e o Movimento Social do Campo. Por uma educação básica do campo: a educação Básica e o movimento social do Campo. V.2. Brasília, 1999

NERY, José Israel. P. Apresentação. In In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo e CALDART, Roseli Salete (orgs). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, nº. 4. Brasília: UnB, 2002.

NETO, Bezerra Luiz; COLARES, Anselmo Alencar. **Contribuição ao debate acerca da utilização do materialismo histórico e dialético como referencial teórico na pesquisa histórico educacional**. Disponível em: www.histedbr.fae.unicamp.br. Acesso em: 3 nov. 2010.

OLIVEIRA, Marcos Antonio de. **As bases filosóficas e epistemológicas de alguns Projetos de Educação do Campo: do pretendido Marxismo à aproximação ao Ecletismo Pós-Moderno**. 481fl. Tese (Doutorado em Educação). – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2008.

PEREIRA, Cláudia Ana. **Condições de Funcionamento de Escolas do Campo: Em busca de indicadores de custo aluno qualidade**. 2008. 149fl. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará. Instituto de Ciência da Educação. Pará, 2008.

ROCHA, Maria Isabel Antunes e MARTINS, Araci Alves. (orgs.) **Educação do Campo: Desafios para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SAVIANI, Dermerval. **PDE – Plano de desenvolvimento da Educação: Análise crítica da Política do MEC**. – Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SAUER, Sergio, PEREIRA, João M.M. A “**reforma agrária de mercado**” do Banco Mundial no Brasil. Revista Proposta, dezembro/fevereiro, nº 107, ano 30. Disponível em: www.fase.org.br. Acesso em: 2001.

SIQUEIRA, Sandra Maria Marinho. **Matrizes históricas dos Movimentos Sociais: Entre a Cidadania nos limites do capital e a Busca pela Emancipação Humana. 2006.** 202fl. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, 2006.

SIQUEIRA, Sandra Maria, Marinho; SILVA, Francisco P. Marxismo e Lutas Sociais no Brasil, (Capítulo VIII) In **Marx Atual?** Texto sobre a vigência do marxismo na contemporaneidade Capítulo VIII, (mimeografado) LEMARX, 2010a.

SIQUEIRA, Sandra Maria Marinho; SILVA, Francisco P. Silva. Marxismo e lutas sociais no Brasil (Capítulo VII). In: **Marx Atual?** Textos sobre a vigência do marxismo na contemporaneidade. mimeografado 2010b.

SÁ MOURÃO, Lais e MOLINA Molina Castagna Políticas de Educação Superior no campo. In **Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão.** Molina, M. Castagna (org.), MDA, MEC, 2010.

SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Educação do Campo: campo – políticas públicas – educação.** Brasília: NEAD, 2008.

_____. **Educação do Campo e Políticas Públicas no Brasil. A instituição de Políticas pelo Protagonismo dos movimentos sociais do campo na luta pelo direito à educação.** 143fl. Tese (Mestrado) Faculdade de Educação Universidade de Brasília, DF, 2009.

SEMINARIO NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO. Declaração Final. Brasília, 26 a 29 de novembro de 2002

TROTSKY, Leon. **Programa de Transição -1938.** In: O Programa da Revolução, O Trabalho, São Paulo: Nova Palavra, 2009.

TUMOLO, P. S. **Da contestação à conformação:** a formação sindical da CUT e a reestruturação capitalista. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2002.

TAFFAREL, Celi Neuza Zulke et all. Formação Humana, Política Públicas de Esporte e Lazer e Luta de Classe: Contribuições para a Construção do projeto Histórico Socialista. Universidade Federal da Bahia. <www.faced.ufba.br/rascunhodigital/textos/591.htm>. 2008
Acesso em: 10 de nov.2010.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. et al. Licenciatura em Educação do Campo: reivindicação dos movimentos sociais de luta e um desafio para a universidade. In: **Revista de Educação Popular.** V. 6, Uberlândia: UFU, 2007.

_____. **Atividade curricular em áreas de reforma agrária: A organização do trabalho pedagógico em mutirões e círculos.** Universidade Federal da Bahia. Disponível em: <http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br> . Acesso em: 20 dez. 2010.

_____ **Reforma universitária: o Consenso impossível** .Disponível em:<
http://www.faced.ufba/Rascunho_digital/textos/322.htm 2004. Disponível em:
<http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/texto> . Acesso em: 12 de fev.2010

_____ **A Educação do Campo e seus principais problemas**. Disponível em:
<http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/texto.78>. Acesso em: 15 de out. 2010.

TITTON, Mauro. **O limite da política no embate de projetos da educação do campo**. 2010. 291FL. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina Florianópolis, SC, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE/UFS. Curso de **Licenciatura em Educação do Campo**. Projeto Político - Pedagógico. Sergipe, 2007. (n/publicado).

UFBA. Universidade Federal da Bahia. Caderno de Financiamento. In: UFBA. Universidade Federal da Bahia. **Cadernos didáticos sobre educação no campo**/ Universidade Federal da Bahia. TAFFAREL, Celi Nelza Zülke et al. (Org.). Salvador: 2009a. Disponível em: <
www.faced.ufba.br> . Acesso em: 12 dez. 2010.

UFBA. Universidade Federal da Bahia. Caderno de Financiamento. In: UFBA. Universidade Federal da Bahia. **Cadernos didáticos sobre educação no campo**/ Universidade Federal da Bahia. Celi Nelza Zülke Taffarel, et al. (Org.). Salvador: 2009b. Disponível em: <
www.faced.ufba.br>. Acesso em: 12 dez. 2010.

_____. **Análise Referencial Programa Escola Ativa**. Faculdade de Educação. Salvador, maio de 2010. (não publicado).

WANDERLEY, M. de N. B. Raízes históricas do campesinato brasileiro. In: CARVALHO, H. M. **O campesinato no século XXI**: possibilidades e condicionantes do desenvolvimento do campesinato no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A
PROGRAMAS E AÇÕES PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA
MEC-2008

| Nº DOC. | ORIGEM SECRETARIA | PROGRAMA – AÇÃO | ESCOLARIZAÇÃO/FORMAÇÃO CARACTERÍSTICA | MODALIDADE |
|----------------|--------------------------|--|--|---|
| 1 | SEED | ProInfo Integrado - Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional. | Formação continuada Tecnologias na Educação (100h). | Ensino a distância |
| | | | Especialização de Tecnologias em Educação (400h). | Ensino a distância |
| 2 | SECAD SEED | Curso de Educação do Campo | Formação continuada Cursos de extensão e aperfeiçoamento (180h) Cursos de especialização (360h) | Ensino a distância Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) Ensino a distância Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). |
| 3 | SEB | Pró-Letramento- Programa de formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental. | Formação continuada alfabetização/linguagem de matemática (120h). | Ensino a distância. Sistema Rede Nacional de Formação Continuada e Desenvolvimento da Educação (criada em 2003) |

| | | | | |
|----|----------------------|---|---|--|
| 4 | SECAD | Programa Escola Ativa – Estratégia metodológica criada para escolas multisseriadas | Formação Continuada | Modular |
| 10 | SEB | Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica em cinco áreas: alfabetização e linguagem, educação matemática e científica; ensino de ciências humanas e sociais; artes e educação física; e gestão e avaliação da educação. | Formação continuada | Rede de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação em universidades públicas e comunitárias que desenvolvem programas de formação continuada para o atendimento da demanda dos sistemas de educação |
| 5 | SEB SEED | Proinfantil - Programa para Professores em exercício na Educação Infantil: Oferece cursos em nível médio, na modalidade Normal, com habilitação em Educação infantil, para os professores que tenham o ensino fundamental ou que não tenham cursado o magistério. Iniciado em 2005. | Formação Inicial. Nível Médio Normal Centrada na formação por tutorias exercidas pelos professores de rede, supervisionadas pela IES. | Ensino a distância |
| 6 | SEB SEED CAPES | Pró-Licenciatura – Programa de Formação Inicial para Professores que atuam nos anos/séries finais do Ensino Fundamental e/ou Médio e não tem habilitação legal para o exercício da função (licenciatura). Iniciado em 2005 | Formação inicial | Ensino a distância Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). |
| 7 | SESu CAPES | O Programa de Consolidação das Licenciaturas – Prodocência - | Formação inicial. Fomento a projetos institucionais: fomentar experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador, inclusive com a inserção de tecnologias da informação e da comunicação nos processos de ensino e aprendizagem dos futuros docentes | Ações presenciais. |

| | | | | |
|----|--|--|--|--|
| 8 | PROLIND | Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas. Cursos de Licenciatura específicos para a formação de docentes indígenas – Licenciaturas interculturais | Formação inicial (3.200 h) | Ensino Presencial. Modular |
| 9 | PROCAMPO/SECAD | Programa de Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo. Formação de professores para atuarem na educação básica das escolas do campo, especificamente nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio. | Formação inicial (3.200 h) | Ensino presencial. Alternância Educativa |
| 10 | Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica | rede de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação em universidades públicas e comunitárias que desenvolvem programas de formação continuada para o atendimento da demanda dos sistemas de educação em cinco áreas: alfabetização e linguagem, educação matemática e científica; ensino de ciências humanas e sociais; artes e educação física; e gestão e avaliação da educação. | Formação continuada | |
| 11 | CAPES SEED | Plano Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Programa estratégico de formação docente a todas as etapas e modalidades da educação básica para as redes públicas. Apoiar a oferta e a expansão de cursos de | Formação inicial 1. Primeira licenciaturas- professores que ainda não tenham formação superior. 2. Segunda licenciaturas- professores já formados, mas | Preferencialmente presencial para a formação inicial Presencial e a distância para formação continuada Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) |

| | | | | |
|--|--|---|---|---|
| | | <p>formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior</p> | <p>que lecionam em área diferente daquela em que se formaram.</p> <p>3. Bacharéis sem licenciatura, que necessitam de estudos complementares que os habilitem ao exercício do magistério.</p> | <p>Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).</p> |
|--|--|---|---|---|

APÊNDICE B

QUADRO NORMATIVO DA POLITICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

| Nº DOC. | DECRETOS, RESOLUÇÕES E PARECERES | PERÍODO DE PUBLICAÇÃO | ORIGEM | DISPOSIÇÃO | CONSIDERAÇÕES |
|---------|----------------------------------|-----------------------|---------------------------------|--|---|
| 1 | Resolução Nº 01 | 1999 | MEC / CNE | Dispõe sobre a criação dos Institutos Superiores de educação (oferecido em Curso Normal Superior – dentro ou fora da estrutura universitária). | Descaracteriza a formação cultural e de pesquisa na Universidade quando as ISE ficam fora da estrutura universitária. (Fere o Artigo 52 LDB). |
| 2 | Resolução Nº 03 | 1997 | MEC/CNE | Fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios | Não foram materializadas nas políticas municipais e estaduais em planos de cargos e carreiras que poucos municípios possuem |
| 3 | Parecer Nº 115 | 10/08/99 | MEC / Câmara de Ensino Superior | Determina as diretrizes gerais para os Institutos Superiores de Educação serem centros formadores, disseminadores e produtores de conhecimento referentes ao processo de ensino e de aprendizagem e à educação escolar como um todo. | Este Parecer faz referência à separação das Licenciaturas dos Bacharelados; Não autoriza as habilitações do Magistério, das SIEF e EI no Curso de Pedagogia, mas somente em Cursos Normais Superiores; Dispõe sobre o Curso de Pedagogia formar profissionais de Educação para administração, supervisão e orientação educacional e também para o ensino. |
| 4 | Parecer Nº 970 | 1999 | MEC / CNE | Dispõe sobre o Curso Normal Superior e da Habilitação para o Magistério em Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental nos Cursos de Pedagogia. | Muda a concepção de professor e de pedagogo para profissionais de educação. |

| | | | | | |
|---|---|------------------------|--------------------------------|--|--|
| 5 | Decreto N° 3.276 Alterado pelo Decreto N° 3.554 | 06/12/1999 2000 | Presidente da República | Dispõe sobre a formação em nível superior de professores da Educação Básica e criação dos Institutos Superiores de Educação; Regulamenta a formação básica comum. | Fere o texto da LDB 96, Artigo 3º, referente a autonomia didático-científica das universidades; O texto do Decreto dá margem à interpretações divergentes. |
| 6 | Parecer N° 133 | 30/01/2001 | MEC / CNE | Dispõe que a formação de professores só poderá ocorrer em Universidades, Centros Universitários e Institutos Superiores de Educação. | Esclarece o Art. 62 da LDB (formação de docentes para atuar na Educação Básica). |
| 7 | Parecer N° 009 | 08/05/2001 | MEC / CNE | Dispõe sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação Inicial de Professores da Educação Básica. | Não contempla as reivindicações dos movimentos organizados da sociedade. Ver proposta da ANFOPE. |
| 8 | Decreto N° 3.860 | 09/07/2001 | Presidência da República | Dispõe sobre a classificação das Instituições de Ensino Superior, públicas e privadas, assim como sobre o processo de organização acadêmica para credenciamento oficial, considerando: Universidades, Centros Universitários, Faculdades Integradas, Institutos ou Escolas Superiores. | Esclarece os aspectos legais que caracterizam os Cursos Superiores, atendendo aos incisos I e II do Artigo 44 da LDB; Muda as regras de organização e avaliação de cursos e instituições do ensino superior. As medidas reordenam as competências do MEC, do Conselho de Educação (CNE) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). |
| 9 | RESOLUÇÃO CNE/CEB | 01/08/2003 | MEC/CNE | Dispõe sobre os direitos dos profissionais da educação com formação de nível médio, na modalidade Normal, em relação à prerrogativa do exercício da docência, em vista do disposto na lei 9394/96, e dá outras providências | Retoma a expansão de cursos normais em nível médio, para a formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, consolidam a formação neste nível de ensino como política pública, não transitória. |

| | | | | | |
|----|-------------------------|------------|--------------------------|--|--|
| 10 | Decreto N° 5.800 | 08/06/2006 | Presidência da República | Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. | Privilegia a modalidade de educação a distância para a formação inicial e continuada de professores em exercício. Tutores e mediadores. Alterar a concepção do trabalho docente no ensino superior |
| 11 | <u>Decreto N° 6.095</u> | 34/04/2007 | Presidência da República | Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. | |
| 12 | Decreto Lei N° 11.494 | 20/07/2007 | Presidência Da República | Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n° 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n°s 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. | |
| 13 | Resolução N° 1. | 27/03/2008 | MEC/CNE/CEB | Define os profissionais do magistério, para efeito da aplicação do art. 22 da Lei n° 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB | |
| 14 | Decreto Lei N° 11.738 | 16/07/2006 | Presidência da República | Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os | Embora esteja em vigor, a lei aguarda julgamento do STF (Supremo Tribunal Federal), após questionamento de quatro estados sobre a constitucionalidade da medida. |

| | | | | | |
|----|----------------------------|------------|--------------------------|---|--|
| | | | | profissionais do magistério público da educação básica | |
| 15 | Parecer CNE/CEB Nº: 9/2009 | 2/4/2009 | | Revisão da Resolução CNE/CEB nº 3/97, que fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados e do Distrito Federal. | |
| 16 | Decreto Nº 6.755 | 29/01/2009 | Presidência da República | Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. | |
| 17 | Resolução Nº 2 | 28/5/2009 | | Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com o artigo 6º da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, e com base nos artigos 206 e 211 da Constituição Federal, nos artigos 8º, § 1º, e 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no artigo 40 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. | |
| 18 | Decreto Nº 7.415. | 30/12/2010 | | Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, dispõe sobre o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público - Profucionário, e dá outras providências. | |

| | | | | | |
|----|--|--------------|---------------|---|---|
| 19 | Resolução CNE/CP 1 ** | 18/02/ 2002. | MEC CNE/CP | Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. | Fundamentada pela LDB, e no Parecer CNE/CP/009/2001 |
| 20 | Resolução CNE/CP 2 ** | 19/02/2002 | ME/ CNE/CP | Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. | Regulamentação do Art. 12 d Resolução CNE1/2002 Esta Resolução determina o mínimo de 400 horas destinadas à Prática de Ensino, com separação da Prática de Ensino de Estágio profissional. Fundamentado pelo Parecer CNE/CP 28/2002, determina o tempo mínimo de três anos para os cursos, com carga horária de 2800h. Observação para articulação entre tória e prática ao longo da organização curricular Marcos Legais para elaboração Projeto Político Pedagógico das Licenciaturas |
| 21 | Emenda Constitucional, a de nº 53/2006 | | | Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. | Altera a redação original CF.Art.206, no que se refere à valorização e profissionalização dos profissionais da educação pública. Incisos: V - planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VIII- piso salarial nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal”. |

| | | | | | |
|----|-------------------------|------------|-----------------------------|--|--|
| 22 | Decreto Nº 11.502, . | 11/07/2007 | Presidência da República | Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. | A CAPES além da formulação de políticas para Pós Graduação terá como finalidade induzir e fomentar, em regime de colaboração a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério, com preferência ao ensino presencial, conjugado com o uso de recursos e tecnologias de educação a distância; Restringiu parcialmente a modalidade a distância para a formação inicial, entretanto a formação continuada se consolida a distância. |
| 23 | DECRETO Nº 6.096 | 24/04/2007 | Presidência da República | Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. | |
| 24 | DECRETO Nº 7.352 | 04/11/2010 | Presidência da República | Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. | A formação de professores para a educação do campo é tratada no artigo 5º e observará os princípios e objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, conforme disposto no Decreto no 6.755, de 29 de janeiro de 2009, e será orientada, no que couber, pelas diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação. Parágrafos: 1 a 3. |

APÊNDICE C
DOCUMENTOS DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

| Nº DOC. | CLASSIFICAÇÃO | PERÍODO DE PUBLICAÇÃO | RESPONSÁVEL | DISPOSIÇÃO | OBSERVAÇÕES |
|----------------|----------------------|------------------------------|--|--|--|
| 1 | Programa | 2001 | Ministério do Desenvolvimento Agrário / INCRA em parceria com Universidades Públicas | Manual de Operação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária | Consiste em na alfabetização de jovens e adultos em áreas de assentamento e escolarização de monitores das escolas de assentamentos. Cursos de Ensino Médio profissionalizantes, graduações diversas e em algumas regiões abarca cursos de especializações |
| 2 | Caderno | 2003 | MDA /Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável Condraf/, Núcleo de Estudos Agrários | Referências para o desenvolvimento territorial sustentável | Fundamentos políticos, econômicos e sociais da implementação da Política Territorial do Governo Lula |
| 3 | Caderno de Subsídios | 2004 | MEC/SEMTEC/ INEP | Referencias Para uma Política Nacional de Campo | Apresenta o perfil demográfico e socioeconômico da população rural e traça um diagnóstico sobre a situação atual da educação do campo. |
| 4 | Nota Técnica | 12/2005 | MEC/SECAD | Proposta do Grupo Permanente de Trabalho* de Educação do Campo (GPT/MEC) para o Plano Nacional de Educação | Aprovado pela plenária do GPT de Educação do Campo em 09.12.2005 |

| | | | | | |
|---|---------------------|---------|---|--|--|
| 5 | Nota Técnica | 2006 | MEC/SECAD | Consulta ao CNE, quanto ao reconhecimento do curso de Licenciatura em Educação do Campo, no Sistema Universitário Brasileiro, com vista à formação de docentes que atuam na educação básica em escolas do campo. | Em andamento |
| 6 | Caderno didático | 03/2007 | MEC/SECAD | Educação do Campo: Diferenças mudando Paradigmas | Bases, históricas, conceituais, organizacionais e legais, que fundamentam o conjunto de programas, projetos e atividades que coletivamente compõem a política posta em andamento pela SECAD/MEC. |
| 7 | Documento | 07/2007 | MEC/SECAD DIP – Diretoria de Assistência a Programas Especiais | O Diagnóstico Rápido Participativo (DRP) do Programa Escola Ativa: 10 anos de Experiência | Pesquisa Nacional sobre o Programa Escola Ativa realizada pela Universidade Federal do Pará. Identificar as práticas constituídas na atuação de educadores e técnicos junto ao Programa. |
| 8 | Caderno de formação | 10/2008 | MEC/SECAD | Projeto Base Programa Escola Ativa | Projeto Político pedagógico - Reformulação do Programa pela CGEC |
| 9 | Documento | 06/2006 | MEC/SECAD | Plano Nacional de Formação dos Profissionais da Educação do Campo | Proposta elaborada pela Comissão de Formação do GPT |

| | | | | | |
|----|--------------------------|------------|--|---|--|
| 10 | Documento | 04/ 2006 | MEC/SECD | Licenciatura (Plena) em Educação do Campo | Minuta da Formação dos Cursos de Licenciatura elaborada pela Comissão Nacional de Formação do GPT |
| 11 | Documento | 07/ 2008 | MEC/Diretoria de Estudos e Acompanhamento das Vulnerabilidades Educacionais -Deave | Relatório Referencial do campo | Relatório Avaliativo de Gestão dos Programas de Educação do Campo pela SECAD. |
| 12 | Doc Base | 05/2010 | MEC- Gabinete do Ministro | Documento Final da Conferencia nacional de Educação | No eixo Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade, apresentam as metas da Educação do Campo a serem assegurada no PNE |
| 13 | Relatório Técnico | 02/09/2004 | MEC/SECAD | Reforma Universitária -Colóquio com Entidades do Campo | Síntese dos principais programas componentes da Reforma Universitária e posições dos movimentos e entidades. |
| 14 | Livro | 06/2006 | MEC/SEB/INEP | A Educação no Brasil Rural | Coletânea de artigos produzidos no âmbito do Programa de Estudos sobre a Educação no meio rural do Brasil, financiado pelo Banco Mundial, UNESCO. Reúne análises e dados estatísticos, revisão do tema elaborado por pesquisadores, movimentos sociais e ONGS. |
| 15 | Publicação Institucional | 06/2006 | MEC/INEP MDA/INCRA | Sinopse Estatística da Pesquisa Nacional na Reforma Agrária PNERA 2004; | Pesquisa contendo levantamento sobre a infraestrutura escolar e as condições da oferta educacional nos assentamentos rurais de todo o país. Coletou informações de 5.595 assentamentos rurais criados pelo Incra a partir de 1985. |

APÊNDICE D

MARCOS NORMATIVOS DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

| Nº DOC. | CLASSIFICAÇÃO | PERÍODO DE PUBLICAÇÃO | RESPONSÁVEL | DISPOSIÇÃO | OBSERVAÇÕES |
|---------|----------------------|-----------------------|--------------------------------|--|--|
| 1 | Parecer Nº 36/2001 | 04/12/2001 | MEC/ Câmara de Educação Básica | Justificativa para a criação da Lei de Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo | Texto base do projeto de Resolução contendo justificativa político-pedagógica para a aprovação das Diretrizes Operacionais para Educação do Campo. Consiste de histórico do ordenamento jurídico nas Cartas Constitucionais referentes à Educação Rural e Educação do Campo |
| 2 | Resolução CEB N.º 01 | 03/04/2002 | MEC/ Câmara de Educação Básica | Institui Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo | Institui as diretrizes a serem observadas nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino. |
| 3 | Portaria N. 1.374 | 4/06/2003 | MEC - Gabinete do Ministro | Instituir Grupo Permanente de Trabalho da Educação do Campo | O Grupo foi criado com atribuição de articular as ações do Ministério pertinentes à educação do campo, divulgar, debater e esclarecer as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo a serem observadas nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino, e apoiar a realização de seminários nacionais e estaduais |
| 4 | PARECER CNE/CEB | 1/2/2006 | MEC/ Câmara de Educação Básica | Dias letivos para a aplicação da Pedagogia | Este parecer permitiu ao MEC e instituições de ensino elaborarem |

| | | | | | |
|---|----------------------------|------------|-------------------------------|---|--|
| 5 | PARECER CNE/CEB N° 03/2008 | 18/2/2008 | MEC/Câmara de Educação Básica | de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). Reexame do Parecer CNE/CEB n° 23/2007, que trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo | propostas e programas em regime de Alternância Educativa. |
| 6 | LDB (9.394) | 17/12/96 | MEC/CNE | Os Art. 1° § 2°; Art 23, § 2°; Art. 28; Art. 32; Art.26, dispõem sobre Educação Rural | Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o Desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo O Art. 28 dispõe que a educação Rural deve adaptar-se à realidade da zona rural e na forma de organização escolar e esta organização deve adequar-se também as condições de trabalho rural, os demais regulamentam a escola rural ao Ensino Básico. |
| 7 | PARECER CNE/CEB N° 8/2010 | 5/5/2010 | MEC/Câmara de Educação Básica | Estabelece normas para aplicação do inciso IX do artigo 4 da Lei no 9.394/96 (LDB), que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica Pública. | Indica os desafios para o alcance da qualidade na Educação Básica. Dentre esses desafios, o parecer destaca: 1) a necessidade de real valorização da carreira do magistério; 2) a ampliação do financiamento da educação; e 3) a melhor da gestão |
| 8 | DECRETO N° 7.352 | 04/11/2010 | MEC | Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA | Regulamenta o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera); ações de infraestrutura para a as escolas do campo e a formação de professores que deverá atender os princípios e objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, estabelecidos no Decreto n° 6.755, de janeiro de 2009 |

APÊNDICE E

PUBLICAÇÕES DO MOVIMENTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

| Nº DOC. | CLASSIFICAÇÃO | DOCUMENTO | ANO | AUTOR | | CONTEÚDO |
|---------|--|--|------|---------------------------|---|---|
| | | | | PRODUÇÃO | ORGANIZAÇÃO | |
| 1 | COLEÇÃO: POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO. | Volume 1: (Memória) A Educação Básica e o Movimento Social do Campo | 1999 | Executiva Nacional | Mônica Molina, Edgar Kolling | Apresenta histórico e conclusões da I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo; Sistematiza a realidade da educação básica no campo brasileiro; demandas e desafios para a agenda de mobilização para construção de políticas de |
| | | Volume 2: A Educação Básica e o Movimento Social do Campo | 1999 | Executiva Nacional | Miguel Arroyo, Bernardo F. Mañano | Coletânea de texto- base da I Conferência Nacional. Documento- síntese do Seminário da Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo realizado em novembro de 1999 em São Paulo. |
| | | Volume 3: Projeto Popular e Escolas do Campo | 1999 | UnB Executiva Nacional | César Benjamim Roseli S. Caldart | Caracteriza o “Projeto Popular para o Brasil defendido pela Articulação Nacional. Apresenta referências da escola do campo em movimento Documentos: manifesto da educadoras e educadores da Reforma Agrária. |
| | | Volume 4: Educação do Campo: identidade e políticas públicas. | 2002 | UnB, | Edgar Jorge Kolling, Paulo Ricardo Ceriooli, e Roseli S. Caldart | Síntese das principais resoluções e coletânea de textos do Seminário Nacional Por uma Educação do Campo realizado em 2002 na cidade de Brasília; Traços da Identidade das escolas do campo; Desafios para os educadores educadoras do Campo; Análises das Diretrizes |

| | | | | | | | | |
|---|--|--|--|------|--|----------|--|--|
| | | | | 2004 | Volume 5: Contribuições para construção de um projeto de Educação do campo | Unb | Monica Molina Castagna; Sônia Meire Santos Azevedo de Jesus | Apresenta os elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da Educação do Campo; "O campo da Educação do Campo"; o caráter público da educação do Campo; e Questões paradigmáticas da Construção de um |
| | | | | 2008 | Volume 6: Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo | UFES | Erineu Forerste, Gerda M.Schuitz-Foerste, Laura Maria, Schneider Duarte. | Síntese do I encontro do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária na Região Sudeste de 30 de setembro a outubro de 2004. Aprofundamento sobre a Construção do projeto Político Pedagógico da Educação do Campo |
| | | | | | Volume 7: Campo-Políticas Públicas-Educação | NEAD/MDA | Clarice Aparecida dos Santos | Reúne vários textos com atualização do debate acerca da temática da Educação do Campo e balanço político e linhas de ação da trajetória dos 10 anos do Pronera. |
| | | | | 2010 | Educação do campo e pesquisa II. | MDA, MEC | Monica Castagna Molina | O debate da Educação do Campo sobre a última década. 1- Educação do Campo e Desenvolvimento 2- Formação e Trabalho docente na Escola do campo 3- Políticas de Educação |
| 2 | II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo e II Seminário sobre Educação Superior | | | 2010 | Círculos de Produção De Conhecimento | | Diversos Total - 22 | Artigos científicos, contendo análise acerca da Educação do Campo e formação de educadores para o campo. |