

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Clarice Aparecida dos Santos

EDUCAÇÃO DO CAMPO E POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL

A instituição de políticas públicas pelo protagonismo dos movimentos sociais do campo na luta pelo direito à educação

Brasília, DF

2009.

Clarice Aparecida dos Santos

EDUCAÇÃO DO CAMPO E POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL

A instituição de políticas públicas pelo protagonismo dos movimentos sociais do campo na luta pelo direito à educação.

Dissertação de Mestrado submetida à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como parte dos requisitos necessários para a obtenção do Grau de Mestre em Educação do Campo, área de concentração em Educação e Ecologia Humana, linha de Pesquisa em Educação do Campo

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Mônica Castagna Molina

Brasília, DF

2009

Santos, Clarice Aparecida dos.

Educação do campo e políticas públicas no Brasil [manuscrito] : a instituição de políticas públicas pelo protagonismo dos movimentos sociais do campo na luta pelo direito à educação / Clarice Aparecida dos Santos. -- 2009.

143 f.

Orientador: Mônica Castagna Molina.

Impresso por computador.

Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2009.

1. Políticas públicas, zona rural, Brasil. 2. Movimento social, zona rural, Brasil 3. Direito à educação, Brasil. I. Título.

CDU 304(81)

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO DO CAMPO E POLÍTICAS PÚBLICAS

Clarice Aparecida dos Santos

Dissertação de Mestrado submetida à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como parte dos requisitos necessários para a obtenção do Grau de Mestre em Educação do Campo, área de concentração em Educação e Ecologia Humana.

Aprovado por:

Prof.^a Dr.^a Mônica Castagna Molina, Universidade de Brasília

Prof.^a Dr.^a Laís Maria Mourão Sá, Universidade de Brasília

Prof. Dr.^a. Sonia Meire dos Santos Azevedo de Jesus – Universidade Federal de Sergipe

Brasília,DF, de abril de 2009.

AGRADECIMENTOS

Dos aprendizados e afetos:

Ao MST, minha principal e mais querida escola.

À Professora Mônica Castagna Molina, pela orientação e aprumo de rumo.

Dos afetos e aprendizados:

À Marina e Diego, meus portos e minha coragem, para além de filhos.

À Mauro, pelos cuidados e pelos tempos.

RESUMO

O objeto deste trabalho é a análise sobre a atuação dos movimentos sociais do campo como protagonistas de uma política pública – a *Licenciatura em Educação do Campo* e como este protagonismo tem materializado a concepção de democracia, a consciência dos direitos, do direito a ter direitos e a luta pelo direito à educação.

Analisar as iniciativas dos movimentos sociais do campo em movimento permanentemente contraditório e conflituoso entre tensão e consenso com o Estado e a Universidade, a fim de verificar a potencialidade geradora/instituinte de novas políticas públicas, de caráter universal, desde estas iniciativas, bem como os elementos que conferem tal potencialidade instituinte. Analisar as contribuições trazidas por este protagonismo para as políticas públicas desde a particularidade do campo e que desafios trazem para os movimentos sociais do campo e seus projetos educacionais.

A partir do diagnóstico da realidade das políticas públicas de Educação do Campo implementadas nos últimos dez anos, notadamente o PROCAMPO – Licenciatura em Educação do Campo/MEC, verificar o caráter e a natureza das mesmas, no sentido da sua capacidade de inserir-se no ordenamento jurídico do Estado de forma definitiva e os desafios estabelecidos para o Estado, a Universidade e os Movimentos Sociais do Campo, é a pretensão deste trabalho.

Palavras-chave: Educação do Campo - Movimentos Sociais - Política Pública – Direito – Consenso/Conflito.

ABSTRACT

The object of this paper is to analyze the performance on the field of social movements as actors in public policy - the Master of Education in this field and have embodied the role conception of democracy, awareness of rights, the right to have rights and fight for the right to education.

Examine the initiatives of social movements of the field moving permanently contradictory tension and conflict and consensus between the State and the University to verify the potential generating / instituting of new public policies, from universal character, since these initiatives and the information giving such instituting potential. Analyze the contributions brought by this role for public policy from the particularity of the field and that challenges bring to the field of social movements and educational projects.

From the diagnosis of the reality of public policies implemented in the Field of Education last ten years, notably the PROCAMPO - Graduate Education in the Field / MEC, check the character and nature of them, to their ability to insert itself in order the rule of legal form and the challenges set for the State, the University and the Social Movements of the Countryside, is the intention of this work.

Keywords: Field of Education - Social Movements - Public Policy - Law - Consensus/Conflict.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ANFOP** – Associação Nacional para Formação de Professores
- CEB** – Câmara de Educação Básica
- CEB's** – Comunidades Eclesiais de Base
- CEPE** – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
- CETEC** – Centro Transdisciplinar de Educação do Campo
- CGEC** – Coordenação – Geral de Educação do Campo
- CNBB** – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CNEC** – Conferência Nacional por uma Educação do Campo
- CONTAG** – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
- CPT** – Comissão Pastoral da Terra
- CRUB** – Conselho de reitores das Universidades Brasileiras
- ENERA** – Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
- FETRAF** – Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar
- FNDE** – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- GPT** – Grupo Permanente de Trabalho
- IES** – Instituição de Ensino Superior
- Incra** – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
- INEP** – Instituto de Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”
- IPEA** – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
- ITERRA** – Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa na Reforma Agrária
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LEdoC** – Licenciatura em Educação do Campo
- LOA** – Lei Orçamentária Anual
- MAB** – Movimento dos Atingidos por Barragens
- MDA** – Ministério do Desenvolvimento Agrário
- MEC** – Ministério da Educação
- MMC** – Movimento de Mulheres Camponesas
- MMTR** – Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais
- MOC** – Movimento de Organização Comunitária
- MPA** – Movimento dos Pequenos Agricultores
- MST** – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
- PDE** – Plano de Desenvolvimento da Educação
- PJR** – Pastoral da Juventude Rural
- PPA** – Plano Plurianual

PROCAMPO – Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciatura em Educação do Campo

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

RESAB – Rede do Semi-Árido Brasileiro

REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SEB – Secretaria de Educação Básica

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SESU – Secretaria de Ensino Superior

SOF – Secretaria de Orçamento Federal

TCU – Tribunal de Contas da União

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFMG - Universidade Federal de Campina Grande

UFG – Universidade Federal de Goiás

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFPA – Universidade Federal do Pará

UFPEl – Universidade Federal de Pelotas

UFS - Universidade Federal de Sergipe

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UnB – Universidade de Brasília

UNEFAB – União das Escolas Família-Agrícolas do Brasil

Unesco - Fundo das Nações Unidas para a Ciência e a Cultura

Unicef – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS.....	VIII
INTRODUÇÃO.....	12
1. ESTADO, POLÍTICAS PÚBLICAS E MOVIMENTOS SOCIAIS.....	17
1.1 O ESTADO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS NO CONTEXTO HISTÓRICO – POLÍTICO DA ÚLTIMA DÉCADA.....	21
1.2. EDUCAÇÃO DO CAMPO E POLÍTICAS PÚBLICAS – A TRAJETÓRIA DE AFIRMAÇÃO DO DIREITO PELO PROTAGONISMO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO.....	25
1.2.1. A Educação do Campo como conceito articulador de campo e educação.....	28
2. O PROTAGONISMO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO NA CONSTRUÇÃO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL – 1997 A 2007. DO PRONERA À LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	39
2.1 OS PASSOS INICIAIS – ACESA A LUZ.....	40
2.2 UM PASSO À FRENTE – SEGUIR O RUMO QUE A LUZ OFERECE.....	47
2.3. A FORMAÇÃO DE EDUCADORES/AS DO CAMPO.....	50
2. 4. O PROJETO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	51
3. A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	56
3.1. A ARQUITETURA DO PROCAMPO E A OCUPAÇÃO DOS ESPAÇOS INSTITUCIONAIS PELA DINÂMICA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO.....	57
3.2. A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – LEdoC COMO PROJETO PEDAGÓGICO DE RUPTURA DA RACIONALIDADE INSTRUMENTAL, ELABORADO NO PROTAGONISMO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS.....	64
3.3. O PROTAGONISMO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NA IMPLEMENTAÇÃO DA LEdoC COMO POLÍTICA PÚBLICA.....	71

4. A INSTITUIÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PELO PROTAGONISMO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO NA LUTA PELO DIREITO À EDUCAÇÃO.....	76
4.1. A CONDIÇÃO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO – A LUZ NO OUTRO, O ESTADO.....	77
4.2. A ATUAÇÃO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NA INSTITUIÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE NOVO TIPO – A LUZ NO ESPELHO.....	83
CONCLUSÕES PROVISÓRIAS.....	93
FONTES PRIMÁRIAS DE PESQUISA POR ANO, TÍTULO E AUTOR.....	97
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	99
ANEXOS.....	104

INTRODUÇÃO

Este é um Projeto de Pesquisa Qualitativa em Educação, que se insere no projeto de pesquisa do Observatório em Educação do Campo da Universidade de Brasília-UnB. Seu objeto de investigação é a participação dos movimentos sociais como protagonistas na criação de vários programas governamentais de Educação do Campo, tendo como foco o Programa denominado PROCAMPO¹, criado no âmbito do Ministério da Educação - MEC, no ano de 2006, que se materializa e fica conhecido nas Universidades participantes e movimentos sociais como Licenciatura em Educação do Campo - LEdoC.

Minha relação com o tema vem de muito longe, precisamente desde a década de 1990, e instiga a curiosidade pesquisadora ao lançar um olhar especialmente sobre os últimos 10 anos e analisar o que se construiu graças à relação – permeada por conflitos, tensões e consensos - estabelecida entre os movimentos sociais, as universidades públicas e o Estado quando se buscou efetivamente avançar para a instituição política que assegurasse os direitos humanos básicos dos quais a população do campo é sujeito, como é o caso da educação. Ao mesmo tempo romper com as práticas clientelistas e assistencialistas que marcaram historicamente o caráter da ação do Estado em relação a esses sujeitos.

Há mais de 10 anos tenho me envolvido de maneira comprometida com as questões relativas à educação dos camponeses, especialmente dos Sem Terra, assentados e pequenos agricultores, com certo grau de participação também nas questões das mulheres camponesas.

Mas é neste campo da educação que fiz minha trajetória de estudos ainda na graduação, posteriormente na Especialização em Educação do Campo, ao mesmo tempo em que me mantinha engajada na Articulação Nacional por uma Educação do Campo, desde o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – I ENERA – em 1997, até a função que exerço neste ano de 2009, na Coordenação – Geral de Educação do Campo, no Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária –

¹ Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciatura em Educação do Campo - PROCAMPO

Inkra, além da participação e coordenação das duas Conferências Nacionais de Educação do Campo – 1998 e 2004, respectivamente, Seminários Nacionais do PRONERA, Grupo Permanente de Trabalho – GPT de Educação do Campo, do MEC e organização de publicações sobre a temática.

Portanto, o presente trabalho enseja uma reflexão acadêmica elaborada no calor dos acontecimentos históricos nos quais me encontro envolvida, de tal forma que a escrita tem exigido um esforço particular no sentido de abstrair os significados e os sentidos coerentes com a análise necessária, no tempo histórico-social.

Pois, tal como Frigotto,

A produção das idéias, de representações da consciência, está de início diretamente entrelaçada à atividade material e com o intercâmbio material (...) os homens são produtores de suas representações, de suas idéias, etc., **mas os homens reais e ativos** (grifos meus) (...). A consciência jamais pode ser outra do que o ser consciente, e o ser dos homens é seu processo de vida real. (MARX, apud FRIGOTTO, 2008:2)

O interesse que envolve esta Pesquisa, diz respeito aos vínculos existentes entre o reconhecimento do Estado ao direito à educação da população camponesa, historicamente alijada das ações que lhe conferissem o exercício de tal, e a ação destes sujeitos como sujeitos coletivos de direitos, em luta. Mas não alijada por falta de ação política do Estado brasileiro, senão que por não ter reconhecido que o caráter universalizante das políticas – tal como preconiza nossa Constituição Brasileira – traz consigo um caráter generalizante e abstrato para a maioria da população que não tem acesso à esse direito. Além disto, o que é oferecido parte da premissa da validade de um único modelo educacional como forma de assegurar a igualdade para todos.

Razões estas que não se referem apenas à falta de condições estruturantes de acesso – falta de escolas no meio rural, falta de professores, e tantas outras faltas. Mais do que isso. Mesmo onde haja as condições estruturantes de acesso, não se lhes são permitidas as condições de permanência com qualidade e com respeito à diferença, o que significa introduzir, no conteúdo da ação, os componentes desejáveis de tratamento desigual aos desiguais e os componentes que dialoguem com sua cultura, compreendida como modo de produzir e organizar a vida no território camponês – no projeto pedagógico, nas matrizes curriculares e na metodologia, fundamentalmente.

O que tratará a presente Pesquisa, portanto, é da investigação das condições pelas quais a atuação dos movimentos sociais do campo foi suficientemente reconhecida como protagonista também de políticas públicas capazes de tanto instituir quanto

assegurar direitos, no campo da educação, assim como inaugurar novos paradigmas de campo e educação.

De forma que o protagonismo não se realize apenas na apresentação das demandas educacionais, mas também e fundamentalmente na discussão e no debate sobre *qual educação*, na forma e no conteúdo.

Os problemas de Pesquisa são: nos Programas existentes e especialmente no PROCAMPO, estão contempladas as questões trazidas pelos movimentos sociais do campo? Tais questões são portadoras de mudanças no caráter da política, no seu próprio conteúdo e na sua metodologia? E o que tais questões trazem de contribuição para o debate educacional na universidade, no Estado e nos próprios movimentos sociais?

As questões de pesquisa circundam as propostas implementadas a partir deste protagonismo, especialmente em relação à LEdoC. Estão emergindo daí novas concepções de educação e conseqüentemente, de formação de educadores? Estão emergindo daí novas concepções de campo? Que novas concepções? Que novas práticas? Têm receptividade na universidade? Quais os limites e entraves? Quais os indícios de avanço? Tais políticas estão mudando a lógica das políticas do Estado em relação ao campo? Tais políticas legitimam este protagonismo ou atendem à necessidade de acomodar temporariamente as reivindicações dos movimentos sociais do campo? Este protagonismo está legitimado em todas as fases do processo?

Para além destas questões, é imperioso refletir sobre quais os requisitos para um Programa tornar-se política pública e qual a diferença entre estas duas condições da ação do Estado.

Analisar as iniciativas dos movimentos sociais em processo permanentemente contraditório e conflituoso entre tensão e consenso com o Estado e a universidade, a fim de verificar a potencialidade geradora/instituinte de novas políticas públicas, de caráter universal, desde estas iniciativas. Que contribuições trazem para as políticas públicas desde a particularidade do campo e que desafios trazem para os movimentos sociais do campo e seus projetos educacionais as políticas públicas de caráter universalizante, é minha pretensão de chegada.

O método de análise remete para a opção metodológica necessária à consecução dos objetivos. Investigar uma relação permanentemente contraditória como é a relação

que impôs o protagonismo dos movimentos sociais requer um método capaz de tratar destas contradições no âmbito da ciência.

Para tanto, o trabalho serviu-se das categorias de base marxista, elaboradas por Gramsci, tais como *hegemonia*, *contra-hegemonia*, *correlação de forças*, além do próprio conceito de *Estado* com o qual trabalho. Além de apoiar-se no método da complexidade, no campo do “fazer ciência”, imprescindível para o entendimento da própria organização do Projeto Pedagógico da LEdoC.

Pois

O pressuposto fundamental da análise materialista histórica é de que os fatos sociais não se descolam de uma *materialidade objetiva e subjetiva* e isso implica num esforço de abstração do movimento dialético (conflitante, contraditório, mediado) da realidade (...). Diz respeito a ir às raízes das determinações múltiplas e diversas que constituem um determinado fenômeno, apreender as determinações do núcleo fundamental de um fenômeno e ascender ao concreto pensado ou conhecimento. Este, por ser histórico e complexo, é sempre relativo. (FRIGOTTO, 1995)

O conceito de Educação do Campo e, portanto, os conceitos de campo e de educação e os desafios que tem provocado – os dois conceitos juntos – é o que alinhava e dá sentido a todas as outras categorias, porque se vincula a uma concepção de cultura enquanto organizadora de um determinado modo de vida e de produção, no caso, do campo.

A análise da educação, nesta perspectiva, só pode realizar-se “a partir da sua relação com a produção material (economia); com a produção ideológica e simbólica (idéias, valores, conhecimentos) no terreno do marxismo”. (Ibidem, 1995)

Na compreensão deste trabalho e nos conceitos basilares do acúmulo que se tem construído nos mais variados ambientes onde se debate Educação do Campo, não há como desfazer este vínculo, sob o risco de reduzir seu significado e seu conteúdo e esvaziá-la de sentido. Neste particular, me apoio nas reflexões e construções teóricas de Marilena Chauí. Pois segundo ela,

Para a classe dominante de uma sociedade, pensar e expressar-se são coisa fácil: basta repetir idéias e valores que formam as representações dominantes da sociedade (afinal, como dizia Marx, as idéias dominantes de uma sociedade são as da sua classe dominante). (CHAUÍ, 2006.p.7)

Assim, para esta classe, tais idéias “reiteram o senso comum que permeia toda a sociedade e que constitui o código imediato de explicação e interpretação da realidade, tido como válido para todos”. (Ibidem, 2006:8)

É neste ambiente teórico que se localiza Educação do Campo: na reflexão sobre o papel que a educação tem exercido em relação aos sujeitos do campo – reiterando ou desmontando o senso comum para, segundo Santos, “depois do rompimento do senso comum, transformar-se num novo e mais esclarecido senso comum.” (SANTOS, 2004.p.9)

Todas estas idéias e elaborações se sustentam sobre determinada concepção de Direito. Encontram-se em diálogos com Sergio Haddad, Poulantzas, Perry Anderson, Vera da Silva Telles, Marilena Chauí, José Geraldo de Souza Junior, Roberto Lyra Filho e Maria da Glória Gohn, simultaneamente. O primeiro, pelas reflexões e pela contribuição acerca do direito à educação e como tal direito vem se instituindo ao longo da história em diferentes situações graças à ação da sociedade e de grupos historicamente ignorados pelas políticas. Anderson e Lyra Filho, pela sua introdução do conceito de direito enquanto instrumento jurídico que dá consequência à principalidade do direito humano numa sociedade hegemonicamente dominada pelas idéias da classe dominante que, portanto, dirige o Estado. Vera da Silva Telles, pela reflexão acerca de espaço público, protagonismo e movimentos sociais. Marilena Chauí, pela distinção entre necessidades, demandas e direitos. Marilena Chauí, José Geraldo de Sousa Júnior, pela categoria do conflito que permeia todos esses processos de lutas e conquistas, avanços e recuos, desconstituição e instituição de novos direitos numa sociedade de classes.

Maria da Glória Gohn, pela intrínseca e lúcida vinculação entre essas categorias e a reflexão sobre a educação, atualizando-as de acordo com novos atores e nova forma de agir dos movimentos sociais neste início de século.

No tocante à análise da LedoC do Campo como produto, na forma de programa governamental, desta novidade histórica da Educação do Campo, a pesquisa apoiou-se, metodologicamente, na observação participante, por meio de grupos focais, nas entrevistas semi-estruturadas com os diversos atores envolvidos – governo, universidades e movimentos sociais - e na pesquisa documental.

Grupos focais, entrevistas semi-estruturadas e pesquisa documental relativos especificamente ao Curso de Licenciatura em Educação do Campo implementado como um dos 7 (sete) projetos-piloto lançados pelo MEC ao final de 2006, desenvolvido numa parceria entre o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa na Reforma Agrária - Iterra e a Universidade de Brasília – UnB.

Dessas fontes extraiu-se a matéria-prima para as reflexões possíveis que se sucederão acerca do estado atual da arte da Educação do Campo como política pública e

as possibilidades que ensejam, quer do ponto de vista do conteúdo, quer do ponto de vista de uma nova concepção metodológica, seus impasses e desafios.

1. ESTADO, POLÍTICAS PÚBLICAS E MOVIMENTOS SOCIAIS

Uma sociedade justa não é uma sociedade que adotou leis justas para sempre. Uma sociedade justa é uma sociedade onde a questão da justiça permanece constantemente aberta, ou seja, onde existe sempre a possibilidade socialmente efetiva de interrogação sobre a lei e sobre o fundamento da lei. (CASTORIADIS, 1983:33)

Não é objeto específico deste trabalho, um estudo filosófico sobre a instituição *Estado*. No entanto, impõe-se a importância de compreendê-lo como instituição política e sua atuação no movimento histórico, como sujeito político fundamental na forma de organização da sociedade brasileira. É o esforço que se fará neste capítulo.

Marx, no Prefácio (1859) à *Contribuição para a crítica da Economia Política*, oferece uma descrição detalhada de sua noção de estrutura:

Na produção social de sua vida, os homens estabelecem determinadas relações necessárias e independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a uma determinada fase do desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. O conjunto dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se ergue a superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e intelectual em geral. (MARX:1859.p.301)

Nessa formulação, Marx afirma ser a superestrutura jurídica e política – onde se situa o Estado – determinada pela estrutura econômica da sociedade. Gramsci, na perspectiva marxista, mas ousadamente crítico em questionar o dogmatismo dentro e fora do marxismo, e mesmo a partir de sua experiência política na Itália fascista, reconceitua as relações do chamado *bloco histórico*², ou seja, as relações entre infraestrutura e superestrutura. (GRAMSCI, 2001a).

Minha escolha pela corrente teórica marxista de Gramsci, neste capítulo em que se trabalhará a relação entre Estado, movimentos sociais e políticas públicas, deve-se ao fato de tal como afirma GOHN: “Entre os clássicos do marxismo, ele é o autor que fez a ponte possível para a compreensão da realidade: a articulação entre as análises estruturais e as

² O vínculo orgânico entre estrutura e superestrutura é o núcleo do conceito de bloco histórico, que enriquece a análise concreta das sociedades capitalistas complexas (Ibidem., p. 222 e 250; 2000b, p. 26).

conjunturais. (...) abrindo caminho para se fugir das análises mecanicistas e deterministas da história”. (GOHN, 2006,p.188)

Na compreensão gramsciana, a infraestrutura - o mundo da produção do capital - é determinante sobre a forma como a superestrutura – sociedade civil e sociedade política (o Estado) - se organiza e se articula. No entanto, amplia e dinamiza o conceito de superestrutura ao introduzir a importância definitiva do movimento do processo social, o que desconstitui o caráter monolítico da sociedade política e institui o caráter de mobilidade em seu lugar.

Gramsci denomina este movimento da mobilidade entre o poder da coerção do Estado capitalista e o poder da sociedade civil em derrubar aquele, de disputa pela hegemonia. Por ele, o Estado capitalista está permanente desafiado a, por todos os seus meios, impregnar a sociedade da ideologia dominante; às classes trabalhadoras organizadas na sociedade civil caberá, por seus meios, desmontá-la.

Gramsci reconhece o peso dos aparelhos ideológicos do Estado sobre a sociedade (por meio do consenso ou da coerção), no sentido de assegurar a ordem para a ampliação da atuação do capital. No entanto, afirma que tal peso recai sobre a sociedade, em maior ou menor grau, de acordo com o nível de desenvolvimento da sociedade civil em cada país, em cada experiência histórica.

Na perspectiva *gramsciana*, *sociedade civil* é concebida como o lócus da disputa pela hegemonia; o conjunto das organizações por onde se difundem, por um lado, as ideologias que sustentam a hegemonia das classes dominantes ou, por outro lado, as ideologias que servem de base para as classes dominadas atuarem no sentido da contra-hegemonia.

CAMPIONE afirma que, para Gramsci,

Os componentes de hegemonia e de coerção coexistem no tempo e no espaço, como componentes de “supremacia” de uma classe que passa a ser dirigente sem deixar de ser “dominante” (isto é, dotada de poder coercitivo) e exerce seu poder sobre um espaço social mais amplo que o dos aparatos estatais formalmente reconhecidos como tais, dando lugar à configuração de uma sociedade em que, como disse o próprio Gramsci, há democracia na relação com alguns setores sociais e ditadura em face de outros. (In: COUTINHO, 2003.p.52)

E segue:

Em Gramsci, a hegemonia tem múltiplas dimensões. Está claro, porém, (...) que a “direção intelectual e moral” parte de grupos sociais com um papel determinado na vida econômica, para “hegemonizar” outros grupos que

desempenham papéis igualmente determinados. Outro arco de complexidades é proporcionado pela possibilidade de que se produza uma hegemonia alternativa, ou contra-hegemonia. O grupo subalterno só pode se converter em hegemônico passando do plano econômico-corporativo ao plano ético-político (combinação na qual o termo “ético” indica bem mais a dimensão intelectual e moral, e “político” indica o controle do aparato do Estado). Desse modo, ele pode apresentar seus interesses num plano “universal”, mas não tem como excluir aquele necessário embasamento econômico-corporativo. O bloco que está no poder não recorre pura e simplesmente à manipulação ideológica, mas procura articular uma conjunção de grupos sociais em torno dele, com base numa “visão do mundo” compartilhada, situação que nos permite falar de democracia entre o grupo hegemônico e os que estão submetidos a esta hegemonia e que abre a passagem da esfera dos dominados para a esfera dos dominantes. (Ibidem.p. 53)

Tanto o consenso quanto a coerção são empregados alternativamente pela classe dominante. Assim, a sociedade civil e a sociedade política mantêm relações permanentes no interior da superestrutura. A dominação, baseada unicamente na força, só pode ser transitória e assinala uma crise aguda na direção ideológica da classe fundamental sobre a sociedade, como diz Portelli (1987, apud Magrone, 2006): “Não existe sistema social em que o consentimento seja a base exclusiva da hegemonia, nem Estado em que um mesmo grupo possa, somente por meio da coerção, continuar a manter de forma durável a sua dominação”.

De acordo com Magrone (op.cit), como resultado da complementaridade e da ambivalência dos órgãos das sociedades civil e política, o conceito marxista de Estado é consideravelmente ampliado por Gramsci.

Maria da Glória Gohn, ao analisar, pelo paradigma marxista, os movimentos sociais, e particularmente o Estado, assinala a importância de Gramsci para tal compreensão. Segundo a autora,

(...) falar em Estado ampliado significa falar de uma ampliação de seu campo de atuação e de seu significado simbólico. Ou seja, o Estado seria uma somatória da sociedade civil e da sociedade política, não se resumiria aos órgãos de poder das esferas governamentais. Usar esta concepção significa sair da noção restrita de um mero espaço de poder a serviço da classe dominante – um comitê executivo da burguesia, como foi denominado por alguns – e reconhecer que os conflitos sociais e a luta de classes perpassam os aparelhos estatais. Significa também admitir que a conquista de espaços políticos dentro dos órgãos estatais é importante, assim como sua democratização. Significa ainda admitir que a mudança social é um processo gradual, a tomada de poder por uma nova classe deve ser precedida de um processo de transformação da sociedade civil, em seus valores e práticas, pelo desenvolvimento de uma contra-hegemonia sobre a ordem dominante”. (GOHN, 2006.p.187)

.Assim, “o Estado pode ser definido como sendo o equilíbrio interno à superestrutura das funções de hegemonia ideológica e dominação política, com vistas a assegurar a ascendência do grupo dirigente sobre toda a formação social”. (GRAMSCI, 2001a, 294-295).

Poulantzas, na sua crítica à atuação monolítica do Estado, qual seja, a serviço exclusivamente da classe dominante, declara:

Acreditar que o Estado só age assim é completamente errado: a relação das massas com o poder e o Estado, no que se chama especialmente de consenso, possui sempre um substrato material. Entre outros motivos, porque o Estado, trabalhando para a hegemonia de classe, age no campo do equilíbrio instável do compromisso entre as classes dominantes e dominadas. Assim, o Estado encarrega-se ininterruptamente de uma série de medidas materiais positivas para as massas populares, mesmo quando estas medidas refletem concessões impostas pela luta das classes dominadas. (POULANTZAS, 2000.p.29)

...

O Estado interfere com sua ação e conseqüências em todas as relações de poder a fim de lhes consignar uma pertinência de classe e inseri-las na trama dos poderes de classe. (Ibidem,p.41.)

Florestan Fernandes, ao analisar a atuação do Estado, no caso do Brasil, afirma:

O Estado é, então, um campo em disputa entre as forças democráticas e as forças privatistas, pois a forma de atuação do Estado vai incidir diretamente sobre o (des) equilíbrio da correlação de forças entre aqueles dois pólos. Pois o combate à cultura patrimonialista e mandonista passa pela abundante oferta de bens e serviços públicos que o poder público deve oferecer aos trabalhadores, o que os livraria da barganha. Somente um alto nível de desenvolvimento social é capaz de derrotar a cultura colonial. (FERNANDES, 1989).

É relevante esta compreensão, especialmente para quem, desde os movimentos sociais em luta, se relaciona com o Estado. É somente por meio da pressão social, articulada com a proposição política, que a sua estabilidade se instabiliza, que sua imobilidade se move em favor das classes trabalhadoras. Que se torna possível constituir um espaço público alternativo à ampliação do espaço privado. Para impor um recuo do público sobre o privado.

Pode-se inferir daí uma compreensão que o espaço público se afirma e se amplia a partir de dois movimentos que se complementam: a luta social pelos direitos e a ação propositiva sobre o Estado no sentido de tensionar as decisões acerca das políticas que darão conseqüência aos direitos.

Para Campione,

Isto dá lugar ao cenário de conflito social, complexo e múltiplo, que Gramsci denomina “guerra de posição”: prolongada no tempo, travada num espaço social amplo e heterogêneo, que inclui mais de uma frente simultânea, com avanços e retrocessos parciais, numa situação de assédio recíproco. (In: COUTINHO, 2003.p. 54)

Entretanto, há que se colocar, neste particular, imprescindível contribuição de Chauí acerca do que aludimos quando falamos de direitos, para além da concepção universalista do direito, assegurada nos documentos e tratados, tais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), no âmbito internacional e a Constituição da República Federativa do Brasil (1988), no plano nacional.

Apresenta-nos, a autora, importante diferenciação entre *direitos, necessidades e interesses*.

Um direito difere de uma necessidade ou carência e de um interesse. Uma necessidade ou carência é algo particular e específico (...). Há tantas necessidades quanto indivíduos, tantas carências quanto grupos sociais. Um interesse também é algo específico (...) Necessidades ou carências podem ser conflitantes. Interesses também podem ser conflitantes. (...)Um direito, ao contrário de necessidades, carências e interesses não é particular e específico, mas geral e universal, válido para todos os indivíduos, grupos e classes sociais”. (CHAUÍ, In: JÚNIOR, J.G.S., 2002. p.334)

Afirmar os direitos num país de profundas desigualdades sociais, como é o Brasil, é referir-se à possibilidade de tensões e de conflitos de interesses quando falamos de políticas públicas que instituem os direitos sociais. Porque conflitos e interesses antagônicos são constitutivos de uma sociedade que se propõe democrática, pois “a democracia é a única forma política que considera o conflito legítimo e legal, permitindo que seja trabalhado politicamente pela própria sociedade”. (Ibidem. p.334)

É nesta perspectiva que abordaremos a seguir as reflexões acerca das relações entre Estado, políticas públicas e educação no Brasil.

1.1 O ESTADO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS NO CONTEXTO HISTÓRICO-POLÍTICO DA ÚLTIMA DÉCADA

Sem a pretensão de tratar a temática com a profundidade que merece, a proposta já explícita neste trabalho é sistematizar uma compreensão desde uma leitura de diversos

autores, a partir da tradição marxista, que analisam o Estado Capitalista e como executa as políticas sociais.

Telles busca afirmação de Hannah Arendt, segundo o qual *o mundo moderno dissolveu o espaço público*. (TELLES, 1999. p.38).

Para ela,

A perda do espaço público significa a privação de um mundo comum de pertinência a partir do qual a existência de cada um pode ser reconhecida como algo dotado de sentido e relevância para os demais. (Idem. p.39) quando (...) o espaço público é o espaço da aparência e da visibilidade. (Ibidem. p.40).

...

A construção do mundo comum tem, portanto, uma dimensão cognitiva e valorativa, inscrita nos critérios através dos quais se torna possível discernir o relevante do irrelevante, o legítimo do ilegítimo, o justo do injusto. E é isso que se esvai à medida que o espaço público se dissolve. A perda do espaço público significará a perda dessa relação objetiva com os outros homens, e com isso, a perda mesma de uma noção de realidade. (Ibidem. p.46)

...

Significa então, a perda de critérios comuns de diferenciação entre o que é válido para um grupo e o que é válido para a maior quantidade possível de pessoas. Aqui, ganha importância o debate acerca do patrimonialismo na modernidade, ao dissolver a diferença entre o público e o privado (...), pois os homens tenderão a tomar a sua própria subjetividade como referência exclusiva de verdade e julgamento. (Ibidem. p. 48)

A ofensiva do privado sobre o público, na última década do século XX, no Brasil, (iniciada no Governo Collor³) denominado modelo neoliberal, caracterizado por uma forte e expressiva presença dos interesses do capital internacional em todos os setores da economia e da vida social do País, enraizou-se de maneira tal que, como já afirmado anteriormente, associou-se a uma preexistente cultura do Estado e da burguesia nacional.

Pois a expropriação que a partir daí se sucede é, numa nova forma, a continuidade daquela iniciada na colonização. Trata-se de um aprofundamento da expropriação da riqueza nacional, por meio do Estado. Simultaneamente, o encolhimento das funções sociais do Estado, necessárias à ordem.

Soares (2001.p.1) chama a atenção para o fato de que “não se trata do Estado minimizado simplesmente. Trata-se do Estado minimizado para algumas áreas das políticas públicas, especialmente aquelas cujos beneficiários são as classes trabalhadoras que delas necessitam” (educação pública, saúde pública, previdência, entre outras). Porém, fortalecido ao máximo para garantir a remuneração do capital e assegurar os espaços para os

³ 1990-1992

interesses privados. Por este caminho é que passaram as reformas do Estado, e, no campo da educação, a ampliação das possibilidades para a atuação do capital privado na oferta da Educação Básica, e também na Educação Profissional e Tecnológica e na Educação Superior.

As alegações dos sucessivos Governos⁴ para tal redirecionamento da atuação do Estado centram-se, basicamente, (1) na presença excessiva do mesmo nas atividades produtivas, o que impediria a criação de um ambiente macroeconômico de expansão destas atividades, supostamente emperradas pela burocracia estatal; e (2) no fato de que o Estado, bastante ocupado com as atividades produtivas, não teria condições de priorizar as demandas sociais, sendo a razão para a permanência de certo clima de instabilidade social e política, fator de instabilidade econômica.

Entretanto, revela-se comumente falsa esta alegação acerca da necessidade de redução da atuação do Estado, pois, segundo Vieira (1992), “o Estado capitalista sempre intervém de alguma maneira na sociedade, na economia, no mercado de capitais e de força de trabalho, classificando os valores morais, legalizando as práticas e interesses da burguesia, evidenciando ele próprio a desnaturalização do mercado e do capital”.

Então,

Essa concepção do Estado como espaço contraditório definindo-se na relação com a sociedade propicia bases analíticas para configurar um entendimento de políticas públicas como uma mediação entre Estado e sociedade, expressando uma intrincada teia de relações de poder. A rigor, o processo de definição e desenvolvimento das políticas públicas, particularmente as políticas sociais revelam o estabelecimento de relações de mediação entre Estado e sociedade a partir da emergência política de uma questão, isto é, a partir do momento em que as forças que a sustentam são capazes de inseri-la na arena política como uma demanda que requer resposta por parte do poder público encarnado no Estado. (CARVALHO, 2007.p.6)

Políticas públicas são aqui entendidas como o "Estado em ação" (Gobert, Muller, 1987, apud Höfling, 2001.p.32); é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade.

Porém,

As ações empreendidas pelo Estado não se implementam automaticamente, têm movimento, têm contradições e podem gerar resultados diferentes dos esperados. Especialmente por se voltar para e dizer respeito a grupos diferentes, o impacto das políticas sociais implementadas pelo Estado capitalista sofrem o efeito de interesses diferentes expressos nas relações sociais de poder. (HÖFLING, 2001.p.35)

⁴ Itamar Franco (1992-1994) e Fernando Henrique Cardoso (1994-1998 e 1999-2002), seguindo, com nuances diferentes no Governo Lula (2003-2008).

Tais idéias acerca das políticas públicas assentam-se numa determinada concepção de Direito que vai constituir a base jurídica sobre a qual se sustentará a ação do Estado. Neste particular,

(...) tal como notava o líder marxista italiano Gramsci, a visão dialética precisa alargar o foco do Direito, abrangendo as pressões coletivas (e até, como veremos, as normas não-estatais de classe e grupos espoliados e oprimidos) que emergem na sociedade civil (nas instituições não ligadas ao estado) e adotam posições vanguardistas... ” (LYRA FILHO, 2006.p.9)

Adoto, portanto, a tese de Roberto Lyra Filho, denominada, a *Dialética Social do Direito*, segundo a qual

A contradição entre a injustiça real das normas que apenas se dizem justas e a injustiça que nelas se encontra pertence ao processo, à dialética da realização do Direito, que é uma luta constante entre progressistas e reacionários, entre grupos e classes espoliados e oprimidos e grupos e classes espoliadores e opressores. Esta luta faz parte do Direito, porque o Direito não é uma “coisa” fixa, parada, definitiva e eterna, mas um processo de libertação permanente.(LYRA FILHO, 2006.p.82)

Nesta concepção,

O Direito não é, nem mais nem menos, do que a expressão daqueles princípios supremos, enquanto modelo avançado de legítima organização social da liberdade. Justiça é Justiça Social, antes de tudo: é atualização dos princípios condutores, emergindo nas lutas sociais, para levar à criação duma sociedade em que cessem a exploração e opressão do homem pelo homem...”

...

O Direito, em resumo, se apresenta como positividade da liberdade conscientizada e conquistada nas lutas sociais e formula os princípios supremos da Justiça Social que nelas se desvenda. (Ibidem, 2006.p.86-88)

Ora, a histórica privatização dos direitos sociais conquistados nas lutas sociais, assim como a descentralização das responsabilidades por garanti-los, elimina o princípio da justiça social, basilar para o conceito de universalidade e publicidade dos direitos, inscritos na nossa Constituição Federal.

As classes trabalhadoras, por meio de suas organizações, lutam para reconstruir o espaço público porque, nas suas reivindicações por políticas públicas, tensionam permanentemente pela ampliação da esfera pública e precisamente porque direitos sociais privatizados tiram do Estado a capacidade de fazer política econômica e social e reduzem a arena da luta de classes, lócus da disputa pela hegemonia.

A atuação dos movimentos sociais pela ampliação do espaço público conforma um determinado conceito de democracia, pois

...para que as garantias formais da consulta ao povo sejam legitimadoras, é preciso não só que se façam sem as restrições capciosas de leis cheias de manhas, como também que permitam o trabalho de conscientização popular, pelos líderes progressistas, sem restrição de pessoas e correntes, no acesso livre aos meios de comunicação e organização de massas. Isto é uma questão jurídica, também. (Ibidem.2006.p.75)

Tal condicionalidade deve imprimir nas políticas públicas a serem propostas, por meio das lutas sociais, necessariamente, um caráter contra-hegemônico.

1.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO E POLÍTICAS PÚBLICAS – A TRAJETÓRIA DE AFIRMAÇÃO DO DIREITO PELO PROTAGONISMO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO.

A transformação da Educação depende, naturalmente, de uma transformação global e profunda da sociedade; a própria Educação funciona como um dos fatores de democratização da sociedade e o sentido de qualquer política educacional democrática têm em vista determinadas transformações essenciais da sociedade. Em termos de uma visão sintética, e totalizadora, diríamos que a educação e a democratização da sociedade são entidades reais e processos concretos interdependentes – um não se transforma nem pode transformar-se sem o outro. (FERNANDES, In: Jr. PRADO, 2003)

Em consonância com as reflexões do item anterior, acerca da relação entre Estado e políticas públicas na perspectiva do direito a ter direitos, podemos afirmar que as políticas públicas se definem, implementam, reformulam ou se extinguem com base na ação e no acúmulo de organização da classe dominante ou da classe trabalhadora, de acordo com a maior ou menor capacidade de hegemonização da sociedade em disputar a ação do Estado.

Para Azevedo,

As políticas públicas, como qualquer ação humana, são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade ou do Estado em que têm curso. Constroem-se, pois, a partir das representações sociais que cada sociedade desenvolve a respeito de si própria. Segundo esta ótica, as políticas públicas são ações que guardam intrínseca conexão com o universo cultural e simbólico, ou melhor dizendo, com o sistema de significações que é próprio de uma determinada realidade social. (AZEVEDO, 2001.p.14)

O que significa dizer que as políticas públicas têm força para materializar-se a partir da condição basilar que vem da maior ou menor organização de classe, mas também de acordo com a potencialidade de alargamento do imaginário da sociedade em relação aos direitos sociais que as classes reivindicam e que tais políticas preconizam.

É preciso compreender que ações, neste campo da educação estabelecerão as condições de reversão do quadro atual de hegemonia absoluta dos interesses privados sobre o espaço público, no imaginário da sociedade. O que confere às políticas públicas uma natureza permanentemente instituída e instituinte. É por este caminho que seguiremos a reflexão, no campo do direito à Educação do Campo.

Para Vernor Muñoz, Relator Especial da Comissão de Direitos Humanos das Nações Unidas sobre o Direito à Educação, “a educação possui uma ontologia própria, que se manifesta em todas as dimensões da vida. Nesse sentido, a inter-relação dos direitos humanos nunca se demonstra tão evidente quanto nos processos educativos.” (apud HADDAD, 2006.p.43)

Ainda segundo o autor, o fato de o direito estar garantido em leis nacionais significa que o direito à educação foi consagrado pelo Estado como um direito fundamental, estabelecido entre os direitos sociais. No entanto, a vigência dos direitos humanos é anterior e independe desse formalismo jurídico, por estar relacionado à garantia da dignidade humana, preceito que se sobrepõe a todos os poderes constituídos. Os direitos humanos e a consciência sobre os mesmos é que move a luta social capaz de elevá-los à condição de direitos sociais, e universalizarem-se por meio das políticas (sociais) públicas.

Por isso, compreendem-se *direitos humanos* como processo. Porque se universalizam na mesma medida em que avança o processo de organização das populações cujos direitos estejam sendo violados. Tal afirmação está assentada tanto na experiência concreta da sociedade brasileira em relação à educação, quanto na experiência particular em relação à Educação do Campo. Foi a partir da iniciativa de um movimento social camponês em luta pela terra, que ganha visibilidade e reconhecimento quando leva a luta pela Reforma Agrária para a cidade e quando leva a luta pela educação para dentro da Universidade.

Ainda aqui me apoio nas análises de Maria da Glória Gohn, ao analisar a participação e o protagonismo dos movimentos sociais no Brasil, para identificar uma crise atual na definição de seus novos rumos. Evidentemente, recorro à análise de acordo com o paradigma marxista, pois se refere a “*processos de lutas sociais voltadas para a transformação das condições existentes na realidade social, de carências econômicas e/ou opressão sociopolítica e cultural*”. (2006.p.171).

Segundo a autora, nesta perspectiva,

... O que é destacado nos estudos marxistas contemporâneos é que os movimentos não surgem espontaneamente. O que gera os movimentos sociais são organizações de cidadãos, de consumidores, de usuários de bens

e serviços que atuam junto a bases sociais mobilizadas por problemas decorrentes de seus interesses cotidianos. Eles não existem a priori, tornam-se movimentos pelas ações práticas dos homens na história. **Organização e consciência** (o grifo é nosso) serão fatores decisivos para explicar o seu desenrolar. (...) Por isso, os temas destacados pela maioria dos estudiosos marxistas dos movimentos sociais têm como ponto de partida as questões estruturais, de forma a ter uma base para o entendimento dos conflitos sociais. (2006.p.174)

Os movimentos sociais constituem-se, desta forma, em um aperfeiçoamento da consciência da sociedade em relação aos direitos, uma vez que concretizam, na forma de organização social, a elevação da consciência individual para a consciência coletiva, a elevação do nível cultural dos cidadãos e cidadãs, na medida em que superam a busca isolada pelas soluções de seus problemas imediatos e ascendem à busca coletiva. Quando compreendem que as razões e as causas de seus problemas não são isoladas, mas dizem respeito às circunstâncias da luta de classes.

Assim, denominam-se movimentos sociais porque, por este movimento da consciência coletiva, desencadeia-se um processo de compreensão acerca dos problemas e dilemas de toda a sociedade; de que os problemas que os atingem, bem como as causas de tais problemas, não dizem respeito somente a eles, mas dizem respeito à sociedade. E que os problemas que atingem a sua classe diz respeito a si próprios. E passam a articular-se em torno de um projeto político, um projeto de Nação desde os interesses de classe, e por este caminho constroem suas táticas e estratégias de luta, também em relação ao Estado. Pois somente pelo Estado se asseguram conquistas sociais com dimensões capazes de incidir, recorrentemente, sobre a maior consciência organizativa que vai alimentando um círculo virtuoso de quanto maior e melhor organização, maior capacidade de luta e quanto maior a capacidade de luta, maiores são as conquistas e quanto maiores as conquistas...

Em artigo denominado “Concepção contemporânea de direitos humanos” Flávia Piovesan, afirma que

A efetiva proteção dos direitos humanos demanda não apenas políticas universalistas, mas específicas, endereçadas a grupos socialmente vulneráveis, enquanto vítimas preferenciais da exclusão. Isto é, a implementação dos direitos humanos requer a universalidade e a indivisibilidade desses direitos, acrescidas do valor da diversidade. Ao processo de expansão dos direitos humanos, soma-se o processo de especificação de sujeitos de direitos. (In. HADDAD, 2006. p.26)

É a defesa do direito à diversidade contra a uniformidade do direito. Nesta perspectiva, a Educação do Campo institui uma nova concepção de política pública, que se constrói não com sujeitos isolados, não com qualquer sujeito político, mas com sujeitos concretos, territorializados, sujeitos coletivos de direitos, inseridos num movimento contra-hegemônico, no intuito de alterar a correlação de forças, capaz de instituir novos direitos e universalizá-los. Universalizá-los a partir da sua concretude. E a sua concretude é a diversidade.

TELLES, ao referir-se à questão *igualdade-diferença*, o faz em consonância com Hannah Arendt, como *um par dicotômico*.

A igualdade, ao contrário de tudo o que está implicado na simples existência, não nos é outorgada, mas é o resultado da organização humana, porquanto é

orientada pelo princípio da justiça. Não nascemos iguais, nos tornamos iguais, **como membros de um grupo, por força de nos concedermos mutuamente direitos iguais** (o grifo é nosso) (TELLES, 1999. p.62)

Desde aí, podemos então inferir que os camponeses organizados, ao afirmarem a diferença para enfrentar a desigualdade, afirmam a diferença para continuar existindo como sujeitos coletivos de direitos, e, como assinala José Geraldo de Sousa Júnior, “cuja consciência política o torna protagonista em sua própria história, porque é conflito, mas também projeto”. (2002.p.27), mas também vão instituindo novos direitos. É, assim, tal como Chauí, afirmar os pilares da democracia. Segundo a autora:

Dizemos que uma sociedade – e não um simples regime de governo – é democrático, quando além de eleições, partidos políticos, divisão dos três poderes da República, respeito à vontade da maioria e das minorias, institui algo mais profundo, que é condição do próprio regime político; ou seja, quando **institui direitos**. (o grifo é nosso). (CHAUI, In: JÚNIOR, J.G.S., 2002. p.334)

Por outro lado, como já afirmado anteriormente, nos alerta Gohn que

esse tratamento, quando congelado na execução de uma política pública, deve contar com a presença de espaços públicos novos para operacionalizar as políticas de forma diferente; espaços que sejam realmente representativos, com participação efetiva da comunidade. (...) Se isso não ocorrer, essas políticas levarão à quebra da unidade na questão da igualdade, na medida em que elas são elaboradas fracionando a sociedade. (In ALMEIDA, 2007.p.34)

Um conceito de democracia que incorpora a necessidade da permanente abertura à instituição de novos direitos na medida em que a sociedade avança na sua capacidade organizativa, mas também incorpora a necessidade perene de aperfeiçoar os mecanismos públicos pelos quais se efetivam tais direitos. Aperfeiçoamento no conteúdo e na forma das políticas.

1.2.1 A Educação do Campo como conceito articulador de campo e educação

Neste particular, faz-se necessário inicialmente, tal como indica Frigotto (op.cit), realizar a crítica aos enfoques educacionais que – ainda que no paradigma crítico ao capitalismo - eliminam de suas teorias o papel dos grupos ou classes sociais e os movimentos sociais como sujeitos da história, o que dialoga com a ideologia do fim da história. Na matriz originária da Educação do Campo, está em questão a educação para as classes trabalhadoras do campo.

Ainda, segundo Frigotto (op.cit), na perspectiva das classes dominantes, historicamente a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores instituiu-se com o fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Tratou-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital.

Para ele, esse caráter subordinado das práticas educativas aos interesses do capital adquire formas e conteúdos distintos em cada fase do seu desenvolvimento. O caráter explícito desta subordinação é de uma clara diferenciação da educação ou formação humana para as classes dirigentes (preparar-se para governar) e a classe trabalhadora (preparar-se para as necessidades imediatas da produção).

Segundo Poulantzas, tal separação encontra-se tão dissimulada quanto explícita na separação entre trabalho intelectual e trabalho manual; o saber e o poder.

(...) esta separação capitalista, totalmente característica, entre trabalho manual e trabalho intelectual é apenas um aspecto de uma divisão social do trabalho mais geral, ela é decisiva no caso do Estado. Uma das instituições fundamentais dos clássicos do marxismo é que o aspecto mais interessante, sem dúvida, da divisão social do trabalho em relação à emergência do Estado como aparelho "especial" consiste na divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual. O Estado encarna no conjunto de seus aparelhos, isto é, não apenas em seus aparelhos ideológicos mas igualmente em seus aparelhos repressivos ou econômicos, o trabalho intelectual enquanto afastado do trabalho manual: o que se torna evidente quando se sai da distinção naturalista-positivista trabalho manual/trabalho intelectual. E é no Estado capitalista que a relação orgânica entre trabalho intelectual e dominação política, entre saber e poder, se efetua de maneira mais acabada. (POULANTZAS, 2000.p.53)

E ainda,

As relações particulares entre a ciência-saber e as relações ideológicas, ou seja, a ideologia dominante, não apenas no sentido de um saber mais "ideologizado" que antes, nem simplesmente no sentido de uma utilização político-ideológica do saber pelo poder (isso sempre aconteceu), mas no sentido de uma legitimação ideológica do poder instituído na modalidade da técnica-científica, ou seja, a legitimação de um poder como decorrente de uma prática científica racional. (Ibidem.p.53)

Não há, para o capital, necessidade de escolas e professores com alto grau de formação no campo. Uma classe trabalhadora desqualificada para um trabalho desqualificado é a necessidade atual da acumulação de capital no campo, nos seus diferentes segmentos produtivos e especialmente, no contexto atual, das quatro cadeias produtivas – cana, soja, agropecuária e celulose.

Chauí adverte que

(...) os direitos econômicos e sociais conquistados pelas lutas populares estão em perigo, porque o capitalismo está passando por uma mudança

profunda. De fato, tradicionalmente, o capital se acumulava, se ampliava e se reproduzia pela absorção crescente de pessoas no mercado de mão-de-obra (ou mercado de trabalho) e no mercado de consumo de produtos. Hoje, porém, com a presença de tecnologia de ponta como força produtiva, o capital pode acumular-se e reproduzir-se excluindo cada vez mais as pessoas do mercado de trabalho e de consumo. Não precisa mais de grandes massas trabalhadoras e consumidoras, pode ampliar-se graças ao desemprego em massa e não precisa preocupar-se em garantir direitos econômicos e sociais aos trabalhadores, porque não necessita de seus trabalhos e serviços. (2002.p.337).

Os setores dominantes da produção agrícola não demandam altos contingentes de trabalhadores, nem braçais, tampouco intelectuais. Necessitam, quando o fazem, de um tipo de trabalhador medianamente qualificado para operar partes dos sistemas de produção. É o caso do corte da cana, da colheita e carregamento de sacas nas safras de grãos, ou a operação mecânica das máquinas. Ou daqueles que desempenham funções já descentralizadas pelas indústrias, como é o caso dos camponeses, especialmente do sul do Brasil, produtores de frango ou suínos que se associam aos grandes conglomerados agroindustriais e exercem as funções mais pesadas e degradantes; assim como dos camponeses da produção de florestas para celulose.

São, tal como afirma Oliveira (2004) “as contradições vividas pelo campo no Brasil e no mundo atual”. Para ele, “o mundo se transformou; o Brasil se transformou e novos padrões de acumulação capitalista se instauraram no campo, denominados modernidade ou pós-modernidade”. Onde situamos, então, a Educação do Campo, neste particular da reflexão entre a crítica a um determinado projeto de campo e a construção de um projeto educativo, desde os camponeses?

É preciso lembrar, tal como Frigotto (op.cit.) “que as grandes reformas educacionais dos séculos XIX e XX e ainda neste início de século XXI, colocaram o acento em novas perspectivas pedagógicas, massificação e elevação do nível de escolaridade”, inclusive para a população camponesa, “mas mantiveram uma estrutura dualista e segmentada, ainda que de maneira diferenciada, de acordo com o grau de desenvolvimento capitalista. É a Economia da Educação, a construção de um corpus teórico que define a educação como fator de produção, o fator H: a teoria do capital humano”.

O que mobiliza as mudanças nas políticas educacionais propostas então, pelo Estado, é a necessidade de melhoria dos níveis educacionais necessários à formação de mão-de-obra mais qualificada para a nova dinâmica da agropecuária, demandante de um alto padrão tecnológico. É o paradigma da *educação rural* cuja premissa parte da idéia de que a estes sujeitos basta um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação, o que corresponde um acréscimo marginal de capacidade de produção, isolando-a de um

processo mais amplo de condições de acesso ao conhecimento. Processo este substituído por um código de comportamento ideal para a classe trabalhadora.

Como assevera Mészáros,

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também, gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes. (MÉSZARÓS, 2005.p.35)

Segundo Santos (2004),

na medida em que o processo de desenvolvimento do capitalismo avançou para o atual modelo neoliberal na economia, a educação foi sendo tomada pela lógica da racionalidade instrumental. Nesta lógica, o objetivo é formar o homem-instrumento, onde o que importa é o resultado, o desempenho de acordo com o padrão estabelecido, numa racionalidade opressiva e repressiva que aprisiona a escola nos moldes de pensar típicos do capitalismo e orienta a pedagogia pelo tecnicismo e cientificismo. (SANTOS, 2004.p.)

De acordo com Chauí,

Essa forma de organização da divisão social do trabalho propagou-se para a sociedade inteira. No comércio, na agricultura, nas escolas, nos hospitais, nas universidades, nos serviços públicos, nas artes, todos estão separados entre competentes que sabem e incompetentes que executam. Em outras palavras, a posse de certos conhecimentos tornou-se um poder para mandar e decidir. Esta divisão social converteu-se na **ideologia da competência técnico-científica** (grifo nosso), na idéia de que quem possui conhecimentos está naturalmente dotado de poder de mando e direção. (2002.p.338)

No presente trabalho, trata-se de colocar o conhecimento a serviço da justiça social e da transformação. O que justifica a opção pela análise do papel protagonista dos movimentos sociais como sujeitos coletivos em luta por Educação do Campo. O conceito de protagonismo assume um caráter de classe, portador de mudanças, possui caráter universalizante e tem o conflito como conceito inerente ao processo. É isso que estabelece a possibilidade de ruptura entre *o velho* no fazer política, e *o novo* trazido por novos sujeitos. Protagonismo como conceito inerente, igualmente, à construção de um pensamento autônomo, livre e ao mesmo tempo comprometido com a prática social.

Ainda, de acordo com Oliveira (op.cit) sobre o campo e os camponeses, encontramos diversas vertentes, mesmo no campo marxista, que compreendem de maneira diferenciada o campo no processo de desenvolvimento. Alguns deles⁵ elaboraram suas teorias acerca da existência de um Brasil semifeudal, onde persistiriam relações pré-capitalistas, e defendiam

⁵ Tais como Nelson Werneck Sodré, Alberto Passos Guimarães, entre outros.

a Reforma Agrária como estratégia para o avanço das relações capitalistas no campo, para expor as contradições de classe.

Outros⁶ já preconizaram o desaparecimento dos camponeses como classe, pelo desenvolvimento do capitalismo no campo. Segundo estes autores, inevitavelmente os camponeses desapareceriam porque se tornaram uma espécie de “resíduo” social que o progresso capitalista extinguiria. Para tais teses, não há lugar histórico para os camponeses numa sociedade capitalista avançada.

Nesta direção, Miguel Arroyo tem nos alertado, em relação às políticas educacionais, que,

(...) incorporando nas análises a visão que se tem dos povos do campo na nossa cultura política e educacional, poderíamos levantar a hipótese de que a falta de políticas e as crônicas carências de serviços e de professores não se devem às distâncias, à dispersão da população do campo etc. Se devem basicamente ao imaginário tão negativo que se tem do campo e de seus povos: atrasados, pré-modernos, em extinção. Conseqüentemente secundarizados ou nem considerados na racionalidade da aplicação de energias e de recursos financeiros e humanos. Investir no atraso não tem retorno. O descuido do campo não é devido ao atraso de políticos e de políticas tradicionais, mas é fruto da racionalidade econômica moderna que não aconselha aplicar recursos nos espaços e empreendimentos econômicos e sociais atrelados ao atraso. Daí que enquanto essa visão não mudar não mudarão os estilos e as lógicas de formulação de políticas do campo.

Outra visão dominante é que a vida no campo e a agricultura familiar é uma forma de produção a ser superada pelo agronegócio, conseqüentemente para o cálculo racional moderno, econômico e político, os povos do campo são uma espécie em extinção. Logo, investir o mínimo em políticas públicas, na criação de uma rede de ensino e na formação de profissionais. A política de nucleação das escolas rurais nas cidades e a política de traslado de crianças e adolescentes do campo para essas escolas nucleadas, se inspira no pressuposto de que mais tarde ou mais cedo essas crianças e esses adolescentes terão de abandonar formas de produção que estão em extinção. Repensar políticas públicas do campo exigirá repensar essas visões do campo. (ARROYO, 2005.p.9)

É preciso observar o que ocorre ao nosso redor, e não apenas transpor teorias para a realidade. Obviamente uma realidade bastante contraditória tanto quanto sua análise o é, e tem causado grande polêmica. Não podemos compreendê-la, neste início de século, separada do contexto mundial do reposicionamento do capital, especialmente o reposicionamento do capital financeiro em relação à agricultura, não mais apenas financiando-a, mas associando-se a ela.

Agronegócio é o conceito sintetizador desta nova configuração do capital na agricultura. É, segundo Fernandes (In: SANTOS, 2007p.47) “o novo nome do modelo de desenvolvimento

⁶ José Graziano da Silva, José Elida Veiga e Ricardo Abramovay, entre outros.

econômico desse conjunto de sistemas⁷ que contém, inclusive, a agropecuária capitalista. Esse sistema não é novo, sua origem está no sistema *plantation*, em que grandes propriedades são utilizadas na produção para exportação

Sem, entretanto, trazer um novo modelo de desenvolvimento ou relação de trabalho em padrões mais avançados, o agronegócio afirma e aprofunda a superexploração do trabalho e a superexploração da natureza e seus recursos, além da absoluta subsunção da terra às novas necessidades da acumulação capitalista.

Para quem tem acompanhado a presença dos camponeses e camponesas, seja nas lutas de resistência contra as barragens, por Reforma Agrária, por condições de produzir a terra de maneira sustentável, os camponeses não apenas continuam existindo, como também resistindo para continuarem existindo como classe, como camponeses, exatamente para não tornarem-se proletários, subordinados ao capital.

Para Fernandes,

O campesinato é uma classe que, além das relações sociais em que está envolvido, tem o trunfo do território. A cada ocupação de terra, ampliam-se as possibilidades de luta contra o modo capitalista de produção. E pode se fortalecer cada vez mais se conseguir enfrentar e superar as ideologias e as estratégias do agronegócio, se conseguir construir seus próprios espaços políticos de enfrentamento com o agronegócio e manter sua identidade socioterritorial. Essas condições são fundamentais para o desenvolvimento da agricultura camponesa. (In:SANTOS, 2007.p. 50-51)

Oliveira corrobora:

Estamos diante da rebeldia dos camponeses no campo e na cidade. Na cidade e no campo, eles estão construindo um verdadeiro levante civil para buscar os direitos que lhes são insistentemente negados. São pacientes, não têm pressa, nunca tiveram nada, portanto aprenderam que só a luta garantirá no futuro a utopia curtida no passado. Por isso, avançam, ocupam, acampam, plantam, recuam, rearticulam-se, vão para as beiras das estradas, acampam novamente, reaglutinam forças, avançam novamente, ocupam mais uma vez, recuam outra vez se for necessário for, não param, estão em movimento, são movimentos sociais em luta por direitos. Têm a certeza de que o futuro lhes pertence e que será conquistado. (2004.p.63)

É o caso dos camponeses e suas organizações reunidas na Via Campesina Internacional.

⁷ De acordo com o autor, a primeira formulação do conceito (*agrobusiness*) é de John Davis e Ray Goldberg, publicado em 1957. Para os autores, *agrobusiness* é um complexo de sistemas que compreende agricultura, indústria, mercado, capital e trabalho. desde a construção do conceito, um novo elemento passou a fazer parte do complexo: a produção de tecnologias para atender a todos os sistemas.

Ganham visibilidade e reconhecimento por meio de suas lutas, quando levam a luta do campo para a cidade, do interior para as grandes metrópoles do mundo, da periferia para o centro do capital. O avanço do capitalismo no campo acabou por gerar uma nova materialidade nas lutas camponesas nos mais diferentes lugares do mundo. Provocou profundas alterações no modo de vida tradicional camponesa, antes caracterizada por uma sociabilidade em escala local, de pertencimento a um lugar.

Hoje se projeta para espaços mais amplos, então sua pertença inicial a uma comunidade se amplia para a convivência com outros valores de outras regiões, outros espaços, o que lhes confere a possibilidade de melhor compreensão acerca de sua condição.

O camponês é um sujeito que conquistou visibilidade global, a partir da compreensão de que suas questões não são nacionais, não são resolvidas localmente, mas globalmente, em rodadas de negociações cujo tema é a expansão do mercado e do capital e não o seu modo de vida e de produção, não a preservação dos recursos que permitirão sua reprodução. Nestas mesas, onde se decide seu futuro, ele não está. Então, ele descobre que deve estar de alguma forma, mas só poderá estar, e estar visível, como sujeito coletivo. E não está mais como nacional, porque não existe mais o nacional, ele está como cidadão camponês do mundo.

Pode-se comprovar esta afirmação na Declaração da V Conferência Internacional da Via Campesina, realizado em Maputo, Moçambique, no mês de outubro de 2008. Ao referirem-se às suas estratégias de luta para os próximos anos, declararam:

Somos *gentes* da terra, homens e mulheres que produzem os alimentos para o mundo. Temos o direito de continuarmos sendo camponeses e camponesas, e a responsabilidade de continuar alimentando a nossos povos. Cuidamos das sementes que são a vida, e para nós, o ato de produzir alimento é um ato de amor. **A humanidade precisa de nós e nos negamos a desaparecer** (o grifo é nosso).

Nós, a Via Campesina, um movimento mundial de organizações de mulheres rurais, camponeses, camponesas, pequenos agricultores e agricultoras, trabalhadores e trabalhadoras do campo, povos indígenas, afrodescendentes, e juventude rural da Ásia, Europa, América e África, nos reunimos em Maputo, Moçambique, entre 19 a 22 de Outubro de 2008, em nossa V Conferência Internacional. Fomos recebidos de maneira calorosa, fraternal e combativa por nossos anfitriões, a União Nacional de Camponeses (UNAC) de Moçambique. Nos reunimos para reafirmar nossa determinação de defender a agricultura camponesa, nossas culturas e nosso direito de continuar existindo como povos com identidade própria.

Por esta Declaração, os camponeses estão a dizer ao mundo que seu movimento global é pela busca de enraizamento local que passa pela afirmação das identidades distintas e pela defesa da diferença. Assim, embora pareça contraditória, a afirmação do campesinato

em cada região do planeta onde vive, com suas características locais, de organização da produção, de organização social, do “direito de controle do território como possibilidade de reprodução de sua condição de vida” (MARQUES, 2004:154) que se confronta com os interesses capitalistas no campo, adquire, em cada país, o caráter de defesa de um projeto de Nação. Mas também configura, na unidade de suas lutas contra os mesmos inimigos, o caráter de projeto global.

Diferença que não pode cair em particularismos, sob o risco de perder-se de vista o sentido mais amplo, universal, de transformação que deve articular a problemática dos trabalhadores em todos os segmentos para lutar contra todas as formas de opressão, sob o capitalismo. Pois, tal como afirmaram os camponeses em Maputo, “no contexto global atual, a convergência entre uma crise dos alimentos, uma crise climática, uma crise energética e uma crise financeira (...) têm origens comuns no sistema capitalista, e mais recentemente na des-regularização desenfreada de seus respectivos âmbitos da atividade econômica, como parte do modelo neoliberal, que prioriza o comércio e a ganância. Tal crise não afeta somente os camponeses, senão que toda a população do planeta, mas especialmente os mais pobres”.

Tal manifestação é reveladora das novas formas de atuação dos movimentos sociais do campo, uma vez que ao denunciarem a des-regularização desenfreada, postulam pela necessidade de regulação e ao fazerem, indicam um novo caráter e um novo sentido ao espaço e às políticas públicas, atuam na crítica ao instituído, propondo novas formas de instituição como condição para a universalização dos direitos.

Indicam, igualmente, uma atuação no nível da consciência planetária, na perspectiva da luta pela universalização dos direitos como fator de sobrevivência da humanidade frente às catástrofes que se apresentam, pois o usufruto privatizado e privilegiado dos direitos como a água, a terra e a tecnologia, são os vetores da devastação ambiental que assola nosso planeta e atinge toda a humanidade.

No que se refere à Educação do Campo e seu vínculo com o que viemos refletindo anteriormente, Caldart observa que

A Educação do Campo nasceu tomando/precisando tomar posição no confronto de projetos de campo: contra a lógica do campo como lugar de negócios, que expulsa as famílias, que não precisa de educação nem de escolas porque precisa cada vez menos de gente, a afirmação da lógica da produção para a sustentação da vida em suas diferentes dimensões, necessidades e formas. E ao nascer lutando por direitos coletivos que dizem respeito à esfera do público, nasceu afirmando que não se trata de qualquer política pública: o debate é de forma, conteúdo e sujeitos envolvidos. (In:SANTOS, 2007. p.71-72)

Caldart ainda adverte para a tendência atual a certa *asepsia* do conceito, esvaziando-a da característica que lhe dá vida e perspectiva histórica, que é o seu sangue: desvinculá-la do projeto político de campo que lhe dá sentido. Excluir a política do debate, trabalhar Educação do Campo como proposta pedagógica, como proposta de escola, com um conceito que vem do mundo da educação, simplificando-a, desfigurando o seu próprio conceito.

Seguindo as reflexões de Caldart,

Pelo nosso referencial teórico, o conceito de Educação do Campo tem raiz na sua materialidade de origem e no movimento histórico da realidade a que se refere. (...) é um conceito em movimento como todos os conceitos, mas ainda mais porque busca apreender um fenômeno em fase de constituição histórica; por sua vez, a discussão conceitual também participa desse movimento da realidade.

A materialidade de origem (ou de raiz) da Educação do Campo exige que ela seja pensada/trabalhada sempre na tríade: – Campo – Política Pública - Educação. É a relação, na maioria das vezes tensa, entre esses termos que constitui a novidade histórica do fenômeno que batizamos de Educação do Campo. (In: SANTOS, 2007.p.69-70)

A Educação do Campo nasceu como pressão dos movimentos sociais, resultado de um significativo processo de transformações da sociedade civil em seus valores e práticas, tal como afirmava Gohn, como política do movimento social dos/para os camponeses. Não é qualquer política. É um conceito de política que traz o debate acerca do conceito de campo e educação, perpassado pelo Estado, na acepção gramsciana, como “cenário de conflito social, complexo e múltiplo, denominado “guerra de posição”: prolongada no tempo, travada num espaço social amplo e heterogêneo, que inclui mais de uma frente simultânea”. (apud Campione,op.cit). Está em questão a educação da classe trabalhadora do campo.

Portanto, a especificidade não é da educação, mas o campo e seus sujeitos concretos. Qual especificidade? Aquela que nem glorifica os universalismos segundo os quais se universalizando o direito à educação, inclui-se o direito dos camponeses, nem aquela que absolutiza os particularismos. Mas, de acordo com Caldart (op.cit) “para que o particular entre no universal e assim sendo, o universal torne-se mais universal”.

Uma concepção de educação que emerge da materialidade de origem e da obrigação de pensar a Educação do Campo em perspectiva.

Significa, então, perguntar: o que significa a emergência da Educação do Campo na educação contemporânea? Ela representa, efetivamente, uma alternativa à educação liberal hegemônica? A Educação do Campo tem trazido interrogações às políticas públicas? Que

questões tem trazido para os movimentos sociais, para as lutas dos camponeses que criaram tal conceito?

A natureza da educação tem a ver com a natureza do trabalho. Este conceito é fundante e está na tradição da educação emancipatória, ou seja, a centralidade dos processos produtivos na formação humana contra a visão liberal de educação que estabelece a subordinação do trabalho aos interesses do capital.

A Educação do Campo traz, então, desde sua materialidade de origem, três grandes desafios: o primeiro deles é assegurar o direito ao acesso dos camponeses ao conhecimento, como instrumento político fundamental para a ruptura da sua histórica condição de subordinação frente ao capital. O segundo desafio diz respeito ao direito à diferença. Que os novos sujeitos políticos camponeses que emergiram das novas lutas surgidas neste final/início de século – da questão agrária, do debate sobre um novo modelo de agricultura articulado com a questão ambiental - sejam reconhecidos pelas suas práticas e pelo acúmulo de conhecimento construído no âmbito de suas organizações e movimentos sociais, e identificados nas políticas educacionais como portadores de tal patrimônio cultural.

Pois, segundo Arroyo,

(...) os Movimentos Sociais se vêem como movimentos educativos. Este é um traço de todos os movimentos sociais. O movimento feminista, indígena, negro, do campo... Todos se propõem a conquista ou garantia de direitos e, sobretudo, a formação da consciência social desses direitos. Todo movimento social sabe que toca em consciências, valores, representações, preconceitos, culturas. Daí a ênfase nos aspectos educativos e formadores. Esta consciência do papel educativo e formador tem sido destacada nas experiências de formação de educadores, por exemplo, nas místicas, no apelo às músicas, aos símbolos, à identidade e à memória convertidos em didáticas (...). Esta consciência de ser e pretender ser um movimento educativo será o marco, ou a chave de sentido para o conjunto de ações e propostas nas diversas esferas do movimento. As estratégias de luta, de organização, de criação de escolas ou de cursos de formação encontrarão sua inspiração nessa intenção maior: ser um movimento educativo. (ARROYO,2005.p.14)

O terceiro desafio é trabalhar um novo projeto que, no campo da elaboração e da disseminação do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, rompa com o paradigma hegemônico do capital na educação. Rompa, portanto, com a racionalidade instrumental nos processos educativo - escolares.

Tais construções começaram em 1997, um ano após o Massacre de Eldorado dos Carajás, Pará, no ano em que se realiza a Marcha Nacional pela Reforma Agrária. A partir daí se instauram as condições para comunicar ao país, às universidades e aos governos que este mesmo Movimento que ocupa terra, que se expõe aos conflitos e à violência do

latifúndio, também se impõe na sua disposição de derrubar outras cercas, como é a cerca que os exila do conhecimento, que os mantém no analfabetismo e na ignorância.

A Universidade de Brasília – UnB os acolhe no I Encontro Nacional de Educadores/as da Reforma Agrária – I ENERA, juntamente com UNICEF E UNESCO e CNBB. A partir daí, passam a ser reconhecidos como sujeitos de direitos, tanto por alguns organismos internacionais de defesa dos direitos humanos e do direito humano à educação e à cultura, como UNICEF e UNESCO, quanto por um organismo religioso, também de reconhecida luta por direitos humanos, como é o caso da CNBB.

A partir deste Encontro, fato gerado e fato gerador de uma forte mobilização social em torno do direito à educação dos camponeses, estabeleceram-se as condições tanto objetivas quanto subjetivas⁸ para sustentar a reivindicação de políticas públicas de educação destinadas a atender a população das áreas de Reforma Agrária, ali identificadas como sendo território onde se perpetuam por séculos as maiores taxas de analfabetismo e as menores taxas de escolaridade, como bem demonstrarão os dados a serem citados no próximo capítulo.

Desta decisão política por parte de um setor organizado dos camponeses, no caso os Sem Terra, que encontram eco favorável e apoio político no ambiente da academia e das instituições de defesa dos direitos humanos e sociais, de propor ao governo federal uma política de educação para as áreas de Reforma Agrária, é que se institui o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA⁹.

Narrei, telegraficamente estes fatos com o intuito de sustentar, na materialidade, aquilo que vimos refletindo até aqui, como prova inclusive de que a teoria não é mais do que elucubração se não se apóia na realidade. É base para as reflexões acerca do papel e do significado dos movimentos sociais do campo na dinâmica entre a luta social, a conquista de direitos e a instituição de (novos) direitos, no Brasil, nas últimas décadas do século XX. Mas fundamentalmente nos interessa analisar como estas lutas atuaram no sentido da contra-hegemonia no campo das políticas públicas e também no campo da educação.

⁸ O I ENERA acontece ainda no calor dos acontecimentos que envolveram a Marcha Nacional pela Reforma Agrária, em abril de 1997, um ano após o Massacre de Eldorado dos Carajás. No caso, as condições objetivas tratam da conjuntura política do momento, qual seja o Governo Federal em situação defensiva perante a comunidade internacional, pela tragédia ocorrida no Pará, que dizimou a vida de 19 trabalhadores rurais sem terra. As condições subjetivas advém daquela, pois trata das condições favoráveis de mobilização social e simpatia da sociedade à Reforma Agrária e ao MST.

⁹ Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA

2. O PROTAGONISMO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO NA CONSTRUÇÃO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL – 1997 A 2007. Do PRONERA à Licenciatura em Educação do Campo

A tomada de decisão acerca da delimitação da Pesquisa, no tempo, é um difícil dilema para o pesquisador. Se trata de uma decisão sobre qual movimento histórico interessa, em que tempo e em que lugar este movimento tornou-se um acontecimento histórico, portanto, potencialmente alvo de investigação.

No caso deste objeto de pesquisa – o protagonismo dos movimentos sociais do campo na construção das políticas de Educação do Campo – é preciso fazer uma reparação inicial. O fato de ter feito uma opção de tempo – de 1997 a 2007 e de acontecimentos históricos definitivos para o que nos interessa aprofundar, é uma intersecção histórica realizável do ponto de vista da delimitação do objeto a ser investigado. Mas trata-se também de uma escolha política, de análise de um período intenso e perpassado por intencionalidades dos sujeitos do campo, de inserirem-se e atuarem nesta seara das políticas públicas, compreenderem o funcionamento do Estado para atuarem em relação a ele - ora contrapondo-se, ora lutando contra ele, ora propondo e articulando com ele.

Trata-se igualmente de reconhecer que as condições que levaram a que o ano de 1997 tenha trazido o ressurgimento da questão da educação dos camponeses para o cenário político-educacional brasileiro, foram aquelas condições construídas há pelo menos três décadas, pelas mais variadas experiências de Educação Popular – e sempre sofrendo processos abruptos de interrupção, de forma que nosso dever é o de colocar este período a ser investigado pela presente Pesquisa, no seu devido lugar: um tempo e um lugar histórico cujo papel protagonista dos sujeitos do campo e suas organizações como sujeitos coletivos de direitos constituiu-se em novidade histórica.

Importante registrar, neste particular, a observação de Maria da Glória Gohn, acerca deste tema:

O campo dos movimentos sociais – como uma área de aprendizagem – envolve ações tanto na educação formal (usualmente denominada como a luta pela escola ou educação escolar), como na educação não-formal (aprendizagens obtidas pela experiência de participar em movimentos, conselhos, projetos e programas sociais, lutar por direitos e cidadania em geral). **A luta pela educação formal, escolar, nunca teve grande visibilidade como um ator independente, pois suas demandas foram, freqüentemente, incorporadas pelos sindicatos dos professores e demais profissionais da educação** (o grifo é nosso), ou por articulações

mais amplas, como a luta pela educação desenvolvida no período da Constituinte...”(In ALMEIDA, 2007.p.41).

Neste espaço temporal analisado, são os próprios sujeitos camponeses que, pelas suas organizações, trazem a questão da educação escolar à condição de questão política tanto para suas próprias organizações quanto para o Estado brasileiro. Para a pesquisa, interessa recolher de cada um dos passos desta trajetória, as questões pertinentes à instituição de políticas públicas e, especialmente, políticas públicas relacionadas à formação de educadores.

2.3 OS PASSOS INICIAIS – ACESA A LUZ

Já é lugar comum afirmar – pelo menos para quem lida com a temática da Reforma Agrária ou dos assentamentos rurais, no Brasil, que uma das primeiras preocupações das famílias Sem Terra, ainda na fase de pré-assentamento – seja em ocupações nos latifúndios, beiras de estradas, assentamentos provisórios, é a escola das crianças (CALDART, 2004). Ainda que seja um barraco de lona, ao relento. Ainda que a professora ou professor sejam um jovem ou adulto homem ou mulher na mesma condição dos pais, sem formação profissional. Importante é que haja ali, o lugar simbólico da educação escolar.

Assim foi e assim é, neste início de século XXI, por este país afora. Com ou sem a participação do Estado. No mais das vezes, a prefeitura ou o governo estadual contribuem com o material escolar, quiçá com a merenda, justificando como ação de assistência social. E foram essas experiências diversas, particulares e singulares que fizeram com que o Movimento Sem Terra organizasse, em 1997, o I ENERA.

O Encontro aconteceu em Brasília, no Campus Darcy Ribeiro da Universidade de Brasília. Ocorreu um ano depois do Massacre de Eldorado dos Carajás, no Pará, acontecimento conhecido por ter vitimado 19 trabalhadores rurais no Município que deu nome à tragédia, pela força policial do Estado do Pará, cujo objetivo era interromper uma marcha pela Reforma Agrária, naquele Estado, que pretendia chegar à capital.

Tal tragédia, contraditória e dialeticamente, colocou a questão da Reforma Agrária e as questões a ela inerentes, na agenda política brasileira, até então tratada como periférica por todos os governos que se sucediam.

Molina (2003) bem explicita este momento:

Mais preocupado com o impacto político que teve na sociedade as cenas de extrema barbárie praticadas contra os trabalhadores rurais naquele episódio, do que em viabilizar políticas que de fato fossem capazes de conter a violência no campo, como uma verdadeira Reforma Agrária, o então Ministro

Extraordinário de Política Fundiária, Raul Jungmann, desencadeia a criação de uma série de fatos políticos para minimizar na sociedade as repercussões do massacre.

Um desses episódios foi a convocação do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras – CRUB, para junto com o governo, trabalhar na Reforma Agrária, mostrando assim para a sociedade que o governo estava empenhado em encontrar alternativas para equacionar o problema. Depois de algumas reuniões entre o Ministro e a presidência do CRUB foi articulado o Fórum das Instituições do Ensino Superior em Apoio à Reforma Agrária. A partir daí, a primeira parceria decidida foi a realização do Censo Nacional dos Projetos de Assentamento de Reforma Agrária no Brasil, realizado pelas universidades brasileiras, a partir de um convênio entre o Incra e o CRUB que quantificou as famílias assentadas até 31 de outubro de 1996. (Molina, 2003.p.53-54)

O I ENERA ocorre no mesmo período em que está se desenvolvendo esta parceria entre as universidades, articuladas pelo Conselho dos Reitores das Universidades Brasileiras - CRUB e o governo federal que, segundo Molina (Ibidem), já havia avançado para a participação das universidades nos trabalhos de Assistência Técnica através do Projeto Lumiar. De forma que a educação dos assentados e assentadas da Reforma Agrária é uma das questões que emerge com força deste mosaico. Era hora de avançar. E o que era para ser um Encontro sem grandes pretensões, objetivando a troca de experiências sobre o que vinha se fazendo em matéria de educação nos assentamentos, transformou-se no embrião de uma significativa mobilização nacional pela Educação do Campo.

Daquele encontro, apoiado, então, pela CNBB, UNICEF e UNESCO, surgiram questionamentos e propostas tanto por parte dos participantes, quanto dos conferencistas e das instituições de apoio. Notadamente em relação à ampliação daquele debate para outros movimentos sociais e sindicais de camponeses, igualmente atingidos pelos problemas discutidos. Dali é que se iniciou a organização da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, que aconteceria em julho de 1998.

O Encontro afirmou a determinação de lutar por escolas públicas e ao mesmo tempo a preocupação com a dimensão do projeto pedagógico da escola com a participação dos sujeitos. No Manifesto aos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro¹⁰, resultado do I Enera, afirmam:

Lutamos por escolas públicas em todos os Acampamentos e Assentamentos de Reforma Agrária do País e defendemos que a gestão pedagógica destas escolas tenha a participação da comunidade Sem-Terra e de sua organização.

¹⁰ Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária. Homenagem aos educadores Paulo Freire e Che Guevara. Brasília, 28 a 31 de julho de 1997.

Defendemos uma pedagogia que se preocupe com todas as dimensões da pessoa humana e que crie um ambiente educativo baseado na ação e na participação democrática, na dimensão educativa do trabalho, da cultura e da história de nosso povo.

A força política da representatividade do Encontro, reforçada pelos apoios que articulou, aliada às condições estabelecidas por um forte apoio da sociedade brasileira à Reforma Agrária, foi determinante para uma ação mais ofensiva sobre o Estado, no campo da educação. Uma ação articulada entre movimento social e universidades representadas no III Fórum das Instituições de Ensino Superior, pautou ainda naquele ano, para o governo federal, a necessidade de criação de um programa específico para atender às exigências educacionais nas áreas de Reforma Agrária.

Em 16 abril de 1998, o então Ministro Extraordinário da Política Fundiária publica a Portaria N° 10¹¹, instituindo o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, o PRONERA, com o objetivo de fortalecer a Educação nos Projetos de Assentamento de Reforma Agrária, utilizando metodologias específicas para o campo, que contribuam para o desenvolvimento rural sustentável dos Projetos de Assentamento. (item I da referida Portaria).

Molina (2003) destaca, na história de implementação do PRONERA, cujo objeto deste trabalho enfoca, a maneira pela qual foi construído.

Os objetivos, os princípios básicos e os pressupostos teórico-metodológicos foram debatidos em diversas reuniões que ocorreram na Universidade de Brasília, e que contaram com a participação dos representantes das universidades que compõem a Comissão Pedagógica, dos integrantes do Setor Nacional de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e de membros da Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais na Agricultura, Contag. A participação dos movimentos sociais na elaboração do Programa foi muito significativa e trouxe importantes contribuições para o Estado, que historicamente vinha menosprezando as demandas e as especificidades educacionais do campo. (Molina, 2003.p.55)

Tal iniciativa revelar-se-ia, um passo fundamental para a afirmação dos camponeses como sujeitos de direitos frente ao Estado, e, ao mesmo tempo, um acontecimento de caráter irreversível para os próprios sujeitos reconhecerem-se desta forma. Para a Educação do Campo, foi a condição concreta para a implementação de ações no âmbito da educação de jovens e adultos e preparação de educadores com visão e prática pedagógica a partir do campo, sob novos parâmetros e a possibilidade de, a partir daí, afirmar-se um novo paradigma educacional.

¹¹ PORTARIA N° 10 DE 16 de abril de 1998. Publicada no DOU n° 77, de 24/04/1998 e no Boletim de Serviço n° 17, de 27/04/1998.

Para além deste componente, há que se registrar o papel protagonista dos movimentos sociais para assegurar que houvesse recursos para o financiamento do Programa, devido à resistência apresentada pela Secretaria de Orçamento Federal - SOF do Ministério do Planejamento, à época, em aprovar a ação no Orçamento Geral da União. De acordo com Molina (2003) no período de criação do PRONERA (1998) até 2002, foram necessárias sucessivas mobilizações dos movimentos sociais e articulações com parlamentares para assegurar os recursos por meio de emendas parlamentares.

A I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo realizou-se em Brasília, em julho de 1998. De maneira distinta, reafirmava as questões postas pelos sujeitos da Reforma Agrária, mas trazia à cena novos atores, como os pequenos agricultores, as mulheres, os quilombolas, os atingidos por barragens, a juventude rural, apenas para citar alguns, ampliando a participação das universidades e trazendo também a participação dos agentes públicos do sistema educacional.

Precedida por vinte encontros estaduais, a Conferência foi responsável por desencadear um amplo processo de reflexão sobre a situação da Educação no campo brasileiro, e afirmava, em seu Documento Final¹², a sua vinculação com o processo de construção de um Projeto Popular de Desenvolvimento Nacional. E no item três do referido Documento, desafiava-se a: “(3) fazer mobilizações em vista da conquista de políticas públicas pelo direito à Educação Básica do Campo”. E anunciava a disposição de “(p) Insistir junto às universidades públicas para que criem cursos de nível superior em cada estado com currículo adequado à Educação Básica do Campo”.

Estava estabelecida, naquele Documento, a necessidade de incorporar, no direito à educação dos camponeses, a educação superior. Ainda marcadamente voltada para a necessidade de formação de educadores, tema que mereceu destaque no mesmo, como o quinto desafio: “(5) Formar educadores e educadoras do campo, exigindo (f) formação universitária, com a (j) criação de centros de educação permanente para os educadores/as do campo”. E já anunciavam a necessidade de revisão da organização curricular das escolas, ao desafiarem-se a “(d) reorganizar as formas, os currículos e os métodos dos cursos de formação de educadores/as (...) tendo como referência a realidade do campo”.

Para além da necessidade de formação de educadores, desafiava as universidades a “montar uma agenda e uma rede de pesquisa que recoloca o campo como objeto de preocupação dos estudiosos e envolvê-las no debate quanto à inclusão de linhas de

¹² 1ª Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo. Desafios e propostas de Ação. Luziânia, GO, 27 a 31 de julho de 1998.

pesquisa, atividades de extensão e de ensino a respeito do campo”. (item 6, letras d e e, respectivamente).

Os anos que se seguiram – 1998 e 1999 foram anos de intensa atividade no campo dos movimentos sociais, e no campo da articulação com o Estado. Havia a percepção da necessidade de aproveitar o momento político impulsionado pela I Conferência para instituir, no âmbito do Estado, algum instrumento político com os quais tivessem os sujeitos do campo em que se apoiar institucionalmente para ampliar a sua luta por direitos.

Tal intensidade, mobilização e protagonismo na ação levaram a que o Conselho Nacional de Educação aprovasse, em 03 de abril de 2000, a Resolução n.º 01/2000, da Câmara de Educação Básica, denominada *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Resultado de um amplo processo participativo, que envolveu a diversidade dos sujeitos em diversas audiências públicas, nela se reconhece a legitimidade de os camponeses nos seus diversos campos – Sem Terra, pequenos agricultores, pescadores artesanais, quilombolas, quebradeiras de côco, caiçaras, ribeirinhos - exigirem uma educação com parâmetros próprios e elenca uma série de recomendações aos agentes públicos, no que se refere às políticas educacionais para a população do campo.

Molina (2003) refere-se à conquista das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo como sendo os primeiros frutos de uma ação que se materializava e se afirmava pelo país afora.

Neste período entre 1997 e 2001 os sujeitos sociais protagonistas da Educação do Campo produziram um conjunto de práticas pedagógicas realizadas e desenvolvidas associadas a seus projetos de organização coletiva e de lutas políticas que se traduziram na riqueza dos diversos encontros locais, estaduais e regionais realizados. (Ibidem.p.74)

Uma conquista conceitual no território da institucionalidade. A *Educação do Campo* como conceito é admitido na referida Resolução, conceito esse que se afirma na contraposição à educação rural como fruto de intenso debate internamente à Câmara da Educação Básica, nas audiências públicas realizadas quando da sua elaboração, mas inegavelmente, um debate que não aconteceria não fosse a presença (inédita) dos camponeses debatendo naquele espaço. Ainda de acordo com Molina (2003),

A Articulação Nacional (...) concebe o campo como espaço de vida e resistência, onde camponeses lutam por acesso e permanência na terra e para edificar e garantir um *modus vivendi* que respeite as diferenças quanto à relação com a natureza, com o trabalho, sua cultura, suas relações sociais. Esta neoconcepção educacional não está sendo construída para os trabalhadores rurais, mas por eles, com eles, camponeses. Um princípio da Educação do Campo é que sujeitos da educação do campo são sujeitos do campo. (Ibidem, 2003.p.76)

Denomina-se, no âmbito desta Pesquisa, este período como o primeiro ciclo da Educação do Campo. O ciclo da afirmação do direito à educação dos camponeses, da luta pela legitimidade das conquistas dos movimentos sociais do campo no âmbito do Estado, que se entende ter ocorrido entre os anos finais da década de 1990 e os anos iniciais da década de 2000, com o I ENERA, seguido da I CNEC e a criação do PRONERA. Ali, embora houvesse certo questionamento quanto a tal direito, a reação restava fraca, uma vez que o debate sobre o direito à educação dos camponeses vinha na esteira de uma grande mobilização nacional favorável à Reforma Agrária, no período. Portanto, constitui-se em novidade histórica que o tema da Reforma Agrária viesse acompanhado do tema da educação. Tanto assim que o governo FHC admitiu a criação de um Programa específico de educação para os Sem Terra. Era disso que se tratava. Além de não ter tido força suficiente para impedir a aprovação, pelo CNE, das Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo, no último ano de seu mandato.

O Seminário de novembro de 2002¹³ estabelece o marco da ampliação da participação dos movimentos sociais do campo, incluindo outras organizações para além do MST e da Contag, envolvendo agora o Movimento dos Pequenos Agricultores – MPA, o Movimento dos Atingidos por Barragens – MAB, o Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais – MMTR e a Pastoral da Juventude Rural – PJR. Mas para além do espectro de representação social, o Seminário ampliou a própria concepção do direito dos camponeses e camponesas à educação, uma vez que as ações educativas desenvolvidas nas parcerias viabilizadas pelo PRONERA já tinham ultrapassado a barreira da educação básica.

Molina (2003) narra esta transição de conceito que redefine a própria Articulação Nacional.

No período de organização deste Seminário, nas reuniões da Articulação Nacional, chegamos à conclusão que o nosso trabalho e as atividades propostas não deveriam mais ser chamadas de “Educação Básica do Campo” porque nestes cinco anos o trabalho havia se ampliado para a conquista de cursos superiores e de pós - graduação, e que, portanto nosso desafio era lutar pela universalização da educação em todos os níveis para os povos do campo e não somente pela educação básica. Assim o evento intitulou-se “II Seminário Nacional de Educação do Campo”, sendo que o primeiro foi aquele realizado em Cajamar, em 1999. (Ibidem, 2003p.73).

O Seminário, pela força de sua representatividade, no seu ato de encerramento recebe um enviado do Governo Lula¹⁴ e a ele apresenta o documento final – “Educação do

¹³ Seminário Nacional por uma Educação do Campo, realizado no Centro Comunitário Athos Bulcão, da UnB, de 26 a 29 de novembro de 2002.

¹⁴ O Presidente Lula havia sido eleito na eleição Presidencial daquele ano.

Campo – Declaração 2002”, que, entre as propostas de ação em relação ao tema, reivindicava a criação, por parte do MEC, de uma instância específica para tratar de Educação do Campo.

Assim, em março de 2003, o MEC instituiu o Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo¹⁵ - GPT, sob a coordenação da Diretoria de Ensino Médio, vinculada à Secretaria de Educação Básica. E organiza em novembro de 2003, um Seminário para debater com movimentos sociais, universidades e representantes dos agentes públicos, notadamente Undime e Consed, as referências para uma Política Pública de Educação do Campo.

Como produto deste Seminário, o MEC publica, em janeiro de 2004, o Caderno *Referências para uma Política Pública de Educação do Campo*.

Simultaneamente, fortalecia-se, no âmbito do MDA/Incrá, o PRONERA. Um fortalecimento verificado na evolução do próprio orçamento anual destinado ao Programa¹⁶; no número e na diversidade de cursos; na implantação de cursos de nível superior (antes limitado à ações de alfabetização e escolarização no nível da Educação Básica); no número de camponeses e camponesas participantes dos cursos¹⁷, passando de cerca de 120 mil educandos no período entre 1998 e 2002, para cerca de 400 mil no período entre 2003 e 2008; assim como no número de universidades envolvidas.

Multiplicaram-se, neste último período de 2003 a 2008, pelo país afora, os Cursos de Formação de Educadores – Cursos de Magistério, Pedagogias da Terra, Pedagogia das Águas, Licenciaturas em Geografia, História, Letras, Artes. Assim como se diversificaram as iniciativas dos movimentos sociais na proposição de cursos em novas áreas do conhecimento, como Direito, Agronomia, Medicina Veterinária, Gestão de Empresas Sociais além dos cursos de nível médio técnico em Agroecologia, Saúde Comunitária, entre outros, na medida em que vão compreendendo melhor seu papel social nos territórios onde vivem, em relação ao modelo agrícola e em relação à consciência de terem-se tornado sujeitos de direitos. Enfim, os cursos ganham sentido nesta dimensão e os movimentos sociais parceiros do PRONERA bem souberam absorver este papel histórico a eles determinado e por aí procuraram avançar.

¹⁵ Colegiado criado pela Portaria MEC nº 1.374/03, para subsidiar a formulação de políticas públicas para a Educação do Campo.

¹⁶ Dados colhidos nas Leis Orçamentárias Anuais – LOA's indicam um acréscimo nos recursos destinados ao Programa, de R\$ 9 milhões em 2003, para R\$ 54 milhões em 2008. Fonte: www.planalto.gov.br/legislação/leis_ordinárias. Acesso em 14 mar 2009, 12h46.

¹⁷ Fonte: Coordenação – Geral de Educação do Campo e Cidadania - Incra

2.4 UM PASSO À FRENTE – SEGUIR O RUMO QUE A LUZ OFERECE

Sinalizavam, as ações do MEC e as experiências desenvolvidas pelo PRONERA, uma abertura formal para passos significativos em direção à construção de uma Política Pública de Educação do Campo, evidentemente condicionado à que houvesse certo grau de organização e mobilização dos movimentos sociais do campo.

Estes, por sua vez, compreenderam bem o movimento de uma parcela do Estado na direção de seus anseios, assim como compreenderam que naquele momento, “o cavalo passava encilhado e era preciso montá-lo”¹⁸. No rumo desta sinalização, convocou-se novamente a *Articulação Nacional Por uma Educação do Campo*, que passou a ser a interlocução dos movimentos sociais do campo com o governo, especialmente com o MEC. A *Articulação* convocava, para o mês de agosto de 2004, a II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo¹⁹ - II CNEC -, cujo tema, inicialmente proposto, era: Por um Sistema Público de Educação do Campo, motivado pelas discussões pautadas pelos movimentos sociais, no sentido de que a condição básica para assegurar a universalidade dos direitos seria a existência de políticas públicas, e no caso da educação, tal universalidade se daria por meio do sistema público.

A responsabilidade incorporada por aquelas entidades organizadoras da II CNEC era grande. O momento histórico não permitiria erros na estratégia, tampouco na tática, no modo e construir a estratégia. E decidiu abrir o leque de participantes do debate, de certa maneira para *medir a temperatura* daquilo que propunha no ambiente institucional, Assim, entre os eventos preparatórios à II CNEC, a Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, provocada pela Articulação Nacional por uma Educação do Campo, realizou, em junho de 2004, o Seminário *Uma Política Pública para a Educação do Campo*, tendo entre os convidados e debatedores, a Coordenação do PRONERA/INCRA/MDA, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do MEC, a representação da Articulação Nacional por uma Educação do Campo, além de professores, pesquisadores e estudiosos do tema, parlamentares e alguns secretários estaduais e municipais de educação.

A importância daquele Seminário esteve associada à redefinição do tema da II CNEC, uma vez que, alertavam os interlocutores, mais do que debater a questão do sistema público de educação, que traria à tona o debate do sistema nacional de educação - pelas celeumas provocadas à época do debate e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação

¹⁸ Ditado popular para referir-se a uma excelente oportunidade que não pode ser desperdiçada.

¹⁹ Integraram a organização da II CNEC, em 2004, a **CNBB, MST, UnB, CONTAG - UNEFAB, MPA, MAB, MMC, FETRAF CPT, PJR – Cáritas, MOC – RESAB – SERTA.**

(LDB), quando se aprovou o modelo de sistema público baseado no regime de colaboração entre os entes federados em detrimento de um sistema nacional de educação, o que poderia anuviar a verdadeira questão, qual fosse, a Educação do Campo como política pública – era necessário que a II CNEC, pela sua dimensão e amplitude, assegurasse este tema: a legitimidade de uma política pública de Educação do Campo.

A professora Regina Vinhas Gracindo, naquela ocasião, assim se manifestou:

Vamos refletir um pouco sobre a essência que deve levar adiante a organização do Sistema Nacional de Educação. Quando digo dar aparência à essência, refiro-me ao fato de que não temos condições de estabelecer estratégias para organizar o Sistema Nacional de Educação, se não soubermos que educação efetivamente queremos. Antes de se estabelecer o Sistema Nacional de Educação, é fundamental que imaginemos que educação desejamos para a nação brasileira, que tipo de educação é exigido. (BRASIL, 2004b.p. 24)

E afirmou:

A educação é uma prática social. É inegável a necessidade de que todos reafirmemos esse conceito. Educação não se dá no etéreo, ela se dá na realidade, na prática social. E assim acontecendo, qual a ação que imaginamos que essa educação terá sobre essa realidade? Se é uma prática social que se desenvolve na realidade, que ação ela tem sobre essa realidade? Ela tem uma ação político-educacional, político-pedagógica. E essa ação, por ser política, muda a realidade, ela se entranha na realidade. (Idem.p. 26)

Desde esse acúmulo, a coordenação da II Conferência definiu pelo tema: Por uma Política Pública de Educação do Campo. A II CNEC realizou-se de 04 a 07 de agosto de 2004 e a Declaração Final da referida Conferência, afirmou:

Somos 1.100 participantes desta II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo (II CNEC); somos representantes de Movimentos Sociais, Movimento Sindical e Organizações Sociais de Trabalhadores e Trabalhadoras do Campo e da Educação; das Universidades, ONG's e de Centros Familiares de Formação por Alternância; de secretarias estaduais e municipais de educação e de outros órgãos de gestão pública com atuação vinculada à educação e ao campo; somos trabalhadores/trabalhadoras do campo, educadoras/educadores e educandas/educandos: de comunidades camponesas, ribeirinhas, pesqueiras e extrativistas, de assalariados, quilombolas, povos indígenas... (Declaração Final, p.1)

Defendemos políticas públicas de educação articuladas ao conjunto de políticas que visem à garantia do conjunto dos direitos sociais e humanos do povo brasileiro que vive no e do campo. O direito à educação somente será garantido se articulado ao direito à terra, à permanência no campo, ao trabalho, às diferentes formas de produção e reprodução social da vida, à cultura, aos valores, às identidades e às diversidades. Defendemos que este direito seja assumido como dever do Estado.

Defendemos um tratamento específico da Educação do Campo com dois argumentos básicos: - a importância da inclusão da população do campo na política educacional brasileira, que é condição de construção de um projeto

de educação nacional, vinculado a um projeto de desenvolvimento nacional, soberano e justo. Na situação atual esta inclusão somente poderá ser garantida através de uma política pública específica: de acesso e permanência e de projeto pedagógico; - a diversidade dos processos produtivos e culturais que são formadores dos sujeitos humanos e sociais do campo e que precisam ser compreendidos e levados em conta na construção do projeto pedagógico da educação do campo. (II CNEC, 2004.Declaração Final, p.3)

Em que pese uma Conferência abrigar todos os temas e subtemas que ensejam diálogo com a Educação do Campo, um deles ganhou principalidade: o tema da formação de educadores e educadoras do campo. Pois se refere à condição básica para a garantia de escolas e escolas com oferta de elevados níveis de escolaridade, no campo. A situação atual, então apresentada no Caderno *Referências para uma Política Pública de Educação do Campo (op.cit)* estava longe de assegurar tal exigência. Além do que, entre tudo o que se propunha, cujo tempo de implantação demandava um de longo prazo, a questão da formação dos/as educadores/as do campo estava mais ao alcance das mãos, revelava-se factível a curto prazo. Era preciso apostar nisso.

Assim, manifestaram-se e exigiram do Estado:

....

3. Valorização e formação específica de educadoras e educadores do campo por meio de uma política pública permanente que priorize:

A formação profissional e política de educadores e educadoras do próprio campo, gratuitamente;

Formação no trabalho que tenha por base a realidade do campo e o projeto político e pedagógico da Educação do Campo;

Incentivos profissionais e concurso diferenciado para educadores que trabalham nas escolas do campo;

Garantia do piso salarial profissional nacional e de plano de carreira;

Formas de organização do trabalho que qualifiquem a atuação dos profissionais da Educação do Campo;

Garantia da constituição de redes coletivas: de escolas, educadores e de organizações sociais de trabalhadoras e trabalhadores do campo, para construção - reconstrução permanente do projeto político-pedagógico das escolas do campo, vinculando essas redes a políticas de formação profissional de educadores e educadoras.

Considera-se este período analisado como sendo o segundo ciclo da Educação do Campo, que se desenrola no período entre 2003 e 2008, especialmente com a assunção de

Lula à Presidência da República, com forte empenho e respaldo dos movimentos sociais do campo. O II Seminário de Educação do Campo (2002); a II CNEC (2004); a criação da Coordenação Geral de Educação do Campo no MEC (2005); a criação de uma Coordenação Geral de Educação do Campo no Incra/MDA (2006); os seminários estaduais de Educação do Campo promovidos pelo MEC em praticamente todos os estados brasileiros, nos anos de 2005 e 2006; os dois Seminários de Pesquisa em Educação do Campo (2005 e 2008); a criação do Programa *Saberes da Terra* (2005) e a criação do Programa *PROCAMPO – Licenciatura em Educação do Campo* (2006), apenas para citar os eventos mais significativos, de caráter nacional, sem desconsiderar aqui as inúmeras atividades e eventos organizados pelas secretarias estaduais e municipais de educação, movimentos e organizações sociais e universidades, entre outras, representam um ciclo de avanços significativos para a afirmação da Educação do Campo no interior da estrutura do Estado, notadamente no Poder Executivo.

2.5 A FORMAÇÃO DE EDUCADORES/AS DO CAMPO

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo (op.cit) sinalizavam, em diferentes artigos, a necessidade de repensar a organização da escola, do conhecimento e da prática pedagógica. Estabelece, entre outros, que currículo e aprendizagem são relacionados ao trabalho e à diversidade do campo em todos seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. Que se realizam nos mais diversos e dinâmicos espaços e tempos pedagógicos.

Isso implica repensar a formação dos/as educadores/as, pois a exequibilidade desse projeto de escola do campo pautada por uma nova forma de conceber o campo e o conhecimento, assim como conceber organização do trabalho pedagógico numa visão sistêmica e integrada, exige profissionais de outro tipo, não mais formados dentro de *gavetas de disciplinas*, mas formados nesta nova concepção. Reconhece-se o valor e a qualificação dos/as educadores/as que atuam hoje no campo, produzindo na condição de adversidade, mas há de se reconhecer que se lhes forem oferecidas outras e melhores condições de ensino, serão capazes de mais, melhor e diferente. Tanto capazes de entender as demandas apresentadas pela população, quanto de lhes proporcionar os meios necessários à implementação de processos de ensino com a qualidade que o novo campo, que emerge das lutas sociais, requer: o novo campo dos assentamentos de Reforma

Agrária; o novo campo que os agricultores familiares e camponeses/as estão discutindo e construindo, especialmente em relação às novas práticas agrícolas com base na agroecologia; o novo campo que os quilombolas estão a construir, a partir da luta pela demarcação e titulação de suas terras; o novo campo das quebradeiras-de-côco, a partir de suas conquistas; o novo campo dos pescadores, pela conquista de novos direitos, enfim, as novas condicionalidades que criam novas e exigentes possibilidades. Possibilidades estas às quais o movimento educacional brasileiro está atento. Para não repetir velhas práticas de adaptação do conteúdo da cidade ao campo ou qualquer tipo de adaptação ou cópia. Em que consiste, então, esta nova proposta de Formação de Educadores?

Consiste basicamente, para não ter a pretensão de inventar a roda, em seguir o já estabelecido nas *Diretrizes Operacionais*, nos arts. 12º e 13º, que não fazem mais que particularizar, para o caso do campo, o próprio artigo 67 da LDB. Ou seja, a formação dos profissionais da Educação do Campo deve estar assegurada (tanto a inicial quanto a continuada) em todos os níveis e modalidades com aperfeiçoamento permanente, a partir de dois componentes fundamentais: 1. Estudos a respeito da diversidade existentes no campo brasileiro e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social de vida individual e coletiva (...) e 2. Propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática e o acesso ao avanço científico e tecnológico e suas contribuições para a melhoria das condições de vida (...).

2. 4 O PROJETO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

O quadro atual das funções docentes nas escolas rurais demonstra que 327.176 professores atuam nestas escolas, sendo 205.820 de 1ª a 4ª série; 106.534 professores de 5ª a 8ª série e 14.822 no ensino médio. Destes, 7.104 tem como grau de formação, apenas o ensino fundamental; 205.753 professores têm o ensino médio completo e apenas 114.319 são formados em ensino superior. Nas séries finais do ensino fundamental, as funções docentes com apenas nível médio corresponde a 46,7% do total.²⁰

Tais estatísticas são, por si mesmas, reveladoras do quadro de extrema desigualdade no tratamento destes sujeitos em relação às políticas educacionais. Se de maneira geral o

²⁰ Fonte: Panorama da Educação do Campo, INEP/MEC, 2007 e Comunicados da Presidência, PNAD 2007 – Primeiras análises. Educação, Juventude, Raça, Cor. IPEA, nº 12, out. 2008.

quadro nacional da educação pública é caótico, conforme revela igualmente o documento demonstrativo destes dados, ao campo foi reservado historicamente o não lugar da educação. Portanto, não pode ser naturalizado.

Este esforço vem sendo construído, no campo teórico, graças às reflexões coletivas e à contribuição de alguns intelectuais que, em espaços coletivos, compartilhados entre uma diversidade de sujeitos – movimento social, sindical, órgãos governamentais, organizações não-governamentais e universidades – debruçam-se sobre as problemáticas políticas e pedagógicas que o tema enseja e buscam encontrar-se com, confrontar-se com e ao mesmo tempo construir paradigmas que dêem conta dessa realidade descrita até aqui.

Não se trata apenas de um movimento reivindicatório pelo acesso a níveis mais elevados de escolaridade, de contratação de professores para as escolas do campo, de construção de escolas, entre outros. Trata-se de pensar tais necessidades, sim, pois sem elas o ideário da Educação do Campo - tema sobre o qual nos debruçaremos adiante - não se realiza. Entretanto, a questão posta é: que novas propostas têm surgido desde o I ENERA até os dias atuais, inclusive e especialmente no campo das políticas públicas específicas para os sujeitos do campo e dentre os sujeitos do campo, para categorias específicas? Para além da exclusão do acesso, há a exclusão pela segmentação e pelo paradigma educacional hegemônico, sobre o qual falaremos no próximo item.

E trata-se igualmente de rever e atualizar os conceitos que referenciam o paradigma da Educação do Campo, naquilo que se apresenta como novidade no debate sobre políticas públicas e educação em relação à realidade apresentada nos documentos oficiais.

Na perspectiva da reflexão acerca dos componentes básicos de formação dos educadores e educadoras do campo desde as novas exigências dos sujeitos do campo no Brasil, o MEC, ainda no ano de 2005, impulsionado pelo GPT de Educação do Campo, estimulado pela vontade unificada dos movimentos sociais e corroborada pela chamada “Carta de Gramado” do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), de 23 de novembro de 2005, por meio do qual formalizava o compromisso das secretarias estaduais de educação com a “elaboração e implementação de políticas públicas para a Educação do Campo”, destacando como uma das temáticas prioritárias a “Formação inicial e continuada de professores”, instituiu um Grupo de Trabalho para tal fim.

Especialistas vinculados a universidades e movimentos sociais receberam a incumbência de elaborar e apresentar ao MEC uma proposta concreta de Formação de Educadores do campo em novas bases. O Grupo de Trabalho apresentou, ainda no início do ano de 2006, a proposta de criação pelas Instituições de Ensino Superior (IES)

interessadas, com apoio e ou parceria institucional do MEC, de um curso de “Licenciatura Plena em Educação do Campo” para formação de educadores que atuassem na educação básica em escolas do campo.

O Documento *Licenciatura Plena em Educação do Campo*²¹ estabelecia que “a proposição de uma Licenciatura em Educação do Campo se justificava pela urgência de ações afirmativas que pudessem ajudar a reverter a situação educacional hoje existente no campo, especialmente no que se refere à oferta da educação infantil, dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio”. A convicção de que estas ações deveriam incluir uma nova organização do trabalho pedagógico, especialmente para as escolas de educação fundamental e média, destacando-se como aspectos importantes uma atuação educativa em equipe e a docência multidisciplinar por áreas do conhecimento. Ambos os aspectos, somados à necessidade de conhecimentos e de vivências sobre a realidade do campo, estavam a exigir iniciativas, e mais amplamente, políticas de preparação específica para os educadores que nela atuassem.

O Plano Nacional dos Profissionais da Educação do Campo²², assim se referia:

A formação do professor é um desafio que tem a ver com o futuro da educação básica do campo. Mantida apenas a formação por meio de licenciaturas disciplinares e conseqüentemente de organização do trabalho pedagógico disciplinar nas escolas, o projeto desejado e já exclusivamente delineado neste documento não terá condições de se concretizar. Não temos perspectivas de que essa formação se realize de qualidade e relevância, se não for revertido o rumo das políticas educacionais para o campo, no sentido da mudança da forma de organização das escolas e trato com o conhecimento e do resgate das condições do trabalho do professor

Assim também nesta proposta a formação assume contornos de natureza político-social, dando aos educadores e educandos perspectiva de autonomia didático-científica para a construção coletiva de um projeto político pedagógico do campo. “. (p.25)

Para além desses desafios, a visão de que “é necessário e possível pensar a educação, escola e conseqüentemente a formação de educadores que articule o pensar e o fazer pedagógicos com a construção de alternativas de desenvolvimento sustentável das comunidades do campo, contribuindo para efetivá-lo como campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da

²¹MEC/SECAD/CGEC Licenciatura Plena em Educação do Campo – versão preliminar – abril 2006.

²² Proposta de um Plano Nacional de Formação dos Profissionais da Educação do Campo. Elaboração e sistematização: Comissão de Formação do Grupo Permanente de Trabalho da Educação do Campo - GPT. MEC, junho de 2006.

existência social e com as realizações da sociedade humana”. (CNE/CEB, Parecer 36/2001).

As diferentes experiências existentes de Licenciatura voltadas para a especificidade da formação de educadores do campo quer sejam os cursos de Pedagogia, desenvolvidos pelas Universidades, apoiadas pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA/Incrá/MDA), quer sejam os programas e parcerias com secretarias de educação cuja rede de educadores atendida é predominantemente originária das escolas do campo, já produziram um acúmulo de conhecimentos que contribuíram significativamente para uma formatação adequada desta nova proposta de curso.

A Licenciatura Plena em Educação do Campo se destina prioritariamente aos professores em exercício nas escolas do campo²³ da rede pública e outros profissionais da educação com atuação na rede pública que tenham o ensino médio concluído e ainda não tenham formação de nível superior; professores e outros profissionais da educação que atuem nos centros de formação por alternância ou em outras experiências educacionais alternativas de Educação do Campo, especialmente aquelas vinculadas a programas governamentais que visem à ampliação do acesso à educação básica da população do campo tais como: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, Saberes da Terra, Proformação, além de jovens e adultos que desenvolvam atividades educativas não escolares nas comunidades do campo e que tenham o ensino médio concluído.

De acordo com os documentos do MEC, o objetivo do O Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO é:

Promover a formação de educadores para atuar nas diferentes etapas e modalidades da educação básica dirigidas às populações que trabalham e vivem no campo, através do estímulo à criação, nas universidades públicas de todo país, de cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo. (SECAD/MEC, 2007.p.45)

Entre os objetivos específicos,

Formar e habilitar professores para a docência multidisciplinar em escolas do campo, nas seguintes áreas do conhecimento: Linguagens, Artes e Literatura; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Agrárias.

Promover a construção de projetos de formação de educadores que sirvam de referência para políticas públicas e cursos regulares de formação, tendo em vista a expansão da educação básica de qualidade. (Ibidem.p.45)

²³ O Documento da Licenciatura considera como “escolas do campo” aquelas que têm sua sede no espaço geográfico classificado pelo IBGE como “rural”, e mais amplamente, aquelas escolas que mesmo tendo sua sede em áreas consideradas “urbanas”, por atenderem populações de municípios cuja reprodução social e cultural está majoritariamente vinculada ao trabalho no campo, têm sua identidade definida nesta relação.

Ainda de acordo com o Documento,

A proposição de uma licenciatura específica para a Educação do Campo está respaldada na Resolução nº 03/97, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, e recomenda que os sistemas de ensino implementem programas de desenvolvimento profissional dos docentes em exercício, inclusive a formação em nível superior, bem como no PNE19, que destaca a formação inicial e continuada dos professores e demais servidores da educação como condição para elevação da qualidade do ensino. (Ibidem .p.47)

Na perspectiva de implementação imediata deste Projeto, o MEC desencadeou uma ação no sentido de desenvolver alguns projetos-piloto de âmbito Regional, em parceria com as Universidades Federais que já tivessem experiência em formação de educadores do campo em gestão compartilhada com movimentos sociais. O fez por meio de Carta-Convite²⁴, assinada pelo então Secretário de Educação Superior - SESU e pelo então Secretário da SECAD, aos reitores de 7 (sete) universidades federais²⁵. Tais Projetos deveriam já ser implementados no final de 2006/início de 2007 e representariam uma importante sinalização na consolidação de uma nova fase na política de formação de educadores no País.

Em 29 de novembro de 2006, voltam os mesmos secretários a enviar Ofício Circular²⁶ às universidades convidadas, informando que “o próximo passo, na consolidação e enraizamento dessa política se dará através de uma emenda ao PPA 2004/2007 incluindo, no orçamento da União, recursos com o fim de financiar PROJETOS – PILOTOS de Licenciatura em Educação do Campo”.

A implantação de um dos Cursos – a LEdoC UnB/Itterra, assim como seu significado para uma política de formação de educadores do campo, no Brasil será tema dos próximos capítulos.

²⁴ Ofício Circular Conjunto nº 03/SESU/SECAD/MEC, de 07 de novembro de 2006.

²⁵ Universidade Federal do Pará – UFPA, Universidade Federal da Bahia – UFBA, Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, Universidade Federal de Sergipe – UFS, Universidade de Brasília – UnB, Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG e Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR.

²⁶ Ofício Circular Conjunto n.º 05- SECAD/SESU/MEC, de 29 de novembro de 2006.

3. A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

Considera-se relevante, neste capítulo, reconstruir os passos e as tensões presentes no processo de elaboração da proposta do PROCAMPO, por nele haver elementos imprescindíveis à compreensão do sentido de novidade político-pedagógica para a formação de educadores, não somente para o campo, mas para uma política de formação de educadores, de modo geral.

A responsabilidade de quem pautou o tema da Educação do Campo na sociedade brasileira e principal e definitivamente nos espaços educacionais nacionais – nas escolas, junto aos/as educadores/as, no campo acadêmico, intelectual e da pesquisa e no âmbito do governo em todas as suas esferas, quais sejam os sujeitos do campo organizados nos seus movimentos sociais, torna-se cada vez maior.

Tanto maior quanto mais exigente, especialmente porque articula as experiências concretas protagonizadas por estes sujeitos com a produção acadêmica. Tais experiências demandam conhecimentos ainda não suficientemente produzidos pelo ambiente dos pesquisadores, posto que tal ambiente, quando há, por um lado, tem sido tomado pelo pensamento hegemônico do agronegócio, e por outro lado, negligenciado como objeto de um campo de pesquisa hegemônico pelo caráter tecnológico. Ambos, profundamente contraditórios com o campo teórico com o qual dialogam as organizações e movimentos sociais referenciados no movimento originário da Educação do Campo e com as novas perspectivas pedagógicas que estão a se produzir desde estas novas circunstâncias.

De forma que essa vinculação tem produzido, no ambiente acadêmico, indícios de rupturas paradigmáticas na produção deste novo conhecimento; necessárias rupturas, uma vez que “o Estado capitalista arregimenta a produção da ciência que se torna assim uma ciência do Estado imbricado, em sua textura intrínseca, nos mecanismos de poder; o que é sabido, não vale tão-somente para as chamadas “ciências humanas”. (POULANTZAS, 2000.p.55)

3.1 A ARQUITETURA DO PROCAMPO E A OCUPAÇÃO DOS ESPAÇOS INSTITUCIONAIS PELA DINÂMICA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO

As questões que moveram o grupo de educadores e gestores de políticas e processos educacionais, no momento mesmo da elaboração da proposta de uma Licenciatura em Educação do Campo permanecem atualíssimas para os grandes desafios colocados no contexto atual da educação da juventude, especialmente nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio.

Entre os membros da Comissão²⁷ encarregada da elaboração de tal proposta, optei pelo diálogo com uma educadora e um educador, porém, este na condição (à época) de gestor público. De um lado, a professora Roseli Salete Caldart, educadora e coordenadora pedagógica da Escola Josué de Castro, vinculada ao Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa na Reforma Agrária - ITERRA²⁸; do MST. Do outro lado, o professor Antônio Munarim, professor da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, à época Coordenador de Educação do Campo da SECAD/MEC²⁹

A professora Caldart descreve, de maneira sucinta, o processo³⁰:

Minha contribuição se deu pelo fato de ter a experiência dos cursos de formação de professores, a partir da Pedagogia da Terra³¹.

O primeiro impasse colocado se dava entre ter uma proposta de política de formação de educadores, expressa num documento, mas ao mesmo tempo com o cuidado de acelerar o processo para que se revelasse logo como uma proposta concreta, para não correr o risco de reduzir-se a apenas mais um documento. Houve, então, um acordo de seguir na elaboração do documento, mas trabalhar uma proposta concreta para materializar.

Um segundo impasse dizia respeito à própria iniciativa concreta – uma proposta de formação continuada, não formal ou uma graduação? Após longas discussões, chegou-se ao termo de que a formação continuada deveria compor o documento. O MEC propunha que houvesse uma iniciativa de graduação, inicial.

Neste particular, é imprescindível resgatar as experiências produzidas pelo PRONERA. Pois se constituíram em referência para a proposição que a partir daí ganharia

²⁷ Participaram da Comissão, o professor Antônio Munarim, pelo MEC; a professora Roseli Salete Caldart, pelo MST/Itterra; a professora Maria do Socorro Silva, pela CONTAG; o professor Miguel Gonzalez Arroyo, pela UFMG; a professora Leda Cheibe – UFSC/ANFOP e a professora Mônica Castagna Molina, pela UnB.

²⁸ O Iterra foi criado pelo Movimento Sem Terra - MST. Está localizado na cidade de Veranópolis, RS, sendo a escola responsável pela formação técnico-profissional dos assentados vinculados àquele movimento.

²⁹ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, sob a qual está subordinada a Coordenação de Educação do Campo.

³⁰ Em entrevista concedida em Veranópolis, em 16/agosto/2008.

³¹ Pedagogia da Terra é a denominação que o MST instituiu para dar uma identidade aos seus cursos de Pedagogia.

corpo. Mais do que isso, não se haveria conquistado esta possibilidade no âmbito do MEC, não houvesse a força política da materialidade, da existência real e concreta de vários cursos de Pedagogia em parceria com diversas universidades pelo país afora. Especialmente a experiência das *Pedagogias da Terra*.

Uma destas experiências foi o Curso de Licenciatura em Educação do Campo, desenvolvido pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. A professora Isabel Antunes Rocha, coordenadora do Curso na UFMG, articulou a criação, junto às instâncias da Universidade, de um Curso que formasse para atuação em toda a educação básica, com formação por área do conhecimento. Imprescindível citá-la:

A demanda inicial era por um curso de Pedagogia, isto é, formação de professores para atuação nas séries iniciais do ensino fundamental. O Movimento³² já tinha uma experiência consolidada no desenvolvimento de cursos de graduação, notadamente de Pedagogia. Até aquele momento o MST já contava com dezesseis turmas de Pedagogia em parceria com diferentes universidades públicas. Os professores tinham experiência em pesquisa, ensino e extensão em projetos similares. Sendo assim, a comissão contou com a experiência prévia dos seus membros e da consulta a publicações, documentos do PRONERA, do MEC e assessoria de técnicos educacionais.

Para a criação de um curso destinado a formação de professores para atuação específica no campo entendeu-se que seria preciso, primeiramente, refletir sobre o perfil de educador que se queria formar. Para isto, seria necessário responder a perguntas tais como: em qual realidade escolar este educador irá atuar? Como ela se organiza? Quais suas necessidades? Que competências este educador deve ter para atender às necessidades desta realidade? Qual é o projeto político pedagógico para a educação a ser efetivada junto aos povos do campo? Que projeto social e educativo? Que proposta pedagógica? Que processos de ensinar e aprender viabilizar? Que processos educativos precisam vivenciar em seu processo de formação? Que processos de formação desencadear? Que competências? Que percursos acadêmicos? Neste sentido, um curso de formação para professores do campo deveria deixar claro qual sua concepção de educação para os povos e qual seu projeto de escola do campo.

A escola do campo demandada pelos movimentos vai além da escola das primeiras letras, da escola da palavra, da escola dos livros didáticos. É um projeto de escola que se articula com os projetos sociais e econômicos do campo, que cria uma conexão direta entre formação e produção, entre educação e compromisso político. Uma escola que, em seus processos de ensino e de aprendizagem, considera o universo cultural e as formas próprias de aprendizagem dos povos do campo, que reconhece e legitima estes saberes construídos a partir de suas experiências de vida. Uma escola que se transforma em ferramenta de luta para a conquista de seus direitos de cidadãos. O curso proposto em seus objetivos e formas de estruturação deveria buscar a formação de educadores e educadoras comprometidos com este projeto educativo e com competência para levá-lo a cabo com qualidade e responsabilidade social.

³² No caso, o Movimento Sem Terra - MST. Em 2004 a Faculdade de Educação recebeu demanda por parte do MST no sentido de construir uma parceria para criar um curso de Pedagogia com o apoio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

Ao longo das discussões foi-se delineando a necessidade de pensar um curso que respondesse às necessidades de fortalecimento e ampliação da oferta da Educação Básica no campo. Por que pensar somente em professores para as séries iniciais quando os dados indicavam a quase ausência de oferta das séries finais do ensino fundamental e ensino médio? Esse último argumento provocou a emergência da dimensão propositiva do projeto: formar professores para escolas a serem conquistadas passou a ser um dos objetivos do curso. A comissão, respaldada no artigo 28 da Lei n 9.394/96 da LDB que estabelece o direito aos povos do campo a um sistema de ensino adequado à sua diversidade sócio-cultural, para as necessárias adaptações de organização, metodologias e currículos as “peculiaridades da vida rural e interesses dos alunos da zona rural”, considerou que para organizar um sistema de ensino conforme proposto pela legislação seria necessário pensar também em formar profissionais habilitados para tal função. Assim nasceu a proposta de construir um curso que habilitasse o egresso para a docência nas séries iniciais e finais do ensino fundamental e para o ensino médio.

Em meio a esse debate emergiu a discussão sobre a superação do modelo disciplinar na formação docente. A proposta de realizar uma formação por área do conhecimento ganhou força e legitimidade à medida que argumentos de origens diversas iam sendo colocados e debatidos. Ao final concluiu-se que a formação por área do conhecimento poderia ser um caminho para garantir o funcionamento de salas de segundo segmento do ensino fundamental e médio no campo, se constituindo assim como alternativa em um cenário onde a nucleação e transporte dos alunos para escolas distantes de suas residências têm sido as únicas possibilidades para escolarização da população do campo.

As necessidades presentes na escola do campo exigem um profissional com uma formação mais ampliada, mais totalizante, já que ele tem que dar conta de uma série de dimensões educativas presentes nesta realidade. Neste sentido, a demanda de formação do Docente Multidisciplinar exige um repensar do modelo de formação presente nas Universidades brasileiras, centrado em licenciaturas disciplinares. As licenciaturas, baseadas num modelo de especialização, não permitem que este educador seja capaz de intervir globalmente no processo de formação de seus alunos. “Por outro lado, o curso de Pedagogia não prepara o educador para coordenar o processo de formação nos últimos anos do ensino fundamental e no ensino médio. (ROCHA, 2008.p.2)

Esta experiência da UFMG, já em andamento, propiciou avançar passos na proposta que se delineava no interior do Grupo de Trabalho do MEC. Caldart nos revela o caminho escolhido:

Mais do que uma proposição, era necessária uma proposição que tivesse sustentação legal.

Vencido este impasse, o debate migrou para a concepção do Curso. Num primeiro momento, estava claro que nós estaríamos propondo um desenho específico para um curso de Pedagogia, até influenciado pela experiência da Pedagogia da Terra, voltada para o campo. A idéia que predominou em várias reuniões foi de que se construiria uma base curricular específica, e desde o início queríamos que formasse para o ensino fundamental completo.

Havia da própria parte do professor Miguel Arroyo, uma tese de que o ensino fundamental deve ser olhado como um todo, há que haver um educador com este olhar. Uma das polêmicas entre nós era até que ponto poderia se propor

um educador da educação básica, levando em conta a situação e as circunstâncias da escola. Pensava-se pretensioso demais que um educador tivesse capacidade de dar conta disso.

Neste sentido, trabalhar com a proposição de uma Pedagogia seria repetir o que já existe e restringir novamente a formação a educadores que somente poderiam atuar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

A questão era justamente a sustentação legal da formação de educadores para a Educação Básica. A saída, segundo Caldart, seria o desenho da Licenciatura Plena. Por outro viés, na Pedagogia havia a possibilidade de formação um profissional de atuação mais ampla que a sala de aula, como nas atividades de coordenação dos processos pedagógicos da escola ou na direção, o que também era mais interessante que formar um educador de sala de aula, como é o caso da Licenciatura. Estava instalado um novo impasse.

E prossegue Caldart:

A professora Leda³³ nos alertou para o fato de que existia uma normativa maior que as normativas para cada curso específico – pedagogias e licenciaturas específicas, que contém as Diretrizes para a formação dos educadores e este é que deve ser observado. A partir da publicação desta Normativa, todos os cursos deveriam adaptar-se ao novo regramento.

A referência, aqui, é às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena³⁴. O relatório que dá base ao Parecer, considera:

Uma educação básica unificada e ao mesmo tempo diversa, de acordo com o nível escolar, demanda um esforço para manter a especificidade que cada faixa etária de atendimento impõe às etapas da escolaridade básica. Mas exige, ao mesmo tempo, o prosseguimento dos esforços para superar rupturas seculares, não só dentro de cada etapa, como entre elas. Para isso, será indispensável superar, na perspectiva da Lei, as rupturas que também existem na formação dos professores de crianças, adolescentes e jovens. (2002b. p.9)

As Diretrizes afirmam:

Conceber e organizar um curso de formação de professores implica: a) definir o conjunto de competências necessárias à atuação profissional; b) tomá-las como norteadoras tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação.

...

A definição do que um professor de atuação multidisciplinar precisa saber sobre as diferentes áreas de conhecimento não é tarefa simples. Quando se

³³ Leda Cheibe, ANFOP

³⁴ Parecer CNE/CP n.º 9, aprovado em 08 de maio de 2001, publicado no DOU em 18/01/2002, posteriormente alterado pelos Pareceres CNE/CP n.º 27/2001 e 28/2001.

afirma que esse professor precisa conhecer e dominar os conteúdos básicos relacionados às áreas de conhecimento que serão objeto de sua atividade docente, o que se quer dizer não é que ele tenha um conhecimento tão estrito, basicamente igual ao que vai ensinar como também não se pretende que ele tenha um conhecimento tão aprofundado e amplo como o do especialista por área de conhecimento. Da mesma forma, definir o que um professor especialista, em uma determinada área de conhecimento, conhecer sobre ela, não é fácil. Também, nesse caso, é fundamental que o currículo de formação não se restrinja aos conteúdos a serem ensinados e inclua outros que ampliem o conhecimento da área. Entretanto, é fundamental que ampliação e aprofundamento do conhecimento tenham sentido para o trabalho do futuro professor. (Ibidem. p.29)

E prossegue Caldart:

Não havia, no campo da Pedagogia, acertos com relação ao regramento específico. Já haviam sido aprovadas as Diretrizes Curriculares para muitos cursos de graduação, mas ainda não da Pedagogia. Então, o que valia eram as Diretrizes da Licenciatura. Na comissão, o debate foi em torno das normativas para as licenciaturas, bastante rígidas e conservadoras. Por isso, a idéia de pegar o desenho da Pedagogia, que não estava tão engessado numa normativa (ainda), adaptá-lo e colocar a formação de educador de fundamental completo.

Ali ainda não estava definido que seria também para o ensino médio, depois é que foi incorporado. Neste ínterim, saiu a normatização dos Cursos de Pedagogia³⁵.

A Resolução do CNE, no tocante aos Cursos de Pedagogia, entre outras, assim orientava:

...

§ 2º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará:

I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas;

II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural.

Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central:

I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;

II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;

³⁵ Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11

III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.

No tocante à abrangência da atuação do pedagogo,

...

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Conclui Roseli:

Aí se criou um impasse maior ainda: como criar um curso que fechava a Pedagogia na formação para educação infantil e anos iniciais? E por outro lado, como poderíamos propor ao próprio MEC uma iniciativa que contrariava uma normativa que acabava de ser publicada?

Neste impasse, o grupo pensou: “Nós temos diretrizes gerais de formação de educadores. Se nós criarmos um curso novo temos a obrigação de obedecer às diretrizes, mas por outro lado, por ser um curso novo, não há normativo específico para isso. Portanto, podemos inovar”. As Diretrizes orientam as licenciaturas por área. Foi aí que se decidiu pela criação de um curso novo. Já que se tratava de um risco, optamos por arriscar pela subversão completa na própria lógica da Licenciatura.

Aqui, vale um parêntese: neste período: a Pedagogia da Terra do PRONERA, na UFMG, preparava para ensino fundamental e ensino médio, aprovado no interstício entre as Diretrizes e a Resolução, e então a Universidade topou fazê-la como experiência pedagógica.

Definida a Licenciatura, precisávamos fazer uma proposta geral porque não havia uma conjuntura muito segura em relação à própria idéia. Precisávamos apressar a materialização da proposta, então fui indicada para escrever a proposta e foi assim que nasceu a Licenciatura em Educação do Campo, aproveitando a oportunidade conjuntural.

Uma distinção de lógica que existia na comissão era: o possível, na conjuntura, para depois avançar a partir do que estivesse posto; e por outro lado, uma posição de construir já o desenho ideal.

A decisão final – se seria anos finais do ensino fundamental e ensino médio deveria ser colocado, pois se tratava de um curso novo e se não havia lei que estabelecesse a abrangência, cada projeto é que deveria assegurar. Porque nas licenciaturas, não está dito que é para atuar em anos finais ou ensino médio, é para atuar em determinada licenciatura.

Do ponto de vista da luta por escola, a proposta da licenciatura força no sentido da formação para níveis mais elevados de escolaridade, cuja consequência é o reforço à luta por escolas de níveis mais elevados, que é o grande problema da Educação do Campo.

O professor Antônio Munarim bem ilustra este momento, no seu papel de agente do Estado³⁶:

Sempre atuei com a consciência que meu papel na Comissão era o de mediar as diferenças para garantir os avanços. Mediar contradições – internas aos movimentos sociais e internas ao próprio MEC. Os membros da Comissão foram escolhidos pela representação social aliado ao critério de qualificação.

Tratou-se de um processo demorado e doloroso. A contradição central entre os movimentos sociais, no campo da proposta, situava-se entre o que era o ideal e o que era o factível, que o sistema aceitasse e que o MEC incorporasse. Que concepção de formação de educadores estava ali presente.

O papel da mediação interna ao poder vem da luta pela hegemonia estabelecida pelos movimentos para dentro do Estado – qual o papel do Estado?

O papel protagonista também das instituições é resultado do papel dos movimentos sociais, mas é resultado de uma materialidade que já se impôs anteriormente. A origem mesmo é a luta. Há papéis diferenciados.

O movimento social atua nos espaços das contradições – do Estado, das Universidades como um campo de elaboração do conhecimento. Porém, encontra limites nas instâncias de poder do Estado e, portanto, tem de voltar à luta, num permanente movimento de articulação das contradições.

Após a apresentação da proposta da Comissão ao MEC, houve um momento de crise, pois o impacto da proposta sobre a organização dos cursos de formação de educadores dentro das Universidades quebraria uma sistemática já consolidada. Havia, por um lado, o risco de desmonte desta sistemática e por outro lado, o risco da falsificação da proposta. Estava colocado o impasse: dentro do MEC: não havia uma ação política para avançar a proposta e ao mesmo tempo não tinha mais volta. E a pressão dos movimentos era grande.

Edgar Kolling, coordenador do setor de Educação do MST-Brasil, elucida bem as razões dessa pressão.

Há uma concepção, hoje bastante superada no nosso Movimento, de que a formação mais acadêmica gera um desvio. Mas é preciso levar em conta o quanto precisamos de quadros bem formados para enfrentar outras situações do mundo – o computador, as linguagens, a língua. Não tem possibilidade de militância e quadros políticos sem escolarização, sem formação acadêmica. Há 20 anos, a necessidade era uma; agora são outras e bem mais complexas.

Tal manifestação revela as contradições presentes no processo ora analisado, qual seja certa resistência dos camponeses à formação acadêmica, por associá-la à formação de uma pequena burguesia que posteriormente viria a trair a classe trabalhadora; ao mesmo

³⁶ Em entrevista concedida em Brasília, em 16/ maio / 2008.

tempo reconhecendo a necessidade de dominarem os instrumentos pelos quais tornam-se ainda mais capazes - para além da luta propriamente dita – de compreenderem os complexos processos sociais nos quais estão inseridos. Aí, a elevação dos níveis de escolaridade ganham sentido para a luta e se revelam como possibilidade libertadora em um mundo em que a ciência e a tecnologia revelam-se poderosos instrumentos do capital.

3.2 A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – LEdoC COMO PROJETO PEDAGÓGICO DE RUPTURA DA RACIONALIDADE INSTRUMENTAL, ELABORADO NO PROTAGONISMO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS

A propositura da LEdoC traz consigo duas materialidades: por um lado, a necessidade de formar educadores para atuarem nas escolas do campo; por outro, a possibilidade de formá-los numa nova perspectiva político-pedagógica, numa nova racionalidade científica, articulando o ensino disciplinar com os saberes por área do conhecimento. De acordo com as discussões do grupo focal envolvendo educadores/as e educandos/as da Licenciatura implementada pela parceria UnB/Itterra, esta proposta atua “com o intuito de possibilitar-lhes um novo posicionamento em relação à ciência e ao saber, enfrentando esta concepção de ciência fragmentada, herança do século XIX, que instituiu uma racionalidade capaz de explicar os fenômenos de forma repartida, desarticulada, que, destituída do sentido da totalidade, expurgava do processo de produção e apreensão do conhecimento, o componente da criticidade”³⁷.

O Projeto Político-Pedagógico do Curso traduz este conceito no princípio da transdisciplinaridade. De acordo com o Documento,

(...) o princípio da transdisciplinaridade postula que existe conhecimento legítimo para além dos limites do campo científico de produção e que, em sendo assim, há necessidade de diálogos que se fecundem mutuamente. Nesse sentido, a presente proposta se inscreve na preocupação de trazer os saberes dos sujeitos do campo para dentro do contexto formativo dos educadores - docentes e constituir um olhar dialógico sobre a dinâmica da realidade do campo. Afirma-se que a escola não é o único espaço educativo dessa realidade, e pergunta-se sobre os tantos processos educativos que ocorrem na experiência de vida desses sujeitos, sobre as formas e manifestações de subjetivações aí existentes. (UnB / ITERRA, 2007.p.19)

Para Mônica Molina, coordenadora do Curso³⁸,

Estes são exatamente os objetivos da formação, que mobilizam este Curso: para a atuação nestas dimensões. Estão relacionadas com a intencionalidade

³⁷ depoimento colhido de um grupo de trabalho do Seminário Integrador da LEdoC, realizado no Itterra/Veranópolis, em 15 e 16 de agosto de 2008.

³⁸ Em manifestação durante o mesmo evento acima citado.

de pensar a função do conhecimento científico no campo, que papel tal conhecimento científico cumprirá nas escolas do campo, para mudar a lógica de atuação da escola e a forma como ela lida com este conhecimento, para que passe a lidar com o conhecimento científico de um novo jeito.

(Porque) isso é necessário para a formação de um educador da educação básica, e isso está relacionado à luta pela existência de escolas de educação básica no campo. Mas que seja esta escola, cujo papel do conhecimento científico esteja articulado com a estratégia de transformações sociais.

Isso redimensiona o conhecimento disciplinar. Haverá momentos em que será necessário o conhecimento específico disciplinar, restrito, para que aquele conhecimento ajude a compreender determinado fenômeno que exige um tipo de conhecimento especializado que está circunscrito à disciplina”.

Isso se inscreve na disputa pela hegemonia, pois este tema está no centro do debate contra-hegemônico no campo da ciência, no âmbito das universidades.

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo - LEdoC, da parceria UnB/Itterra, é um dos 4 (quatro) projetos-piloto instituídos pelo MEC, entre os 7 (sete) convidados em 2006, desde esta nova lógica.

Caldart esclarece a intencionalidade do projeto:

No fundo, o que estávamos propondo, quando da elaboração do projeto, era uma fusão entre a Licenciatura e a Pedagogia, porque na Licenciatura, as concepções já estão muito mais cristalizadas do que na Pedagogia, pois ainda que se tenha frisado que a Pedagogia é para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, o curso de Pedagogia forma para uma atuação mais ampla na condução de processos pedagógicos.

É absolutamente irracional que se contratem pedagogos somente para os anos iniciais e se pense a especialização, no caso, no campo da licenciatura para os anos finais e ensino médio.

A tensão pedagógica decorrente desta opção, é que, dependendo de algumas concepções, corre-se o risco de “baratear” a formação de educadores e parecer que está havendo uma desqualificação na formação para dar conta das grandes demandas, impossíveis de serem enfrentadas nos moldes atuais.

O Projeto Político - Pedagógico do Curso afirma, entre seus objetivos:

Formar e habilitar profissionais na educação fundamental e média que ainda não possuam a titulação mínima exigida pela legislação educacional em vigor, quer estejam em exercício das funções docentes, ou atuando em outras atividades educativas não escolares junto às populações do campo.

Preparar educadores para uma atuação profissional que vai além da docência, dando conta da gestão dos processos educativos que acontecem na escola e no seu entorno.

Contribuir para a construção coletiva de um projeto de formação de educadores que sirva como referência prática para políticas e pedagogias de Educação do Campo.

Afirmar a Educação do Campo como política pública, em um processo de construção de um sistema público de educação para as escolas do campo. (Ibidem.p. 22)

Ainda de acordo com o documento citado, a Lógica da Organização Curricular está organizada em três Núcleos, a saber:

(a) Núcleo de Estudos Básicos (NEB), que se desdobra em 5 áreas que por sua vez se desdobra em componentes curriculares de cada área; (b) o Núcleo de Estudos Específicos (NEE) se desdobra em 3 eixos, cada um desdobrado em áreas (que podem ser áreas do conhecimento ou áreas temáticas) e cada área a ser desdobrada em componentes curriculares; e (c) o Núcleo das Atividades Integradoras (NAI) se desdobra em 4 áreas (que indicam tipos de atividades) que por sua vez se desdobrarão em componentes curriculares. (Ibidem.p.28)

A intencionalidade da referida estrutura é inserir os educandos em um processo de formação que funcione de acordo com a lógica para a qual a Licenciatura se propõe: organizar as condições para sua atuação na educação dos sujeitos da Educação Básica (especialmente nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio), para a construção do projeto político-pedagógico, para a organização escolar e o trabalho pedagógico nas escolas do campo.

Tanto é assim que na lógica da organização curricular, o Projeto Político-Pedagógico esclarece que “a definição dos componentes curriculares, seus conteúdos e metas de aprendizado específicas, será uma construção processual, buscando envolver progressivamente os estudantes (como parte de sua formação profissional)” e que “haverá uma intencionalidade na articulação entre a organização dos estudos e as demais dimensões e práticas formativas organizadas pelo curso (gestão coletiva do processo pedagógico, participação em atividades de trabalho no local de realização do curso, convivência na turma e entre diferentes turmas)”. (Ibidem.p.28)

A organização curricular prevê etapas presenciais (equivalentes a semestres de cursos regulares) em regime de alternância entre Tempo /Espaço Escola – Curso e Tempo/Espaço Comunidade – Escola do Campo, tendo em vista a articulação intrínseca entre educação e a realidade específica das populações do campo, bem como a necessidade de facilitar o acesso e a permanência no curso dos professores em exercício, ou seja, evitar que o ingresso de jovens e adultos na educação superior reforce a alternativa de deixar de viver no campo. (Ibidem.p.4)

Ainda de acordo com o Projeto Político - Pedagógico, no que tange ao Perfil do Egresso, declara que

O Curso será desenvolvido de modo a profissionalizar os participantes para atuação na *gestão de processos educativos escolares*, entendida como formação para a educação dos sujeitos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, para a construção do projeto político – pedagógico e para a organização do trabalho escolar e pedagógico nas escolas do campo. Ênfases: Educação Fundamental - Anos Finais e Educação Básica de Nível Médio, também na Modalidade Educação de Jovens e Adultos e na combinação com a Educação Profissional. (Ibidem.p.23)

E ainda:

Na docência em uma das áreas de conhecimento propostas pelo Curso: Linguagens (expressão oral e escrita em Língua Portuguesa, Artes e Literatura); Ciências da Natureza e Matemática. (Ibidem. p. 23)

Para Edgar Kolling, coordenador do Setor de Educação do MST³⁹,

(...) aprendendo da experiência de outros países, a proposta de formação por área supriria a necessidade de educadores. Temos, na prática, uma situação tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio em que os professores foram formados numa área e atuam noutra. Então, se já há esta materialidade, se há estudos científicos e pedagógicos comprovando que a formação por área é eficaz e ainda por um argumento pedagógico: uma disciplina não dá conta da realidade, ou seja, a realidade não cabe numa disciplina, a área é bem mais capaz de explicar os fenômenos, a junção destes fatores é que motivou a proposição deste desenho de formação. E ter muitos educadores formados daria conta tanto da demanda quanto da necessidade de compreender a realidade complexa.

Nós não temos experiência neste tipo de formação por área e há muitas controvérsias no ambiente dos educadores e da sociedade.

Então, abrimos uma fenda na rocha, e necessitará um martelo forte. Exige, talvez por ser (um programa) piloto, um time para puxar a frente com bastante qualidade e pluralidade de conhecimentos para ter este olhar mais coletivo e mais integral. Estamos apanhando para implementar esta experiência.

Exige da coordenação e do corpo docente uma grande capacidade de articulação, reflexão, de integração e de sistematização que um curso normal não demanda. Pois cada etapa traz uma densidade de questões que traz desafios gigantes, o que exige que cada etapa seja repensada. Mas tem condição de ser uma proposta inovadora na formação de educadores.

Relatório do Grupo Ciências da Natureza, envolvendo docentes da UnB, das diversas disciplinas envolvidas nessa área⁴⁰, em Seminário denominado *Interdisciplinaridade na Formação por Áreas do Conhecimento*⁴¹, em preparação à atuação daqueles docentes no Curso, assim afirmava:

O sujeito não se reduz à especialidade, mas contém em si a especialidade. A formação por disciplinas, isoladamente, é um reducionismo da ciência ao seu próprio objeto. A célula, por exemplo, não se define por sua especialização; tem autonomia, se auto-reproduz, mas não utiliza ao mesmo tempo de todas as suas próprias capacidades, sendo necessárias as especialidades de outros. As espécies generalistas são as mais facilmente adaptáveis, flexíveis, autônomas e inteligentes do sistema.

Transpondo tais reflexões para a fragmentação do atual currículo de ensino nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio em todas as áreas, impunha-se a pergunta: “quais os conceitos básicos em cada uma das áreas para construir um pensamento crítico, capaz de enfrentar uma sala de aula?”

Para tais docentes,

³⁹ Em entrevista concedida em Brasília, em 30 outubro 2008.

⁴⁰ Envolve docentes das disciplinas de Química, Física, Matemática e Biologia, das várias unidades acadêmicas às quais pertencem.

⁴¹ Realizado na UnB, Brasília, em 13 de junho de 2008.

O currículo da escola pública de educação básica está enviesado - o conhecimento científico deveria estar vinculado ao contexto cotidiano, dar sentido e significado ao conhecimento. A possibilidade pedagógica de as disciplinas colocarem-se em diálogo consigo mesmas, com outros conhecimentos; significaria pensar os conteúdos programáticos clássicos, por temas – química da alimentação, química do lixo, química do solo, da água, e daí chegar aos conceitos científicos, aos conceitos básicos da química. Portanto, devemos fazer no curso o que queremos que o licenciando faça na sua prática docente.

O Seminário Integrador⁴² da Licenciatura em Educação do Campo Iterra/UnB proporcionou o debate acerca desta nova complexidade e expôs as tensões e os conflitos próprios de um processo que se inicia, de uma trajetória coletiva em que todos os sujeitos que se colocaram na caminhada têm a exata noção do tamanho do desafio a que se propuseram.

Os educandos no Seminário manifestaram que

Está confusa a forma de construir este pensamento, porque não se trata de pegar um tema e articular as disciplinas, trata-se de (mais do que isso) uma proposta nova. Estamos entendendo que vamos ver de que forma podemos trabalhar com a união de todas as disciplinas.

Paulo Ricardo Cerioli⁴³, educador do curso, esclarece que não se trata de abolir o conhecimento acumulado por meio das disciplinas, pois

O saber popular pensa a partir de questões da realidade, de problemas. O saber científico também, mas tem como referencial uma estrutura pré-montada, compartimentada ao longo do tempo. A rigor, o camponês não tem esta estrutura, nem sabe que existe. Então, para resolver um problema, não está interessado em saber se é a matemática ou a química que vai resolver. Ele quer resolver.

Neste curso, existe uma separação entre duas coisas: uma coisa é um saber acumulado, conceitos, engavetado, e me basta saber que gaveta abro para me ajudar. A outra coisa é uma questão na realidade, saber fazer as perguntas necessárias para saber que gaveta abrir e que conhecimento utilizar.

O que fizemos? Pegamos uma questão da realidade, fizemos uma série de perguntas que nos levassem às áreas de conhecimento. No final do nosso exercício, abrimos todas as gavetas e algumas fichas que pegamos apareceram diversas vezes, porque os conceitos navegam neste processo todo, eles têm movimento. Uma coisa é construir a estratégia sobre como construir o conhecimento numa determinada escola, outra coisa é partir da idéia de construir o currículo de outra maneira, e isso complica porque desestrutura tudo o que está na nossa cultura.

“A questão é como fazer o aprendizado do que existe a partir de questões concretas e elas é que determinarão os conhecimentos necessários”.

Caldart⁴⁴, coordenadora pedagógica do Curso, problematiza e complexifica ainda mais a reflexão acerca da transdisciplinaridade como novidade no campo epistemológico.

⁴² Realizado no Iterra, em Veranópolis, em 15 e 16 de agosto de 2008, reunindo a coordenação do curso, docentes, representantes do setor de educação do MST e educandos.

⁴³ Em manifestação por ocasião do mesmo evento acima citado.

⁴⁴ Em manifestação por ocasião do mesmo evento acima citado.

Temos de ter cuidado quando a gente diz que o que está fazendo é uma coisa nova. Estamos trabalhando com duas lógicas que precisamos entender: a lógica da produção do conhecimento e a lógica da escola.

Na lógica da produção do conhecimento, o que estamos discutindo não é novo. Marx, quando buscou entender o capitalismo, se tivesse a preocupação sobre o que estava fazendo - se era história, se era filosofia, ou economia, talvez não tivesse produzido o que existe de mais consistente no que se refere à análise do capitalismo. Porém, para isso, estudou filosofia, economia, história.

Eu posso ver ligação de tudo com tudo, mas para isso, preciso entender o que preciso para entender a realidade e nela intervir. Ao mesmo tempo em que esta divisão em disciplinas acabou proporcionando um inegável avanço da produção do conhecimento, mas no mesmo momento já foi problematizada e já foi criticada.

Quando Marx fez sua produção, já estava sob a lógica moderna das disciplinas e o materialismo histórico-dialético faz uma crítica à fragmentação. O mesmo movimento histórico que dividiu para poder aprofundar, a produção do conhecimento, no mesmo instante produziu a sua própria crítica.

As maiores descobertas científicas da modernidade não vêm por disciplina, já existe uma produção científica que percebeu a necessidade de juntar os diversos campos, especialmente na área da medicina. Portanto, o rompimento das fronteiras do conhecimento, pensar uma lógica não fragmentada, não está somente no campo da contra-hegemonia.

Chegando no mundo da escola, a maioria delas está na lógica convencional, na lógica disciplinar dos conteúdos. Podemos fazer este exercício, ver onde entra cada área do conhecimento em relação às questões da realidade, mas podemos ficar somente nisso, e nisso não está a lógica da mudança. Como é que podemos fazer este processo, mas produzindo o conhecimento da realidade para nela intervir, dar o passo seguinte?

A escola tem um papel de permitir que, entendendo as questões da realidade, os estudantes se apropriem de determinadas ferramentas teóricas que lhe permitam compreender os fenômenos de forma mais ampla, capaz de compreender outros fenômenos históricos.

A realidade não é disciplinar, não é fragmentada, ela é um todo, mas nós não a compreendemos como um todo; se ficarmos a contemplá-la como um todo, não a compreenderemos.

O passo que precisamos dar é superar o limite da compreensão fragmentada, quando se explica o fenômeno apenas por um viés, por um enfoque. O passo que precisamos dar aqui é a compreensão de um fenômeno desde os vários enfoques, para qualificar a compreensão, para complexificá-la.

Laís Mourão⁴⁵, docente da UnB e membro da Coordenação da LEdoC, declara:

Para fazer este processo de navegação, precisamos ter um mapa, uma rota, um ponto de partida e um ponto de chegada. O docente precisa compreender que o que ele precisa fazer é dar um mapa dos fundamentos para a qual os estudantes farão a sua navegação. A articulação entre as áreas não está dada em lugar nenhum.

⁴⁵ Em entrevista concedida em Brasília, 28 / julho / 2008.

Em relação à lógica do conhecimento científico, desde sempre a humanidade a realizou, por meio da observação, experimentação e sistematização. Mas também o conhecimento intuitivo, místico, sagrado que também lhe permitiu compreender o mundo, a natureza. Um tipo de conhecimento científico se instalou, desde os interesses do capital e a academia estruturou seu método desde esta lógica.

Nada no ser humano é aleatório; mesmo quando a desordem se instala, é porque está na busca por outra lógica.

Nós precisamos fazer uma articulação entre o sistema de conhecimento do agricultor e o conhecimento que vem do aparato técnico-científico. Um saber que está sendo acumulado no campo e um saber que está sendo acumulado na academia. Temos de ter clareza disso e isso vai se manifestar nas nossas pesquisas.

Eliene Novaes⁴⁶, assessora educacional da Secretaria de Políticas Sociais da Contag considera:

A Licenciatura em Educação do Campo não fechou conteúdo, mas princípios e estratégias, que do ponto de vista da concepção, representa um avanço. Ao invés de definir num programa ou numa política de governo, construiu diretrizes para fazer de acordo com o que os movimentos estão fazendo.

A Licenciatura dialoga bastante com as iniciativas construídas pelos movimentos – os tempos, os espaços, a gestão pedagógica. Os estudantes estão nos espaços onde as diretrizes são formuladas e a gestão compartilhada é mais efetiva.

A complexidade que se coloca é em relação à formação por área.

De acordo com Caldart,

Dadas as concepções que existem no Estado e nos sistemas, pode haver um reducionismo do ponto de vista da concepção da educação.

Se a Licenciatura tiver como único mote a questão das áreas, ela morre. E sua morte pode vir dos próprios educadores, porque estará se fazendo uma redução da Educação do Campo. A Licenciatura deve trazer a matriz da Educação do Campo, que inclui como um dos elementos, a revisão do modo de tratar com o conhecimento na escola.

Esta é a maior tensão para uma escola como o Iterra, vinculada ao movimento social, porque em que pese todas as limitações dos movimentos em relação à concepção de educação com uma visão mais alargada, é o que assegura uma visão de maior totalidade.

Aumentou gigantesicamente o número de variáveis, porque na Pedagogia a grande questão era alargar a visão de atuação do educador do campo, mas a lógica dos componentes não era a questão. Na Licenciatura, a articulação entre os componentes curriculares é a questão.

Do ponto de vista teórico e da condução do processo, a tensão aumenta.

A professora Mônica Molina, da UnB expressa sua visão acerca das tensões (advindas da intencionalidade do projeto), tanto no campo político quanto no campo da ciência:

Quais os instrumentos que temos para enfrentar esta privatização da ciência pela academia? Temos de achar uma forma de, por dentro da institucionalidade, disputar espaço e hegemonia, disputar o território e colocar o conhecimento científico numa outra lógica. Os limites burocráticos e

⁴⁶⁴⁶ Em entrevista concedida em Brasília, 04/ dezembro 2008.

institucionais determinam que o curso se organize em disciplinas, a fim de que seja reconhecida a graduação e permita a certificação, e, portanto, a partir de uma visão de ciência é que estamos disputando este território da ciência por dentro da própria academia.

3.3 O PROTAGONISMO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NA IMPLEMENTAÇÃO DA LEdoC COMO POLÍTICA PÚBLICA

É objeto do presente trabalho analisar se, no campo das políticas públicas, a força protagonista dos movimentos sociais tem sido suficientemente capaz de sustentar a institucionalidade de tal Programa, no seu sentido político e pedagógico, no âmbito do Estado e das Universidades, e se este protagonismo está legitimado em todas as fases do processo. Os movimentos sociais, os professores e os setores responsáveis do MEC envolvidos, podem oferecer os subsídios necessários a tais respostas.

No âmbito da UnB, o Projeto do Curso foi apresentado pelo Centro Transdisciplinar de Educação do Campo - CETEC e recomendado pelo então reitor, para aprovação pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE/UnB. Na 413ª reunião do CEPE⁴⁷, foi analisado o Projeto da LEdoC e após vários questionamentos tanto em relação ao mérito do Curso, mas especialmente quanto à vinculação – a um Centro⁴⁸ e não a uma Unidade Acadêmica⁴⁹, o Conselho decidiu por suspender a deliberação acerca da proposta.

No tocante à vinculação, o projeto de Curso foi então submetido ao Conselho da Faculdade UnB Planaltina⁵⁰ e, aprovado por unanimidade, volta ao CEPE que por sua vez, na 414ª reunião⁵¹, tendo sido atendido o principal questionamento, qual seja, a vinculação do Curso a uma Unidade Acadêmica, no caso Faculdade de Planaltina, aprova o Curso.

Vencidas as etapas de aprovação na Universidade, desenho pedagógico, uma variante importante é a gestão administrativa do Curso. A professora Laís Mourão, coordenadora do Curso na UnB nos fornece uma importante informação, do ponto de vista da gestão do PROCAMPO.

Segundo Mourão,

⁴⁷ Realizada em 30 de maio de 2007, no Salão de Atos da Reitoria, na UnB.

⁴⁸ No caso, o CETEC.

⁴⁹ No caso, a uma Faculdade.

⁵⁰ Por ocasião da 4ª Reunião Extraordinária do Conselho da Faculdade UnB Planaltina, realizada em 11 de junho de 2007.

⁵¹ Realizada em 05 de junho de 2007, no Salão de Atos da Reitoria da UnB.

Embora a Licenciatura venha institucionalmente pelo MEC, o Ministério não assegura o orçamento para o ano todo. A liberação dos recursos é feita por etapas, com negociações a cada etapa, o que gera uma instabilidade muito grande. Embora estejam trabalhando com a estratégia do REUNI⁵² para contratar professores, a infra-estrutura – alojamento, salas - deve ser viabilizada pela própria universidade, embora nos repasses do MEC, haja recursos para tal.

Era de se supor que, ainda que em fase de Programa, o PROCAMPO se colocasse em processo de inclusão nos outros (também) Programas de formação de educadores empreendidos pelo MEC, no âmbito do Programa de Desenvolvimento da Educação - PDE⁵³ e coordenados pela Secretaria de Educação Básica – SEB. Em diálogo, por correio eletrônico com o Diretor de Formação de Educadores da SEB, assim se manifestou: “a Licenciatura no campo abre novos campos de formação que certamente contribuirá no processo de uma educação de qualidade, que supere os distanciamentos sócio-educativos entre educação urbana e Educação do Campo”.

Sobre as condições institucionais da Licenciatura em Educação do Campo em relação à SEB e aos programas de formação de educadores já instituídos – Pró-Formação, Pró-Licenciatura - se há algum tipo de articulação e em que grau, assim respondeu: “nos programas de formação continuada de professores a questão da educação do campo se coloca como uma dimensão importante a ser considerada, porém não de modo específico, mas articulada à discussão da educação básica como um todo, em cada uma de suas etapas”.

Se, de acordo com as políticas e programas de formação de educadores na SEB, há possibilidade de a Licenciatura instituir-se como uma política específica de formação de educadores para as escolas do campo, afirmou que “a institucionalização dessa Licenciatura decorre muito menos de políticas e programas da SEB e, fundamentalmente, das ações da Secretaria de Educação Superior, do Conselho Nacional de Educação e dos projetos curriculares formatados pelas IES”⁵⁴.

Perguntada sobre como a Universidade, instituição do Estado, recebe esta proposta, a professora Laís Mourão responde: “os projetos se inserem na universidade como projetos especiais, a universidade trata com “boa vontade” para inserir no vestibular, mas tem de

⁵²Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, coordenado pela Secretaria de Ensino Superior – SESU/MEC, instituído pelo Decreto n.º 6096, de 24 de abril de 2007, que define como um de seus principais objetivos, dotar as universidades federais das condições necessárias para ampliação de acesso e permanência na educação superior. (MEC. REUNI Diretrizes Gerais, agosto de 2007, p.4).

⁵³ Programa lançado pelo MEC com o objetivo de enfrentar os grandes problemas educacionais brasileiros – analfabetismo, baixos níveis de escolaridade, comprometida qualidade do ensino, com ações de expansão do ensino médio, do ensino técnico e ensino superior e iniciativas de avaliação permanente do sistema escolar.

⁵⁴ Instituições de Ensino Superior

negociar em todos os Decanatos, o padrão do sistema de registro da grade curricular, por exemplo, não reconhece os tempos educativos diferenciados”.

As mesmas perguntas valem para a reflexão acerca do caráter da política em relação à especificidade. O mesmo vale para o sistema público de ensino. O caráter das políticas sustenta/preserva a materialidade de origem da Educação do Campo? Há que se pensar sobre o que está acontecendo com a Educação do Campo, na medida em que se insere no sistema educacional: avança ou descaracteriza a Educação do Campo?

Para Novaes, este é um dos grandes desafios a serem enfrentados pelos movimentos sociais.

A Licenciatura em Educação do Campo, pelo desenho construído e pelas exigências colocadas pelas universidades, tem boas condições de instituir-se como política pública. Mas como dialoga com a estrutura da universidade para o desenvolvimento dos cursos? Quando se começa a discutir o regular, o princípio da especificidade vai ficando mais longínquo, pelo princípio da universalidade.

Como discutir esta especificidade, na lógica da universalidade, na universidade?

Porque pode romper com aquilo que se defende como especificidade na política universalista - em relação ao acesso ao ensino superior, na gestão conjunta.

A dúvida não é se institucionalizar, mas como se institucionaliza. Terá capacidade de romper com a lógica universalista abstrata? Quais os elementos para assegurar que não se transforme numa Licenciatura normal?

Kolling, do MST, recoloca o dilema:

Sou otimista. Acho que tem condições de ser uma política pública, de se institucionalizar, se o conjunto dos movimentos do campo se rearticula. A condição é ter a figura demandante, e esta figura são os movimentos.

Outra condição é a figura do intelectual coletivo, estamos sentindo a necessidade de juntar estes intelectuais que estão pensando, refletindo, escrevendo sobre Educação do Campo, mas desarticulados, para otimizar os espaços públicos que conquistamos (o caso do PRONERA).

Mas observa, no tocante às condições:

As condições de instituição são **a necessidade, a demanda, a elaboração feita pelos intelectuais, a pressão dos movimentos sociais e a institucionalização jurídica e financeira** (o grifo é nosso). Caso contrário, ela passa.

Temos dois anos de prazo para garantir que isso vire política pública, no sentido de que não seja passageiro. Será pelo REUNI? Mas como resolver esta questão da assistência estudantil – alimentação, transporte dos estudantes, uma vez que ele garante as vagas e os professores, mas não assegura a permanência dos alunos no curso?

Temos urgência em dar tratamento a estas questões. No momento, estamos dispersos e se impõe urgentemente a necessidade desta rearticulação. A Educação do Campo e a Licenciatura só terão vida longa se tiver uma imbricação com as questões que o conjunto dos povos do campo, com o desenvolvimento de campo que as organizações estão discutindo.

Novaes, da CONTAG, em determinado momento compreende que, no processo, há ainda muitos desacertos e desencontros com o Estado. Segundo ela,

A apropriação que o Estado faz daquilo que vem como demanda dos movimentos sociais, inclusive utilizado no discurso, na fundamentação, chega a um nível em que o Estado compreende que é importante viabilizar, mas é como se os movimentos fossem meros beneficiários, então não precisam mais participar do debate. É só mobilizar para o vestibular e para trazer o público.

Este é um elemento grave a ser ressaltado na condução da política. O direito é utilizado como referência, até o Estado achar importante. E depois?

Nós somos protagonistas na hora de reivindicar, na hora de delinear o programa, chamar as experiências, mas não somos protagonistas na gestão e na implementação, na ponta. Existe um vácuo entre a reivindicação e a execução, em todas as etapas da construção da política. Tem a ver com a concepção de Estado.

No entanto, de acordo com a opinião da assessora da CONTAG, há desacertos e desencontros também com as Universidades. Novaes prossegue:

Quando se fala de mudanças de um novo paradigma de conhecimento, diz-se da necessidade de os movimentos exercerem seu protagonismo, acontece a mesma coisa. Em relação às universidades, também.

A Universidade, muitas vezes, reproduz este mesmo papel. Como se o paradigma da Educação do Campo estivesse instituído e agora as universidades é que vão pensar como vão fazer e o que fazer. Fere os princípios da Educação do Campo, porque o princípio é construir com. Muitas vezes os professores, militantes dos movimentos, pensam que em eles estando, organizando, representam ali os movimentos. Equívoco, estão noutro papel. Seu papel é acadêmico, é o espaço da pesquisa. Mas nem sempre quem pesquisa é quem faz a Educação do Campo.

Noutro momento, reconhece, pela trajetória e experiência numa organização social de camponeses, que o que compõe igualmente a materialidade de origem da Educação do Campo são exatamente os conflitos e as tensões. Inerentes ao processo de construção coletiva entre os diferentes e entre os diferentes e os antagônicos.

Há momentos de tensão, de disputa de espaço, mas isso é que dá a riqueza e as condições de avanço, quando exatamente há o conflito; o conflito de concepções enriquece a elaboração e o movimento da Educação do Campo.

Quem não acredita no Estado, não vai acreditar que a Educação do Campo vai se institucionalizar tal como os movimentos a experienciam. Quando o Estado pega, passa pelo engessamento – o conteúdo, a metodologia, o material didático, e isso se contradiz com a concepção de Educação do Campo. Que trabalha com a construção histórica dos sujeitos.

A professora Mônica Molina defende que há um protagonismo dos movimentos sociais na LEdoC, e tal condição se deu primeiro pela presença do MST, por meio da Roseli Caldart, na Comissão de elaboração da proposta inicial. Para ela, “seu papel fundamental foi

na concepção do Curso, tensionando para fazer avançar. Não há legislação, por área de conhecimento para ensino fundamental e médio, mas considerando a possibilidade de aproveitar a brecha para alargar, foi a clareza de aproveitar o espaço do Estado”.

E observa:

A grande discussão da II CNEC era por um sistema público de educação do Campo. Porque temos clareza de que é pelo Estado que se universalizam direitos. No campo, uma das formas de alargar o direito à educação é formando educadores. Lembro do Seminário sobre Políticas Públicas de Educação do Campo que fizemos na Câmara dos Deputados, antes da II Conferência. Uma das conclusões a que se chegou era de que não havia um sistema público de Educação do Campo, porque dependeria de ter duas condições: estrutura física e corpo docente. Não temos nenhuma das coisas. Portanto, para lutar por um sistema público, tem de ter docente. Mas que docente? É o debruçar-se sobre qual docente que dá sentido à LEdoC.

Durante os diálogos de pesquisa, a professora Roseli Caldart manifestava preocupação em relação ao reconhecimento desta experiência, pelo CNE, segundo ela, necessário para a certificação dos estudantes como licenciados em Educação do Campo, com habilitação naquelas áreas que o Curso oferece, para trabalhar nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Questionada acerca dos procedimentos do MEC em relação a tal preocupação, a Coordenadora – Geral de Educação do Campo/SECAD/MEC respondeu que estão em fase de preparação de minuta de documento, a ser aprovado pelas instâncias do MEC e posteriormente enviado ao CNE, com este objetivo. Ainda segundo o Diretor de Diversidade da SECAD/MEC, o principal compromisso do Ministério, no próximo período é a institucionalização destas iniciativas, por meio de leis próprias e normatizadas pelo CNE.

4. A INSTITUIÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PELO PROTAGONISMO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO NA LUTA PELO DIREITO À EDUCAÇÃO

Talvez esta seja a marca mais incômoda da Educação do Campo (inclusive para certas ortodoxias de esquerda) e sua grande novidade histórica: os sujeitos que põe em cena como construtores de uma política de educação e de uma reflexão pedagógica. É como se ouvíssemos de diferentes lugares políticos, interpelações como as seguintes (ainda que nem sempre ditas nestes termos):

“Como assim desgarrados da terra”, “como assim levantados do chão”⁵⁵ exigindo direitos, cobrando políticas específicas, discutindo educação, produzindo conhecimento? Puxando a frente das lutas, buscando transformação social? Então os camponeses também querem estudar? E pretendem conceber sua escola, seus cursos? Discutir com professores de Universidade? (CALDART, 2008.p.5)

A pretensão deste Capítulo é retomar as categorias de análise utilizadas nos dois primeiros capítulos para verificar se estão se materializando nas políticas públicas de Educação do Campo, especialmente no Programa PROCAMPO e mais especificamente no Curso de Licenciatura em Educação do Campo, as expectativas e o caráter protagonista dos movimentos sociais na proposição de ações que visem construir um novo ambiente educacional no Brasil. Capaz de responder aos grandes desafios tanto quantitativos quanto qualitativos, na legitimidade dos direitos da classe trabalhadora do campo, no direito a ter direitos, na perspectiva contra-hegemônica.

Analisar as iniciativas dos movimentos sociais em parceria com o Estado e a Universidade, a fim de verificar a potencialidade geradora/instituente de novas políticas públicas, de caráter universal, desde estas iniciativas; que contribuições trazem em termos de conteúdo e forma das políticas públicas, portanto, universalizantes, desde a

⁵⁵ Nota do texto original: “As expressões “como assim”, “desgarrados da terra” e “levantados do chão” se referem à indagação irônica da poesia militante de Chico Buarque de Holanda na canção “Levantados do Chão” feita para o MST, também homenageando a obra de José Saramago e a exposição “Terra” do fotógrafo Sebastião Salgado”.

particularidade do campo e que desafios tais políticas trazem para os movimentos sociais do campo e seus projetos educacionais.

Trata, portanto, das possibilidades de instituição de uma política de formação de educadores do campo - desde a Licenciatura em Educação do Campo – no Estado, nas Universidades e os desafios para o protagonismo dos movimentos sociais do campo na instituição de novos espaços públicos.

4.1 A CONDIÇÃO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO – A LUZ NO OUTRO, O ESTADO

Não é possível, ainda que aqui atue na restritiva condição de pesquisadora, eximir-me de apontar observações colhidas de minha própria experiência como participante, à época, do GPT de Educação do Campo/MEC, sobre o processo que analiso.

É comum, ao participar de fóruns governamentais, devido à composição política própria, que deve atender à diversidade de movimentos sociais e, conseqüentemente, de seus programas, estratégias e táticas, confrontar-se com divergências acerca da condução dos processos que ali ocorrem. E o que ocorre comumente é que o resultado de tais fóruns, no mais das vezes, restringe-se à elaboração de documentos, fruto do consenso construído, a serem apresentados às autoridades governamentais, do qual consta um rol de propostas, de pouca efetividade.

No caso do Grupo de Trabalho designado pelo MEC para a elaboração de uma proposta de política de formação de educadores, conforme relatava Caldart, aquele grupo teve essa justificada preocupação no centro de seus trabalhos: evitar que se produzisse mais um documento, pois desses, de conteúdo suficiente para orientar a ação do Estado no campo da formação de educadores, e com maior representatividade, já haviam sido elaborados na Declaração Final da II CNEC, em 2004.

Os impasses aos quais Caldart se refere na seção anterior, se associam àquela primeira preocupação do grupo em relação a que o resultado de seu trabalho não fosse apenas um documento, mas a própria proposta concreta, passível de ser implantada

imediatamente, fosse além de um plano genérico, de cuja implantação dependesse da boa vontade dos gestores do sistema público ou que dependesse de negociações individuais com cada Universidade. Uma proposta de formação continuada não formal correria esse risco, o de perder-se entre as já tantas desenvolvidas pelo Ministério e dissolveria o caráter e a potencialidade protagonista dos movimentos sociais.

Então, a idéia era a criação de um curso de graduação, capaz de ser acolhido pelas Universidades, ao menos por aquelas que já desenvolviam projetos pelo PRONERA, a fim de assegurar sua implementação imediata. Ocorre que isso exigia um debruçar-se mais apurado sobre o que efetivamente propor que atendessem aos requisitos da novidade, porém sustentada legalmente, caso contrário, pereceria.

Neste particular, há muito tempo, nas discussões sobre o tema, o professor Miguel Arroyo postula pela formação de um profissional da educação básica, tal como afirmava a professora Isabel, a partir do princípio da necessidade de um educador de novo tipo, capaz de ressignificar o ensino, desde as especificidades e condicionalidades do campo e sua nova inserção política e econômica desenhada nas lutas dos movimentos sociais camponeses.

Neste sentido, trabalhar com a proposição de uma Pedagogia seria repetir o que já existia e restringir novamente a formação a educadores que somente poderiam atuar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

A questão era justamente a sustentação legal da formação de educadores para a Educação Básica. A saída, segundo Roseli Caldart, seria o desenho da Licenciatura Plena. Por outro viés, na Pedagogia havia a possibilidade de formação de um profissional de atuação mais ampla que a sala de aula, como nas atividades de coordenação dos processos pedagógicos da escola ou na direção, o que também era mais interessante que formar um educador de sala de aula, como é o caso da Licenciatura.

Ocorre que não se poderia deixar esta questão em aberto, para que cada Universidade optasse pelo melhor desenho, pois, pelas experiências vividas no trato com as mesmas, os movimentos sociais sabem das dificuldades em negociar novos desenhos de cursos, pois em que pese terem autonomia, há os normativos a serem atendidos. De forma que o grupo que trabalhava na proposta, deveria optar por um ou outro – uma Pedagogia ou uma Licenciatura. Mas qual Licenciatura? Ou quais Licenciaturas?

Trata-se, portanto, pela narrativa de Caldart, de uma inovação pedagógica de decorrências políticas importantes para a política educacional, neste campo da formação de educadores. Pois o que estava posto em confronto era uma concepção de curso que respondesse aos imperativos imediatos de formação de educadores de caráter quantitativo, e ao mesmo tempo estabelecesse as condições de reforço à luta dos movimentos sociais do campo por níveis mais elevados de escolaridade. Mas não apenas isso: dizia respeito a que processos educativos o campo está a demandar e para que processos pedagógicos devam estar preparados os educadores do campo, a que uma Licenciatura devesse responder.

Além disso, o processo revela a distância existente no tripé que envolve, num pólo, as reflexões dos educadores e pedagogos dos processos educativos e noutra pólo, os elaboradores de políticas e de legislação educacional – o governo, e os executores de tais políticas, qual seja as universidades. Neste abismo e neste vácuo, ou tal como denominamos comumente, nestas *brechas* do sistema, nos seus interstícios é que os movimentos sociais podem atuar e estabelecer as condições para os avanços contidos nas propostas populares, que posteriormente, a depender da correlação de forças, viabilizam-se como políticas universais.

Atuar nas brechas do sistema significa enfrentar o dilema imediatamente posterior, qual seja a legitimação, pelo Estado e pelas suas instâncias de poder, das propostas preparadas no caldo do protagonismo popular. É atuar no campo da contradição. O aparato estatal é pouco ou nada receptivo àquilo que estabeleça rupturas com sistemas consolidados, especialmente rupturas que possam significar uma porta de entrada massiva para a fruição dos direitos sociais.

O Estado e seus agentes sabem que elaborar políticas que induzam a entrada de todos, implode o sistema, na sua capacidade operacional. Investir nessa capacidade operacional é que se constitui em política pública efetiva, qual seja a de dotar o Estado da capacidade plena para atender a todos os cidadãos, eficientemente, no sistema público. Mas isso significa redirecionar investimentos do eixo do privado para o eixo do público.

Tal opção torna-se ainda mais improvável, induzida pelo modelo de desenvolvimento econômico conhecido por globalização neoliberal que se impõe internacionalmente desde a década de 1980, e que encurtou de maneira significativa as suas obrigações no que diz respeito às condições para a universalização dos direitos sociais.

De forma que novas proposituras, especialmente aquelas que tiverem a marca de participação popular, enfrentam sistematicamente a retração do Estado no seu caráter

histórico, uma vez que impõem invariavelmente um alargamento do espaço público e um encolhimento do espaço privado, neste campo da luta de classes.

Talvez a percepção deste limite e da fragilidade dos mecanismos de absorção das iniciativas populares pelas instituições públicas, abordadas na seção anterior, tenha sido a razão para uma importante mudança na forma de participação dos movimentos sociais neste início de século XXI, em relação às políticas públicas. Passaram da estratégia da reivindicação, para atuarem como protagonistas, porque construíram, neste processo, um novo tipo de relação com o Estado, que por seu turno, nos últimos dez anos, abriu-se e revelou-se mais receptivo ao estabelecimento de um novo método de relação.

Evidentemente, os tempos são outros, e os desafios, além daqueles já enfrentados outrora, igualmente novos. Alguns se colocaram por decorrência da história, outros porque se decidiu criá-los. São aqueles decorrentes de uma postura protagonista diante da história.

O fator preponderante de mobilização dos movimentos e organizações sociais do campo e intelectuais a eles articulados em direção ao Ministério da Educação, nos primeiros anos do mandato do Presidente Lula se inscrevia, à época, numa estratégia clara e tacitamente acordada entre os mesmos: era preciso aproveitar o momento conjuntural, de abertura política à participação dos movimentos do campo, desde a constituição do GPT de Educação do Campo, no MEC, para avançar e institucionalizar as iniciativas e proposições políticas de Educação do Campo.

Tal estratégia se localizava em determinada compreensão acerca do contexto histórico-político que a sociedade brasileira inaugurava, pensando em perspectiva. Acompanhavam a mobilização Por uma Educação do Campo, intelectuais e pesquisadores do campo da educação, engajados no tema da Educação Popular, religiosos referenciados na Teologia da Libertação⁵⁶ e nas Comunidades Eclesiais de Base – CEB's⁵⁷, pesquisadores do campo das ciências sociais, enfim, todos conhecedores das experiências de movimentos de educação popular no Brasil. Desta forma, aliados ao próprio acúmulo trazido pelos movimentos e organizações sociais camponesas, em muito contribuíram para o aprendizado que tais experiências legaram, notadamente um patrimônio teórico que segue inspirando e mobilizando práticas sociais no mundo todo, mas também seus limites e equívocos do ponto de vista histórico.

⁵⁶ Teologia da Libertação é a denominação atribuída a um forte movimento eclesial ecumênico, surgido na América Latina na década de 1970, movido por uma leitura da Bíblia e dos Evangelhos a partir da ótica dos pobres.

⁵⁷ Uma proposta de organização da prática eclesial a partir da organização social horizontalizada dos pobres – grupos de base, grupos de famílias, de caráter ecumênico, como contraposição à tradição hierárquica verticalista da Igreja.

A I e II CNEC foram realizadas nesta perspectiva, e na sequência, todos os eventos que se seguiram, de iniciativas populares, acadêmicas ou governamentais, concorreram para aquele fim.

Ora, estamos a viver outros tempos em relação à mobilização da sociedade para temas como o da educação. O ambiente institucionalmente democrático, ainda que com limites, produziu nas últimas décadas, após a promulgação da Constituição Federal de 1988, uma nova cultura de participação que parcelas organizadas da sociedade bem souberam aproveitar não somente para reivindicar, senão que também para produzir novidades no campo das políticas, incorporadas pelo Estado.

O PROCAMPO, inegavelmente, é resultado positivo e construtivo deste processo. Pois na sua base de proposição e elaboração, questionava os tradicionais Programas de Formação destinados aos educadores do campo, por meio do Pró-Formação e Pró-Licenciatura, programas considerados pelos movimentos sociais como precários e insuficientes para dar conta do grau das novas necessidades estabelecidas pelas lutas sociais nas quais os sujeitos do campo se encontram envolvidos. E porque nasceu desde este lugar. Evidentemente, ressalve-se que não é proposição deste trabalho de Pesquisa, a análise dos programas de formação de educadores ora em vigência, mas a necessidade de um novo programa voltado para o campo tanto revelou-se quanto viabilizou-se.

O PROCAMPO deve ser colocado no campo dos avanços das políticas públicas de formação de educadores, ainda, porque se tratou de iniciativa do Ministério da Educação, cuja prerrogativa é o de coordenar, normatizar e avaliar a política educacional do País. Tratava-se, portanto, de um movimento político que os sujeitos demandantes comemoraram, pela potencialidade de espriar-se por esta e por outras iniciativas advindas desta, para todo o sistema educacional, o que denominamos *institucionalização*. Entretanto, é questionável a natureza dessa institucionalização, e a crítica centra-se no fato de que mais uma vez se implantou como *Programa*. E a natureza de Programa é exatamente a sua fragilidade institucional, amplamente questionada.

Para melhor explicitar esta questão, utiliza-se dos conhecimentos de gestão pública. O que determina a institucionalização jurídico-administrativa de uma ação governamental, no âmbito do Estado, é o seu marco legal: legislação específica, regulamentação e normas de execução além de constituir-se como ação no Plano Plurianual – PPA e na Lei Orçamentária Anual – LOA.

Em pesquisa junto à documentos do MEC⁵⁸ constatamos que a execução financeira do PROCAMPO é do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. Ou seja, não sai do orçamento da Secretaria de Educação Superior – SESU, nem da Secretaria de Educação Básica – SEB. No jargão dos gestores públicos, em não havendo ação orçamentária específica, encontra-se um *guarda-chuva* no orçamento, onde possa abrigar a ação.

Em consultas ao *site* do MEC⁵⁹, verifica-se que o Programa não consta em nenhuma das Secretarias diretamente envolvidas. Não consta sequer do rol das políticas afirmativas desenvolvidas pela Secretaria de Educação Superior – SESU, nem tampouco da lista de ações das ações da Secretaria de Educação Básica – SEB, encarregada da coordenação dos programas de formação de educadores. Sequer da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, onde estão abrigadas as ações de Educação do Campo e tampouco há Resolução do Conselho Nacional de Educação – CNE, normatizando-a.

O que existe é a Resolução CN/FNDE/n.º 06, de 17/3/09, que “Estabelece as orientações e diretrizes para a operacionalização da assistência financeira suplementar aos projetos educacionais que promovam o acesso e a permanência, na universidade, de estudantes de baixa renda e grupos socialmente discriminados”, dentre os quais a formação inicial ou continuada de professores indígenas, **professores do campo** (grifo nosso) e professores afro - descendentes, entre outros, que envolve o financiamento do PROCAMPO.

A própria generalização da manifestação da SEB, embora reconhecendo a importância do Programa, é reveladora da sua fragilidade institucional e desarticulação com os programas referentes à educação básica da grade do MEC. Uma possível explicação para tal generalização não seria uma igualmente frágil prioridade das políticas de Educação Básica do MEC em relação às necessidades específicas do campo e suas novas necessidades?

Evidentemente, poucos programas governamentais de largo alcance social e destinado às classes populares possuem legislação específica, ação no PPA e, portanto, institucionalizados. Estão mais institucionalizados no imaginário dos sujeitos aos quais se destinam e por tais condições, dificilmente serão extintos por um ato governamental, em condições políticas normais. Um exemplo destes Programas é o PRONERA. Com dez anos

⁵⁸ Edital n.º 2, de 23 de abril de 2008 – Chamada Pública para seleção de projetos de instituições públicas de ensino superior para o PROCAMPO.

⁵⁹ www.mec.gov.br. Acesso em 20 jan 2009, às 22h36min

de existência, ainda que constituído em Programa no PPA e com ações na LOA, não possui legislação específica, depende da boa vontade das universidades e nelas, da boa vontade de alguns professores que coordenam os cursos. No entanto, qualquer movimento na direção de sua interrupção certamente não ocorrerá sem grandes repercussões políticas advindas da reação social dos sujeitos que dele participam e dependem para que tenham assegurado o seu direito à educação.

No tocante à Licenciatura, o que se questiona é a razão pela qual um Programa de formação de educadores que nasce por iniciativa do MEC, ainda que pressionado pelos movimentos sociais, não tenha sido (ainda) normatizada pelo Conselho Nacional de Educação - CNE, nem tampouco ação orçamentária específica, ou seja, permanece na mesma situação jurídico-administrativa quando da sua criação, qual seja, como projeto-piloto.

4.2 A ATUAÇÃO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NA INSTITUIÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE NOVO TIPO – A LUZ NO ESPELHO

Inicialmente, seguindo o raciocínio da seção anterior deve-se declarar que a assunção, pelo MEC, de um Programa como o PROCAMPO é revelador de uma capacidade que tiveram os movimentos sociais, quando unificados, de impor uma conquista significativa na trajetória deliberada de instituir direitos, em que pese as fragilidades existentes. Isso só pode ser compreendido no campo das contradições.

A análise do processo leva a inferir que está a viver-se um período especial, em que os movimentos sociais estão na fase de “testar” o Estado naquela sua porção mais formal, mais burocrática, na mais perfeita manifestação da hegemonização da classe dominante, qual seja a de resistir por todos os meios ao que esteja ameaçando a hegemonia do capital no seu interior e, portanto, mais difícil de ser quebrada.

O Estado e a sociedade, por seu turno, encontram-se, em relação ao que tratamos anteriormente, em fase de transição para a sua própria democratização. O que significa dizer que, embora reconhecida e executada a demanda, ainda não há força política suficiente para enraizar-se no ordenamento jurídico da atual estrutura do Estado, instituindo-se apenas como uma ação que decorre mais da necessidade de oferecer uma resposta

imediate aos movimentos reivindicatórios e acomodar as pressões sobre a estrutura do Estado.

Então, os movimentos necessitam dar passos adiante na reflexão sobre seu próprio papel. Mas não apenas em relação ao Estado em si e seu aparato jurídico, mas por quais pedaços do Estado, ocupados pela *guerra de posição* gramsciana, se produzem avanços sólidos, o que, a depender do processo e dos resultados, ensejaria uma nova forma de institucionalização.

As universidades têm aderido às chamadas públicas do Ministério da Educação para o desenvolvimento de Cursos de Licenciatura em Educação do Campo e têm, igualmente, acatado as demandas apresentadas pelos movimentos sociais para o desenvolvimento de cursos pelo PRONERA. Porém, são executados na condição de demandas específicas, sem, contudo, ter assegurado que tais ações inserir-se-ão como regulares na universidade, com exceções. Vale frisar, neste particular, que a LedoC da UnB é um curso regular, tem de atender a oferta anual de vagas, além de outros requisitos.

Porém, a não instituição de cursos de natureza regular, talvez ocorra em razão da sua resistência, como instituição política que é, em aceitar na sua própria estrutura, a especificidade. A lógica pública da Universidade, abstratamente universal, assim como o entendimento acerca do que seja *público*, não comporta a especificidade. O máximo da aceitação vem como sistema de cotas, e ainda como decisão autônoma de cada universidade individualmente, colocando o problema (somente) no acesso. Embora seja este, sim, um grande problema.

Os movimentos sociais do campo firmaram um entendimento de que a universidade como instituição pública deve abrir-se mais às propostas de cursos destinados a populações específicas, com um desenho pedagógico próprio, com forma de acesso e condições de permanência igualmente diferenciada na sua grade de cursos, e não somente como experiência pedagógica, curso especial, ou qualquer outra denominação que se dê. Por outro lado, a preocupação dos movimentos sociais do campo diz respeito a se uma maior aceitação da diversidade não tenderia a desfazer a especificidade do campo. Questionam até que ponto esta especificidade, nas experiências atuais, está envolvendo os próprios alunos - estudantes do campo.

A especificidade dos sujeitos do campo a que se refere este trabalho foi-se construindo nos movimentos e organizações sociais em luta. Pela terra, por novos paradigmas de desenvolvimento do campo, por direitos sociais e neles, a educação. Não por cartas, documentos e teses (embora, no conjunto, contivesse todos estes

componentes), mas em luta aberta, ocupando latifúndios, enfrentando interesses de grandes empresas, lutas de classe. Disputando território material e imaterial.

A questão é se tal especificidade, que não vem apenas da base da diversidade – cultural, de raça, de território - adentra a universidade junto aos projetos especiais, na organização curricular, no projeto pedagógico, no respeito às dinâmicas trazidas por esta materialidade de origem. Ou o paradigma dominante da ciência, a “colonização do conhecimento” (Santos, 2004) e a lógica academicista se impõem de tal forma que a tal materialidade do campo/da Educação do Campo não passa de objeto de estudo, componente curricular, esvaziado de seu conteúdo crítico e vinculado às transformações sociais, para merecer elevar-se à condição acadêmica. Ou ainda o que está em evidência nas políticas educacionais hegemônicas é a formação para o mercado, que em contraposição à formação do ser humano na sua complexidade, para a transformação da realidade, estrutura a ciência, o conhecimento científico e a própria universidade, transformando-a em universidade de serviços educacionais.

A relação dos movimentos sociais com o Estado em todas as suas instâncias – Município, Estado, União – na temática da Educação do Campo tem se constituído um dilema. A análise desta trajetória não pode prescindir da memória histórica que carrega, a fim de não iludir-se encontrando respostas fáceis ou aceitando respostas superficiais a tais dilemas.

Nas manifestações do MST e da Contag, na presente pesquisa, fica claro o acento na capacidade que terão os movimentos e organizações sociais em sustentar a LEdoC e fazer avançar. E não prescinde da participação e contribuição que trazem os intelectuais orgânicos do campo da educação. Pois reconhece-se, com as devidas diferenças, que são eles a realizar, no âmbito das universidades e das instituições, aquilo que os movimentos sociais propõem e que, pelo seu papel social, encontram limites.

Estes intelectuais orgânicos, para adotar o conceito gramsciano que mais se adequa ao presente trabalho, exercem o papel da mediação na construção de um projeto social de transformação, contribuindo, no caso aqui analisado, na elaboração crítica e na melhor forma de acessar os espaços públicos onde se elabora e se difunde o conhecimento científico. Seu papel, atuando junto com os movimentos, não substitui nem concorre com o espaço (próprio) dos camponeses, senão que, no seu próprio espaço, agem na sua especialidade, naquilo que lhes cabe, naquilo que é da sua competência como especialistas, como intelectuais que detêm determinados instrumentos e ferramentas que os trabalhadores e trabalhadoras não têm.

Inegavelmente tais questões se debatem, atualmente, noutra patamar. Superou-se a mera reivindicação e instaurou-se certa desordem no campo das instituições, pela força das conquistas, que questionam a todos – movimentos, universidades, sistema público. Pois as conquistas vêm carregadas de um novo conteúdo e uma nova forma por onde se executam as políticas. De acordo com as manifestações de representantes dos movimentos sociais, no âmbito da presente pesquisa, o que reclamam, agora, é pela legitimidade do protagonismo, querem mais do que o mero reconhecimento de que foram importantes para a criação de políticas, querem ver-se refletidos, reconhecidos na condução, no planejamento, na execução, na avaliação de tais políticas.

Até um determinado momento, pensavam que bastava fazer a sua parte, a outra parte era do governo e da universidade. A experiência fez com que percebessem que tanto o governo quanto a universidade o farão, mas o farão, com raras exceções, sem a participação dos sujeitos, o farão de acordo com a forma já instituída. Não foi à toa que o CEPE / UnB rejeitou a proposta de instituição do Curso no CETEC, exigindo que fosse numa Unidade Acadêmica. O CETEC teria maior autonomia e, portanto, implantar ali um novo Curso, nos moldes da LEdoC, significaria instituir uma ruptura institucional e acadêmica.

Pois não é em razão de uma proposta advir de baixo para cima, que se institucionalizará de maneira diferente. Há de se discutir e se aperfeiçoar na discussão sobre a forma da política, do desenho institucional dentro do Estado, das universidades e do próprio sistema público de ensino. E isso não se fará sem que os sujeitos que a sustentam estejam lá de alguma forma.

Sim, pois a grande incógnita, hoje, da Licenciatura, de acordo com os sujeitos que a construíram, se refere a como ela será absorvida pelas escolas, pelo sistema de educação básica. Se haverá admissão de um educador da educação básica, se haverá concurso para tal. Ou será um educador formado noutra racionalidade que terá de apartar-se (mais uma vez) ao sistema.

Na Licenciatura do Iterra/UnB, em alguns estados, como é o caso de Santa Catarina, os alunos já estão atuando como professores por área, por falta de professores. Obviamente tais professores, envolvidos no projeto da Licenciatura dão outro sentido à sua ação, estarão melhor preparados, mas o sistema não os absorve como possibilidade pedagógica de avanço no processo educativo. Absorve como possibilidade de resolver seu problema imediato de falta de professores. É o risco observado por Caldart. Sim, o risco do

barateamento da proposta. Quem é que atuará para assegurar que tal proposta prossiga como novidade, senão que os movimentos sociais?

O presente trabalho aponta para alguns desafios elaborados a partir da análise das falas dos sujeitos, sobre questões trazidas pelos movimentos sociais para as políticas públicas, que potencialmente trariam as condições para incorporar o protagonismo dos movimentos sociais, e neste caso, dos camponeses e camponesas como sujeitos coletivos de direitos.

O primeiro deles diz respeito ao reconhecimento dos camponeses e seus movimentos sociais como produtores de novas formas de reconhecimento pela universidade, para além do senso comum sobre a importância da valorização dos saberes populares. Trata-se de colocar como questão a ser enfrentada, naquilo que diz respeito ao protagonismo.

Afinal, se os movimentos sociais camponeses, pela sua práxis tornaram-se capazes de propor novas políticas e novas formas de política, porque este acúmulo encontra tantos obstáculos ao reconhecimento e legitimação como conhecimento ou como tecnologia? Reconhecido e legitimado pelas universidades, pelas escolas públicas de educação básica?

As políticas públicas que tiveram força política para se viabilizarem, graças à organização e capacidade elaborativa dos movimentos sociais, estão desafiadas a incorporar determinados conhecimentos já produzidos nas suas práticas laborais e incidir com outros conhecimentos que os permita compreender os complexos processos sociais, econômicos e políticos da sociedade em que vivem, que lhes permita decidir autonomamente sobre seu próprio futuro.

Os camponeses e camponesas, organizados, conquistaram o direito de ler pelos seus próprios olhos e compreender pela sua própria elaboração, para abandonar a dependência de alguém que lhes fizesse essa leitura. Querem os instrumentos que lhes permita compreender e analisar a sua situação mais do que ler uma análise já escrita, já interpretada. De tornarem-se camponeses autônomos em matéria de busca e produção de conhecimento. Isso exige uma concepção de educação e de universidade diferente daquela posta nas instituições, hoje, assim como exige uma nova concepção de sociedade e de relação com o Estado.

O segundo desafio trata da contradição entre especificidade e universalidade. Os movimentos sociais, na proposição da Licenciatura em educação do Campo, incorporaram a cultura desenvolvida no PRONERA, qual seja a entrada de turmas específicas, a entrada coletiva. Mas, por que turmas específicas? Não estariam se contradizendo com a

reivindicação da institucionalização dos direitos? Não seria um contra - senso? Na esteira das reflexões até aqui acumuladas, não há contradição se considerar a base na qual se sustentam tais reivindicações.

A própria entrada coletiva nas instituições de ensino – prática já estabelecida no âmbito do Pronera e agora na LEdoC, está de acordo com a concepção de direito que a move. O direito coletivo se sobrepondo ou se complementando com o direito individualizado. Os camponeses e camponesas e suas organizações constituem-se em sujeitos coletivos de direitos, e assim querem institucionalizar-se.

Tal prática não tem-se instituído sem reações. Vide as recentes manifestações evidenciadas por dois veículos de comunicação como o Jornal *O Estado de São Paulo*⁶⁰ e *Revista Época*⁶¹, ao questionar a legalidade dos cursos superiores para os assentados da Reforma Agrária, desenvolvidos no âmbito do PRONERA. Revelam preconceito de classe ao considerar a existência de tais cursos como sendo privilégio do qual o conjunto dos estudantes brasileiros não desfrutam.

Assim como as ações perpetradas pelo Ministério Público do estado de Goiás, inicialmente contra a abertura de um curso de Direito na Universidade Federal de Goiás – UFG, e, uma vez tendo sido arquivada a ação, posteriormente seguida de outra ação, desta vez contra a continuidade do Curso⁶².

Sobre este caso, assim se referiu a revista *Época*:

A Universidade Federal de Goiás (UFG) patenteou uma nova tecnologia para driblar o mérito no vestibular. Oferece dois tipos de curso de Direito. O primeiro é igual ao que se encontra no país inteiro: os interessados prestam vestibular e são classificados os estudantes que têm as melhores notas. O segundo curso é patrocinado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) e oferece 60 vagas para um tipo especial de cota, que não garante vagas em função da cor da pele, da condição social ou da frequência, em escola pública. O **privilégio** (grifo nosso) é profissional: apenas assentados rurais e agricultores familiares podem prestar vestibular para concorrer ao curso. É uma espécie de cota - MST". (*ÉPOCA*, 30 jun 2008.p.56)

Outro caso é, também, ação do Ministério Público do estado do Rio Grande do Sul, que impediu o início, depois de já realizada a seleção dos alunos, por meio de vestibular, de um Curso de Medicina Veterinária junto à Universidade Federal de Pelotas – UFPel, entre outras, com base em que o oferecimento de um Curso específico para assentados da

⁶⁰ O Estado de São Paulo, 27 jul 2008 – A4. “*União financia Universidade para quadros do Movimento Sem Terra*”

⁶¹ Revista *Época*. Edição 528, 30 jun 2008, p.56. “*Cota para os amigos*”

⁶² Processo 2008.35.00.013973-0. Ação Civil Pública. Requerente: Ministério Público Federal. Requeridos: UFG e INCRA.

Reforma Agrária feria o princípio constitucional da isonomia no acesso ao ensino superior. Sobre tal alegação, vale reproduzir parte das considerações oferecidas pelo o Juiz Federal Substituto, Dr Everson Guimarães Silva, na sua sentença acerca da Ação Civil Pública⁶³:

Constitui conhecimento basilar que o princípio da isonomia, em qualquer de suas manifestações na Constituição da República, pressupõe, para sua efetivação, o tratamento igualitário aos que se encontram em situação de igualdade e o tratamento desigual daqueles que material ou juridicamente encontram-se em situação desfavorável, para que fique viabilizada a condução de todos os cidadãos a uma condição de paridade . (BRASIL, 2009.p.7)

A sentença ainda refere-se à outra Sentença⁶⁴, desta vez da 3ª Turma do Tribunal Regional Federal da 4ª Região, sobre caso semelhante:

Ademais, com relação à alegação de violação ao princípio da isonomia, cabe esclarecer que a igualdade somente pode ser cotejada entre pessoas que estejam em situação equivalente, sendo levados em consideração os fatores ditados pela realidade econômica e social, que influem na capacidade dos candidatos para disputar vagas nas universidades públicas. Assim, não se há de reconhecer quebra de igualdade no ato administrativo realizado pela parte apelada. O interesse particular não pode prevalecer sobre a política pública; não se poderia sacrificar a busca de um modelo de justiça social apenas para evitar prejuízo particular. (BRASIL, 2007b.p.8)

Vale ainda citar as infundas determinações dos órgãos de controle, tal como o Tribunal de Contas da União – TCU acerca de impedimentos burocráticos – proibição de pagamento dos professores, proibição da participação dos movimentos sociais como parceiros na coordenação, planejamento e avaliação dos projetos, com o objetivo de travar a execução das ações desenvolvidas pelo PRONERA⁶⁵. Determinações estas que claramente invadem as competências dos órgãos executivos na sua prerrogativa de propor e executar políticas públicas e arvoram-se à condição de legisladores pela preservação de uma determinada ordem.

O processo de criminalização da Educação do Campo, na perspectiva da materialidade histórica afirmada por Caldart pelo viés da criminalização dos movimentos sociais do campo - pelo aparato burocrático de parte do Estado, e pela imprensa, atua no sentido de bani-los da condição de sujeitos das políticas e levá-los de volta à condição de beneficiários, clientes, condição esta a não ameaçar e ordem hegemônica instituída.

⁶³ Ação Civil Pública n.º 2007.71.10.005035-8/RS – Sentença Pelotas, 20 de março de 2009. Everson Guimarães Silva . Juiz Federal Substituto.)

⁶⁴ TRF4, AC 2005.70.00.003167-7, Terceira Turma, Relator Vânia Hack de Almeida, D.E. 07/02/2007 *apud* Ação Civil Pública n.º 2007.71.10.005035-8/RS – Sentença Pelotas, 20 de março de 2009. Everson Guimarães Silva . Juiz Federal Substituto

⁶⁵ Acórdão TCU/n.º 2653/2008.

Ora, não há de se pensar na atualização de novas formas de ingresso no ensino superior? Não há de legitimar-se a entrada coletiva de determinados grupos sociais historicamente alijados do acesso ao ensino superior, como forma de, legitimamente reconhecidos, resistirem justamente àquela parte da sociedade que não os reconhece como portadores de tal direito coletivo?

Pois a Licenciatura em Educação do Campo constitui-se, desde este princípio, no reconhecimento deste Direito e significa um passo à frente na estratégia desses coletivos sociais pressionarem o sistema de Educação Superior e as próprias Universidades por meio da pressão massiva sobre o sistema, atuando na perspectiva do instituinte.

Não foi de outra forma que a sociedade brasileira agiu para pressionar pela entrada da classe média nas escolas públicas, quando esta era reservada aos filhos das elites. O movimento que faz a Educação do Campo é para que a universidade seja mais pública, seja universidade numa acepção ampla do conceito.

O terceiro desafio está relacionado ao protagonismo dos movimentos sociais no terreno movediço das políticas públicas, portanto, do Estado, no contexto atual. Pois tal processo adentrou-o; a contra-hegemonia não está fora do seu aparato jurídico-instrumental, ocupa hoje parcelas do Estado e se revela de tal forma que há de se pensar em *políticas de educação*, para além de uma única política de educação, o que afirmaria a universalidade não abstrata, não uniforme, como única forma de educação para todos. Trata-se de reconhecer que existem novas culturas educacionais que vem da práxis social, com sua raiz nas classes populares que precisam ser reconhecidas pelo Estado.

O grande desafio para o qual o Estado - e no atual governo contaria com a determinação dos movimentos sociais, inclusive para além do campo - é a revisão do padrão geral de organização do ensino, que se descortina na formação de educadores, nas formas de acesso ao ensino técnico-profissional de excelência, como é a rede federal de escolas técnicas e agrotécnicas, nas formas de acesso ao ensino superior, entre tantas.

Em que pese contenha seus méritos, a crítica aqui se dirige a que se constitua (1) numa única política, na mesma política para todos (embora um pouco aperfeiçoadas) e (2) centrada nos indivíduos isoladamente, consagrando os méritos individuais, para enfrentar desafios educacionais os mais variados.

A recusa à audiência dos coletivos sociais organizados e a imposição do Estado à condição de *espera*, tal como observado por Eliene Novaes quando que se refere a tal

padrão, revela uma rejeição ao acúmulo histórico que tais coletivos construíram e o construíram exatamente porque desafiados pelas suas lutas, pelo cansaço da espera.

Pois ainda que admita os cursos aqui já referidos – como o são os cursos do PRONERA e a Licenciatura em Educação do Campo, a tendência é ir “enquadrando” os alunos nas exigências próprias da universidade, muitas vezes legitimadas pelo discurso da competência.

Neste particular, constitui-se novidade histórica um movimento social como o MST, que se afirma como portador de uma pedagogia. E não apenas como pedagogia política (o que já não é pouco), como portador de componentes educativos e valores que todo movimento social em luta por transformações supostamente enseja; mas como teoria pedagógica, que se desdobra em ações no campo da educação escolar – na didática, no currículo, na avaliação. Com capacidade, portanto, de elaboração no campo das políticas públicas educacionais, com projeto educacional condizente com um novo modelo de sociedade, que rompa com a histórica exploração do trabalho pelo capital e, portanto, estabeleça ruptura com a igualmente histórica função pelo capital estabelecida para a educação escolar pública, qual seja aquela apontada por Mézaros: a de formar mão-de-obra e formar para os valores de uma sociedade de exploração e consumo.

Tem projeto educacional para atuar na contramão do padrão estabelecido, para agir na contra-hegemonia. Sobretudo, rompe com a histórica e subalterna condição do cliente, do que espera, e eleva-se à condição do protagonista, do sujeito.

Quais as razões, então, para que, no campo da educação formal haja tanta resistência em mudar este padrão, por que esta recusa em admitir o que venha como mudança?

A resposta só pode estar à altura da pergunta se elaborada na perspectiva das contradições, ou seja, o reconhecimento público das proposições de políticas públicas no campo da Educação do Campo, experimentadas nos últimos dez anos, no Brasil, como ampliação daquilo que o PRONERA inaugurou, qual seja o Programa *Saberes da Terra* e a própria *Licenciatura em Educação do Campo*, colocou o debate sobre a Educação do Campo em outro patamar no âmbito da disputa pela hegemonia.

Sabe a classe dominante, desde seus territórios erigidos dentro do Estado brasileiro, que por meio de tais experiências está a se construir uma nova direção intelectual e moral para a sociedade brasileira, que vem do campo. Está-se a construir um conjunto de idéias e valores novos acerca dos sujeitos do campo, acerca do próprio campo de cujas decorrências, no campo da educação, e não somente da Educação do Campo, são

evidentemente ressignificadas. A origem de tais novidades está no território dos movimentos sociais do campo.

CONCLUSÕES PROVISÓRIAS

Não há de se concluir o presente trabalho sem considerar a ofensiva da classe dominante, por meio dos aparelhos do Estado e por meio dos aparelhos ideológicos que servem aos interesses hegemônicos, como a imprensa, sobre o recorrente questionamento acerca da participação dos movimentos sociais, por vias diretas e por vias oblíquas⁶⁶. Recorrente porque Molina, na sua tese de doutorado sobre o PRONERA (op.cit), já se referia a um momento (2001) em que o Incra exonerou o então coordenador do PRONERA, prof. João Cláudio Todorov, em razões alegadas de que o PRONERA era comandado pelo MST, sem controle por parte do Incra.

Tal ofensiva é reveladora de um novo ciclo que está a se viver na história das lutas pelos direitos sociais dos quais a população do campo é tanto portadora quanto protagonista. Novo ciclo, pois a história da afirmação da humanidade na busca da plenitude de seus direitos é feita de ciclos de avanço, ciclos de resistência e ciclos de recuo.

Referiu-se esta Pesquisa, no segundo capítulo, a ciclos pelos quais teria passado a Educação do Campo, no Brasil, nos dez anos ali analisados – 1997 a 2007, que aqui se retoma à guisa de conclusões.. O primeiro como sendo o ciclo da emergência da questão da Educação do Campo para o país, um ciclo de afirmação e reconhecimento do direito e um reconhecimento do direito em novas bases, da base das lutas sociais. O segundo ciclo lá identificado como o ciclo dos avanços e das conquistas para dentro do estado, na sua iniciativa de instituir novas políticas públicas advindas do protagonismo inaugurado pelos camponeses, por meio de suas organizações, no primeiro ciclo.

Pois tais ciclos de afirmação e avanços, respectivamente, não passariam impunes, se se considerarem válidas – e aqui se considera inclusive como referencial teórico deste trabalho - as teses do marxismo gramsciano acerca do processo de disputa pela hegemonia numa sociedade de classes (In Coutinho, 2003); as teses de Poulantzas (2000) sobre a constituição, natureza e movimento do Estado; as teses de Chauí (2000; 2002; 2006), Lyra Filho (2006), Sousa Júnior (2002), referente ao processo de legitimação dos direitos. A burguesia, tal como assevera Chauí, “*quando cede, cede a medo*”, e as forças da burguesia estão instaladas no Estado exatamente para exercer o papel e a função de, por todos os meios, barrar, represar os avanços naquilo que contenham de potencialidade de ruptura do

⁶⁶ Vias diretas, é o caso da determinação do órgão de controle vinculado ao Poder Legislativo, como é o caso do TCU no Acórdão já citado. Vias oblíquas, pelas ações do Ministério Público Federal.

já instituído. Impedir o instituinte e o instituinte das classes trabalhadores é sua missão histórica.

De forma que o que está a se enfrentar no presente período, final da década de 2000, que neste trabalho denomino como terceiro ciclo da Educação do Campo, é um ciclo de resistência para assegurar aquilo que se conquistou nos ciclos anteriores. Precisamente por ter-se conquistado muito no ciclo anterior, evidentemente apurando nosso olhar em perspectiva. Pois coincide a ofensiva dos mecanismos do Estado contra o protagonismo dos movimentos sociais do campo nas políticas públicas, com a ofensiva de criminalização dos movimentos sociais do campo, na estratégia de desqualificá-los como sujeitos portadores de capacidade e legitimidade de participarem das políticas educacionais que lhes dizem respeito.

Um duplo movimento de criminalizar para deslegitimar. Desqualificar para deslegitimar, e assim, deslegitimados, torná-los criminosos. Não por acaso são considerados, nas variadas matérias jornalísticas, como *usurpadores* do Estado. O termo *usurpador*, aqui, é portador de uma carga ideológica de sentidos que vão além da simples acusação de utilizarem recursos públicos para ações políticas. Diz respeito à disputa de hegemonia que aí se estabelece. Para isso, invoca-se o Estado democrático de Direito.

A classe dominante, diminuída na sua capacidade de poder formal no Governo Lula, avançou sobre parcelas do Estado potencialmente capazes de restringir o avanço de propostas populares, como o Poder Judiciário e o Poder Legislativo. Por meio de movimentos simultâneos e ágeis, reorganizou a aliança com a mídia, decidiu a pauta, vestiu-se de toga, carrega na mão o Estado Democrático de Direito e está na rua, nos tribunais, nas tribunas e na mídia para destruir quem, do meio do campo da resistência, demonstre maior consequência na determinação de concretizar, para todos, as teses que sustentam o tal doutrina, a do Estado Democrático de Direito.

Este ciclo, não por acaso, coincide com um período de desmobilização e fracionamento dos movimentos sociais do campo, óbvias consequências do processo reativo da classe dominante. Evidente manifestação de instinto de sobrevivência é procurar, cada qual por seus meios, sobreviver e arrancar do Estado pequenas conquistas direcionadas a públicos específicos na estratégia de resistir. É seguro afirmar que o ciclo em que mais se avançou, em que se ampliaram as conquistas na esfera pública, coincidiu com a unidade e o consenso construído na diversidade de movimentos e organizações sociais do campo em torno das questões fundamentais e da estratégia que acumulava forças.

Residem neste último ciclo, os grandes desafios da Educação do Campo. Enfrentar ao mesmo tempo a ofensiva de parcela do Estado que preconiza o fim dos direitos conquistados, por eles considerados “privilégios”, tanto quanto enfrentar as fragilidades institucionais das iniciativas operadas pelo Estado, no âmbito das políticas públicas demandadas e construídas na base de acordos e consensos possíveis com os movimentos sociais.

É o desafio próprio de quem se dispôs a trabalhar pela contra-hegemonia num sistema capitalista. Tais desafios pressupõem enfrentar as adversidades que decorrem destas conquistas, no movimento dialético da história.

Nesta trajetória ao mesmo tempo política e pedagógica, todos aprenderam. Os da política aprenderam com os pedagogos. Os pedagogos aprenderam muito com os da política. Operaram na contramão da despolíticação da educação, na educação da política e na compreensão sobre lidar com o Estado e o atual estado das coisas políticas e públicas.

E desde os trabalhadores e, no caso dos camponeses, aprendeu-se a lidar com o Estado, lutando com o Estado. Ora contra, ora a favor. Na dialética do *pau e prosa*. Não há escolha a ser feita, a não ser pela melhor forma de fazê-lo. Não fazê-lo, não enfrentá-lo é abdicar da tarefa histórica que não pode ser delegada, sob o risco de perpetuar o clientelismo e a subordinação. Não é possível pensar e fazer mudanças sem este sujeito político, pois é ele quem estabelece o ordenamento jurídico capaz de elevar à condição de universal, ou seja, de interesse e usufruto de toda a sociedade, aqueles direitos que se forjam e se legitimam nas lutas sociais protagonizadas pelo povo organizado, em luta.

Nesta fase complexa da história em que, ao que parece, contra as teorias de seu próprio fim, está renascendo, cumpre-nos o dever de renovar os instrumentos para sua compreensão. Restou claro, de acordo com as falas de parte daqueles que protagonizaram essa história, ouvidos na Pesquisa, que os limites aos avanços no campo das políticas públicas ainda são imensos, e especialmente aqueles que remetem o debate das políticas para além da mera e simples garantia de acesso. Mas aquelas iniciativas que demonstrem ousadia em propor novos conteúdos e novas metodologias, estas, sim, estão sob severa ameaça.

Tanto os avanços quanto os limites impostos pelos recentes acontecimentos aqui referidos- a ofensiva de parcelas do Estado contra estas novas iniciativas - não nos levam à outra conclusão que não seja a importância de resistir na estratégia e ampliar as alianças na sociedade como um todo, refazendo noutro patamar aquele primeiro ciclo, pois trata, o presente momento, de novamente afirmar-se e trabalhar-se pelo reconhecimento dos

camponeses e suas organizações como sujeitos de direitos. E o reconhecimento de uma forma específica de assegurar tais direitos, que não pode prescindir dos movimentos sociais, agora mais conscientes, porque vivendo radicalmente as contradições. O que certas parcelas do Estado estão a questionar é a legitimidade de um direito que se institui em novas formas, um direito que se institui com a efetiva participação de seus cidadãos, ora dentro, ora fora das salas de decisões, mas efetivamente presentes. Incômodos, do ponto de vista da “normalidade” institucional. Imprescindíveis, do ponto de vista daqueles que se colocam na perspectiva das transformações.

Esta possibilidade, no campo das contradições, a Educação do Campo engendra. Significa de certa forma, a legitimação da inventividade que por ali circula, da matrização da sua própria materialidade de origem. Subverter sempre!

FONTES PRIMÁRIAS DE PESQUISA POR ANO, TÍTULO E AUTOR

2006	Proposta de um Plano Nacional de Formação dos Profissionais da Educação do Campo. (versão preliminar)	Coordenação Geral de Educação do Campo/SETEC/MEC
2006	Consulta ao CNE referente às orientações para o atendimento da Educação Básica do Campo	Coordenação Geral de Educação do Campo/ SETEC/MEC
2007	Ata de Aprovação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo no CEPE/UnB	CEPE/UnB
2007	Relatório e Proposta de Resolução do CNE referente à Consulta da Coordenação Geral de Educação do Campo para o atendimento da Educação do Campo	Conselho Nacional de Educação/MEC
2007	Rede de Formação do Campo (Operacionalização do Plano de Formação dos Profissionais da Educação do Campo) <i>versão preliminar</i>	Coordenação geral de Educação do Campo/SETEC/MEC
2007	Panorama da Educação do Campo	INEP/MEC
2007	Licenciatura em Educação do Campo- Projeto Político - Pedagógico	UnB/Iterra
2007	Processo n.º 2008.35.00.013973-0.	Ministério Público Federal

Ação Civil Pública.

2008	Comunicados da Presidência. PNAD 2007-Primeiras Análises – <i>Educação, Juventude, Raça, Cor</i> .	IPEA
2008	Decisão acerca do Processo nº 2008.35.00.013973-0 – Ação Civil Pública	Justiça Federal – Seção Judiciária do Estado de Goiás – Nona Vara

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, Perry. **A batalha das idéias na construção de alternativas**. In.: Boron, A.(org.).Nova Hegemonia Mundial. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales, 2004.1ª Ed.

ARROYO, Miguel.**Formação de educadores e educadoras do Campo**. Mimeo, 2005.

AZEVEDO, Janete Lins de. **A Educação como Política Pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v.56). 2 ed.aum.

BOCAYUVA, Pedro Cláudio Cunha; VEIGA, Sandra Mayrink. **Novo Vocabulário Político: Hegemonia e Pluralismo**. Rio de Janeiro:FASE/Vozes, 1992. Vol. I

BRASIL. **Constituição 1988**.14. ed. at. Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2000. (Série Textos Básicos. N.º.22)

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.

BRASIL. MEC. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo**. Resolução CEB/CNE.Brasília, DF: 2002a.

_____.**Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Parecer CNE/CP n.º 9, de 08.05.2001.Brasília, DF: DOU, 18.01.2002b.

_____.Grupo permanente de Trabalho sobre Educação do Campo. **Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo**: Caderno de Subsídios. Brasília, DF: 2004a.

_____.Câmara dos Deputados, Comissão de Educação e Cultura. **Uma Política pública para a Educação do Campo**. Brasília, DF: 2004b.(Série ação parlamentar;n.277)

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Formação em Pedagogia, licenciatura**.Resolução CNE/CP n.º 1, de 15.05.2006.Brasília, DF: DOU, 16.05.2006.

_____.**Educação do Campo. Diferenças mudando paradigmas**. Cadernos SECAD 2. MEC/SECAD.Brasília, 2007a.

_____. Tribunal Regional Federal (4 Região), **Ação Civil Pública n.º 2005.70.00.003167-7**, Terceira Turma, Relator Vânia Hack de Almeida, D.E. Porto Alegre, RS.fev.2007b.

_____.Justiça Federal de Pelotas (4 Região) **Ação Civil Pública n.º 2007.71.10.005035-8/RS – Sentença**.. Everson Guimarães Silva (Juiz Federal Substituto) Pelotas, RS, mar. 2009.

CALDART, Roseli Salete. **Sobre Educação do Campo**. In: SANTOS, C.A. (org.) *Campo – Políticas Públicas – Educação*. Coleção *Por uma Educação do Campo*. N.º 7. Brasília: Incra; MDA, 2008.

_____ **Educação do Campo. Notas para uma análise de percurso**. 2008, Mimeo.

_____ **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CAMINI, Lúcia. **Reformas do Estado e a Construção de Políticas Educacionais no Rio Grande do Sul no período 1999 a 2002: avanços, limites e contradições**. In.; Bazzo, V.L. et alii. *Dilemas da Educação Brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

CARVALHO, A.M.P. **Estado e Políticas Públicas: o desafio para a construção de uma cultura de direitos**. Mimeo, 27.02.2007.

CHAUÍ, M. Brasil. **Mito Fundador e Sociedade Autoritária**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

_____ **Cidadania Cultural. O direito à cultura**. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2006.

_____ **A sociedade democrática**. In. Júnior, J.G.S., Molina. M.C. e Neto, F.C.T.(orgs.). *Introdução Crítica ao Direito Agrário. O Direito Achado na Rua Vol 3.GTRAD-EX/FD/nep/NED/editora UnB*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2002.

CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO. 1, 1998. Anais. Luziânia, GO: CNTI, 1998.

CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO. Por uma Política Pública de Educação do Campo. 2, 2004. Anais. Luziânia, GO: CNTI, 2004.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DA VIA CAMPESINA, 5, 2008. Anais. Maputo, Moçambique, África: 2008.

COUTINHO, Carlos Nelson e TEIXEIRA, Andréa de Paula. **Ler Gramsci, entender a realidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Políticas da educação: um convite ao tema**. In: Fávero, O. Semeraro, G. *Democracia e Construção do Público no pensamento educacional brasileiro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.p.147-162.

DRAIBE, Sonia. **Estado de Bem-Estar. Desenvolvimento Econômico e Cidadania: algumas lições da literatura contemporânea**. In.: Arretche, M. et alii. *Políticas Públicas no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2007.

FÁVERO, Osmar. (org). **A Educação nas Constituintes Brasileiras**. 1823-1988. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção Memória da Educação)

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Educação do Campo e Território Camponês no Brasil**. In: SANTOS, C.A. (org.) *Campo – Políticas Públicas – Educação*. Coleção *Por uma Educação do Campo*. N.º 7. Brasília: Incra; MDA, 2008.

FERNANDES, Florestan. **O Desafio Educacional**. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

_____. **Ensaio de Sociologia Geral Aplicada**. Livraria Pioneira Editora. 1960. Mimeo.p.192-217.

FILHO, Roberto Lyra. **O que é Direito**. São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção primeiros passos:62)

FONTES, V. **História e Verdade**. In: Teoria e Educação no Labirinto do Capital. Frigotto, G. e Ciavatta, M. (orgs.).Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **A Polissemia da categoria trabalho e a batalha das idéias nas sociedades de classe**. ANPED 2008, mimeo.

FURTADO Celso. **Em Busca de um Novo Modelo - Reflexões sobre a Crise Contemporânea**. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra,2002.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos Sociais e Educação**. São Paulo:Cortez,1992.3ª ed.

_____(org.)**Movimentos Sociais no Início do Século XXI.Antigos e novos atores sociais**.Petrópolis,RJ:Vozes,2007. 3ª Ed.

HADDAD, Sergio e GRACIANO, M.(orgs.). **A Educação entre os Direitos Humanos**. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo, SP:Ação Educativa, 2006.-(Coleção educação contemporânea).

HÖFLING, Eloísa de Mattos. **Estado e Políticas (públicas) sociais**. In: Cadernos CEDES. Políticas públicas e educação. Campinas, SP: CEDES, n.55 .p.30-41

Jr, PRADO, Caio e FERNANDES, Florestan. **Clássicos sobre a Revolução Brasileira**. 3 ed.São Paulo: Expressão Popular, 2003.

LENINE, Vladimir Ilich. **Obras Escolhidas**. São Paulo: Alfa-Ômega,1980.

MAGRONE, E. **Gramsci e a Educação: a renovação de uma agenda esquecida**. Cad. Cedes. Campinas, vol. 26, n. 70, p. 353-372, set./dez. 2006.

MARQUES, Maria Inês. **Lugar do modo de vida tradicional da modernidade**.In.:Marques,I.M. e Oliveira,A.U.(orgs). O Campo no Século XXI. Território de vida, de luta e de construção da justiça social. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

MARX, Karl. **Prefácio à contribuição à crítica da economia política**. In: MARX, K.; ENGELS, F. *Obras escolhidas*. São Paulo: Alfa-Ômega. v. 1.

MOLINA, Monica Castagna. CALDART, Roseli Salete e ARROYO, Miguel. **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ:Vozes,2004.

_____. **A Contribuição do Pronera na Construção de Políticas Públicas de Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável. (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável**. Tese. Centro de Desenvolvimento Sustentável da UnB (2003)150f.

MUÑOZ, Vernor. **Educação e Direitos Humanos**. Folha de São Paulo. Caderno Opinião (Tendências e Debates). São Paulo, 03.02.2008.p.A3.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Geografia Agrária: perspectivas no início do século XXI**. In: Marques,I.M.e Oliveira,A.U. (orgs). O Campo no Século XXI. Território de vida, de luta e de construção da justiça social. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

OLIVEIRA, Francisco. **A alternativa Democrática ao Liberalismo**. In: A Democracia como Proposta. Rio de Janeiro: IBASE, 1995.

_____ **A nova hegemonia da burguesia no Brasil dos anos 1990 e os desafios de uma alternativa democrática**. IN: CIAVATTA, M. e FRIGOTTO, G. Teoria e Educação no Labirinto do Capital. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

ORLANDI, E.P. **Análise de Discurso. Princípios e Procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 2007.

PERISSINOTO, R.M. **Ruralismo e Hegemonia na Primeira República**. Revista de Sociologia e Política, Curitiba, n.12, p.151-156, jun.1999.

POULANTZAS, Nikos. **O Estado, o Poder, o Socialismo**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

ROCHA, Maria Isabel Antunes. **A.Licenciatura em educação do Campo: histórico e projeto político-Pedagógico**.In:Educação do Campo: desafios e possibilidades para a formação de professores.Belo Horizonte,MG: UFMG,2008.(no prelo)

SACHS, Ignacy. **Brasil Rural – da redescoberta à invenção**. In.: Marques,I.M. e Oliveira,A.U.(orgs). O Campo no Século XXI. Território de vida, de luta e de construção da justiça social.São Paulo: Paz e Terra, 2004.

SANTOS, Boaventura Sousa. **Um discurso sobre as Ciências**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____ **A Universidade no Século XXI. Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. 2.Ed. São Paulo: Cortez, 2005.(Coleção Questões da nossa época; v.120)

_____ **A Gramática do Tempo. Para uma nova cultura política**. 2.Ed. São Paulo: Cortez, 2008.(Coleção para um novo senso comum;v.4).

SANTOS, Clarice Aparecida dos (org.).**Educação do Campo: Campo – Políticas Públicas – Educação**. Coleção *Por uma Educação do Campo*. N.º 7.Brasília:Incrá;MDA,2008.

SILVA, C.E.M. **Políticas Públicas e desenvolvimento Rural**. In.:Marques,I.M. e Oliveira,A.U.(orgs). O Campo no Século XXI. Território de vida, de luta e de construção da justiça social. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

SOARES, L.T. **Reforma do Estado e Políticas Sociais no Brasil**. In: Seminário Internacional “Políticas de Privatização da Educação na América Latina”, 2001, UERJ, Rio de Janeiro. 14p.

SOUZA, C. **Estado da Arte da Pesquisa em Políticas Públicas**. In.: Arretche,M.et alii. Políticas Públicas no Brasil. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz,2007.

TELLES, Vera da Silva. **Direitos Sociais. Afinal do que se trata?** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999

VIEIRA, Evaldo. **Democracia e Política Social**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992 – (Coleção polêmicas do nosso tempo).

ARRUDA, Roldão. **União financia Universidade para quadros do Movimento Sem Terra**. O Estado de São Paulo, São Paulo, 27 jul 2008 – A4.

Revista Época. **Cota para os amigos**. São Paulo: 30 jun 2008. Edição 528, p.56.

ANEXOS

INSTRUMENTOS de PESQUISA de CAMPO
Entrevistas semi-estruturadas e Pesquisa Documental

1. Questões com foco na Universidade

- a. O processo de construção da Licenciatura com os movimentos sociais- que tensões
- b. O processo de construção dentro da universidade – que tensões
- c. As concessões intra-institucionais para iniciar o processo
- d. Os atores/sujeitos do processo, desde a concepção até a aprovação
- e. Que possibilidades emergiram do ponto de vista da disputa pela hegemonia em torno do debate de um novo campo de conhecimento
- f. Que possibilidades se abriram para uma nova proposta de formação de educadores

2. Questões com foco no Governo

- a. Que tensões apareceram na primeira fase de implementação da Licenciatura
- b. Que possibilidades para o Estado/MEC no que se refere à formação de educadores a partir da Licenciatura
- c. As condições legais da Licenciatura/PROCAMPO
- d. Quais as possibilidades de institucionalização de formação de educadores do campo – em relação à SEB ou à SESU

3. Questões com foco nos Movimentos Sociais do Campo

- a. Consideram que o que propunham foi implementado como ação do Estado
- b. Consideram que os movimentos foram efetivamente protagonistas- o que é o protagonismo, neste caso
- c. Compreendem que se institucionalizará
 - i. Quais as condições necessárias para institucionalizar-se
- d. Qual é a concepção de Educação do Campo presente na LEdoC

4. Questões com foco no GT de Elaboração de versão preliminar da Proposta da Licenciatura em Educação do Campo

1. Como avaliam esta trajetória de constituição da LEdoC, na relação com o MEC - era para ser Licenciatura, mesmo?
2. Que tensões de fundo estavam ali presentes?

3. Como avançar a partir destas tensões-o que acontece com as tensões – se superam ou permanecem no processo?
4. Qual é a idéia/estratégia por trás do conceito de curso como licenciatura?
5. Ela vai estabelecer nova condição para o avanço do ponto de vista da concepção de escola/organização escolar?
6. Que possibilidades têm de instituir-se como política de formação de educadores do campo, pelo MEC?
7. De que dependem estas possibilidades?

Grupos Focais – Observação Participante

1. Seminário de Pesquisa em Educação do Campo

Participantes: Professores/Coordenadores do programa nas Universidades que implantaram o projeto-piloto

Local: Colégio Assunção - Brasília, DF

Data: 27 e 28 de fevereiro de 2008.

Presentes: Instituto Técnico de Educação e Pesquisa na Reforma Agrária - ITERRA, UFBA, UFS, UFMG e UnB

2. Seminário do Grupo Ciências da Natureza

Participantes: Professores das disciplinas que integram o grupo Ciências da Natureza da UnB – Física, Química, Matemática e Biologia

Data: 13 de junho de 2008.

Local: Faculdade de Educação – UnB

Tema: Interdisciplinaridade na formação por áreas do conhecimento

3. Seminário Integrador dos Alunos da Licenciatura em Educação do Campo

Participantes: os alunos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo

Local: ITERRA, Veranópolis, RS.

Data: 15 e 16 de agosto de 2008

4. Seminário com as Escolas de Inserção dos alunos do Curso

Local: ITERRA, Veranópolis, RS.

Data: 17 a 19 de setembro de 2008.

Relação dos professores, gestores públicos e representantes dos movimentos sociais entrevistados.

1. Universidade de Brasília- UnB

Entrevistados:

- i. Mônica Molina - Coordenadora da Licenciatura em Educação do Campo
- ii. Laís Mourão Sá – co-coordenadora da Licenciatura em Educação do Campo

2. Ministério da Educação - MEC

Entrevistados:

- a. Armênio Schmidt, Diretor de Diversidade da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD/MEC
- b. Marcelo Soares, Diretor – Geral de Formação de Educadores da Secretaria de Educação Básica – SEB/MEC

3. Movimentos Sociais - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST e Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – Contag

Entrevistados:

- i. Edgar Kolling, coordenador nacional do Setor de Educação – MST
- ii. Eliene Novaes Rocha, assessora da Secretaria de Políticas Sociais para a área de educação.

4. GT de Elaboração da Proposta da Licenciatura em Educação do Campo

Entrevistados:

- i. Professor Antonio Munarim - UFSC
- ii. Professora Roseli Salete Caldart - Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa na Reforma Agrária - ITERRA