

Ilustração do tamanho que ficou no 3

Por Uma Educação do Campo

**Educação do Campo
Identidade e Políticas Públicas**

Educação do Campo
Identidade e Políticas Públicas

(Verso da folha de rosto)

Educação do Campo: identidade e políticas públicas / Edgar Jorge Kolling, Paulo Ricardo Cerioli, osfs e Roseli Salete Caldart (organizadores). Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, n.º 4.

COLEÇÃO POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO

- 1 – Por Uma Educação Básica do Campo (Memória)
- 2 – A Educação Básica e o Movimento Social do Campo
- 3 – Projeto Popular e Escolas do Campo
- 4 – Educação do Campo: identidade e políticas públicas

(2ª Folha de Rosto)

Edgar Jorge Kolling
Paulo Ricardo Cerioli, osfs
e Roseli Salete Caldart:
organizadores

Educação do Campo
Identidade e Políticas Públicas

2002

(verso da 2ª folha de rosto)

Direitos Autorais cedidos pelos autores à
“articulação nacional Por uma Educação do Campo”

Secretariado Geral:
SCS Qd 06 Edifício Vilares salas 211/212
70032-000-Brasília-DF
Telefones (0xx61) 322 5035
Fax (0xx61) 225 1026
Endereço eletrônico: mstdf@terra.com.br

Coordenação da articulação nacional *Por Uma Educação do Campo*

Representantes de:

UNICEF

UnB

UNESCO

MST

CNBB

Desenho da capa: Irmão Anderson Pereira

Editoração eletrônica:

Capa:

Pedidos

Associação Nacional de Cooperação Agrícola – ANCA

Alameda Barão de Limeira, 1232

01202-002 – São Paulo/SP

Fone/fax: 11 3361 3866

Endereço eletrônico: pedidos@mst.org.br

SUMÁRIO

Apresentação

Primeira Parte

1. Por Uma Educação do Campo: Declaração 2002
2. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. Roseli Salete Caldart.
3. 13 Desafios para os Educadores e as Educadoras do Campo. Mônica Castagna Molina.

Segunda Parte

1. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo: Parecer CNE/CEB nº 36/2001 e Resolução CNE/CEB nº 01/2002.
2. Diretrizes de uma caminhada. Bernardo Mançano Fernandes.
3. Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas: Resolução CNE/CEB nº 03/1999.
4. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo: uma leitura comparativa a partir da temática da educação escolar indígena. Rosa Helena Dias da Silva.

Anexos

1. Seminário Nacional Por Uma Educação do Campo: objetivos e programação.
2. Educação do Campo e Educação Indígena: duas lutas irmãs e Carta Compromisso do Encontro Nacional de Professores Indígenas e Missionários do CIMI/ANE, 2002.
3. Ser Educador do Povo do Campo.

Apresentação

Em suas mãos o quarto caderno de nossa Coleção “Por Uma Educação do Campo”, até aqui denominada “Por Uma Educação Básica do Campo”. Estamos mudando para deixar mais claro em nosso nome que a educação que queremos vai além do final do Ensino Médio e também dos limites da escola formal. A luta, portanto, continua e cada vez mais intensa alargando horizontes e obtendo conquistas bem substanciais.

Este volume sai a lume logo depois do *Seminário Nacional Por uma Educação do Campo*, ano 2002, dias 26 a 29 de novembro, no Centro Comunitário Athos Bulcão, no Campus da Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF. Houve neste evento 372 participantes de 25 Estados e representando várias Organizações Sociais. Sem ser exaustivos citamos algumas delas: 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, entre outras. Houve também a participação de representantes de diversas Universidades do país, de Secretarias Municipais e Estaduais de Educação e de outros órgãos públicos federais.

No primeiro dia do Seminário estudamos sobre a situação e as perspectivas do povo do campo no Brasil de hoje, neste momento conjuntural tão recheado de esperanças e propício para nosso repensar sobre as tarefas da educação junto à população de nosso país que vive no campo.

No segundo dia resgatamos experiências de como vêm sendo construídas e implementadas políticas públicas a nível municipal, estadual e federal, e olhamos com carinho para as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, recentemente aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, discutindo os desafios de sua realização prática.

No terceiro dia recordamos as marcas da trajetória deste nosso movimento *por uma educação do campo* e socializamos experiências de construção de escolas do campo, buscando refletir sobre elas. E no último dia fizemos uma plenária sobre os nossos desafios e próximos passos, oportunizando a expressão de diversas organiza-

ções presentes. Durante todos os dias, e a partir da caminhada já feita pela articulação nacional, discutimos e gestamos o documento final que foi batizado de *declaração 2002*.

A promoção deste evento esteve a cargo da articulação nacional *Por uma Educação do Campo*, constituída em 1998. Ela é integrada por representantes da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) Movimento dos 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). A partir deste Seminário consideramos que esta articulação pode se ampliar, acolhendo outros movimentos e outras entidades que expressaram sua disposição em levar adiante este trabalho conjunto.

A **primeira parte** deste Caderno inicia-se com um significativo resultado palpável do Seminário, a que acima nos referimos, tendo sido aprovado por unanimidade por seus participantes. O texto "*Por uma Educação do Campo: Declaração 2002*", também foi entregue ao novo Governo, representado no momento de sua proclamação pelo Dr José Graziano da Silva. A professora Dra Roseli Salette Caldart nos brinda com uma instigante e motivadora reflexão "*Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção*", que foi apresentada durante o Seminário, fundamentando a razão de ser de uma educação específica do campo. E a Professora Doutoranda Mônica Castagna Molina além de nos apresentar "*13 Desafios para os Educadores e as Educadoras do Campo*", nos convida para buscar respostas a estes desafios e, sobretudo, para a tarefa de conseguir que todas as forças sociais se engajem nesta caminhada.

Na **segunda parte** há quatro textos importantes para a Educação do Campo na perspectiva da luta por políticas públicas. O primeiro traz na íntegra as "*Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*": Parecer do CNE/CEB nº 36/2001 e Resolução CNE/CEB nº 01/2002. O segundo, do Prof. Dr. Bernardo Mançano, da UNESP, "*Diretrizes de uma Caminhada*", é um comentário pertinente sobre o documento do CNE/CEB. O terceiro texto traz as "*Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas*", Resolução CNE/CEB, nº3/1999. E o quarto texto, da Professora Rosa Helena Dias da Silva, membro do Conselho Missionário Indigenista (CIMI), órgão da CNBB, faz uma leitura das "*Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*", a partir da temática da educação escolar indígena, comparando e aproximando estas caminhadas.

Incluimos também neste Caderno três **anexos** que complementam a partilha do ideário refletido durante estes dias. O primeiro é o *programa* do Seminário Nacional, com o objetivo de situar os leitores e as leitoras no contexto da elaboração da Declaração 2002. O segundo é o texto “*Educação do Campo e Educação Indígena: duas lutas irmãs*” que traz a “*Carta Compromisso do Encontro Nacional de Professores Indígenas e Missionários do Conselho Indigenista Missionário – Articulação Nacional de Educação (CIMI/ANE)*”, de junho de 2002, acrescida de um preâmbulo elaborado e lido durante este nosso Seminário Nacional. O terceiro é um decálogo sobre o “*Ser Educador do Povo do Campo*”, preparado para ajudar na reflexão dos *encontros estaduais por uma educação campo* que aconteceram ao longo de 2002.

Desde a *Primeira Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo* que realizamos em 1998, muitos passos foram dados na caminhada, algumas conquistas importantes alcançadas e, especialmente, a prática foi acontecendo. São milhares e milhares de educadoras e educadores, educandas e educandos do Campo que já se beneficiam de uma identidade educacional própria do mundo em que vivem e no qual constroem suas vidas e seus sonhos.

E muitas são as Organizações Sociais que se unem a esta causa fortalecendo o projeto. Importa, porém, não apenas continuar nesta busca da especificidade da Educação do Campo, mas batalhar por algo que é indispensável para a sua concretização, uma nova política para o campo, no sentido de um projeto popular de desenvolvimento nacional, que contemple evidentemente, um projeto popular de desenvolvimento do campo, que por sua vez inclua uma verdadeira educação do campo. Passemos adiante esta notícia e esta bandeira, envolvamos mais pessoas neste grande projeto. Tudo isso faz parte do Brasil que a gente quer.

Irmão Israel José Nery, FSC
pela articulação nacional *Por Uma Educação do Campo*
Brasília, dezembro de 2002.

Primeira Parte

Por Uma Educação do Campo: Declaração 2002

Estamos reunidos neste Seminário Nacional para discutir sobre a Educação do Campo. Somos educadores e educadoras do campo, militantes de Movimentos Sociais do Campo, representantes de Universidades, de órgãos de governos municipais, estaduais e federal, de organizações não governamentais e de outras entidades comprometidas com a luta por políticas públicas e por uma identidade própria à educação e às escolas do campo. Trabalhamos para melhorar as condições de vida e de cidadania de milhões de brasileiros e brasileiras que vivem no campo.

Nossa caminhada enquanto articulação nacional **Por Uma Educação do Campo** começou no processo de preparação da *Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo*, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 31 de julho de 1998. A idéia da Conferência, por sua vez, surgiu durante o *I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária* (I ENERA) feito em julho de 1997. A Conferência, promovida a nível nacional pelo MST, pela CNBB, UnB, UNESCO, e pelo UNICEF, foi preparada nos estados através de encontros que reuniram os principais sujeitos de práticas e de preocupações relacionadas à *educação do campo*.

Na Conferência reafirmamos que o campo existe e que é legítima a luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para quem vive nele:

- No campo estão milhões de brasileiras e brasileiros, da infância até a terceira idade, que vivem e trabalham no campo como: pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, bóia-fria, entre outros.
- A maioria das sedes dos pequenos municípios é rural, pois sua população vive direta e indiretamente da produção do campo.
- Os povos do campo têm uma raiz cultural própria, um jeito de viver e de trabalhar, distinta do mundo urbano, e que inclui diferentes maneiras de ver e de se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente, bem como de viver e de organizar a família, a comunidade, o trabalho e a educação. Nos processos que produzem sua existência vão também se produzindo como seres humanos.

Na Conferência também denunciemos os graves problemas da educação no campo:

- Faltam escolas para atender a todas as crianças e jovens.
- Falta infra-estrutura nas escolas e ainda há muitos docentes sem a qualificação necessária.
- Falta uma política de valorização do magistério.
- Falta apoio às iniciativas de renovação pedagógica.
- Há currículos deslocados das necessidades e das questões do campo e dos interesses dos seus sujeitos.
- Os mais altos índices de analfabetismo estão no campo, e entre as mulheres do campo.
- A nova geração está sendo deseducada para viver no campo, perdendo sua identidade de raiz e seu projeto de futuro. Crianças e jovens têm o direito de aprender da sabedoria dos seus antepassados e de produzir novos conhecimentos para permanecer no campo.

O processo da Conferência Nacional mostrou a necessidade e a possibilidade de continuar o *movimento* iniciado. De lá para cá o trabalho prosseguiu em cada estado, através das ações dos diferentes sujeitos da articulação e através de encontros e de programas de formação de educadores e educadoras. Uma conquista que tivemos no âmbito das políticas públicas foi a recente aprovação das “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo” (Parecer nº 36/2001 e Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação).

Nós, que trabalhamos **Por Uma Educação do Campo** temos dois grandes objetivos:

- Mobilizar o povo que vive no campo, com suas diferentes identidades, e suas organizações para conquista/construção de políticas públicas na área da educação e, prioritariamente, da escolarização em todos os níveis.
- Contribuir na reflexão político-pedagógica da *educação do campo*, partindo das práticas já existentes e projetando novas ações educativas que ajudem na formação dos sujeitos do campo.

Neste final de 2002, em que o povo brasileiro se prepara para participar de um novo momento da história de nosso país, queremos reafirmar nossas principais con-

vicções e linhas de ação na construção de um projeto específico **Por Uma Educação do Campo**, articulado a um Projeto Nacional de Educação:

1. O centro de nosso trabalho está no ser humano, nos processos de sua humanização mais plena. Precisamos nos assumir como trabalhadoras e trabalhadores da formação humana, e compreender que a educação e a escola do campo estão na esfera dos direitos humanos, direitos das pessoas e dos sujeitos sociais que vivem e trabalham no campo.
2. É necessário e possível se contrapor à lógica de que escola do campo é escola pobre, ignorada e marginalizada, numa realidade de milhões de camponeses analfabetos e de crianças e jovens condenados a um círculo vicioso: sair do campo para continuar a estudar, e estudar para sair do campo. Reafirmamos que é preciso estudar para viver no campo!
3. Vamos continuar lutando para garantir que todas as pessoas do campo tenham acesso à educação pública e de qualidade em seus diversos níveis, voltada aos interesses da vida no campo. Nisto está em questão o tipo de escola, o projeto educativo que ali se desenvolve, e o vínculo necessário desta educação com estratégias específicas de desenvolvimento humano e social do campo, e de seus sujeitos.
4. Queremos vincular este movimento por educação com o movimento mais amplo do povo brasileiro por um novo projeto de desenvolvimento para o Brasil e participar ativamente das transformações necessárias no atual modelo de agricultura que exclui e mata dia a dia a dignidade de milhares de famílias no campo.
5. Quando dizemos **Por Uma Educação do Campo** estamos afirmando a necessidade de duas lutas combinadas: pela ampliação do direito à educação e à escolarização no campo; e pela construção de uma escola que esteja *no* campo, mas que também seja *do* campo: uma escola política e pedagogicamente vinculada à história, à cultura e às causas sociais e humanas dos sujeitos do campo, e não um mero apêndice da escola pensada na cidade; uma escola enraizada também na práxis da Educação Popular e da Pedagogia do Oprimido.
6. Temos uma preocupação prioritária com a escolarização da população do campo. Mas para nós, a educação compreende todos os processos sociais de formação das pessoas como sujeitos de seu próprio destino. Neste sentido educação tem re-

lação com cultura, com valores, com jeito de produzir, com formação para o trabalho e para a participação social.

7. Continuaremos lutando pelo respeito, pela valorização profissional, e por melhores condições de trabalho e de formação para as educadoras e os educadores do campo, e conclamamos sua participação efetiva na definição da política educacional e na construção do projeto educativo do povo que vive no campo.
8. Defendemos um projeto de educação integral, preocupado também com as questões de gênero, de raça, de respeito às diferentes culturas e às diferentes gerações, de soberania alimentar, de uma agricultura e de um desenvolvimento sustentáveis, de uma política energética e de proteção ao meio ambiente.
9. O direito à educação somente será garantido no espaço público. Nossa luta é no campo das políticas públicas e o Estado precisa ser pressionado para que se torne um espaço público. Os movimentos sociais devem ser guardiões desse direito e o Estado deve ouvir, respeitar e traduzir em políticas públicas as demandas do povo que vive no campo.
10. Reconhecemos a caminhada dos Movimentos Sociais do Campo, como expressão do povo organizado que faz e que pensa sobre a vida no e do campo. Das suas práticas de organização, de luta social e de educação podemos extrair muitas lições para a educação do campo. A primeira delas é que o povo que vive no campo tem que ser o sujeito de sua própria formação. Não se trata, pois, de uma educação ou uma luta *para os*, mas sim *dos* trabalhadores do campo e é assim que ela deve ser assumida por todos os membros deste movimento **Por Uma Educação do Campo**.
11. Consideramos que há muitas transformações a serem feitas na educação em nosso país para que ela se realize como instrumento de participação democrática e de luta pela justiça social e pela emancipação humana. Nosso encontro se dá nas ações e não apenas em intenções. Queremos reeducar nossas práticas a partir do diálogo com as grandes questões de educação e de desenvolvimento social.
12. Reconhecemos os avanços da legislação educacional brasileira, em especial nos espaços abertos pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/1996), nas Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e agora, nas Diretrizes Operacionais para as Escolas do Campo. Comprometemo-

nos em lutar pela implementação destas diretrizes, bem como em contribuir para seu aperfeiçoamento. Trabalharemos pela inclusão destas diretrizes na construção dos planos municipais e estaduais de educação.

13. Queremos consolidar a articulação nacional **Por Uma Educação do Campo** e acolher todas as pessoas e organizações dispostas a trabalhar por esta causa.

Por Uma Educação do Campo: Propostas de ação para o novo governo

1. Implementar um programa de formação para todos os educadores e educadoras do campo, de nível médio e superior, através de convênios / parcerias entre Secretarias, Universidades, Movimentos Sociais e Organizações do Campo.
 - a. Curso Normal de Nível Médio específico para Educadores e Educadoras do Campo.
 - b. Cursos de graduação de Pedagogia e outras licenciaturas, considerando a experiência das turmas de Pedagogia da Terra e de Pedagogia da Alternância.
 - c. Cursos de pós-graduação sobre educação do campo.
 - d. Cursos de formação de agentes de desenvolvimento do campo para atuação junto às comunidades, considerando as experiências desenvolvidas e novas demandas dos Movimentos Sociais.
2. Ampliar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) do campo:
 - a. MOVA do Campo – Movimento de Alfabetização do Campo para todos. Preparar as jovens e os jovens do campo para serem os educadores.
 - b. Viabilizar a EJA nas Escolas de Educação Fundamental e Média.
 - c. Projetos alternativos de EJA: fundamental e médio.
 - d. Organização da oferta atendendo à realidade dos diferentes grupos humanos.
3. Garantir a Educação Infantil (zero a seis anos) e a Educação Fundamental nas comunidades do campo. Nos anos finais da Educação Fundamental e na Educação Média a oferta pode ser regional, mas no campo, garantindo o transporte.
4. Realizar a formação técnica (nível médio e superior) voltada às demandas de capacitação dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo.

5. Implementar políticas públicas de valorização profissional das educadoras e dos educadores do campo.
6. Realizar concurso público para a seleção de professores e professoras do campo.
7. Produzir e editar materiais didático-pedagógicos específicos para as Escolas do Campo, desde o olhar das diferentes identidades que existem no campo.
8. Construir e manter escolas no campo: de educação infantil, fundamental, média e profissional. Projetar as escolas como espaços comunitários.
9. Equipar as Escolas do campo com:
 - a. Bibliotecas abertas à comunidade.
 - b. Brinquedoteca.
 - c. Salas de leitura abertas à comunidade com periódicos atualizados à disposição.
 - d. Salas de informática para aprendizado de educandos, educadores e comunidade, utilizando um “software livre”.
 - e. Internet e vídeo (filmes) a serviço da comunidade.
 - f. Materiais e equipamento de esporte e lazer.
10. Incentivar programas de pesquisa que contemplem o campo, os seus sujeitos, os Movimentos Sociais e a totalidade dos processos educativos.
11. Divulgar as “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo”, garantindo envio para todos os municípios e escolas do e no campo, e políticas de implementação em todos os níveis.
12. Criar no MEC uma Secretaria ou coordenação da Educação do Campo para fazer a interlocução com o povo que vive no campo e suas organizações. Criar nas Secretarias de Educação Estadual e Municipal uma coordenação com a mesma finalidade.
13. Realizar oficinas e seminários ou ciclos de estudo sobre Educação do Campo nos diferentes níveis (municipal, regional, estadual e nacional).
14. Valorizar as práticas inovadoras de Escolas do Campo.
15. Garantir a gestão democrática (administrativa, financeira e pedagógica) na Educação.
16. Garantir escolas agrotécnicas e técnicas orientadas por um projeto popular de desenvolvimento do campo.
17. Criar política de financiamento para a Educação do Campo, em todos os níveis e modalidades, atendendo também a dimensão não escolar, conforme demandas de

formação dos Movimentos Sociais do Campo e dos Povos Indígenas. Garantir o repasse diferenciado de recursos para as escolas do campo (50% a mais).

18. Definir de maneira mais precisa as responsabilidades das diferentes esferas do poder público em relação ao financiamento da educação do campo.
19. Garantir continuidade e ampliar o PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, incluindo os acampamentos, e na perspectiva de torná-lo uma política pública, com fundo específico.

Educação do Campo, semente que se forma planta pelo nosso cultivar!

Seminário Nacional Por Uma Educação do Campo

Brasília, 26 a 29 de novembro de 2002.

Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção

Roseli Salete Caldart ¹

O objetivo desta exposição é refletir sobre a identidade que vem sendo construída pelos sujeitos que se juntam para lutar *por uma educação do campo*. Quem somos nós que trazemos de volta à agenda nacional algumas lutas tão antigas como nosso país, e que ao mesmo tempo nos atrevemos a desenhar alguns traços novos para o jeito e o conteúdo destas lutas? Por que não aceitamos mais falar em uma educação para o meio rural e afirmamos nossa identidade vinculada a uma *educação do campo*? O que une e identifica os diferentes sujeitos da educação do campo?

Vamos buscar responder a estas questões trazendo para o debate deste Seminário Nacional *Por Uma Educação do Campo* alguns dos traços que, segundo interpretamos, vêm compondo a trajetória e construindo a identidade de nosso movimento. Trata-se de uma reflexão especialmente necessária neste momento histórico de transição, onde talvez aumente o número dos que pretendam falar em nosso nome...

1. A Educação do Campo identifica uma luta pelo direito de todos à educação.

Um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade deste movimento *por uma educação do campo* é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, e a uma educação que seja *no e do campo*. *No*: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; *Do*: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.

Somos herdeiros e continuadores da luta histórica pela constituição da educação como um direito universal, de todos: um direito humano, de cada pessoa em vista de seu desenvolvimento mais pleno, e um direito social, de cidadania ou de participação mais crítica e ativa na dinâmica da sociedade. Como direito não pode ser tratada como serviço nem como política compensatória; muito menos como mercadoria.

A educação do campo tem se desenvolvido em muitos lugares através de programas, de práticas comunitárias, de experiências pontuais. Não se trata de desvalorizar ou de

¹ Do Setor de Educação do MST e da articulação nacional *Por Uma Educação do Campo*.

ser contra estas iniciativas porque elas têm sido uma das marcas de nossa resistência. Mas é preciso ter clareza de que isto não basta. A nossa luta é no campo das políticas públicas, porque esta é a única maneira de universalizarmos o acesso de todo o povo à educação.

Da mesma forma é preciso incluir o debate da educação do campo no debate geral sobre educação, e no debate de um projeto popular de desenvolvimento do país.

Este olhar para a educação do campo como um direito tem um outro desdobramento importante: pensar uma política de educação que se preocupe também com o jeito de educar quem é sujeito deste direito, de modo a construir uma qualidade de educação que forme as pessoas como *sujeitos de direitos*.

2. Os sujeitos da educação do campo são os sujeitos do campo.

A educação do campo se identifica pelos seus sujeitos: é preciso compreender que por trás da indicação geográfica e da frieza de dados estatísticos está uma parte do povo brasileiro que vive neste lugar e desde as relações sociais específicas que compõem a vida no e do campo, em suas diferentes identidades e em sua identidade comum; estão pessoas de diferentes idades, estão famílias, comunidades, organizações, movimentos sociais... A perspectiva da educação do campo é exatamente a de educar este povo, estas pessoas que trabalham no campo, para que se articulem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino.

Trata-se de uma educação *dos* e não *para os* sujeitos do campo. Feita sim através de políticas públicas, mas construídas com os próprios sujeitos dos direitos que as exigem. A afirmação deste traço que vem desenhando nossa identidade é especialmente importante se levamos em conta que na história do Brasil, toda vez que houve alguma sinalização de política educacional ou de projeto pedagógico específico isto foi feito *para o meio rural* e muito poucas vezes *com os sujeitos do campo*. Além de não reconhecer o povo do campo como sujeito da política e da pedagogia, sucessivos governos tentaram sujeitá-lo a um tipo de educação domesticadora e atrelada a modelos econômicos perversos.

Por isso este nosso movimento *por uma educação do campo* se afirma como um basta aos 'pacotes' e à tentativa de fazer das pessoas que vivem no campo instrumentos de implementação de modelos que as ignoram ou escravizam. Basta também desta visão

estreita de educação como preparação de mão-de-obra e a serviço do mercado. Queremos participar diretamente da construção do nosso projeto educativo; queremos aprender a pensar sobre a educação que nos interessa enquanto ser humano, enquanto sujeitos de diferentes culturas, enquanto classe trabalhadora do campo, enquanto sujeitos das transformações necessárias em nosso país, enquanto cidadãos do mundo...

Todas as Universidades, Secretarias de Educação e demais Entidades e pessoas que estão participando ou apoiando esta nossa articulação *por uma educação do campo* reconhecem (devem reconhecer) o povo do campo como *sujeito das ações* e não apenas *sujeito às ações* de educação, de desenvolvimento..., e assumem como sua tarefa educativa específica a de ajudar às pessoas e às organizações do campo para que se vejam e se construam como sujeitos, também de sua educação...

Para isso todos precisamos ajudar a colocar as questões da educação na agenda de cada um dos sujeitos do campo: das famílias, das comunidades, dos movimentos sociais e de outras organizações populares.

3. A Educação do Campo se faz vinculada às lutas sociais do campo.

A realidade que deu origem a este movimento *por uma educação do campo* é de violenta desumanização das condições de vida no campo. Uma realidade de injustiça, desigualdade, opressão, que exige transformações sociais estruturais e urgentes.

Os sujeitos da educação do campo são aquelas pessoas que sentem na própria pele os efeitos desta realidade perversa, mas que não se conformam com ela. São os sujeitos da resistência no e do campo: sujeitos que lutam para continuar sendo agricultores apesar de um modelo de agricultura cada vez mais excludente; sujeitos da luta pela terra e pela Reforma Agrária; sujeitos da luta por melhores condições de trabalho no campo; sujeitos da resistência na terra dos quilombos e pela identidade própria desta herança; sujeitos da luta pelo direito de continuar a ser indígena e brasileiro, em terras demarcadas e em identidades e direitos sociais respeitados; e sujeitos de tantas outras resistências culturais, políticas, pedagógicas...

Esta é a materialidade que conforma nossa identidade. E talvez seja este o sentido da expressão *do campo* que às vezes assusta, e torna tão difícil para alguns grupos aceitar que a nossa educação é *do campo* e não apenas *do* ou *para o meio rural*...

O movimento por uma educação do campo vincula a luta por educação com o conjunto das lutas pela transformação das condições sociais de vida no campo; por isso em nossos encontros sempre temos a preocupação de fazer e ajudar os educadores e as educadoras a fazer uma leitura histórica da realidade mais ampla; e por isso defendemos que uma das suas tarefas é ajudar na organização do povo para que participe destas lutas.

Discutimos a educação vinculada aos processos sociais de formação dos sujeitos do campo porque aprendemos na prática que não há como educar verdadeiramente o povo do campo sem transformar as condições atuais de sua desumanização; e também já aprendemos que é na própria luta por estas transformações que o processo de humanização é retomado.

4. A educação do campo se faz no diálogo entre seus diferentes sujeitos.

O campo tem diferentes sujeitos. São pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, bóia-fria, e outros grupos mais. Entre estes há os que estão ligados a alguma forma de organização popular, outros não; há ainda as diferenças de gênero, de etnia, de religião, de geração; são diferentes jeitos de produzir e de viver; diferentes modos de olhar o mundo, de conhecer a realidade e de resolver os problemas; diferentes jeitos de fazer a própria resistência no campo; diferentes lutas.

Na trajetória do movimento *por uma educação do campo* estamos construindo alguns aprendizados básicos sobre estas diferenças, que talvez já possam mesmo ser considerados traços de nossa identidade. Um deles é que estas diferenças não apagam nossa identidade comum: somos um só povo; somos a parte do povo brasileiro que vive no campo e que historicamente tem sido vítima da opressão e da discriminação, que é econômica, política, cultural.

Aprendemos que a nossa divisão em nome das diferenças somente interessa a quem nos oprime: “dividir para melhor dominar”, é uma máxima tão antiga quanto a própria dominação.

E aprendemos também que em nome de nossa identidade comum e destas nossas lutas comuns, não podemos querer apagar nossas diferenças, ignorando identidades e

culturas construídas em séculos de história, e através de tantas outras lutas; isto certamente significaria reproduzir entre nós o processo de *invasão cultural* (Paulo Freire) que em conjunto já sofremos há séculos. Nossa perspectiva deve ser a do diálogo: somos diferentes e nos encontramos como iguais para lutar juntos pelos nossos direitos de ser humano, de cidadão, e para transformar o mundo. O respeito às diferenças faz o nosso movimento mais forte, mais bonito e mais parecido com a vida mesma, sempre plural em suas expressões, em seus movimentos. Neste encontro também estamos abertos a nossa própria transformação: não queremos nos fixar no que já somos; queremos sim poder ir desenhando outros traços em nossa identidade, fruto da *síntese cultural* a que nos desafiamos em conjunto.

5. A Educação do Campo identifica a construção de um projeto educativo.

O nome ou a expressão educação do campo já identifica também uma reflexão pedagógica que nasce das diversas práticas de educação desenvolvidas no campo e ou pelos sujeitos do campo. É uma reflexão que reconhece o campo como lugar onde não apenas se reproduz, mas também se produz pedagogia; reflexão que desenha traços do que pode se constituir como um projeto de educação ou de formação dos sujeitos do campo.

É um projeto de educação que reafirma como grande finalidade da ação educativa ajudar no desenvolvimento mais pleno do ser humano, na sua humanização e inserção crítica na dinâmica da sociedade de que faz parte; que compreende que os sujeitos se humanizam ou se desumanizam sob condições materiais e relações sociais determinadas; que *nos mesmos processos em que produzimos nossa existência nos produzimos como seres humanos*; que as práticas sociais, e entre elas especialmente as relações de trabalho, conformam (formam ou deformam) os sujeitos. É por isso que afirmamos que não há como verdadeiramente educar os sujeitos do campo sem transformar as circunstâncias sociais desumanizantes, e sem prepará-los para ser os sujeitos destas transformações...

Este projeto educativo reafirma e dialoga com a *pedagogia do oprimido* na sua insistência de que são os oprimidos os sujeitos de sua própria educação, de sua própria libertação, e também na ênfase que dá à cultura como matriz de formação do ser humano... Educação do campo como obra dos sujeitos do campo; educação do campo

como intencionalidade de resistência cultural e também de transformações culturais em vista de uma humanização mais plena.

Este projeto reafirma e dialoga com a *pedagogia do movimento* compreendendo a dimensão fortemente educativa da participação das pessoas no movimento social ou no movimento das lutas sociais e no movimento da história... A educação do campo precisa extrair as lições de pedagogia das lutas sociais que estão em sua origem e com as quais se vincula; e é intencionalidade de formação dos sujeitos destas lutas...

Este projeto ainda afirma como uma de suas especificidades a *pedagogia da terra*, compreendendo que há uma dimensão educativa na relação do ser humano com a terra: terra de cultivo da vida, terra de luta, terra ambiente, planeta. A educação do campo é intencionalidade de educar e reeducar o povo que vive no campo na sabedoria de se ver como “guardião da terra”, e não apenas como seu proprietário ou quem trabalha nela. Ver a terra como sendo de todos que podem se beneficiar dela. Aprender a cuidar da terra e apreender deste cuidado algumas lições de como cuidar do ser humano e de sua educação.

Trata-se de combinar pedagogias de modo a fazer uma educação que forme e cultive identidades, auto-estima, valores, memória, saberes, sabedoria; que *enraíze* sem necessariamente *fixar* as pessoas em sua cultura, seu lugar, seu modo de pensar, de agir, de produzir; uma educação que projete movimento, relações, transformações...

Trata-se de educar as pessoas como sujeitos humanos e como sujeitos sociais e políticos: intencionalidade no desenvolvimento humano, pensando a especificidade da educação da infância, da juventude, da idade adulta, dos idosos...; intencionalidade no fortalecimento da identidade de sujeito coletivo, no enraizamento social, na formação para novas relações de trabalho, na formação da consciência política...; e com uma intencionalidade política explícita: não queremos ajudar a formar trabalhadores do campo que se conformem ao modelo de agricultura em curso; queremos ajudar a formar sujeitos capazes de resistir a este modelo e lutar pela implementação de um outro projeto que inclua a todos que estiverem dispostos a trabalhar e a viver no campo e do campo...

6. A Educação do Campo inclui a construção de Escolas do Campo.

A Educação do Campo não cabe em uma escola, mas a luta pela escola tem sido um de seus traços principais: porque a negação do direito à escola é um exemplo emblemático do tipo de projeto de educação que se tenta impor aos sujeitos do campo; porque o tipo de escola que está ou nem está mais no campo tem sido uma dos componentes do processo de dominação e de degradação das condições de vida dos sujeitos do campo; porque a escola tem uma tarefa educativa fundamental, especialmente na formação das novas gerações; e porque a escola pode ser um espaço efetivo de fazer acontecer a educação do campo.

Primeiro o nome da nossa articulação era *por uma educação básica do campo*; a alteração que estamos fazendo para *por uma educação do campo* tem em vista afirmar de modo a não deixar dúvidas: - que não queremos educação só na escola formal: temos direito ao conjunto de processos formativos já constituídos pela humanidade; - que o direito à escola do campo pelo qual lutamos compreende da educação infantil à Universidade.

Construir uma escola do campo significa *estudar para viver no campo*. Ou seja, inverter a lógica de que se estuda para sair do campo, e se estuda de um jeito que permite um depoimento como esse: *foi na escola onde pela primeira vez senti vergonha de ser da roça*. A escola do campo tem que ser um lugar onde especialmente as crianças e os jovens possam sentir orgulho desta origem e deste destino; não porque enganados sobre os problemas que existem no campo, mas porque dispostos e preparados para enfrentá-los, coletivamente.

Construir uma escola do campo significa pensar e fazer a escola desde o projeto educativo dos sujeitos do campo, tendo o cuidado de não projetar para ela o que sua materialidade própria não permite; trazer para dentro da escola as matrizes pedagógicas ligadas às práticas sociais; combinar estudo com trabalho, com cultura, com organização coletiva, com postura de transformar o mundo..., prestando atenção às tarefas de formação específicas do tempo e do espaço escolar; pensar a escola desde o seu lugar e os seus sujeitos, dialogando sempre com a realidade mais ampla e com as grandes questões da educação, da humanidade.

Se for assim a escola do campo será mais do que escola, porque com uma identidade própria, mas vinculada a processos de formação bem mais amplos, que nem começam

nem terminam nela mesma, e que também ajudam na tarefa grandiosa de fazer a terra ser mais do que terra...

7. As educadoras e os educadores são sujeitos da educação do campo.

A educação do campo também se identifica pela valorização da tarefa específica das educadoras e dos educadores. Sabemos que em muitos lugares elas e eles têm sido sujeitos importantes da resistência no campo, especialmente nas escolas. E que têm estado à frente de muitas lutas pelo direito à educação.

Em nossa trajetória *por uma educação do campo* temos também construído um conceito mais alargado de educador. Para nós é educador aquele cujo trabalho principal é o de fazer e o de pensar a formação humana, seja ela na escola, na família, na comunidade, no movimento social...; seja educando as crianças, os jovens, os adultos ou os idosos. Nesta perspectiva todos somos de alguma forma educadores, mas isto não tira a especificidade desta tarefa: nem todos temos como trabalho principal o de educar as pessoas e o de conhecer a complexidade dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento do ser humano, em suas diferentes gerações.

Por isso defendemos com tanta insistência a necessidade de políticas e de projetos de formação das educadoras e dos educadores do campo. Também porque sabemos que boa parte deste ideário que estamos construindo é algo novo em nossa própria cultura. E que há uma nova identidade de educador que pode ser cultivada desde este movimento *por uma educação do campo*.

Construir a educação do campo significa formar educadores e educadoras do e desde o povo que vive no campo como sujeitos destas políticas públicas que estamos ajudando a construir e também do projeto educativo que já nos identifica. Como fazer isso é uma das questões que deve continuar nos ocupando especialmente...

Assim somos; assim estamos nos construindo como lutadores e lutadoras *por uma educação do campo*. Cultivar esta identidade e lutar por ela é uma das tarefas que assumimos enquanto participantes deste movimento...

Exposição realizada no **Seminário Nacional Por Uma Educação do Campo**.

Brasília, 26 a 29 de novembro 2002.

13 Desafios para os Educadores e as Educadoras do Campo

Mônica Castagna Molina¹

Durante o Seminário Nacional de Educação de Campo, promovido pela articulação nacional *Por Uma Educação do Campo*, realizado em Brasília, entre 26 e 29 de novembro de 2002, discutimos quais seriam as tarefas e os desafios dos Educadores do Campo, na nova conjuntura que se inicia em 2003.

1. A primeira tarefa que temos que cumprir com excelência se refere à necessidade permanente de nos capacitar, de estudar sempre e muito. Estudar os diferentes materiais elaborados pela nossa articulação nacional, como a Coleção “Por Uma Educação do Campo”, e principalmente, o documento que produzimos a partir do Seminário Nacional, intitulado: “Por uma Educação do Campo - Declaração 2002”, e as Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo.

Mesmo com as várias atividades que cabem aos educadores do campo, que antes de tudo devem ser lutadores do povo, é preciso saber priorizar o tempo do estudo, da reflexão, da formação. Como nos ensina o mestre Paulo Freire “ estudar não é um ato de consumir idéias, mas sim, de criá-las e recriá-las”...

2. Associado a esta primeira tarefa, temos também um outro desafio: não basta apenas ficarmos mais “sabidos”, mais cultos, conhecedores dos problemas do campo, da agricultura, da educação. É preciso se desafiar a transformar o conhecimento em ação. Como colocar em prática, como vivenciar os valores, os conteúdos, as reflexões que estamos desenvolvendo enquanto integrantes desta articulação? Além de qualificar nossas práticas pedagógicas, a partir dos estudos desenvolvidos, é preciso lembrar sempre: educador do campo é aquele que contribui com o processo de organização do povo que vive no campo.

3. Nosso terceiro desafio: transformar ação em conhecimento. É importante assumirmos mais este compromisso: refletirmos, sistematizarmos e escrevermos a respeito de nossas práticas pedagógicas, de nossas experiências como educadores e educandos

¹ Da Universidade de Brasília e da articulação nacional *Por Uma Educação do Campo*.

do campo. Conhecer melhor as experiências dos diferentes movimentos sociais que desenvolvem ações educativas no meio rural nos ajuda a olhar de maneira nova para a nossa própria prática e nos ajuda a qualificá-la. A própria articulação nacional “Por Uma Educação Do Campo” pode ser o canal responsável para fazer circular essas publicações.

4. Além de estudar, escrever e fazer circular o material que produzimos, é preciso consolidar um espaço permanente de debate, de reflexão sobre o que estamos fazendo e sobre o que acontece no campo, ao nosso redor e em nosso país. Nesse sentido, é extremamente rica a experiência dos Coletivos Pedagógicos do MST, que podem ser tomados como exemplo pelo conjunto dos movimentos sociais da Via Campesina. Um grupo permanente de reflexão, além de ser um espaço de crítica e autocrítica de nossas práticas, é importante também para nos desafiar a estudar mais, a acompanhar as mudanças na conjuntura, a aprofundar o conhecimento da legislação educacional, a descobrir caminhos novos para as mudanças .

5. Este conjunto de desafios listados até aqui são parte de uma tarefa maior que cabe também a nós: fortalecer a Educação do Campo como área própria de conhecimento, que tem o papel de fomentar reflexões que acumulem força e espaço no sentido de contribuir na desconstrução do imaginário coletivo sobre a relação hierárquica que há entre campo e cidade; sobre a visão tradicional do jeca tatu, do campo como o lugar do atraso. A Educação do Campo, que é indissociável da reflexão sobre a construção de um novo modelo de desenvolvimento, e de um novo papel para o campo neste modelo, deve trazer elementos que contribuam na construção desta nova visão. Elementos que fortaleçam a identidade e a autonomia das populações do campo, e que ajudem o conjunto do povo brasileiro a compreender que a relação não é de hierarquia, mas, de complementariedade: a cidade não vive sem o campo e vice versa. A Educação do Campo tem um tarefa central na perspectiva de contribuir com o desafio de repensar e redesenhar o desenvolvimento territorial brasileiro: Educação do Campo com desenvolvimento social; Educação do Campo com cultura; Educação do Campo com saúde; Educação do Campo como infra-estrutura de transporte; de lazer; Educação do Campo como cuidado do meio ambiente.

6. Esta missão será melhor desempenhada à medida que formos capazes de fortalecer a Educação do Campo também nos espaços públicos, nos sistemas de ensino, tanto municipais, quanto estaduais. É esta tarefa que temos que estar atentos: a luta pela Educação do Campo deve ser realizada na esfera pública, porque é no campo dos direitos que ela se coloca. Fortalecer a luta pela Educação do Campo dentro dos sistemas de ensino é importante porque é na esfera da atuação do Estado, do público, que temos que fortalecer nossa demanda.

7. Esta tarefa maior de contribuir na construção de um novo modelo de desenvolvimento e de ampliar o espaço do campo neste modelo se materializará quanto maior for a nossa capacidade de nos inserir nos debates públicos sobre educação escolar, socializando com o conjunto de educadores e educandos do campo e da cidade estas reflexões. Um espaço muito importante para isto será garantir a nossa inserção nos debates que serão desencadeados para a elaboração dos Planos Estaduais de Educação - PEE e dos Planos Municipais de Educação - PME. É preciso estar consciente desta dupla preocupação: não basta garantirmos avanços na legislação educacional, fazendo constar nestes instrumentos legais dispositivos que contemplem as demandas propostas pelas articulações estaduais e municipais *Por uma Educação do Campo*. É necessário assumirmos o desafio de fazer deste processo de elaboração dos Planos um momento de reflexão para o conjunto da comunidade local, sobre a importância do espaço do campo na construção de um novo modelo de desenvolvimento.

8. Enraizar a Educação do Campo, com a perspectiva transdisciplinar que ela necessariamente abarca, exige de nós um esforço no sentido de contribuir para sua institucionalização não apenas nos sistemas públicos municipais e estaduais de educação. É necessário também fortalecermos esta demanda nos sistemas federais de ensino, contribuindo para reinserção do campo na agenda de pesquisa das universidades. Uma pista neste sentido pode ser dada pelos projetos executados através do PRONERA que, apesar das inúmeras dificuldades na sua execução, têm no conjunto das ações realizadas garantido alguns avanços muito importantes. É emblemática a criação de cursos superiores específicos aos educadores do campo, como por exemplo, os cursos de Pedagogia da Terra, que funcionam hoje em cinco estados (RS, MT, ES, PA, RN). Em locais onde não há ainda a experiência da parceria dos movimentos do campo com as universidades é importante começar com ações pequenas, mesmo que se-

jam cursos breves de extensão universitária, que possam contribuir com a formação dos educadores/educandos do campo. O que nos parece significativo é que tenhamos como estratégia política a decisão da ocupação das universidades como espaço público, onde os movimentos sociais têm o direito de estar presentes, contribuindo não só na desprivatização destas instituições, mas estimulando com estas demandas um novo esforço de pesquisa por parte destas instituições sobre as diferentes possibilidades que o espaço rural representa em potencialidade de geração de empregos, renda, espaço de moradia, serviços. Contribuir para a redescoberta da interação campo-cidade, exige reflexões profundas sobre a ocupação e utilização do território brasileiro, e a Educação do Campo tem um enorme potencial para contribuir nesta tarefa.

9. Estes desafios podem se tornar mais simples se, além da constituição dos coletivos pedagógicos na nossa área de atuação, nós trabalharmos também formando articulações municipais *Por uma Educação do Campo*, na qual participem além dos movimentos sociais do campo, também representantes de órgãos públicos comprometidos com a perspectiva de fazer avançar a construção do projeto popular de desenvolvimento. Representantes de ong's e de outras instituições urbanas que comunguem com a necessidade de reconstrução da relação campo-cidade também podem trazer ricas contribuições, não só nas reflexões, mas na própria estratégia de conseguirmos aliados para multiplicarmos o debate sobre a importância do campo no novo modelo.

10. Desde a realização da Conferência Nacional "Por Uma Educação Básica do Campo", em 1998, temos observado que os estados que conseguiram garantir maiores espaços para territorialização desta demanda foram aqueles nos quais os movimentos sociais tinham maior organicidade e assumiram realmente a Educação do Campo como bandeira de luta em todas as reivindicações encaminhadas ao poderes públicos. No Seminário Nacional refletimos que, mesmo que os vários movimentos presentes da Via Campesina, como MAB, MPA, ANMTR, CPT, PJR tivessem diferentes práticas formativas para suas bases, seria muito significativo a constituição de setores específicos dentro dos movimentos para fazer alavancar a capacidade de organização desta demanda e de sua inclusão permanente na pauta de luta.

11. Uma estratégia importante que tem contribuído também para ajudar a enraizar a luta pela Educação do Campo, é a constituição de articulações regionais e estaduais,

e principalmente, a realização de encontros promovidos pelas articulações estaduais, que possibilitam aos diferentes educadores do campo, encontrarem-se dialogando sobre as suas práticas. Os Encontros Estaduais também têm se mostrado espaço importante para ampliar a visibilidade do tamanho da demanda a outros órgãos públicos e potenciais parceiros, que também precisam ser incorporados no desafio de conseguirmos fazer do campo um espaço de cidadania.

12. Por fim, o fundamental é ampliarmos a nossa prática, é nos encontramos nas ações educativas, entendidas estas não só como aquelas que se desenvolvem nos espaços escolares, mas principalmente, as que se desenvolvem nos espaços pedagógicos, formativos por excelência, das lutas sociais, das negociações, das ocupações, das caminhadas e marchas, das atividades culturais. A Educação do Campo, não podemos esquecer, é muito maior que a escola. Ela se realiza também na escola, porém, por ter como preocupação central a formação em sua plenitude, dos seres humanos, ela envolve a vida como um todo.

13. Acumulando práticas, refletindo sobre nossas experiências, produzindo novas teorias, podemos acalentar o desejo de nos encontrarmos no próximo ano, em uma grande celebração da luta pela vida digna no campo, que será a II Conferência Nacional “Por Uma Educação do Campo”.

Texto elaborado a partir de exposição feita na mesa final do **Seminário Nacional *Por Uma Educação do Campo***.

Brasília, 26 a 30 de novembro de 2002.

Segunda Parte



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

INTERESSADO: Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação		UF: DF
ASSUNTO: Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo		
RELATORA: Edla de Araújo Lira Soares		
PROCESSO N.º: 23001.000329/2001-55		
PARECER N.º: 36/2001	COLEGIADO: CEB	APROVADO EM: 04.12.2001

I – RELATÓRIO

Na longa história das comunidades humanas, sempre esteve bem evidente a ligação entre a terra da qual todos nós, direta ou indiretamente, extraímos nossa subsistência, e as realizações da sociedade humana. E uma dessas realizações é a cidade ...
(Williams Raymond , 1989).

A Câmara da Educação Básica – CEB, no cumprimento do estabelecido na Lei nº 9131/95 e na Lei nº 9394/96 – LDB, elaborou diretrizes curriculares para a educação infantil, o ensino fundamental e o médio, a educação de jovens e adultos, a educação indígena e a educação especial, a educação profissional de nível técnico e a formação de professores em nível médio na modalidade normal.

A orientação estabelecida por essas diretrizes, no que se refere às responsabilidades dos diversos sistemas de ensino com o atendimento escolar sob a ótica do direito, implica o respeito às diferenças e a política de igualdade, tratando a qualidade da educação escolar na perspectiva da inclusão. Nessa mesma linha, o presente Parecer,

provocado pelo artigo 28 da LDB, propõe medidas de adequação da escola à vida do campo.

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

Assim focalizada, a compreensão de campo não se identifica com o tom de nostalgia de um passado rural de abundância e felicidade que perpassa parte da literatura, posição que subestima a evidência dos conflitos que mobilizam as forças econômicas, sociais e políticas em torno da posse da terra no país.

Por sua vez, a partir de uma visão idealizada das condições materiais de existência na cidade e de uma visão particular do processo de urbanização, alguns estudiosos consideram que a especificidade do campo constitui uma realidade provisória que tende a desaparecer, em tempos próximos, face ao inexorável processo de urbanização que deverá homogeneizar o espaço nacional. Também as políticas educacionais, ao tratar o urbano como parâmetro e o rural como adaptação reforçam essa concepção.

Já os movimentos sociais do campo propugnam por algo que ainda não teve lugar, em seu estado pleno, porque perfeito no nível das suas aspirações. Propõem mudanças na ordem vigente, tornando visível, por meio das reivindicações do cotidiano, a crítica ao instituído e o horizonte da educação escolar inclusiva.

A respeito, o pronunciamento das entidades presentes no Seminário Nacional de Educação Rural e Desenvolvimento Local Sustentável foi no sentido de se considerar o campo como espaço heterogêneo, destacando a diversidade econômica, em função do engajamento das famílias em atividades agrícolas e não-agrícolas (pluriatividade), a presença de fecundos movimentos sociais, a multiculturalidade, as demandas por educação básica e a dinâmica que se estabelece no campo a partir da convivência com os meios de comunicação e a cultura letrada.

Assim sendo, entende a Câmara da Educação Básica que o presente Parecer, além de efetivar o que foi prescrito no texto da Lei, atende demandas da sociedade, oferecendo subsídios para o desenvolvimento de propostas pedagógicas que contemplem a mencionada diversidade, em todas as suas dimensões. Ressalte-se nesse contexto, a

importância dos Movimentos Sociais, dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, da SEF/MEC, do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação - CONSED, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME, das Universidades e instituições de pesquisa, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável, das ONG's e dos demais setores que, engajados em projetos direcionados para o desenvolvimento socialmente justo no espaço diverso e multicultural do campo, confirmam a pertinência e apresentam contribuições para a formulação destas diretrizes.

Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo: Proposição Pertinente?

Esta cova em que estás,
com palmos medida,
É a conta menor que tiraste em vida,
É de bom tamanho,
nem largo nem fundo,
é a parte que te cabe,
deste latifúndio.
Não é cova grande,
é cova medida,
é a terra que querias
ver dividida.
É uma cova grande
para teu pouco defunto,
Mas estarás mais ancho
que estavas no mundo
É uma cova grande
para teu defunto parco,
Porém mais que no mundo
te sentirás largo.
É uma cova grande
para tua carne pouca,
Mas à terra dada
não se abre a boca.
(Morte e Vida Severina, João Cabral de Melo Neto)

No Brasil, todas as constituições contemplaram a educação escolar, merecendo especial destaque a abrangência do tratamento que foi dado ao tema a partir de 1934. Até então, em que pese o Brasil ter sido considerado um país de origem eminentemente agrária, a educação rural não foi sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891, evidenciando-se, de um lado, o descaso dos dirigentes com a educação

do campo e, do outro, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo.

Neste aspecto, não se pode perder de vista que o ensino desenvolvido durante o período colonial, ancorava-se nos princípios da Contra-Reforma, era alheio à vida da sociedade nascente e excluía os escravos, as mulheres e os agregados. Esse modelo que atendia os interesses da Metrópole sobreviveu, no Brasil, se não no seu todo, em boa parte, após a expulsão dos Jesuítas – 1759, mantendo-se a perspectiva do ensino voltado para as humanidades e as letras.

Na primeira Constituição, jurada a 25 de março, apenas dois dispositivos, os incisos XXXII e XXXIII do art.179, trataram da educação escolar. Um deles assegurava a gratuidade da instrução primária, e o outro se referia à criação de instituições de ensino nos termos do disposto a seguir:

Art.179. A inviolabilidade dos Direitos Civis e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte:

XXXII. A instrução primária é gratuita a todos os Cidadãos.

XXXIII. Colégios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras e Artes.

A Carta Magna de 1891 também silenciou a respeito da educação rural, restringindo-se, no artigo 72, parágrafos 6 e 24, respectivamente, à garantia da laicidade e à liberdade do ensino nas escolas públicas.

Art.72. A Constituição assegura aos brasileiros e a estrangeiros residentes no país a inviolabilidade dos direitos concernentes à liberdade, à segurança individual e à propriedade nos termos seguintes:

§ 6º. Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos.

§ 24º. É garantido o livre exercício de qualquer profissão moral, intelectual e industrial.

Além disso, uma dimensão importante do texto legal diz respeito ao reconhecimento da autonomia dos Estados e Municípios, imprimindo a forma federativa da República. No caso, cabe destacar a criação das condições legais para o desenvolvimen-

to de iniciativas descentralizadas, mas os impactos dessa perspectiva no campo da educação foram prejudicados pela ausência de um sistema nacional que assegurasse, mediante a articulação entre as diversas esferas do poder público, uma política educacional para o conjunto do país.

Neste contexto, a demanda escolar que se vai constituindo é predominantemente oriunda das chamadas classes médias emergentes que identificavam, na educação escolar, um fator de ascensão social e de ingresso nas ocupações do embrionário processo de industrialização. Para a população residente no campo, o cenário era outro. A ausência de uma consciência a respeito do valor da educação no processo de constituição da cidadania, ao lado *das técnicas arcaicas do cultivo que não exigiam dos trabalhadores rurais, nenhuma preparação*, nem mesmo a alfabetização, contribuíram para a ausência de uma proposta de educação escolar voltada aos interesses dos camponeses.

Na verdade, a introdução da educação rural no ordenamento jurídico brasileiro remete às primeiras décadas do século XX, incorporando, no período, o intenso debate que se processava no seio da sociedade a respeito da importância da educação para conter o movimento migratório e elevar a produtividade no campo. A preocupação das diferentes forças econômicas, sociais e políticas com as significativas alterações constatadas no comportamento migratório da população foi claramente registrada nos *anaes* dos Seminários e Congressos Rurais realizados naquele período.

É do 1º Congresso da Agricultura do Nordeste Brasileiro - 1923, por exemplo, o registro da importância dos Patronatos na pauta das questões agrícolas que deveriam ser cuidadosamente estudadas.

Tais instituições, segundo os congressistas, seriam destinadas aos menores pobres das regiões rurais e, pasmem, aos do mundo urbano, desde que revelassem pendor para a agricultura. Suas finalidades estavam associadas à garantia, em cada região agrícola, de uma poderosa contribuição ao desenvolvimento agrícola e, ao mesmo tempo, à transformação de *crianças indigentes em cidadãos prestimosos*.

A perspectiva salvacionista dos patronatos prestava-se muito bem ao controle que as elites pretendiam exercer sobre os trabalhadores, diante de duas ameaças: quebra da harmonia e da ordem nas cidades e baixa produtividade do campo. De fato, a tarefa educativa destas instituições unia interesses nem sempre aliados, particularmente os setores agrário e industrial, na tarefa educativa de salvar e regenerar os trabalhadores, eliminando, à luz do modelo de cidadão sintonizado com a manutenção da

ordem vigente, os *vícios* que *poluíam suas almas*. Esse entendimento, como se vê, associava educação e trabalho, e encarava este como purificação e disciplina, superando a idéia original que o considerava uma atividade degradante.

Havia ainda os setores que temiam as implicações do modelo urbano de formação oferecido aos professores que atuavam nas escolas rurais. Esses profissionais, segundo educadores e governantes, desenvolviam um projeto educativo ancorado em formas racionais, valores e conteúdos próprios da cidade, em detrimento da valorização dos benefícios que eram específicos do campo. De fato, esta avaliação supervalorizava as práticas educativas das instituições de ensino, que nem sempre contavam com o devido apoio do poder público, e desconhecia a importância das condições de vida e de trabalho para a permanência das famílias no campo.

A Constituição de 1934, acentuadamente marcada pelas idéias do Movimento Renovador, que culminou com o Manifesto dos Pioneiros, expressa claramente os impactos de uma nova relação de forças que se instalou na sociedade a partir das insatisfações de vários setores *cafeicultores, intelectuais, classes médias e até massas populares urbanas*. Na verdade, este é um período de fecundas reformas educacionais, destaque-se a de Francisco Campos, que abrangia, em especial, o ensino secundário e superior e as contribuições do já citado Manifesto. Este, por sua vez, formulou proposições fundadas no estudo da situação educacional brasileira e, em que pese a ênfase nos interesses dos estudantes, pautou a discussão sobre as relações entre as instituições de ensino e a sociedade.

A propósito, o texto constitucional apresenta grandes inovações quando comparado aos que o antecedem. No caso, firma a concepção do Estado educador e atribui às três esferas do poder público responsabilidades com a garantia do direito à educação. Também prevê o Plano Nacional de Educação, a organização do ensino em *sistemas*, bem como a instituição dos Conselhos de Educação que, em todos os níveis, recebem incumbências relacionadas à assessoria dos governos, à elaboração do plano de educação e à distribuição de fundos especiais. Por aí, identificam-se, neste campo, as novas pretensões que estavam postas na sociedade.

À Lei, como era de se esperar, não escapou a responsabilidade do poder público com o atendimento escolar do campo. Seu financiamento foi assegurado no Título dedicado à família, à educação e à cultura, conforme o seguinte dispositivo:

Art. 156. A União, os Estados e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos, na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.

Parágrafo único. Para realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual.

Como se vê, no âmbito de um federalismo nacional ainda frágil, o financiamento do atendimento escolar na zona rural está sob a responsabilidade da União e passa a contar, nos termos da legislação vigente, com recursos vinculados à sua manutenção e desenvolvimento. Naquele momento, ao contrário do que se observa posteriormente, a situação rural não é integrada como forma de trabalho, mas aponta para a participação nos direitos sociais.

Para alguns, o precitado dispositivo constitucional pode ser interpretado como um esforço nacional de interiorização do ensino, estabelecendo um contraponto às práticas resultantes do desejo de expansão e de domínio das elites a qualquer custo, em um país que tinha, no campo, a parcela mais numerosa de sua população e a base da sua economia. Para outros, no entanto, a orientação do texto legal representava mais uma estratégia para manter, sob controle, as tensões e conflitos decorrentes de um modelo civilizatório que reproduzia práticas sociais de abuso de poder. Sobre as relações no campo, o poeta Terra faz uma leitura, assaz interessante e consegue iluminar, no presente, como o faz João Cabral de Melo Neto, em seu clássico poema *Morte e Vida Severina*, um passado que tende a se perpetuar.

Os sem-terra afinal
Estão assentados na pleniposse da terra:
De sem-terra passaram a
Com-terra: ei-los
enterrados
Os sem-terra afinal
Estão assentados na pleniposse da terra:
De sem-terra passaram a
Com-terra: ei-los
enterrados
desterrados de seu sopro de vida
aterrados
terrorizados
terra que à terra torna

torna
Plenipossesores terra-
tenentes de uma vala (bala) comum
Pelo avesso afinal
Entranhados no
Lato ventre do
latifúndio
que de im-
produtivo re-
velou-se assim ubérrimo (...)
(Campos, 1998)

Em 10 de dezembro de 1937, é decretada a Constituição que sinaliza para a importância da educação profissional no contexto da indústria nascente. Esta modalidade de ensino, destinada às classes menos favorecidas, é considerada, em primeiro lugar, dever do Estado, o qual, para executá-lo, deverá fundar institutos de ensino profissional e subsidiar os de iniciativa privada e de outras esferas administrativas. Essa inovação, além de legitimar as desigualdades sociais nas entranhas do sistema de ensino, não se faz acompanhar de proposições para o ensino agrícola.

Art. 129 (...) É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especificidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público.

Por outro lado, o artigo 132 do mesmo texto ressalta igualmente a importância do trabalho no campo e nas oficinas para a educação da juventude, admitindo inclusive o financiamento público para iniciativas que retomassem a mesma perspectiva dos chamados Patronatos.

*Art. 132. O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas e outras por fim organizar para a juventude períodos de **trabalho** anual nos **campos** e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação.*

No que diz respeito ao ensino primário gratuito e obrigatório, o novo texto institui, em nome da solidariedade para com os mais necessitados, uma contribuição módica e mensal para cada escolar.

Cabe observar que, no período subsequente, ocorreu a regulamentação do ensino profissional, mediante a promulgação das Leis Orgânicas. Algumas delas emergem no contexto do Estado Novo, a exemplo das Leis Orgânicas do Ensino Industrial, do Ensino Secundário e do Ensino Comercial, todas consideradas parciais, em detrimento de uma reestruturação geral do ensino. O país permanecia sem as diretrizes gerais que dessem os rumos para todos os níveis e modalidades de atendimento escolar que deveriam compor o sistema nacional.

No que se refere à Lei Orgânica do Ensino Agrícola, objeto do Decreto-Lei 9613, de 20 de agosto de 1946, do Governo Provisório, tinha como objetivo principal a preparação profissional para os trabalhadores da agricultura. Seu texto, em que pese a preocupação com os valores humanos e o reconhecimento da importância da cultura geral e da informação científica, bem como o esforço para estabelecer a equivalência do ensino agrícola com as demais modalidades, traduzia as restrições impostas aos que optavam por cursos profissionais destinados aos mais pobres.

Isto é particularmente presente no capítulo que trata das possibilidades de acesso aos estabelecimentos de ensino superior, admitidas para os concluintes do curso técnico-agrícola.

Art. 14. A articulação do ensino agrícola e deste com outras modalidades de ensino far-se-á nos termos seguintes:

*III - É assegurado ao portador de diploma conferido em virtude da conclusão de um curso agrícola técnico, a possibilidade de ingressar em estabelecimentos de ensino superior para a matrícula **em curso diretamente relacionado** com o curso agrícola técnico concluído, uma vez verificada a satisfação das condições de admissão determinadas pela legislação competente.*

Além disso, o Decreto reafirmava a educação sexista, mascarada pela declaração de que o direito de ingressar nos cursos de ensino agrícola era igual para homens e mulheres.

Art. 51. O direito de ingressar nos cursos de ensino agrícola é igual para homens e mulheres.

Art. 52. No ensino agrícola feminino serão observadas as seguintes prescrições especiais:

- 1. É recomendável que os cursos de ensino agrícola para mulheres sejam dados em estabelecimentos de ensino de exclusiva freqüência feminina.*
- 2. Às mulheres não se permitirá, nos estabelecimentos de ensino agrícola, trabalho que, sob o ponto de vista da saúde, não lhes seja adequado.*
- 3. Na execução de programas, em todos os cursos, ter-se-á em mira a natureza da personalidade feminina e o papel da mulher na vida do lar.*
- 4. Nos dois cursos de formação do primeiro ciclo, incluir-se-á o ensino de economia rural doméstica.*

Com isso, o mencionado Decreto incorporou na legislação específica, o papel da escola na constituição de identidades hierarquizadas a partir do gênero.

A Constituição de 1946, remonta às diretrizes da Carta de 1934, enriquecida pelas demandas que atualizavam, naquele momento, as grandes aspirações sociais.

No campo da educação, está apoiada nos princípios defendidos pelos Pioneiros e, neste sentido, confere importância ao processo de descentralização sem desresponsabilizar a União pelo atendimento escolar, vincula recursos às despesas com educação e assegura a gratuidade do ensino primário.

O texto também retoma o incremento ao ensino na zona rural, contemplado na Constituição de 1934, mas diferentemente desta, transfere à empresa privada, inclusive às agrícolas, a responsabilidade pelo custeio desse incremento. No inciso III, do art. 168, fixa como um dos princípios a serem adotados pela legislação de ensino, a responsabilidade das empresas com a educação, nos termos a seguir:

Art. 168. A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

I ...

II...

III - as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalham mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e para os filhos destes;

Esclareça-se, ademais, que o inciso transcrito, em sendo uma norma de princípio, tinha eficácia jurídica limitada, desde que dependia de lei ordinária para produzir efeitos práticos. Ao contrário, o artigo 156 da Constituição de 1934, a que acima nos referimos, era uma norma de eficácia plena, que poderia produzir efeitos imediatos e por si mesma, não necessitando de lei ordinária que a tornasse operacional.

Registre-se, enfim, que, também como princípio balizador da legislação de ensino, a Constituição de 1946, no inciso IV do mesmo artigo 168, retoma a obrigatoriedade de as empresas industriais e comerciais ministrarem, em cooperação, a aprendizagem de seus trabalhadores menores, excluindo desta obrigatoriedade as empresas agrícolas, como já havia ocorrido na Carta de 1937, o que denota o desinteresse do Estado pela aprendizagem rural, pelo menos a ponto de emprestar-lhe status constitucional.

Na Constituição de 1967, identifica-se a obrigatoriedade de as empresas convencionais agrícolas e industriais oferecerem, pela forma que a lei estabelece, o ensino primário gratuito de seus empregados e dos filhos destes. Ao mesmo tempo, determinava, como nas cartas de 37 e 46, que apenas as empresas comerciais e industriais, excluindo-se, portanto, as agrícolas, estavam obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores.

Em 1969, promulgada a emenda à Constituição de 24 de janeiro de 1967, identificava-se, basicamente, as mesmas normas, apenas limitando a obrigatoriedade das empresas, inclusive das agrícolas, com o ensino primário gratuito dos filhos dos empregados, entre os sete e quatorze anos. Deixava antever, por outro lado, que tal ensino poderia ser possibilitado diretamente pelas empresas que o desejassem, ou, indiretamente, mediante a contribuição destas com o salário educação, na forma que a lei viesse a estabelecer.

Do mesmo modo, esse texto determinou que as empresas comerciais e industriais deveriam, além de assegurar condições de aprendizagem aos seus trabalhadores menores, promover o preparo de todo o seu pessoal qualificado. Mais uma vez, as empresas agrícolas ficaram isentas dessa obrigatoriedade.

Quanto ao texto da Carta de 1988, pode-se afirmar que proclama a educação como direito de todos e, dever do Estado, transformando-a em direito público subjetivo, independentemente dos cidadãos residirem nas áreas urbanas ou rurais. Deste modo, os princípios e preceitos constitucionais da educação abrangem todos os níveis e modalidades de ensino ministrados em qualquer parte do país.

Assim sendo, apesar de não se referir direta e especificamente ao ensino rural no corpo da Carta, possibilitou às Constituições Estaduais e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB - o tratamento da educação rural no âmbito do direito à igualdade e do respeito às diferenças.

Ademais, quando estabelece no art. 62, do ato das Disposições Constitucionais Transitórias, a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), mediante lei específica, reabre a discussão sobre educação do campo e a definição de políticas para o setor.

Finalmente, há que se registrar na abordagem dada pela maioria dos textos constitucionais, um tratamento periférico da educação escolar do campo. É uma perspectiva residual e condizente, salvo conjunturas específicas, com interesses de grupos hegemônicos na sociedade. As alterações nesta tendência, quando identificadas, decorrem da presença dos movimentos sociais do campo no cenário nacional. É dessa forma que se pode explicar a realização da Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, que teve como principal mérito recolocar, sob outras bases, o rural, e a educação que a ele se vincula.

A propósito, se nos ativermos às Constituições Estaduais, privilegiando-se o período que se segue à promulgação da Carta Magna de 1988, marco indelével do movimento de redemocratização no país, pode-se dizer que nem todas as Cartas fazem referências ao respeito que os sistemas devem ter às especificidades do ensino rural, quando tratam das diferenças culturais e regionais.

1 Educação Rural nas Constituições Estaduais Brasileiras

Em geral, as Constituições dos Estados abordam a escola no espaço do campo determinando a adaptação dos currículos, dos calendários e de outros aspectos do ensino rural às necessidades e características dessa região.

Alguns Estados apontam para a expansão do atendimento escolar, propondo, no texto da Lei, a intenção de interiorizar o ensino, ampliando as vagas e melhorando o parque escolar, nessa região.

Também está presente, nas Constituições, a determinação de medidas que valorizem o professor que atua no campo e a proposição de formas de efetivá-la.

Na verdade, os legisladores não conseguem o devido distanciamento do paradigma urbano. A idealização da cidade, que inspira a maior parte dos textos legais, encontra na palavra adaptação, utilizada repetidas vezes, a recomendação de tornar acessível ou de ajustar a educação escolar, nos termos da sua oferta na cidade às condições de vida do campo. Quando se trata da educação profissional igualmente presente em várias Cartas Estaduais, os princípios e normas relativos à implantação e expansão do ensino profissionalizante rural mantêm a perspectiva residual dessa modalidade de atendimento.

Cabe, no entanto, um especial destaque à Constituição do Rio Grande do Sul. É a única unidade da federação que inscreve a educação do campo no contexto de um projeto estruturador para o conjunto do país. Neste sentido, ao encontrar o significado do ensino agrícola no processo de implantação da reforma agrária, supera a abordagem compensatória das políticas para o setor e aponta para as *aspirações de liberdade política, de igualdade social, de direito ao trabalho, à terra, à saúde e ao conhecimento dos(as) trabalhadores (as) rurais.*

2 Educação Rural e Características Regionais

Alguns estados apenas prevêm, de forma genérica, o respeito às características regionais, na organização e operacionalização de seu sistema educacional, sem incluir, em suas Cartas, normas e/ou princípios voltados especificamente para o ensino rural. É o caso do Acre, que no art. 194, II estabelece que, na estruturação dos currículos, dever-se-ão incluir conteúdos voltados para a representação dos valores culturais, artísticos e ambientais da região.

Com redações diferentes, o mesmo princípio é proclamado nas Constituições do Espírito Santo, Mato Grosso, Paraná e Pernambuco. Em outros Estados, tal diretriz também está expressa nas Constituições, mas juntamente com outras que se referem, de forma mais específica e concreta, à Educação Rural. É o que se observa, por exemplo, nas Cartas da Bahia, de Minas Gerais e da Paraíba.

Ao lado disso, observa-se que algumas Cartas estaduais trazem referências mais específicas à educação rural, determinando, na oferta da educação básica para a população do campo, adaptações concretas inerentes às características e peculiaridades desta. É o que ocorre nos Estados de Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Sergipe e Tocantins, que prescrevem sejam os calendários escolares da zona rural adequados aos calendários agrícolas e às manifestações relevantes da cultura regional.

O Maranhão, por exemplo, inseriu, no § 1º do artigo 218 de sua Constituição, norma determinando que, na elaboração do calendário das escolas rurais, o poder público deve levar em consideração as estações do ano e seus ciclos agrícolas. Já o Estado de Sergipe, no artigo 215, § 3º da Carta Política, orienta que o calendário da zona rural seja estabelecido de modo a permitir que as férias escolares coincidam com o período de cultivo do solo.

Essa orientação também é identificada nos Estados do Pará, Paraíba, Roraima, Santa Catarina, Sergipe e Tocantins, que determinam a fixação de currículos para a zona rural consentâneos com as especificidades culturais da população escolar.

Neste aspecto, a Constituição paraense, no artigo 281, IV, explicita que o plano estadual de educação deverá conter, entre outras, medidas destinadas ao estabelecimento de modelos de ensino rural que considerem a realidade estadual específica. A Constituição de Roraima, no art. 149, II, diz que os conteúdos mínimos para o ensino fundamental e médio serão fixados de maneira a assegurar, além da formação básica, currículos adaptados aos meios urbanos e rural, visando ao desenvolvimento da capacidade de análise e reflexão crítica sobre a realidade. A Constituição de Sergipe, no art. 215, VIII, manda que se organizem currículos capazes de assegurar a formação prática e o acesso aos valores culturais, artísticos e históricos nacionais e regionais.

3 Expansão da Rede de Ensino Rural e Valorização do Magistério

Alguns Estados inseriram, em suas constituições, normas programáticas que possibilitam a expansão do ensino rural e a melhoria de sua qualidade, bem como a valorização do professor que atua no campo.

Neste caso, temos o Estado do Amapá, que, no inciso XIV do artigo 283 de sua Carta, declara ser dever do Estado garantir o oferecimento de infra-estrutura necessária aos professores e profissionais da área de educação, em escolas do interior; a Constituição da Paraíba, no artigo 211, prescreve caber ao Estado, em articulação

com os Municípios, promover o mapeamento escolar, estabelecendo critérios para a ampliação e a interiorização da rede escolar pública; o Rio Grande do Sul, no artigo 216 de sua Carta, estabelece que, na área rural, para cada grupo de escolas de ensino fundamental incompleto, haverá uma escola central de ensino fundamental completo, visando, com isto, assegurar o número de vagas suficientes para absorver os alunos da área. Essas escolas centrais, segundo o § 4º do mesmo artigo, serão indicadas pelo Conselho Municipal de Educação; Tocantins, no artigo 136 de sua Constituição, assegura ao profissional do magistério da zona rural isonomia de vencimentos com os da zona urbana, observado o nível de formação.

4 O Ensino Profissionalizante Agrícola

Enfim, há de se destacar que um conjunto de Estados-membros enfatizam, em suas Constituições, o ensino profissionalizante rural, superando, nos mencionados textos, a visão assistencialista que acompanha essa modalidade de educação, desde suas origens. Eis alguns deles, como se verifica nas Cartas a seguir:

- a) Amapá, no inciso XV do artigo 283 de sua Constituição, estabelece, como dever do Estado, promover a expansão de estabelecimentos oficiais aptos a oferecer cursos gratuitos de ensino técnico-industrial, agrícola e comercial. No parágrafo único do artigo 286, esta mesma Carta determina que o Estado deverá inserir nos currículos, entre outras matérias de caráter regional, como História do Amapá, Cultura do Amapá, Educação Ambiental e Estudos Amazônicos, também Técnica Agropecuária e Pesqueira.
- b) A Constituição do Ceará, no § 6º do artigo 231, determina que as escolas rurais do Estado devem obrigatoriamente instituir o ensino de cursos profissionalizantes. O § 8º do mesmo artigo, norma de característica programática, prevê que, em cada microrregião do Estado, será implantada uma escola técnico-agrícola, cujos currículos e calendários escolares devem ser adequados à realidade local.
- c) A Carta do Mato Grosso do Sul, em seu artigo 154, dentre os princípios e normas de organização do sistema estadual de ensino, insere a obrigatoriedade de o estado fixar diretrizes para o ensino rural e técnico, que será, quando possível, gratuito e terá em vista a formação de profissionais e trabalhadores especializados, de acordo com as condições e necessidades do mercado de trabalho.
- d) Minas Gerais, no artigo 198 de sua Lei Maior, determina que o poder público garantirá a educação, através, entre outros mecanismos, da expansão da rede de esta-

belecimentos oficiais que ofereçam cursos de ensino técnico-industrial, agrícola e comercial, observadas as características regionais e as dos grupos sociais.

- e) O Pará, no artigo 280 de sua Constituição, diz que o Estado é obrigado a expandir, concomitantemente, o ensino médio através da criação de escolas técnico-agrícolas ou industriais.
- f) O Rio Grande do Sul proclama, em seu texto constitucional, artigo 217, que o Estado elaborará política para o ensino fundamental e médio de orientação e formação profissional, visando, entre outras finalidades, auxiliar, através do ensino agrícola, na implantação da reforma agrária.
- g) Rondônia, no artigo 195 de sua Carta, autoriza o Estado a criar escolas técnicas, agrotécnicas e industriais, atendendo às necessidades regionais de desenvolvimento. O mesmo artigo determina, em seu parágrafo único, seja a implantação dessas escolas incluídas no plano de desenvolvimento do Estado.

Como se vê, em que pese o esforço para superar, em alguns Estados, uma visão assistencialista das normas relativas à educação e formação profissional específica, nem todas as Constituições explicitam a relação entre a educação escolar e o processo de constituição da cidadania, a partir de um projeto social e político que disponibilize *uma imagem do futuro que se pretende construir* e a opção por um *caminho que se pretende seguir* no processo de reorganização coletiva e solidária da sociedade.

Nos dias atuais, considerando que a nova legislação aborda a formação profissional sob a ótica dos direitos à educação e ao trabalho, cabe introduzir algumas considerações sobre as atuais diretrizes para a educação profissional no Brasil elaboradas pela Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Essas diretrizes traduzem a orientação contida nas Cartas Constitucionais Federal e Estadual, se não em todas, no mínimo, na maioria delas, incorporando, ao mesmo tempo, os impactos das mudanças que perpassam incessantemente a sociedade em que vivemos. Aprovadas em 05 de outubro de 1999, tais normas estabeleceram 20 áreas e formação profissional, entre elas a de agropecuária, como referência para a organização dessa modalidade de atendimento educacional.

Lembre-se ainda que, não sendo possível, no momento, consultar todas as Leis Orgânicas Municipais, torna-se necessário proceder a sua leitura com o propósito, em cada Município, de ampliar as assimilações específicas sobre a matéria.

5 Território da Educação Rural na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB

(...) A Liberdade da Terra não é assunto de lavradores.
A Liberdade da Terra é assunto de todos.
Quantos não se alimentam do fruto da terra.
Do que vive, sobrevive do salário.
Do que é impedido de ir à escola.
Dos meninos e meninas de rua.
Das prostitutas. Dos ameaçados pelo Cólera.
Dos que amargam o desemprego.
Dos que recusam a morte do sonho.
A liberdade da Terra e a Paz do campo tem um nome.
Hoje viemos cantar no coração da cidade para que ela ouça nossas canções...
(Pedro Tierra)

A Lei 4024, de 20 de dezembro de 1961, resultou de um debate que se prolongou durante 13 anos, gerando expectativas diversas a respeito do avanço que o novo texto viria a representar para a organização da educação nacional. O primeiro anteprojeto e os demais substitutivos apresentados deram visibilidade ao acirrado embate que se estabeleceu na sociedade em torno do tema. O anteprojeto, elaborado pelo GT indicado sob a orientação do ministro Clemente Marianni, representou o primeiro esforço de regulamentação do previsto na Carta Magna – 1946. Este, além de reforçar o dispositivo constitucional, expressa as mudanças que perpassavam a sociedade em seu conjunto. Logo, em seguida, diversos substitutivos, entre os quais, os que foram apresentados por Carlos Lacerda, redirecionaram o foco da discussão. Enquanto o primeiro anteprojeto se revelava afinado com as necessidades educacionais do conjunto da sociedade, dando ênfase ao ensino público, a maior parte desses substitutivos, em nome da liberdade, representavam os interesses das escolas privadas.

Em resposta, os defensores da escola pública retomaram os princípios orientadores do anteprojeto inicial, apresentando um substitutivo elaborado com a participação de diversos segmentos da sociedade.

Quanto ao ensino rural, é possível afirmar que a Lei não traduz grandes preocupações com a diversidade. O foco é dado à integração, exposta, por sua vez, no artigo 57, quando recomenda a realização da formação dos educadores que vão atuar nas escolas rurais primárias, em estabelecimentos que lhes prescrevam a *integração*

no meio. Acrescente-se a isso o disposto no artigo 105 a respeito do apoio que poderá ser prestado pelo poder público às iniciativas que mantenham na zona rural instituições educativas orientadas *para adaptar o homem ao meio* e estimular vocações e atividades profissionais. No mais, a Lei atribui às empresas responsabilidades com a manutenção de ensino primário gratuito sem delimitar faixa etária.

Art. 31. As empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de 100 pessoas, são obrigadas a manter o ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos desses.

Com vistas ao cumprimento dessa norma, são admitidas alternativas tais como: instalação de escolas públicas nas propriedades, instituição de bolsas, manutenção de escolas pelos proprietários rurais e ainda a criação de condições que facilitem a frequência dos interessados às escolas mais próximas.

Por último, resta considerar que o ensino técnico de grau médio inclui o curso agrícola, cuja estrutura e funcionamento obedecem o padrão de dois ciclos: o primeiro, o ginásial, com duração de quatro anos e o segundo, o colegial, com duração mínima de três anos.

Nada, portanto, que evidencie a racionalidade da educação no âmbito de um processo de desenvolvimento que responda aos interesses da população rural em sintonia com as aspirações de todo povo brasileiro.

Em 11 de agosto de 1971, é sancionada a Lei nº 5692, que fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

A propósito da educação rural, não se observa, mais uma vez, a inclusão da população na condição de protagonista de um projeto social global. Propõe, ao tratar da formação dos profissionais da educação, o ajustamento às diferenças culturais. Também prevê a adequação do período de férias à época de plantio e colheita de safras e, quando comparado ao texto da Lei 4024/61, a 5692 reafirma o que foi disposto em relação à educação profissional. De fato, o trabalho do campo realizado pelos alunos conta com uma certa cumplicidade da Lei, que se constitui a referência para organizar, inclusive, os calendários. Diferentemente dos tempos atuais, em que o direito à educação escolar prevalece, e cabe ao poder público estabelecer programas de erradicação das atividades impeditivas de acesso e permanência dos alunos no ensino obrigatório.

Mais recentemente, os impactos sociais e as transformações ocorridas, no campo, influenciaram decisivamente nas diretrizes e bases da oferta e do financiamento da educação escolar.

À luz dos artigos dos artigos 208 e 210 da Carta Magna – 1988, e inspirada, de alguma forma, numa concepção de mundo rural enquanto espaço específico, diferenciado e, ao mesmo tempo, integrado no conjunto da sociedade, a Lei 9394/96 – LDB - estabelece que:

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

I- conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II- organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar as fases do ciclo agrícola e as condições climáticas;

III-adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Neste particular, o legislador inova. Ao submeter o processo de adaptação à adequação, institui uma nova forma de sociabilidade no âmbito da política de atendimento escolar em nosso país. Não mais se satisfaz com a adaptação pura e simples. Reconhece a diversidade sócio-cultural e o direito à igualdade e à diferença, possibilitando a definição de diretrizes operacionais para a educação rural sem, no entanto, recorrer a uma lógica exclusiva e de ruptura com um projeto global de educação para o país.

Neste sentido, é do texto da mencionada lei, no artigo 26, a concepção de uma base nacional comum e de uma formação básica do cidadão que contemple as especificidades regionais e locais.

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Além disso, se os incisos I e II do artigo 28 forem devidamente valorizados, poder-se-ia concluir que o texto legal recomenda levar em conta, nas finalidades, nos conteúdos e na metodologia, os processos próprios de aprendizagem dos estudantes e o específico do campo.

Ora, se o específico pode ser entendido também como exclusivo, relativo ou próprio de indivíduos, ao combinar os artigos 26 e 28, não se pode concluir apenas por ajustamento. Assim, parece recomendável, por razões da própria Lei, que a exigência mencionada no dispositivo pode ir além da reivindicação de acesso, inclusão e pertencimento.

E, neste ponto, o que está em jogo é definir, em primeiro lugar, aquilo no qual se pretende ser incluído, respeitando-se a diversidade e acolhendo as diferenças sem transformá-las em desigualdades. A discussão da temática tem a ver, neste particular, com a cidadania e a democracia, no âmbito de um projeto de desenvolvimento onde as pessoas se inscrevem como sujeitos de direitos.

Assim, a decisão de propor diretrizes operacionais para a educação básica do campo supõe, em primeiro lugar, a identificação de um modo próprio de vida social e de utilização do espaço, delimitando o que é rural e urbano sem perder de vista o nacional.

A propósito, duas abordagens podem ser destacadas na delimitação desses espaços e, neste aspecto, em que pese ambas considerarem que o rural e o urbano constituem pólos de um mesmo continuum, divergem quanto ao entendimento das relações que se estabelecem entre os mesmos.

Assim, uma delas, a visão urbano-centrada, privilegia o pólo urbano do continuum, mediante um processo de homogeneização espacial e social que subordina o pólo rural. No caso, pode-se dizer que o rural hoje só pode ser entendido como um continuum urbano... *O meio rural se urbanizou nas últimas décadas, como resultado do processo de industrialização da agricultura, de um lado, e, do outro, do transbordamento do mundo urbano naquele espaço que tradicionalmente era definido como rural.*

Mais forte ainda é o pensamento que interpreta o firmar-se do campo exclusivamente a partir da cidade, considerando *urbano o território no qual a cidade está fisicamente assentada e rural o que se apreende fora deste limite.* No bojo desse pensamento, os camponeses são apreendidos, antes de tudo, como os *executores da par-*

te rural da economia urbana, sem autonomia e projeto próprio, negando-se a sua condição de *sujeito individual* ou *coletivo autônomo*.

Em resumo, há, no plano das relações, uma dominação do urbano sobre o rural que exclui o trabalhador do campo da totalidade definida pela representação urbana da realidade. Com esse entendimento, é possível concluir pelo esvaziamento do rural como espaço de referência no processo de constituição de identidades, desfocando-se a hipótese de um projeto de desenvolvimento apoiado, entre outros, na perspectiva de uma educação escolar para o campo. No máximo, seria necessário decidir por iniciativas advindas de políticas compensatórias e destinadas a setores cujas referências *culturais e políticas são concebidas como atrasadas*.

Mas essa é apenas uma forma de explicar como se dá a relação urbano-rural em face das transformações do mundo contemporâneo, em especial, a partir do surgimento de um novo ator ao qual se abre a possibilidade de exercer, no campo, as atividades agrícolas e não-agrícolas e, ainda, *combinar o estatuto de empregado com o de trabalhador por conta própria*.

O problema posto, quando se projeta tal entendimento para a política de educação escolar, é o de afastar a escola da temática do rural: a retomada de seu passado e a compreensão do presente, tendo em vista o exercício do direito de ter direito a definir o futuro no qual os brasileiros, 30 milhões, no contexto dos vários rurais, pretendem ser incluídos.

Na verdade, diz bem Arroyo que o forte dessa perspectiva é propor a adaptação de um modelo único de educação aos que se encontram *fora do lugar*, como se não existisse um movimento social, cultural e identitário que afirma o direito à terra, ao trabalho, à dignidade, à cultura e à educação.

Isso é verdadeiro, inclusive, para o Plano Nacional de Educação - PNE, recentemente aprovado no Congresso. Este - em que pese requerer um tratamento diferenciado para a *escola rural* e prever em seus *objetivos e metas* formas ***flexíveis de organização*** escolar para a zona rural, bem como a *adequada formação profissional dos professores, considerando as especificidades do alunado e as exigências do meio* -, recomenda, numa clara alusão ao modelo urbano, a organização do ensino em séries. Cabe ressaltar, no entanto, que as formas flexíveis não se restringem ao regime seriado. Estabelecer entre as diretrizes a ampliação de anos de escolaridade, é uma coisa.

Outra coisa é determinar que tal processo se realize através da organização do ensino em série.

É diretriz do PNE:

(...) a oferta do ensino fundamental precisa chegar a todos os recantos do País e a ampliação da oferta das quatro **séries** regulares em substituição às classes isoladas unidocentes é meta a ser perseguida consideradas as peculiaridades regionais e a sazonalidade.

De modo equivalente, o item *objetivos e metas* do mesmo texto remete à organização em séries:

Objetivos e metas

*16. Associar as classes isoladas unidocentes remanescentes a escolas de, pelo menos, quatro **séries** completas.*

É necessário, neste ponto, para preservar o eixo da flexibilidade que perpassa a LDB, abrindo inúmeras possibilidades de organização do ensino, remeter ao disposto no seu art. 23 que desvela a clara adesão da Lei à multiplicidade das realidades que contextualizam a proposta pedagógica das escolas.

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Por outro lado, uma segunda abordagem na análise das relações que se estabelecem entre os pólos do continuum urbano-rural, tem fundamentado no Brasil a defesa de uma proposta de desenvolvimento do campo à qual está vinculada a educação escolar. É uma perspectiva que identifica, no espaço local, o lugar de encontro entre o rural e o urbano, onde, segundo estudos de Wanderley, as especificidades se manifestam no plano das identificações e das reivindicações na vida cotidiana, desenhando uma rede de relações recíprocas que reiteram e viabilizam as particularidades dos citados pólos.

E, neste particular, o campo hoje não é sinônimo de agricultura ou de pecuária. Há traços do mundo urbano que passam a ser incorporados no modo de vida rural, assim como há traços do mundo camponês que resgatam valores sufocados pelo tipo de urbanização vigente. Assim sendo, a inteligência sobre o campo é também a inteligência sobre o modo de produzir as condições de existência em nosso país.

Como se verifica, a nitidez das fronteiras utiliza critérios que escapam à lógica de um funcionamento e de uma reprodução exclusivos, confirmando uma relação que integra e aproxima espaços sociais diversos.

Por certo, este é um dos princípios que apóia, no caso do disciplinamento da aplicação dos recursos destinados ao financiamento do ensino fundamental, o disposto na Lei nº 9424/96 que regulamenta o FUNDEF. No art. 2º, § 2º, a Lei estabelece a diferenciação de custo por aluno, reafirmando a especificidade do atendimento escolar no campo, nos seguintes termos:

Art. 2º, Os recursos do Fundo serão aplicados na manutenção e no desenvolvimento do ensino fundamental público e na valorização de seu magistério.

§ 1º ...

§ 2º A distribuição a que se refere o parágrafo anterior, a partir de 1998, deverá considerar, ainda, a diferenciação de custo por alunos segundo os níveis de ensino e tipos de estabelecimentos, adotando-se a metodologia do cálculo e as correspondentes ponderações, de acordo com os seguintes componentes:

I – 1ª a 4ª séries;

II – 5ª a 8ª séries;

III – estabelecimento de ensino especial;

IV – escolas rurais.

Trata-se, portanto, de um esforço para indicar, nas condições de financiamento do ensino fundamental, a possibilidade de alterar a qualidade da relação entre o rural e o urbano, contemplando-se a diversidade sem consagrar a relação entre um espaço dominante, o urbano, e a periferia dominada, o rural. Para tanto, torna-se importante explicitar a necessidade de um maior aporte de recursos para prover as condições necessárias ao funcionamento de escolas do campo, tendo em vista, por exemplo, a menor densidade populacional e a relação professor/aluno.

Torna-se urgente o cumprimento rigoroso e exato dos dispositivos legais por todos os entes federativos, assegurando-se o respeito à diferenciação dos custos, tal como já vem ocorrendo com a educação especial e os anos finais do ensino fundamental.

Assim, por várias razões, conclui-se que esse Parecer tem a marca da provisoriedade. Sobra muita coisa para fazer. Seus vazios serão preenchidos, sobretudo, pelos significados gerados no esforço de adequação das diretrizes aos diversos rurais e sua abertura, sabe-se, na prática, será conferida pela capacidade de os diversos sistemas de ensino universalizarem um atendimento escolar que emancipe a população e, ao mesmo tempo, *libere o país para o futuro* solidário e a vida democrática.

II – VOTO DA RELATORA

À luz do exposto e analisado, em obediência ao artigo 9º da Lei 9131/95, que incumbe à Câmara de Educação Básica a deliberação sobre Diretrizes Curriculares Nacionais, a relatora vota no sentido de que seja aprovado o texto ora proposto como base do Projeto de Resolução que fixa as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo.

Brasília (DF), 04 de dezembro de 2001.

Conselheira Edla de Araújo Lira Soares – Relatora

III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica aprova por unanimidade o voto da Relatora.

Sala das Sessões, em 04 de dezembro de 2001

Conselheiro Francisco Aparecido Cordão – Presidente

Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury – Vice-Presidente

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002.^(*)

Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

O Presidente da Câmara da Educação Básica, reconhecido o modo próprio de vida social e o de utilização do espaço do campo como fundamentais, em sua diversidade, para a constituição da identidade da população rural e de sua inserção cidadã na definição dos rumos da sociedade brasileira, e tendo em vista o disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 -LDB, na Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e na Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação, e no Parecer CNE/CEB 36/2001, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 12 de março de 2002, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui 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.

Art. 2º Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal.

Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

^(*) CNE. Resolução CNE/CEB 1/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 32.

Art. 3º O Poder Público, considerando a magnitude da importância da educação escolar para o exercício da cidadania plena e para o desenvolvimento de um país cujo paradigma tenha como referências a justiça social, a solidariedade e o diálogo entre todos, independente de sua inserção em áreas urbanas ou rurais, deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico.

Art. 4º O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável.

Art. 5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Parágrafo único. Para observância do estabelecido neste artigo, as propostas pedagógicas das escolas do campo, elaboradas no âmbito da autonomia dessas instituições, serão desenvolvidas e avaliadas sob a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a Educação Profissional de Nível Técnico.

Art. 6º O Poder Público, no cumprimento das suas responsabilidades com o atendimento escolar e à luz da diretriz legal do regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, proporcionará Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais, inclusive para aqueles que não o concluíram na idade prevista, cabendo em especial aos Estados garantir as condições necessárias para o acesso ao Ensino Médio e à Educação Profissional de Nível Técnico.

Art. 7º É de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, através de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade.

§ 1º O ano letivo, observado o disposto nos artigos 23, 24 e 28 da LDB, poderá ser estruturado independente do ano civil.

§ 2º As atividades constantes das propostas pedagógicas das escolas, preservadas as finalidades de cada etapa da educação básica e da modalidade de ensino prevista, poderão ser organizadas e desenvolvidas em diferentes espaços pedagógicos, sempre que o exercício do direito à educação escolar e o desenvolvimento da capacidade dos alunos de aprender e de continuar aprendendo assim o exigirem.

Art. 8º As parcerias estabelecidas visando ao desenvolvimento de experiências de escolarização básica e de educação profissional, sem prejuízo de outras exigências que poderão ser acrescentadas pelos respectivos sistemas de ensino, observarão:

I - articulação entre a proposta pedagógica da instituição e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a respectiva etapa da Educação Básica ou Profissional;

II - direcionamento das atividades curriculares e pedagógicas para um projeto de desenvolvimento sustentável;

III - avaliação institucional da proposta e de seus impactos sobre a qualidade da vida individual e coletiva;

IV - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade do campo.

Art. 9º As demandas provenientes dos movimentos sociais poderão subsidiar os componentes estruturantes das políticas educacionais, respeitado o direito à educação escolar, nos termos da legislação vigente.

Art. 10. O projeto institucional das escolas do campo, considerado o estabelecido no artigo 14 da LDB, garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade.

Art. 11. Os mecanismos de gestão democrática, tendo como perspectiva o exercício do poder nos termos do disposto no parágrafo 1º do artigo 1º da Carta Magna, contribuirão diretamente:

I - para a consolidação da autonomia das escolas e o fortalecimento dos conselhos que propugnam por um projeto de desenvolvimento que torne possível à população do campo viver com dignidade;

II - para a abordagem solidária e coletiva dos problemas do campo, estimulando a autogestão no processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de ensino.

Art. 12. O exercício da docência na Educação Básica, cumprindo o estabelecido nos artigos 12, 13, 61 e 62 da LDB e nas Resoluções 3/1997 e 2/1999, da Câmara da Educação Básica, assim como os Pareceres 9/2002, 27/2002 e 28/2002 e as Resoluções 1/2002 e 2/2002 do Pleno do Conselho Nacional de Educação, a respeito da formação de professores em nível superior para a Educação Básica, prevê a formação inicial em curso de licenciatura, estabelecendo como qualificação mínima, para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o curso de formação de professores em Nível Médio, na modalidade Normal.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino, de acordo com o artigo 67 da LDB desenvolverão políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes.

Art. 13. Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:

I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;

II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas.

Art. 14. O financiamento da educação nas escolas do campo, tendo em vista o que determina a Constituição Federal, no artigo 212 e no artigo 60 dos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias, a LDB, nos artigos 68, 69, 70 e 71, e a regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - Lei 9.424, de 1996, será assegurado mediante cumprimento da legislação a respeito do financiamento da educação escolar no Brasil.

Art. 15. No cumprimento do disposto no § 2º, do art. 2º, da Lei 9.424, de 1996, que determina a diferenciação do custo-aluno com vistas ao financiamento da educação escolar nas escolas do campo, o Poder Público levará em consideração:

I - as responsabilidades próprias da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios com o atendimento escolar em todas as etapas e modalidades da Edu-

cação Básica, contemplada a variação na densidade demográfica e na relação professor/aluno;

II - as especificidades do campo, observadas no atendimento das exigências de materiais didáticos, equipamentos, laboratórios e condições de deslocamento dos alunos e professores apenas quando o atendimento escolar não puder ser assegurado diretamente nas comunidades rurais;

III - remuneração digna, inclusão nos planos de carreira e institucionalização de programas de formação continuada para os profissionais da educação que propiciem, no mínimo, o disposto nos artigos 13, 61, 62 e 67 da LDB.

Art. 16. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário.

FRANCISCO APARECIDO CORDÃO

Presidente da Câmara de Educação Básica

Diretrizes de uma Caminhada

Bernardo Mançano Fernandes¹

“...um dos saberes fundamentais mais requeridos para o exercício de tal testemunho é o que se expressa na certeza de que mudar é difícil, mas é possível. É o que nos faz recusar qualquer posição fatalista que empresta a este ou àquele fator condicionante um poder determinante, diante do qual nada se pode fazer.”

Paulo Freire: Pedagogia da Indignação, p. 55.

Introdução

Como membro da Articulação Nacional do Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, há doze anos, senti-me honrado ao ser convidado para redigir este texto a respeito das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, que teve como relatora a senhora Edla de Araújo Lira Soares. Quero salientar que neste texto estamos apresentando uma forma de testemunhar o nosso modo de ver a questão, pela qual temos trabalhado, que é a Educação Básica do Campo.

Para mim foi uma oportunidade de refletir a respeito de uma caminhada que tem no ano de 1997 uma referência importante, pois foi quando realizamos o Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – ENERA. Naquele evento, começavam a se materializar as idéias que vínhamos matutando desde a segunda metade da década de 1980, com a criação do Setor de Educação na estrutura organizacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

¹ Geógrafo, professor e pesquisador da Universidade Estadual Paulista, campus de Presidente Prudente, presidente da Associação dos Geógrafos Brasileiros – AGB e membro do setor de educação do MST.

É importante destacar a razão pela qual nasceram essas idéias de uma Educação do Campo. Já naquele tempo, tínhamos um outro olhar sobre o campo. A luta pela terra e a conquista dos assentamentos construía um território, onde se desenvolvia uma nova realidade, que são os assentamentos rurais. Nesses territórios, os sem – terra com seu jeito matuto deram a cismar que construir uma outra escola era possível. E quando quase todos diziam que isso era impossível, eles teimaram em fazer, como que obstinados do mesmo modo que resolveram entrar na terra, eles decidiram criar a escola da terra, onde se desenvolveria uma educação aberta para o mundo desde o campo.

Essa nova realidade também era percebida nas universidades, nos centros de pesquisa, que começavam a desenvolver metodologias e produzir referenciais teóricos para tentar compreender as novas configurações que se formavam no campo brasileiro. Ver o campo como parte do mundo e não como aquilo que sobra além das cidades. Desde esse ponto de vista, os sem – terra foram pensando insistentemente, discutindo com os povos do campo: camponeses, quilombolas e indígenas, suas diferentes concepções de saber, que ficou esboçada na Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998.

Agora, com a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, observamos como ponto de chegada de nossa caminhada. Mas como toda chegada é um movimento, estamos em um novo ponto de partida para a realização efetiva das resoluções das Diretrizes. Afinal, sabemos pelo duro aprendizado de conquista da cidadania que a luta faz a lei e garante os direitos. Mas, as conquistas só são consolidadas com pertinência. No momento histórico recente temos aprendido que mesmo os direitos mais sagrados são usurpados em nome de um suposto desenvolvimento. Por essa razão, nenhuma conquista é garantida sem organização permanente.

A aprovação das Diretrizes representa um importante avanço na construção do Brasil rural, de um campo de vida, onde a escola é espaço essencial para o desenvolvimento humano. É um novo passo dessa caminhada de quem acredita que o campo e a cidade se complementam e, por isso mesmo, precisam ser compreendidos como espaços geográficos singulares e plurais, autônomos e interativos, com suas identida-

des culturais e modos de organização diferenciados, que não podem ser pensados como relação de dependência eterna ou pela visão *urbanóide* e totalitária, que prevê a intensificação da urbanização como o modelo de país moderno. A modernidade é ampla e inclui a todos e a todas, do campo e da cidade. Um país moderno é aquele que tem um campo de vida, onde os povos do campo constroem as suas existências.

Esperança e conquista

Em uma leitura atenta do Relatório do Parecer e das Diretrizes² podemos perceber que o olhar da relatora sobre o campo coaduna com as visões dos povos do campo e com os estudos mais recentes dos pesquisadores do mundo rural, como citado a seguir:

“O campo, nesse sentido, mais que perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições de existência social e com as realizações da sociedade humana.” Parecer, p.1.

O campo é lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só o lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terras. O campo é espaço e território dos camponeses e dos quilombolas. É no campo que estão as florestas, onde vivem as diversas nações indígenas. Por tudo isso, o campo é lugar de vida e sobretudo de educação.

A construção dessa visão foi necessária inclusive para se defender a escola do campo. Não há como justificar a existência de uma escola do campo a partir da visão do latifúndio ou como “aquilo” que sobre depois do perímetro urbano. Essa visão ainda é defendida por alguns estudiosos e é a compreensão que muitos profissionais da educação têm do campo, assim como boa parte da população urbana. A visão de um

² Todas as vezes que eu citar o Relatório do Parecer das Diretrizes, utilizarei as seguintes nomenclaturas: quando se referia ao texto da relatora, escreverei apenas Parecer e o número da página. Nas vezes que citar as Diretrizes, escreverei o número dos artigos, tendo como referência o documento do processo 23001000329/2001-55, aprovado em 04/12/2001.

campo esvaziado pelo êxodo rural, pela monocultura e pela pecuária extensiva não combina com educação do campo.

Portanto, a visão de campo de vida só pode ser construída a partir da luta pela terra e da luta e da resistência para ficar na terra. E essas lutas foram desenvolvidas pelos sem – terra, pelos camponeses, pelos quilombolas, pelos povos indígenas. Foram eles que, com suas formas de luta, resistência, conquista e esperança, construíram essa realidade. Foi dessa forma que os assentamentos foram implantados, que as terras dos quilombolas foram reconhecidas e regularizadas, que os territórios indígenas começaram a ser demarcados e, inclusive, a sua população voltou a crescer. Essa história não pode ser ignorada, nem esquecida. Ou corremos o risco de perder a essência da realidade, como bem explicita a relatora:

“...a partir de uma visão idealizada das condições materiais de existência na cidade e de uma visão particular do processo de urbanização, alguns estudiosos consideram que a especificidade do campo constitui uma realidade provisória que tende a desaparecer, em tempos próximos, face ao inexorável processo de urbanização que deverá homogeneizar o espaço nacional. Também as políticas educacionais, ao tratar o urbano do parâmetro do rural como adaptação reforçam essa concepção.” Parecer, p. 2.

A Educação Básica do Campo nasceu para resistir e superar essa concepção. O espaço nacional deve ser compreendido por suas diferencialidades. A visão homogeneizadora só interessa aos que querem o domínio do latifúndio e defendem seus interesses e privilégios. Todavia, a realidade é bem maior que qualquer visão idealizadora. Estudos recentes têm demonstrado que essa visão está baseada em políticas e procedimentos equivocados.

O campo brasileiro e a educação

A história do campo brasileiro é a história da luta contra o cativo e contra o latifúndio. E pode ser lida de diversas maneiras. Nesta parte do texto, vamos ler, tomando como parâmetro a educação do campo, a partir do capítulo do parecer da rela-

tora, denominado: *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo: Proposição Pertinente?*

Neste capítulo, a autora expõe:

“No Brasil, todas as constituições contemplaram a educação escolar, merecendo especial destaque a abrangência do tratamento dado ao tema a partir de 1934. Até então, em que pese o Brasil ter sido considerado um país de origem eminentemente agrária, a educação rural não foi sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891, evidenciando-se, de um lado, o descaso dos dirigentes com a educação do campo e, de outro, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo.” Parecer, p. 3, grifo nosso.

A autora registra que a primeira referência a educação rural no ordenamento jurídico brasileiro só apareceu em 1923, nos anais do 1º. Congresso de Agricultura do Nordeste Brasileiro. Nascia ali o modelo de educação rural do patronato, que privilegiava o estado de dominação das elites sobre os trabalhadores. A educação rural como uma forma de domesticar os trabalhadores que tinham acesso à educação, desde então esteve a serviço dessa forma de controle sociopolítico.

Na Constituição de 1934, pela primeira vez, aparece uma referência a educação rural, que se constituía a partir do modelo de dominação da elite latifundiária. As constituições de 1937 e 1946 evidenciam a mudança de poder da elite agrária para as emergentes elites industriais. Desse modo, mantém-se o modelo de educação rural, mas aperfeiçoa o sistema de subjugação, implantando o ensino agrícola, mas sob o controle do patronato.

A Constituição de 1967 e a emenda de 1969, sob o controle ditatorial do militares, reforçaram esse sistema. Somente na Constituição de 1988 é que a educação é, finalmente, promulgada como direito de todos. Nascia ali a perspectiva da construção de uma educação do campo, livre do jugo das elites. E é o que foi feito, como explicita a relatora:

“É dessa forma que se pode explicar a realização da Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, que teve como principal mérito recolocar, sob outras bases, o rural, e a educação que a ele se vincula.” Parecer, p. 9.

Além disso, a relatora destaca a presença do ensino rural nas novas constituições estaduais. Essa valorização da educação do campo não é gratuita. Se por um lado, ela é fruto da organização popular, por outro também é das transformações recentes do campo brasileiro. Já na Conferência Por uma Educação Básica do Campo, destacávamos que as mobilizações dos povos do campo, o fim do êxodo rural e a crise econômica atual formavam um conjunto de fatores que nos ajudavam a explicar as mudanças na relação e interação campo – cidade.

No texto – base da Conferência apresentávamos evidências da constituição de uma nova realidade que exigia outra leitura do campo e respectivamente da educação voltada para essa realidade. Discutíamos, por exemplo, que os assentamentos rurais em diversas regiões haviam contribuído para uma mudança de direção no modelo de desenvolvimento local. O aumento populacional em alguns municípios, como destaque para a população rural, era resultado da luta pela terra, com a transformação de latifúndios em assentamentos rurais. Essa realidade exigia que se repensasse a educação do campo, para fortalecer o desenvolvimento e a consolidação das comunidades em formação.

Desde então, novos estudos apareceram, que têm contribuído para uma ampla reflexão a respeito dos conceitos de rural e urbano no Brasil. Um exemplo é o estudo de José Eli da Veiga (2002), que a partir dos dados do Censo Populacional de 2000, mostra a subestimação que se faz do Brasil rural. Em seu livro “Cidades imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula”, o autor demonstra que por meio de conceitos e critérios equivocados, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística considera como população urbana uma parcela importante da população rural. E que se mudando os critérios, teríamos uma maior participação da população rural na contagem da população total.

A Educação Básica do Campo é uma condição fundamental para o exercício da cidadania dos povos do campo. Sem dúvida, essa expressão contém muito mais que o significado de um conceito. Traz em si a perspectiva de desenvolvimento para uma importante parte da população brasileira.

A arte de construir um conceito

A Educação do Campo é um conceito cunhado com a preocupação de se delimitar um território teórico. Nosso pensamento é defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra em que pisa, melhor ainda: desde a sua realidade. Quando pensamos o mundo a partir de um lugar onde não vivemos, idealizamos um mundo, vivemos um não-lugar. Isso acontece com a população do campo quando pensa o mundo e, evidentemente, o seu próprio lugar a partir da cidade. Esse modo de pensar idealizado leva ao estranhamento de si mesmo, o que dificulta muito a construção da identidade, condição fundamental da formação cultural.

No Texto – Base da Conferência Por uma Educação Básica do Campo apresentamos nossas primeiras reflexões a respeito desse conceito. Neste documento, concebemos o conceito tomando como referência os elementos da realidade em formação, vinculados à história de exclusão a que os trabalhadores estão submetidos, sem conseguir defender os seus direitos de poder pensar e construir uma proposta pedagógica que possibilitasse a sua autonomia sociopolítica, rompendo com as políticas de dependência e dominação. Escrevemos que:

“Não basta ter escolas no campo; queremos ajudar a construir escolas do campo, ou seja escolas com um projeto político – pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo”. Conferência, p. 11.

Desde esse modo de pensar, as diferenças entre *escola no campo* e *escola do campo* são pelo menos duas: enquanto *escola no campo* representa um modelo pedagógico ligado a uma tradição ruralista de dominação, a *escola do campo* representa

uma proposta de construção de uma pedagogia, tomando como referências as diferentes experiências dos seus sujeitos: os povos do campo. Nesse sentido, tomamos como referência os artigos 206 e 216 da Constituição de 1988.

Sem dúvida que esse significado do conceito foi compreendido pela relatora que no capítulo *Território da Educação Rural na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, destaca a inovação, em que a LDB submete a noção de adaptação, ou seja, de ajustamento à noção de adequação que representa a inerência dos interesses de seus sujeitos em suas respectivas realidades. Desse modo, na Lei de Diretrizes e Bases está o reconhecimento da diversidade sociocultural, o direito plural, possibilitando a elaboração de diferentes diretrizes operacionais.

Em seus respectivos tempos e espaços, o conceito Educação do Campo foi sendo constituído e se expandiu em suas derivações que contém os princípios de seus significados: o direito de pensar o mundo a partir de seu próprio lugar. Assim, educação do campo e escola do campo são palavras que encerram em si a história de uma luta, de um trabalho que começa a dar frutos, com a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

A luta faz a lei

A Constituição de 1988 foi resultado e uma luta popular que emergiu contra a ditadura e restabeleceu a democracia. Nesse contexto, a luta pela terra possibilitou a formação de uma concepção democrática de educação, em que os seus protagonistas propuseram e levaram a cabo o direito de ter uma escola que contribua de fato para o desenvolvimento do campo.

Igualmente as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, representam uma conquista de nossa caminhada. E uma mostra desse trunfo está no parágrafo único do Artigo 2º.

“A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e

saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva do país”.

Ainda os Artigos 9, 10 e 11 especificam que “as demandas dos movimentos sociais poderão subsidiar as políticas educacionais” determinando a abertura à participação democrática dos seus protagonistas; que nas escolas do campo está garantida a gestão por meio de mecanismos que possibilitem as relações entre a escola, a comunidade e os movimentos sociais. Esses mecanismos devem viabilizar a participação de todos, garantindo a autonomia das escolas de modo solidário e coletivo para discutir os problemas do campo, “estimulando a autogestão no processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de ensino”.

No Artigo 13 constam as condições fundamentais para o desenvolvimento real da escola do campo, como a formação dos professores para a docência nas escolas do campo, o reconhecimento das crianças, jovens e adultos do campo como principais sujeitos na construção do conhecimento a partir de suas próprias realidades, ou seja, do lugar onde vivem.

De fato, as Diretrizes representam um avanço real para a Educação Básica do Campo. Da mesma forma, o parecer da relatora está repleto de considerações bem fundamentadas na história da educação e no reconhecimento dos seus principais protagonistas.

A chegada a este ponto de nossa caminhada multiplica nossas responsabilidades e nossos compromissos. Conhecendo essa história da luta que faz a lei, sabemos também que a luta faz vigorar a lei. Por essa razão, sem a organização dos povos do campo, as Diretrizes correm o risco de serem letra morta no papel. É fundamental que os sujeitos que construíram as condições para que tivéssemos essas Diretrizes, continuem a acreditar que mudar é difícil, mas é possível, como afirma Paulo Freire na epígrafe deste texto.

Por fim, lembramos que é preciso reconhecer sempre o trabalho coletivo que foi realizado para chegarmos a essa conquista. Nossos estimados parceiros: CNBB, UNICEF, UNESCO e UnB foram fundamentais nessa jornada. Sabemos que nossos compromissos e nossos sonhos continuarão sendo a liga que nos manterão juntos nessa caminhada de agora em diante.

Bibliografia

Arroyo, Miguel. Fernandes, Bernardo Mançano. *A educação Básica e o Movimento Social no Campo*. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999.

Conferência Por uma Educação Básica do Campo. *Texto – Base*. Brasília, 1998.

Conselho Nacional de Educação. Parecer 36/2001, da relatora Soares, Edla de Araújo Lira às *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo*. Processo 23001000329/2001-55. Brasília, 2001.

Freire, Paulo. *Pedagogia da Indignação*. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

Veiga, José Eli. *Cidades Imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula*. Campinas: Editores Associados, 2002.

RESOLUÇÃO CEB Nº 3, DE 10 DE NOVEMBRO DE 1999 ¹

Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências.

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições regimentais e com base nos artigos 210, § 2º, e 231, *caput*, da Constituição Federal, nos arts. 78 e 79 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, na Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e ainda no Parecer CEB 14/99, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação, em 18 de outubro de 1999,

RESOLVE:

Art. 1º Estabelecer, no âmbito da educação básica, a estrutura e o funcionamento das Escolas Indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios, e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngüe, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.

Art.2º Constituirão elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena:

I - sua localização em terras habitadas por comunidades indígenas, ainda que se estendam por territórios de diversos Estados ou Municípios contíguos;

II – exclusividade de atendimento a comunidades indígenas;

III – o ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas, como uma das formas de preservação da realidade sociolingüística de cada povo;

IV – a organização escolar própria.

Parágrafo Único. A escola indígena será criada em atendimento à reivindicação ou por iniciativa de comunidade interessada, ou com a anuência da mesma, respeitadas suas formas de representação.

¹ CNE, Resolução CEB 3/99. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de novembro de 1999. Seção 1, p. 19. Esta resolução complementa o parecer CNE/CEB 14/99 aprovado em 14 de setembro de 1999. Por razões de espaço este parecer não será incluído neste Caderno.

Art. 3º Na organização de escola indígena deverá ser considerada a participação da comunidade, na definição do modelo de organização e gestão, bem como:

- I- suas estruturas sociais;
- II- suas práticas sócio-culturais e religiosas;
- III- suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem;
- IV- suas atividades econômicas;
- V- a necessidade de edificação de escolas que atendam aos interesses das comunidades indígenas;
- VI- o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sócio-cultural de cada povo indígena.

Art 4º As escolas indígenas, respeitados os preceitos constitucionais e legais que fundamentam a sua instituição e normas específicas de funcionamento, editadas pela União e pelos Estados, desenvolverão suas atividades de acordo com o proposto nos respectivos projetos pedagógicos e regimentos escolares com as seguintes prerrogativas:

I – organização das atividades escolares, independentes do ano civil, respeitado o fluxo das atividades econômicas, sociais, culturais e religiosas;

II – duração diversificada dos períodos escolares, ajustando-a às condições e especificidades próprias de cada comunidade.

Art. 5º A formulação do projeto pedagógico próprio, por escola ou por povo indígena, terá por base:

I – as Diretrizes Curriculares Nacionais referentes a cada etapa da educação básica;

II – as características próprias das escolas indígenas, em respeito à especificidade étnico-cultural de cada povo ou comunidade;

III - as realidades sociolinguística, em cada situação;

IV – os conteúdos curriculares especificamente indígenas e os modos próprios de constituição do saber e da cultura indígena;

V – a participação da respectiva comunidade ou povo indígena.

Art. 6º A formação dos professores das escolas indígena será específica, orientar-se-á pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e será desenvolvida no âmbito das instituições formadoras de professores.

Parágrafo único. Será garantida aos professores indígenas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização.

Art. 7º Os cursos de formação de professores indígenas darão ênfase à constituição de competências referenciadas em conhecimentos, valores, habilidades, e atitudes, na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação de currículos e programas próprios, na produção de material didático e na utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa.

Art. 8º A atividade docente na escola indígena será exercida prioritariamente por professores indígenas oriundos da respectiva etnia.

Art. 9º São definidas, no plano institucional, administrativo e organizacional, as seguintes esferas de competência, em regime de colaboração:

I – à União caberá legislar, em âmbito nacional, sobre as diretrizes e bases da educação nacional e, em especial:

- a) legislar privativamente sobre a educação escolar indígena;
- b) definir diretrizes e políticas nacionais para a educação escolar indígena;
- c) apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento dos programas de educação intercultural das comunidades indígenas, no desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa, com a participação dessas comunidades para o acompanhamento e a avaliação dos respectivos programas;
- d) apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino na formação de professores indígenas e do pessoal técnico especializado;
- e) criar ou redefinir programas de auxílio ao desenvolvimento da educação, de modo a atender às necessidades escolares indígenas;
- f) orientar, acompanhar e avaliar o desenvolvimento de ações na área da formação inicial e continuada de professores indígenas;

g) elaborar e publicar, sistematicamente, material didático específico e diferenciado, destinado às escolas indígenas.

II - aos Estados competirá:

a) responsabilizar-se pela oferta e execução da educação escolar indígena, diretamente ou por meio de regime de colaboração com seus municípios;

b) regulamentar administrativamente as escolas indígenas, nos respectivos Estados, integrando-as como unidades próprias, autônomas e específicas no sistema estadual;

c) prover as escolas indígenas de recursos humanos, materiais e financeiros, para o seu pleno funcionamento;

d) instituir e regulamentar a profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena, a ser admitido mediante concurso público específico;

e) promover a formação inicial e continuada de professores indígenas.

f) elaborar e publicar sistematicamente material didático, específico e diferenciado, para uso nas escolas indígenas.

III - aos Conselhos Estaduais de Educação competirá:

a) estabelecer critérios específicos para criação e regularização das escolas indígenas e dos cursos de formação de professores indígenas;

b) autorizar o funcionamento das escolas indígenas, bem como reconhecê-las;

c) regularizar a vida escolar dos alunos indígenas, quando for o caso.

§ 1º Os Municípios poderão oferecer educação escolar indígena, em regime de colaboração com os respectivos Estados, desde que se tenham constituído em sistemas de educação próprios, disponham de condições técnicas e financeiras adequadas e contem com a anuência das comunidades indígenas interessadas.

§ 2º As escolas indígenas, atualmente mantidas por municípios que não satisfaçam as exigências do parágrafo anterior passarão, no prazo máximo de três anos, à responsabilidade dos Estados, ouvidas as comunidades interessadas.

Art.10 O planejamento da educação escolar indígena, em cada sistema de ensino, deve contar com a participação de representantes de professores indígenas, de

organizações indígenas e de apoio aos índios, de universidades e órgãos governamentais.

Art. 11 Aplicam-se às escolas indígenas os recursos destinados ao financiamento público da educação.

Parágrafo Único. As necessidades específicas das escolas indígenas serão contempladas por custeios diferenciados na alocação de recursos a que se referem os artigos 2º e 13º da Lei 9424/96.

Art. 12 Professor de escola indígena que não satisfaça as exigências desta Resolução terá garantida a continuidade do exercício do magistério pelo prazo de três anos, exceção feita ao professor indígena, até que possua a formação requerida.

Art. 13 A educação infantil será ofertada quando houver demanda da comunidade indígena interessada.

Art. 14 Os casos omissos serão resolvidos:

I - pelo Conselho Nacional de Educação, quando a matéria estiver vinculada à competência da União;

II - pelos Conselhos Estaduais de Educação.

Art. 15 Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 16 Ficam revogadas as disposições em contrário.

ULYSSES DE OLIVEIRA PANISSET
Presidente da Câmara de Educação Básica

Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo

Uma leitura comparativa, a partir da temática da educação escolar indígena.

Rosa Helena Dias da Silva¹

A motivação inicial

Foi através de contato com pessoas do Coletivo Nacional de Educação do MST, por ocasião de sua visita à sede do Cimi – Conselho Indigenista Missionário, no contexto da busca de articulação de esforços e apoios, visando a realização do Seminário Nacional por uma Educação do Campo², que soube da existência da recente legislação específica para uma política pública para as escolas do campo.

Por entender que há uma enorme sintonia que irmana as experiências dos trabalhadores sem terra e dos povos indígenas na luta por uma educação escolar que esteja a serviço de suas necessidades, interesses e projetos de futuro, me propus a realizar uma leitura comparativa dos referidos documentos, tendo como parâmetro analítico a temática da educação escolar indígena.

Também a certeza de que todo e qualquer avanço – seja na realidade das escolas, seja nas leis – é fruto do empenho dos movimentos sociais organizados e seus aliados, me motivou a essa tentativa de identificar pontos comuns e convergentes nestes dois movimentos: o do direito a uma educação do campo e do direito a uma educação escolar indígena, ambas definidas, geridas e avaliadas pelos próprios trabalhadores e pelos povos indígenas. Uma educação onde os trabalhadores sem terra e os po-

¹ Professora da Faculdade de Educação na Universidade Federal do Amazonas. Colaboradora do Cimi – Conselho Indigenista Missionário. É doutora em Educação pela USP (1998), com o tema “Autonomia como valor e a articulação de possibilidades: um estudo do movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, a partir de seus encontro anuais (1988-1998)”.

² O Seminário Nacional por uma Educação do Campo, realizado em Brasília, nos dias 26 a 29 de novembro de 2002 foi promovido pela “Articulação por uma Educação do Campo” constituída por representantes de UNESCO, UNICEF, CNBB, MST, UnB como continuidade do processo nascido na Conferência Nacional por uma Educação Básica no Campo (Luziânia, 27 a 31 de julho de 1998).

vos indígenas deixem de ser destinatários e passem a ser protagonistas e sujeitos desta história.

O Parecer nº 36/2001 e a Resolução CNE/CEB 1³

O Parecer nº 36/2001 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação⁴, trata do texto base do Projeto de Resolução que fixa as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo⁵, e foi “provocado pelo artigo 28 da LDB e propõe medidas de adequação da escola à vida do campo”. Apoiado numa análise histórica da temática da educação rural ao longo da legislação brasileira (Constituições Federais, Constituições Estaduais, Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e Plano Nacional de Educação), o Parecer buscou também suporte na sensibilidade poética de João Cabral de Melo Neto e Pedro Terra.

A Resolução CNE/CEB 1/2002 institui Diretrizes para a Educação Básica nas Escolas do Campo, reconhecendo “o modo próprio de vida social e o de utilização do espaço do campo como fundamentais, em sua diversidade, para a constituição da identidade da população rural e de sua inserção cidadã na definição dos rumos da sociedade brasileira”.

Há na referida Resolução dois artigos que fazem referência à questão indígena:

Art. 2º Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal.

³ CNE. Resolução CNE/CEB 1/2002, de 03 de abril de 2002, publicada no Diário da União, Brasília, 09 de abril de 2002. Seção 1, p.32.

⁴ Aprovado em 04.12.2001, o Parecer - composto de 18 páginas - teve como relatora a Conselheira Edla de Araújo Lira Soares.

⁵ O voto da relatora foi no sentido de aprovação do Projeto de Resolução. A Câmara de Educação Básica aprovou por unanimidade o voto da relatora.

Art. 5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

A educação escolar indígena também foi foco de normatização do CNE. O Parecer nº 14/99 da Câmara de Educação Básica e a Resolução nº 03, de 10 de novembro de 1999, tratam da criação da categoria “escola indígena” e “professor indígena”, fixando Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas.

Identificando pontos comuns: entre sonhos, conquistas e esperanças

Uma das primeiras questões que se sobressai é a da visão etnocêntrica que predominou ao longo da história brasileira com relação aos povos indígenas e à população do campo. A cidade, o urbano foi sempre tido como modelo, como parâmetro ideal. Conseqüentemente, o “rural” – os trabalhadores do campo, os povos indígenas – foram tratados como “outros inferiores”, como “menores”, cidadãos de segunda categoria, concebidos como provisórios, passageiros. Ou seja, segundo a perspectiva hegemônica da integração, o futuro de todos era alcançar o *status* de uma certa “urbanidade”, sendo necessário superar a situação de atraso, de “primitividade”, de falta de... Em outras palavras, a diversidade de lógicas, sabedorias e racionalidades, a riqueza de culturas, de jeitos de ser humano neste Brasil foi tida como problema, como obstáculo ao modelo de desenvolvimento/progresso que predominou. Os homens e mulheres do campo, os povos indígenas foram considerados como portadores de “déficits” e não como sujeitos com potencialidades e valores próprios.

Como mostrou Meliá, “pressupõe-se que os índios não têm educação, porque não têm a nossa educação”⁶. Esse tipo de preconceito tem gerado a idéia de que é necessário “fazer a educação do índio”. É com essa perspectiva que, historicamente, têm-se implantado os projetos escolares para as populações indígenas. Tratamento similar foi dado à educação do campo.

⁶ MELIÁ, Bartomeu. **Educação Indígena e Alfabetização**, São Paulo, Loyola, 1979, p. 9.

Uma outra resultante do processo colonial que foi imposto em nosso país está ligada ao fato de que foi difundida – muitas vezes, e ainda hoje, com apoio forte das escolas – a idéia de que o “bom é o de fora”, de que “a” verdade é a “deles” – o ocidente invasor... Também enquanto desdobramento desta ideologia, muitos vivenciam complexos sentimentos, que acabam implicando em baixa “auto-estima”, tanto individual como coletiva.

O Parecer sobre educação do campo nos mostra que a temática da educação rural sempre obteve tratamento periférico na legislação e as alterações que ocorreram foram fruto da pressão do movimento social. O mesmo podemos afirmar com relação à educação indígena. Nos dois casos, a luta empreendida pelos movimentos e seus aliados é no sentido de romper com a perspectiva do homogêneo e fazer valer o direito à “inclusão”, mas sem sujeição, sem ser obrigado a “formatar-se”, a adaptar-se ao modelo eleito como certo, como padrão. Inclusão que dê conta da diversidade, da pluralidade. Inclusão que se abra ao novo, à multiculturalidade ou, mais além, à interculturalidade, que faça nascer uma nova unidade, que é múltipla.

Somos plural! E assim precisam ser as nossas escolas. Escolas com propostas curriculares próprias, com projetos político-pedagógicos articulados e coerentes com os projetos de vida dos povos; onde os trabalhadores do campo e os povos indígenas sejam protagonistas e não meros destinatários. Para que tal reivindicação se torne realidade, é importante construir políticas públicas que respeitem e contemplem a alteridade constitutiva do Brasil.

Como já apontamos, o homem e a mulher do campo – assim como os povos indígenas – foram olhados como aqueles que não tem algo, como aqueles que não sabem, sujeitos habitados por ausências... Por isso as políticas que visavam o atendimento de suas necessidades eram, fundamentalmente, assistencialistas, “salvacionistas” - a exemplo dos Patronatos. Eram, em última instância, compensatórias. Era preciso “eliminar os vícios que poluíam suas almas”, eliminar e/ou silenciar complexas lógicas e racionalidades que se confrontavam (e resistiam) à cultura ocidental – euro péia, branca, cristã, individualista, competitiva e excludente.

Assim, os temas da educação rural e da educação indígena foram tratados como problema e não como valor, como possibilidade de qualidades novas. E as políticas e ações propostas eram mais de caráter de integração, controle e enquadramento,

do que iniciativas a serviço dos interesses desses seguimentos específicos do povo brasileiro.

Olhando um pouco mais de perto a questão ligada aos povos indígenas, vemos que, desde suas origens, as leis que se estabeleceram para normatizar e regular as relações tiveram como fim último a prerrogativa da integração (incorporação). Assim, política e juridicamente, a “relativa incapacidade” como meio para a incorporação foi a concepção mantida no período Republicano, através do disposto no art 6º - III e parágrafo único da lei nº 3071, de 1º de janeiro de 1916, que dispõe sobre o Código Civil, cujo teor é o seguinte:

“Art. 6º - São incapazes, relativamente a certos atos (art.147, nº III) ou à maneira de os exercer:

III - Os silvícolas

Parágrafo único - Os silvícolas ficarão sujeitos ao regime tutelar, estabelecido em leis e regulamentos especiais, o qual cessará à medida que se forem adaptando à civilização do país”.

O que podemos desde logo perceber é que não havia interesse em viabilizar o respeito e a convivência com grupos distintos em sua organização social, econômica e cultural. Segundo Guimarães, as forças políticas hegemônicas na comunidade majoritária definiram que a existência dos índios no Brasil passava por uma “adaptação à civilização do país”, concepção esta que veio a ser referendada pela Constituição Federal, promulgada em 1934 (art. 5º XIX), mais tarde reafirmada na de 1946 (art 5º XV-r) e também na de 1967/69 (art. 8º XVII-o) e denominada como “incorporação”⁷.

Como se sabe, às forças dominantes da sociedade nacional interessava que a utilização das riquezas existentes nas terras indígenas ocorresse conforme a ótica do sistema econômico predominante na comunidade brasileira⁸. Reside neste propósito ideológico a base da incorporação.

No caso da educação do campo, as Constituições de 1824 e 1891 não a mencionam. A entrada da educação rural no ordenamento jurídico brasileiro é das primei-

⁷ GUIMARÃES, Paulo Machado. "A polêmica do fim da tutela aos índios", Brasília, texto datil., out/1996.

⁸ “A sociedade capitalista, enquanto modo de produção, gera desigualdade social na medida em que privatiza os meios de produção, pois onde há propriedade privada dos meios de produção existe também a transformação do trabalho em mercadoria e, portanto, existe uma relação entre trabalho e capital, que gera conflitos, tensões e toda a dinâmica da sociedade de classes” (conforme FERNANDES, Florestan. **Movimento socialista e partidos políticos**, São Paulo, Hucitec, 1980, p. 19)

ras décadas do século XX, no contexto do debate que tinha como eixos “conter o movimento migratório e elevar a produtividade no campo”. Ou seja, o campo era visto a partir da ótica centrada no urbano, como aquele que estava “quebrando a ordem nas cidades”.

Atualmente, a Constituição de 1988 inaugurou no Brasil a possibilidade de novas relações entre o Estado, a sociedade civil e os povos indígenas, ao superar, no texto da lei, a perspectiva integracionista, e reconhecer a pluralidade cultural. Em outros termos, o direito à diferença fica assegurado e garantido, e as especificidades étnico-culturais valorizadas, cabendo à União protegê-las. Assim, a substituição da perspectiva incorporativista pelo respeito à diversidade étnica e cultural é o aspecto central que fundamenta a nova base de relacionamento dos povos indígenas com o Estado.

Como vimos, na atual legislação – pós Constituição de 1988 – algo parece começar a mudar. A educação é concebida como direito público subjetivo e garante-se tanto o direito à igualdade como o respeito às diferenças. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9394/96) supera o conceito de “adaptação” e coloca em seu lugar o de “adequação”, reconhece a diversidade sócio-cultural e o direito à igualdade e à diferença e os processos próprios de aprendizagem. Respalda legalmente as experiências de uma educação escolar específica e diferenciada que, em síntese, seria dar espaço para que a diversidade de propostas gestadas pelos próprios sujeitos interessados – os trabalhadores do campo e os povos indígenas – possa vingar, passando a fazer parte do sistema nacional de ensino do país. Ganham eles, ganhamos nós; ganham as escolas do campo e as escolas indígenas mas também, e principalmente, ganha a educação brasileira. Pois, como se sabe,

“(…) a escola, como estrutura historicamente determinada, e portanto, palco das mesmas contradições que permeiam toda sociedade, é espaço privilegiado para a construção também de uma contra-ideologia, na medida em que é a cultura sua matéria prima”⁹.

Neste sentido, é preciso ver que, como afirma Stephen Corry, “os povos indígenas são sociedades viáveis e contemporâneas, com complexos modos de vida, assim

⁹ MAZZILLI, Sueli. **A pedagogia além do discurso**, Piracicaba, Ed. UNIMEP, 1992, p. 15.

como com formas progressistas de pensamento que são muito pertinentes para o mundo atual”¹⁰. Também Meliá nos chamou a atenção ao afirmar que a educação indígena “longe de ser problema, pode ser solução”.

Com certeza, essas duas análises podem ser aplicadas também à educação do campo – aquela construída no suor do dia-a-dia pelos trabalhadores que vivem na (e da) terra.

Sabemos que há uma enorme distância entre os direitos conquistados e a realidade vivida. Neste sentido, vemos que as escolas - indígenas e não-indígenas, do campo e da cidade - podem contribuir decisivamente neste processo lento e complexo de mudança de mentalidade e de práticas. Assim, as escolas teriam um papel fundamental na promoção de valores como o respeito mútuo e a solidariedade, orientando os estudantes para um convívio social equilibrado e respeito aos direitos humanos. Através de informações amplas e corretas sobre os diferentes povos e culturas que contribuem para a formação da sociedade brasileira, as crianças poderão entender a importância da diversidade e formar uma postura de cidadania onde a pluralidade é um valor. Com certeza, todo esse processo ajudará na superação de preconceitos e discriminações.

Cabe a todos que apostam nesta possibilidade, trabalhar para diminuir tal distância.

¹⁰ CORRY, Stephen. “Guardianes de la tierra sagrada” in Revista especial da Survival Internacional, 1994 (tradução da autora)

Anexos

Seminário Nacional Por Uma Educação do Campo

Promoção: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo
UnB / MST / UNESCO / UNICEF / CNBB

Apoio: PRONERA / INCRA
SAF / MDA

Brasília, 26 a 29 de novembro de 2002.

Objetivos

1. Dar continuidade ao debate e ampliar a articulação nascida da Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998.
2. Aprofundar a discussão sobre políticas públicas a partir do estudo das novas “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo”, do Conselho Nacional de Educação, e da situação geral do campo hoje em nosso país.
3. Avaliar os impactos produzidos pelo PRONERA na Educação do Campo.
4. Socializar práticas e reflexões sobre a construção do projeto político e pedagógico das escolas do campo.
5. Consolidar compromissos e definir propostas de ação do conjunto das organizações participantes deste Seminário Nacional.

Eixos temáticos

Políticas Públicas para a educação do campo
Identidade política e pedagógica das Escolas do Campo

Participantes

Representantes dos Movimentos Sociais da Via Campesina Brasil: MPA, MAB, MST, ANMTR, PJR, CPT e FEAB; da CONTAG; da UNEFAB, CIMI, de Universidades, ONG's que atuam com educação no campo, de secretarias estaduais e municipais de educação e de outros órgãos públicos com atuação na educação do campo...

Número previsto: 300 participantes.

Local

Universidade de Brasília – Centro Comunitário “Athos Bulcão”

Educação do campo, semente que se forma planta pelo nosso cultivar!

Programação

Dia	Manhã	Tarde	Noite
26/11	Credenciamento Solenidade de Abertura	* Exposição e debate: Situação e Perspectivas dos Sujeitos do Campo no Brasil hoje. Expositores: Dom Tomás Balduino – CPT João Pedro Stédile – Via Campesina Manoel dos Santos – CONTAG	Atividade artístico-cultural
27/11	* Políticas Públicas para a Educação do Campo: painel de socialização de práticas e reflexões. Painelistas: Representante do PRONERA: Mônica Molina– UnB/ANEBC, Sônia Meire/UFS, representantes da SE/RS, da SMED Chapecó/SC e da SMED Vitória da Conquista/BA.	* Políticas Públicas para a Educação do Campo: exposição das Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo. Expositora: Edla Soares – CNE. Debatedores: - Bernardo Mançano Fernandes – Unesp, Representante do CONSED e da UNDIME. * Trabalho em grupos: discussão da elaboração do documento final do Seminário.	Atividade artístico-cultural
28/11	* Educação do campo: sujeitos, identidade e projeto. Expositora: Roseli Salette Caldart – articulação nacional <i>Por Uma Educação do Campo</i> . * Construção do Projeto Político-Pedagógico das Escolas do Campo: práticas e reflexões Painelistas: - Representante da UNEFAB, MST, MOC, Indígenas, Quilombolas, CONTAG.	Continuação da discussão sobre as escolas do campo, incluindo reflexões sobre a formação de educadores, com a exposição do professor Miguel G. Arroyo, assessor da articulação nacional <i>Por Uma Educação do Campo</i> . Debate. * Apreciação do Documento final do Seminário.	Atividade artístico-cultural
29/11	* Por Uma Educação do Campo: desafios e próximos passos Painel com representantes das organizações participantes do Seminário.	* Ato Político de Entrega do Documento Final do Seminário e Solenidade de Encerramento.	

Durante todos os dias haverá Exposição de Fotos e Vídeos das experiências dos participantes.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO

Órgão anexo à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO

Educação do Campo e Educação Indígena: duas lutas irmãs

Buscando sintonia e identidades

Em 1998, por ocasião da Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, estivemos juntos refletindo sobre as questões comuns que irmanam a luta dos trabalhadores sem terra e dos povos indígenas, em especial, com relação a uma educação escolar que sirva aos seus interesses e necessidades.

No Encontro Nacional de Professores Indígenas e Missionários do Cimi – Conselho Indigenista Missionário, organizado pela Ane – Articulação Nacional de Educação, em Luziânia, GO, de 26 a 30 de junho deste ano, os professores e lideranças indígenas presentes elaboraram uma Carta Compromisso. Nela poderemos perceber as principais lutas e esperanças, assim como as concepções e valores indígenas acerca da escola. Há novamente muito em comum nestes dois movimentos: o do direito a uma educação do campo e do direito a uma educação escolar indígena, ambas definidas, geridas e avaliadas pelos próprios trabalhadores e pelos povos indígenas. Uma educação onde os trabalhadores sem terra e os povos indígenas deixem de ser destinatários e passem a ser protagonistas e sujeitos desta história.

Neste **Seminário Nacional de Educação do Campo** esperamos que, a leitura da Carta Compromisso dos professores indígenas contribua na união e articulação de nossos sonhos e esperanças por um outro Brasil.

Nós, professores e lideranças indígenas de 66 povos de todo o Brasil, reunidos no Encontro Nacional de Educação Indígena, que teve como tema: A Educação na Construção da Terra Sem Males, analisamos profundamente, durante esses dias de encontro, a educação que temos e trabalhamos na perspectiva de construir a educação que queremos.

Estamos convictos que a educação que queremos tem que estar a serviço das lutas dos nossos povos, sendo formadora de guerreiros (novas lideranças), rompendo com o modelo centralizador do Estado brasileiro, que teve como objetivo, durante esses 500 anos, integrar

os povos indígenas na sociedade nacional, não respeitando assim, todo o nosso passado de conhecimento e nossas diferenças adquiridas através dos mais velhos.

A nossa luta é no sentido de garantir a nossa autonomia como povos diferentes e para isso estamos nos unindo através dos nossos movimentos, para que os nossos direitos sejam respeitados, independente de quem esteja no poder.

Continuaremos nos articulando para garantir o fortalecimento das lutas, através dos nossos movimentos em busca de uma educação específica, diferenciada e de qualidade, lutando para que as propostas advindas das assembleias indígenas, tendo como exemplo o Estatuto dos Povos Indígenas, sejam aprovadas.

Iremos lutar conjuntamente para que a formação dos indígenas se dê em todos os níveis, abrangendo as necessidades dos nossos povos, respeitando as especificidades.

Queremos com a nossa escola formar, ainda, cidadãos críticos, conscientes de seus direitos, comprometidos com a luta de seu povo e de outros povos sedentos de justiça, dando continuidade à luta de todos os que tombaram na luta pelos nossos direitos.

Lutaremos para que todos os conhecimentos próprios de cada povo sejam valorizados, tanto quanto aqueles que têm maior formação escolar. Lutaremos para que a nossa educação seja construída entre lideranças, comunidades e professores, para que assim, fortalecidos, possamos dar continuidade às lutas dos nossos guerreiros que tombaram, transmitindo para todos que “guerreiro plantado gera novos guerreiros... A perseguição às nossas lideranças não nos amedrontará, pois somos fortes, unidos e o Brasil é nosso! Que venham outros 500! Acima do medo, coragem!” (Xikão Xukuru).

SER EDUCADOR DO POVO DO CAMPO

Decálogo para refletirmos sobre uma identidade em construção. Afirmção de que o formato desta identidade não é dado apenas pela geografia de nossa origem ou de nossa prática, mais muito mais pela gente, pelos sujeitos com quem trabalhamos.

Ser um educador do campo é antes de tudo ser um educador do povo brasileiro que vive no campo, em suas diferentes identidades.

Ser educador do povo do campo é...

1. Reconhecer a existência do campo, ver sua realidade histórica, ver seus sujeitos.

Sem reconhecer o campo como um lugar específico e com sujeitos que lhe são próprios não há como pensar em uma educação do campo; não há como se constituir como um educador de seu povo. É preciso olhar para o campo como lugar de sujeitos; seres humanos, sujeitos sociais; olhar para a infância, a juventude, os adultos e os idosos do campo; como vivem, como se constituem como pessoas, como sujeitos coletivos, como povo; compreender cada realidade, e olhar para o processo histórico mais amplo que condiciona as questões e os sujeitos de cada lugar, de cada tempo. Compreender que no campo existem diferentes gentes, com diferentes identidades, mas também uma identidade comum; saber que as diferentes famílias cultivadoras da terra, trabalhadoras do campo são, afinal, o seu povo mais legítimo... Compreender que estes diferentes grupos humanos que vivem no campo têm história, cultura, identidade, lutas comuns e lutas específicas; que parte deles se organiza em movimentos sociais para fazer estas lutas, mas que todos têm direitos sociais e humanos que devem ser respeitados, legitimados, atendidos...

2. Ver a educação como ação para o desenvolvimento humano e a formação de sujeitos.

O ser humano é produto da história. A grande finalidade da ação educativa é ajudar no desenvolvimento mais pleno do ser humano, na sua humanização e inserção crítica na dinâmica da sociedade de que faz parte. Sem compreender isso é mais difícil educar o olhar para ver o campo como lugar de sujeitos; para olhar o povo do campo como sujeito definidor da nossa prática de educação; e para olhar nossos educandos como sujeitos que têm uma história determinada e estão em momentos diferentes de seu desenvolvimento humano. E ver a educação como formação humana implica em que nos ocupemos com as grandes questões da pedagogia (e não apenas com a miudeza didático-escolar, como às vezes os cursos nos ensinam...): como formar o ser humano mais pleno? como ajudar a formar novos sujeitos sociais no campo? que dimensões devem ser incluídas em nosso projeto de educação? de que aprendizados específicos necessita o povo que vive no campo?

3. *Compreender e trabalhar as grandes matrizes da formação dos sujeitos do campo.*

Os sujeitos se humanizam ou se desumanizam sob condições materiais e relações sociais determinadas; nos mesmos processos em que produzimos nossa existência nos produzimos como ser humano; as práticas sociais são as que, afinal, conformam (formam ou deformam) os sujeitos. Um educador precisa compreender como cada um destes grupos com quem trabalha vem se formando através das relações de trabalho, da cultura, da vivência e resistência às situações de opressão, de miséria, de dominação, das lutas e dos movimentos sociais de que participa...; precisa saber trabalhar nos diferentes lugares da formação para tornar as práticas mais educativas, mais humanizadoras. Precisa também construir um jeito de educar que ensine seus educandos (sejam crianças, jovens, adultos...) a se ver nestes processos formadores, a se ver como sujeitos que podem transformar sua realidade...

E se estiver na escola, uma das grandes perguntas que o educador deve fazer é como trazer estas matrizes pedagógicas ligadas às práticas sociais para dentro do espaço e do tempo escolar. Como podemos engatar os estudos escolares com a pedagogia do trabalho, da cultura, do movimento social?

4. *Participar das lutas sociais do povo brasileiro do campo.*

Um educador não pode atuar somente no campo da educação. A realidade exige uma participação ativa nas lutas pela transformação das condições sociais desumanizadoras que existem no campo, na sociedade inteira. É preciso ajudar a 'educar as circunstâncias' para que sejam educadoras e humanizadoras dos sujeitos. Nos dias de hoje isto quer dizer que precisamos ajudar a combater o modelo de sociedade que não reserva lugar para o campo e seus sujeitos; combater o modelo de agricultura que expulsa cada dia mais famílias do campo, que destrói a natureza, que desrespeita a cultura dos diferentes povos; combater a ALCA... Também precisamos ajudar na afirmação das práticas de resistência camponesa, indígena, dos assalariados, dos quilombolas...; fortalecer as organizações dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, e solidarizar-se com os povos do campo de todo o mundo. Ajudar na construção de um projeto de desenvolvimento do campo que tenha o rosto, a identidade de seus diferentes sujeitos... Ajudar a mobilizar e a organizar as famílias e as comunidades na defesa de seus direitos; ajudar a fazer destas práticas um ambiente de educação do povo para a participação, a luta e a militância social...

5. *Lutar por políticas públicas que afirmem o direito do povo do campo à educação.*

Um educador do povo do campo precisa se envolver nesta luta, estar à frente desta luta; precisa provocar o debate na sociedade sobre como garantir o acesso das famílias do campo às diversas formas de educação que assegurem seu desenvolvimento pleno; precisa participar

de mobilizações que exijam dos governos que o campo retorne à agenda das políticas públicas. Entre outras tantas questões, precisa também ajudar a produzir a cultura do direito à escola entre os diferentes grupos que compõem o povo do campo. Romper o círculo vicioso de que se estuda para sair do campo e ou se sai do campo para estudar... Não aceitar processos perversos de nucleação de escolas, de destruição da identidade cultural das comunidades, de desrespeito à infância e à juventude do campo...

6. *Provocar o debate sobre educação entre os diversos sujeitos do campo.*

Nem todos os sujeitos do campo já compreenderam que podem interferir no percurso de sua educação. Ser educador é ajudar a colocar as questões da educação na agenda de cada um dos sujeitos do campo: das famílias, das comunidades, dos movimentos sociais e de outras organizações. Discutir o direito à educação, mas também o jeito de construir uma pedagogia que forme e cultive identidades, auto-estima, valores, memória, saberes; que trabalhe com os processos educativos de continuidade, mas também de ruptura cultural; de enraizamento e de projeto; de olhar para o passado para construir novas possibilidades de futuro... Ser educador é ajudar a construir com cada sujeito uma pedagogia capaz de formá-lo, como ser humano e como sujeito social; uma pedagogia que se desenvolva nas diversas práticas que compõem o cotidiano deste povo, incluindo a escola.

7. *Aprender e ajudar no cultivo da pedagogia do cuidado com a terra.*

Reeducar-se e educar o povo do campo na sabedoria revolucionária de se ver como “guardião da terra”, e não apenas como seu proprietário ou quem trabalha nela. Ver a terra como sendo de todos que podem se beneficiar dela. Saber cuidar da terra; saber respeitar a natureza; saber cuidar da saúde do ser humano na relação com a terra; aprender a tratar das sementes como “patrimônio da humanidade”, cuidar das águas, lutar pela soberania alimentar; aprender do processo de fecundação da terra algumas lições de pedagogia: *cuidar da semente pra que a vida nos dê flor*; educação também como cultivo, intencionalidade de acompanhamento, persistência...

8. *Aprender dos movimentos sociais que formam os novos sujeitos sociais do campo.*

Os Movimentos Sociais têm cumprido no campo um papel político e pedagógico que não pode deixar de ser reconhecido pelos educadores. Os Movimentos, através das suas lutas e suas formas de organização e de expressão, têm ajudado a afirmar direitos, a humanizar as pessoas criando novas possibilidades de viver com dignidade; nos ajudam a enxergar os sujeitos, à medida que os fazem aparecer diante da sociedade, escancarando suas injustiças, desigualdades, mentiras... Alguns destes Movimentos nos fazem recordar lutas sociais quase tão antigas quanto a humanidade, educando nossa memória, reescrevendo a história. Como edu-

cadores temos o desafio de compreender melhor a dinâmica destes Movimentos, e aprender que algumas dimensões de sua pedagogia podem ser incorporadas e refletidas em nossas práticas e em nossas teorias de educação...

9. *Ocupar-se da escola do campo como um lugar de formação dos sujeitos do campo.*

A educação do povo é bem maior do que a escola, mas a escola pode e deve ser um lugar muito importante de formação humana. Um educador deve saber que quem faz a escola do campo são os próprios sujeitos do campo, organizados e em movimento; mas que é sua tarefa identificar e ocupar-se das questões específicas da pedagogia escolar: como desdobrar a pedagogia da formação dos sujeitos do campo em práticas próprias ao cotidiano escolar? Como trazer cada uma das matrizes pedagógicas formadoras dos sujeitos do campo para dentro da escola? E como se articular entre si, educadores e educadoras, constituindo coletivos pedagógicos que busquem responder estas questões, na teoria e na prática?

10. *Deixar-se educar pelos sujeitos do campo e pelo processo de sua formação.*

Fazer parte deste povo; participar de sua memória; participar de seus processos de formação, de humanização; identificar-se com o seu projeto utópico e com o desafio de formar as pessoas para construí-lo na prática. Ser exemplo dos valores que brotam de suas práticas de resistência, de luta: a solidariedade, o espírito de cooperação, a compaixão (o sentir com o outro), a persistência... Afirmar e participar do movimento da história sem temer contradições e conflitos. O campo está em movimento; a terra está em movimento; a formação humana é permanente movimento; E este movimento, que também é embate para que aconteçam transformações é repleto de contradições, e por isso mesmo de conflitos. A fecundação da terra por vezes exige movimentos bruscos, nem por isso menos produtores de vida.

É preciso aprender da sabedoria do povo; é preciso sempre aprender a ser educador; é preciso jamais deixar de ser educando...

Roseli Salete Caldart
Porto Alegre, maio de 2002.
Ajustes em novembro 2002.

(Capa 4 – atrás)

“Paulo Freire é um pensador comprometido com a vida: não pensa idéias, pensa a existência. É também um educador: existencia seu pensamento numa pedagogia em que o esforço totalizador da práxis humana busca, na interioridade desta, retotalizar-se como ‘prática da liberdade’. Em sociedades cuja dinâmica estrutural conduz à dominação de consciências, ‘a pedagogia dominante é a pedagogia das classes dominantes’. Os métodos de opressão não podem, contraditoriamente, servir à libertação do oprimido. Nessas sociedades, governadas pelos interesses de grupos, classes e nações dominantes, a ‘educação como prática de liberdade’ postula, necessariamente, uma ‘pedagogia do oprimido’. Não pedagogia para ele, mas dele. Os caminhos da libertação são os do oprimido que se liberta: ele não é coisa que se resgata, é sujeito que se deve autoconfigurar responsavelmente.”

Ernani Maria Fiori, no prefácio de Pedagogia do Oprimido, 1967.

Logotipos das Entidades Promotoras (como no 3)