

GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO

**DIRETRIZES CURRICULARES
DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

**CURITIBA
2006**

1 INTRODUÇÃO

O início do século XXI apresenta inúmeros desafios à humanidade. Um deles é o de superar as contradições sociais, especialmente nos países com alto grau de concentração de renda e desigualdade. A fome, a miséria, a exclusão, a exploração são condições que exigem projetos políticos nacionais e internacionais de enfrentamento para sua superação. O Brasil é um exemplo de país contraditório, com imenso potencial humano e de biodiversidade, mas com excessiva concentração de renda e altos níveis de pobreza.

Dentre as contradições da sociedade brasileira, tem presença a questão agrária, que, como diz Martins (2000, p. 98-99),

[...] tem a sua *própria temporalidade*, que não é o ‘tempo’ de um governo. Ela não é uma questão monolítica e invariante: em diferentes sociedades, e na nossa também, surge em circunstâncias históricas determinadas e passa a integrar o elenco de contradições, dilemas, tensões que mediatizam a dinâmica social e, nela, a dinâmica política.

Para o autor, a questão agrária é eminentemente histórica; trata-se do tempo da conjuntura histórica e não simplesmente das diversas conjunturas políticas e econômicas. “A questão agrária está no centro do processo constitutivo do Estado republicano e oligárquico no Brasil, assim como a questão da escravidão estava nas próprias raízes do Estado monárquico no Brasil imperial” (MARTINS, 2000, p. 101).

Nesse contexto, é preciso pensar a educação do campo, que esteve à margem das políticas educacionais, uma vez que, da ótica oficial, a educação não era necessária aos povos trabalhadores da terra. A questão agrária esteve visível em diferentes conjunturas políticas, em função da atuação dos movimentos que reivindicam reforma agrária, muito embora ela tenha sido tratada como problema social, como diz Martins (2000), e não como questão estrutural.

Por sua vez, a educação do campo tem conquistado espaço político na conjuntura atual, em função da atuação dos movimentos sociais e das iniciativas governamentais que foram impulsionadas pela sociedade civil organizada. A Coordenação da Educação do Campo do Estado do Paraná, há quatro anos, discute e participa, com os movimentos e organizações sociais, da elaboração de propostas de políticas públicas para a educação do campo.

Num momento político, final dos anos de 1990, em que os movimentos sociais conquistaram espaço na agenda política e que as questões étnicas, ecológicas e socioculturais têm sido discutidas, faz-se necessário apontar algumas diretrizes, com o caráter de contribuições, para a educação do campo.

Cabe destacar que o conteúdo deste texto tem estreita relação com o debate empreendido nos diversos espaços públicos de “encontro” entre sociedade civil organizada e o Estado do Paraná, a exemplo dos Seminários Estaduais de Educação do Campo promovidos desde o ano de 2004, pela Coordenação da Educação do Campo/SEED, com apoio do Ministério da Educação (MEC) e com a participação dos movimentos e organizações sociais, Secretarias Municipais de Educação, universidades públicas e dos encontros pedagógicos com os professores da rede pública de ensino.

Nestas Diretrizes, estão incorporadas demandas da sociedade civil e preocupações governamentais com a educação do campo, bem como o acúmulo de experiências expressas em documentos produzidos coletivamente, o qual também está presente.

O objetivo é contribuir para a gestão e a prática pedagógicas nas escolas do campo e, portanto, destina-se a todos os educadores das escolas do campo e gestores da educação.

Está organizado em três subitens, a saber:

- histórico da educação do campo, em que são apresentados os aspectos da trajetória “marginal” da educação do campo no âmbito da política pública de educação e a atual inserção na agenda política;
- concepção de educação do campo, em que se destacam as características da concepção de educação necessária ao campo, bem como o conceito de campo, aliado à categorização dos povos que a ele pertencem;
- eixos temáticos e encaminhamentos metodológicos, em que se apresenta uma sugestão de conteúdos e alternativas metodológicas para a educação do campo.

É preciso esclarecer que a definição de escola do campo tem sentido somente quando pensada a partir das particularidades dos povos do campo. Essa definição está referendada no parágrafo único do art. 2.º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na sua temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de Ciência e Tecnologia disponível na Sociedade e nos Movimentos Sociais em defesa de projetos que associem as soluções por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (MEC, 2002, p.37).

A escola do campo deve corresponder à necessidade da formação integral dos povos do campo. Para tal, precisa garantir o acesso a todos os níveis e modalidades de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Profissionalizante, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial), de acordo com o artigo 6.º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, e não apenas se restringir, como usualmente, aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

2 TRAJETÓRIAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Historicamente, a educação esteve presente em todas as Constituições brasileiras. Entretanto, mesmo o país sendo essencialmente agrário, desde a sua origem, a educação rural não foi mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891. Como afirma Leite (1999, p. 28),

[...] a sociedade brasileira somente despertou para a educação rural por ocasião do forte movimento migratório interno dos anos 1910 - 1920, quando um grande número de rurícolas deixou o campo em busca das áreas onde se iniciava um processo de industrialização mais amplo.

Dessa forma, surgiu o *ruralismo pedagógico*, com duração até a década de 1930, que objetivava fixar o homem ao campo. Em 1937, foi criada a Sociedade Brasileira de Educação Rural, com o intuito de expandir o ensino e preservar a cultura do homem do campo. O elevado número de analfabetos na área rural foi destacado no VIII Congresso Brasileiro de Educação, reforçando assim a preocupação com a educação rural (LEITE, 1999).

Marcou esse período da história uma gradativa substituição de poder de uma elite agrária para as emergentes elites industriais. A grande preocupação do período foi com o movimento migratório campo-cidade e com a elevação da produtividade do campo, numa conjuntura em que a industrialização e a urbanização deram seus primeiros e concretos passos. Então, a cidade se consolidava como referência da modernização e do progresso, enquanto o campo representava o antigo e o rústico. O próprio termo rural tem a mesma raiz de rústico e rude, enquanto o termo cidade dá origem a cidadão e cidadania.

Após a II Guerra Mundial, foi criada a Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais, no âmbito da interferência da política norte-americana no país. Foram instaladas as Missões Rurais e, ao final dos anos de 1940, foi criada a Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural. As ações governamentais eram marcadas pelo entendimento do camponês como carente, subnutrido, pobre e ignorante.

A educação se desenvolvia com o objetivo de *proteção e assistência* ao camponês. Na década de 1950, foi criada a Campanha Nacional de Educação Rural e o Serviço Social Rural, com preocupações voltadas à formação de técnicos

responsáveis pelo desenvolvimento de projetos de educação de base e programas de melhoria de vida, que não discutia efetivamente a origem dos problemas vividos no campo (LEITE, 1999).

Na década de 1960, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB n. 4024/61) deixou a educação rural a cargo dos municípios. Na mesma década, Paulo Freire ofereceu contribuições significativas à educação popular, com os movimentos de alfabetização de adultos e com o desenvolvimento de uma concepção de educação dialógica, crítica e emancipatória. A prática social dos sujeitos passou a ter maior valorização, por meio de uma proposta distinta da prática educativa bancária predominante na educação brasileira. Com a Lei n. 5692/71, não houve avanços para a educação rural, uma vez que nem se discutia o ensino de 2.º grau (atual Ensino Médio) para as escolas rurais.

Com a aprovação da Constituição de 1988, a educação se destacou como um direito de todos. E, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96, há o reconhecimento da diversidade do campo, uma vez que vários artigos estabelecem orientações para atender a essa realidade, adaptando as suas peculiaridades, como os artigos 23, 26 e 28, que tratam tanto das questões de organização escolar como de questões pedagógicas. Contudo, mesmo com esses avanços na legislação educacional, a realidade das escolas para a população rural continuava precária.

Em seu artigo 28, a LDB estabelece as seguintes normas para a educação do campo:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I - conteúdos curriculares e metodologia apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996).

Ao reconhecer a especificidade do campo, com respeito à diversidade sociocultural, o artigo 28 traz uma inovação ao acolher as diferenças sem transformá-las em desigualdades, o que implica que os sistemas de ensino deverão fazer adaptações na sua forma de organização, funcionamento e atendimento para se adequar ao que é peculiar à realidade do campo, sem perder de vista a dimensão

universal do conhecimento e da educação.

No final dos anos de 1990, espaços públicos de debate sobre a educação do campo foram efetivados, a exemplo do I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I Enera), em 1997, organizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), com apoio da Universidade de Brasília (UnB) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), especialmente, dentre outras entidades.

Naquele evento, foi lançado um desafio: pensar a educação pública a partir do mundo do campo, levando em conta o seu contexto, em termos de sua cultura específica, quanto à maneira de conceber o tempo, o espaço, o meio ambiente e quanto ao modo de viver, de organizar família e trabalho. Assim, foi lançada uma nova agenda educacional que contemplava a educação do campo. Ainda, em 1998 foi realizada a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, uma parceria entre o MST, a UnB, Unicef, Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento da Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

Esses espaços públicos marcaram a construção do paradigma da educação do campo, em oposição às frágeis políticas para a educação rural predominantes no país.

A partir de então, o poder público passou a reconhecer a necessidade de pensar uma legislação específica de educação aos povos do campo, levando o Conselho Nacional de Educação, por meio da Câmara de Educação Básica, a aprovar, em 2002, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002).

Nessa breve retrospectiva, fica explícito que a educação rural teve um lugar marginal na política educacional brasileira e que somente após o final da década de 1980 e decorrer da década de 1990 houve sinais de mudanças, mediante a ação dos movimentos e organizações sociais voltados à educação do campo.

Constata-se, portanto, que não houve, historicamente, empenho do Poder Público para implantar um sistema educacional adequado às necessidades das populações do campo. O Estado brasileiro omitiu-se: (1) na formulação de diretrizes políticas e pedagógicas específicas para as escolas do campo; (2) na dotação financeira que possibilitasse a institucionalização e manutenção de uma escola com qualidade; (3) na implementação de uma política efetiva de formação inicial e continuada e de valorização da carreira docente no campo (MEC, SECAD, 2005).

No Estado do Paraná, a trajetória da educação do campo não é diferente, pois também esteve marginalizada. Durante muitos anos, a educação dos povos do campo foi precarizada, repetindo todos os problemas encontrados no restante do país. No Estado, no início dos anos de 1990, ocorreram importantes iniciativas de alfabetização de jovens e adultos nos assentamentos da reforma agrária, mediante a ação do MST. O acúmulo teórico-metodológico (práticas, materiais didáticos, debates, seminários) realizado pelo referido movimento fez avançar o debate sobre educação do campo.

No plano governamental, com a constatação da situação de analfabetismo nos assentamentos, foi criado pelo governo estadual, na gestão 1992-1994, o *Programa Especial Escola Gente da Terra*, que tinha como propósito “dar um atendimento específico e diferenciado” aos povos do campo, das áreas indígenas, dos assentamentos e aos assalariados rurais, no nível do Ensino Fundamental e da alfabetização de jovens e adultos.

Em 1992, foram publicados pelo governo estadual os Cadernos de subsídios ao processo de educação de jovens e adultos do campo. O MST e a Comissão Pastoral da Terra eram os interlocutores com a instância governamental (SOUZA, 2002, p. 201).

As contribuições da Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural (Assesoar), com as experiências do projeto *Vida na Roça*, que discute o desenvolvimento nas múltiplas dimensões a partir dos sujeitos locais, e as produções escritas sobre a *Escola da Roça*, foram importantes para enriquecer o debate a respeito da escola que tem sentido sociocultural para os povos do campo.

As 36 Casas Familiares Rurais existentes no Estado do Paraná, mediante a experiência com a pedagogia da alternância, oferecem contribuições ao debate da educação do campo. A Associação Projeto de Educação do Assalariado Rural Temporário (Apeart) é outra organização que acumula experiências e propostas pedagógicas com os bóias-frias e com os indígenas. Também, de relevância para a educação dos trabalhadores, são os projetos desenvolvidos pelos sindicatos combativos, a exemplo do Programa Terra Solidária, organizado pela Fetraf-SUL/CUT (Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar da Região Sul/Central Única dos Trabalhadores).

A experiência das atuais 11 escolas itinerantes no Paraná, que trabalham na perspectiva da educação crítica e emancipatória de Paulo Freire, também é muito

importante para o avanço do debate da educação do campo no Paraná, estado com maior número de escolas itinerantes no país. Cada uma delas tem impulsionado o debate para repensar novas propostas pedagógicas de organização escolar relativamente a temas geradores, tempo e espaços escolares, entre outros. Trata-se de uma escola concebida e organizada em fundamentos políticos e ideológicos do MST. Vale destacar que a escola intitula-se 'itinerante' em função de que ela acompanha o itinerário das famílias Sem Terra, garantindo o direito à educação das crianças, jovens e adultos que se encontram em acampamento, lutando pela reforma agrária.

São experiências educativas que oferecem contribuições ao debate e à formação educacional para o desenvolvimento local e a emancipação sociocultural dos povos do campo. Todas as iniciativas são significativas para o acúmulo de experiências pedagógicas e para a demonstração de que a educação do campo é objeto de atenção das organizações sociais, dos sindicatos, dos movimentos sociais e de muitas comunidades que, de forma pontual, realizam suas práticas sociais educativas.

No Paraná, em 2000, após vários encontros e reuniões, criou-se a Articulação Paranaense por uma Educação do Campo, concomitante à realização da *II Conferência Paranaense: Por uma Educação Básica do Campo*. Conforme Souza (2006), os sujeitos coletivos envolvidos na Conferência foram: Apeart, Assesoar, Comissão Regional dos Atingidos por Barragens (Crabi), Comissão Pastoral da Terra (CPT), Sistema de Cooperativas de Crédito Rural com Interação Solidária (Cresol/Baser), Central Única dos Trabalhadores (CUT), Departamento de Estudos SocioEconômicos Rurais (Deser), Fórum Centro, Fórum Oeste, MST, Prefeitura Municipal de Porto Barreiro e de Francisco Beltrão, Universidades: UFPR, UEM, Unicentro e Unioeste. Conforme explica, tais sujeitos e entidades, de uma forma ou outra, dedicam-se ao debate da educação do campo, dos trabalhadores rurais, embora representados por profissionais individuais ou grupos que se interessam pela temática, como no caso das universidades, bem como pelas organizações da sociedade civil. De fato, o que os une é a preocupação com uma educação que valorize os sujeitos sociais e sua cultura, que produza conhecimentos com uma função social focalizada no benefício e transformação da sociedade (SOUZA, 2006).

A Articulação evidencia um espaço público de encontro entre sujeitos que

possuem interesses no campo, na sua dimensão educativa e no desenvolvimento rural. É um espaço de debates, apresentação da situação educacional nas comunidades camponesas. A partir da Articulação podem ser vislumbradas parcerias entre municípios e movimentos sociais, bem como entre governo estadual e movimentos sociais, assim como parcerias entre os sujeitos da sociedade civil, como exemplo os movimentos sociais e ONGs (SOUZA, 2006, p. 70).

Em maio de 2001, a Articulação Paranaense definiu uma pauta de reivindicações para participar da semana de lutas pela agricultura, promovida por diversos movimentos e entidades. Nessas discussões, foram reivindicados e construídos dois cursos que deveriam ser implementados coletivamente pela Articulação, o Ensino Médio e Pós-Médio e o Curso de Pedagogia da Terra.

Entre as reivindicações, estava a criação de um departamento específico para a Educação do Campo, na Secretaria de Estado da Educação. Essa reivindicação foi atendida somente com a mudança de governo ocorrida em 2002, quando foi criada na SEED a Coordenação da Educação do Campo.

Desde então, a educação do campo passou a ter um espaço de articulação entre o poder público e a sociedade civil organizada. Foram realizados dois seminários de educação do campo no Estado, em que estiveram presentes os sujeitos coletivos da Articulação Paranaense Por uma Educação do Campo, entre outros. Como parte do governo estadual, a Coordenação enfrenta desafios na elaboração de propostas, uma vez que está inserida numa arena de disputas políticas no próprio Estado e ligada a dilemas da sociedade civil, que dificultam a efetivação dos interesses dos que estão envolvidos com a educação do campo, terreno ainda poroso e em construção na sociedade brasileira.

Pelo exposto, o histórico da educação do campo contempla quatro períodos:

- primeiro: período de negação dos camponeses como sujeitos sociais e cidadãos brasileiros, que se estendeu desde a colonização até a década de 1930;
- segundo: período de preocupação com a “educação rural” por parte do Estado, em função da migração campo-cidade e do “atraso” sociocultural em que se encontrava a população rural. Segundo a perspectiva oficial, a partir de 1937, com a criação de serviços assistenciais aos povos do campo, não havia uma preocupação de debater os verdadeiros problemas e contradições presentes no campo, tais como a concentração agrária e o poder político patriarcal;

- terceiro: início da década de 1960, com a influência, dentre vários pensadores, do educador Paulo Freire na organização dos “círculos de cultura” e alfabetização de adultos, propiciando os primeiros debates sobre uma concepção de educação pautada no diálogo, na valorização do sujeito social e de sua prática sociocultural. Com o golpe militar em 1964, entretanto, houve um recuo nos projetos educacionais que objetivavam uma educação emancipatória;
- quarto: a partir de final da década de 1980, com a abertura democrática e a organização dos movimentos sociais em diversas frentes, foi possível avançar o debate da educação do campo. Dentre os sujeitos coletivos que participam deste debate e que lhe dão impulso, o MST exerce forte influência política, ao lado de – e somando-se com – outros movimentos, organizações e instâncias governamentais. No caso do MST, a sua visibilidade se deve à produção pedagógica por meio da publicação de Cadernos, às experiências educativas e à participação sociopolítica nas manifestações públicas na defesa da educação pública como necessidade da reforma agrária. Na década de 1990, pode-se dizer que emergiram os sinais de inserção da educação do campo na agenda política, com a LDB n. 9394/96 e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em contraposição à concepção de rural vigente até então. O próprio poder público passou a adotar a terminologia *educação do campo*, num sinal de atenção às demandas sociais, que, obviamente, não podem ser analisadas de modo desvinculado de seus interesses políticos.

3 CONCEPÇÃO DE CAMPO E DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

3.1 O CAMPO

É importante fazer uma distinção dos termos “rural” e “campo”. A concepção de rural representa uma perspectiva política presente nos documentos oficiais, que historicamente fizeram referência aos povos do campo como pessoas que necessitam de assistência e proteção, na defesa de que o rural é o lugar do atraso. Trata-se do rural pensado a partir de uma lógica economicista, e não como um lugar de vida, de trabalho, de construção de significados, saberes e culturas.

Como consequência das contradições desse modelo de desenvolvimento, está, por um lado, a crise do emprego e a migração campo-cidade e, por outro, a reação da população do campo que, diante do processo de exclusão, organiza-se e luta por políticas públicas, construindo alternativas de resistência econômica, política e cultural que também inclui iniciativas no setor da educação.

A concepção de campo tem o seu sentido cunhado pelos movimentos sociais no final do século XX, em referência à identidade e cultura dos povos do campo, valorizando-os como sujeitos que possuem laços culturais e valores relacionados à vida na terra. Trata-se do campo como lugar de trabalho, de cultura, da produção de conhecimento na sua relação de existência e sobrevivência.

Assim, essa compreensão de campo vai além de uma definição jurídica. Configura um conceito político ao considerar as particularidades dos sujeitos e não apenas sua localização espacial e geográfica. A perspectiva da educação do campo se articula a um projeto político e econômico de desenvolvimento local e sustentável, a partir da perspectiva dos interesses dos povos que nele vivem.

O que caracteriza os povos do campo é o jeito peculiar de se relacionarem com a natureza, o trabalho na terra, a organização das atividades produtivas, mediante mão-de-obra dos membros da família, cultura e valores que enfatizam as relações familiares e de vizinhança, que valorizam as festas comunitárias e de celebração da colheita, o vínculo com uma rotina de trabalho que nem sempre segue o relógio mecânico.

A identidade dos povos do campo comporta categorias sociais como posseiros, bóias-frias, ribeirinhos, ilhéus, atingidos por barragens, assentados, acampados, arrendatários, pequenos proprietários ou colonos ou sitiantes – dependendo da região

do Brasil em que estejam – caboclos dos faxinais, comunidades negras rurais, quilombolas e, também, as etnias indígenas.

A identidade política coletiva é gerada a partir da organização das categorias em movimentos sociais, a exemplo do MST, das etnias indígenas, dos quilombolas, dos atingidos por barragens e daqueles articulados ao sindicalismo rural combativo.

A identidade sociocultural é dada pelo conceito de cultura. Schelling (1991) traz uma definição de cultura como práxis que pode ser útil à educação do campo. Para a autora, a capacidade do homem de se transformar e ser transformado é uma característica humano-genérica (estruturar e ser estruturado) e essa capacidade está na base do conceito de cultura como práxis, por meio da qual

[...] o homem não só se adapta ao mundo, como também o transforma. Essa transformação ocorre em dois níveis: em primeiro lugar no nível da interação do homem com a natureza e como ser da natureza, modificando o ambiente natural com o uso de ferramentas. Ocorre também no nível da consciência, da interação comunicativa entre os indivíduos e sua organização social (SCHELLING, 1991, p.32).

Nas teses sobre Feuerbach (trad. 1999, (p. 126), Marx afirma que “É na práxis que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno de seu pensamento”. Ele faz a crítica à doutrina materialista tradicional, para a qual os homens seriam produto das circunstâncias e da educação, bem como que os homens transformados seriam produtos de outras circunstâncias e de uma educação modificada. Destaca que o materialismo tradicional “esquece que são precisamente os homens que transformam as circunstâncias e que o próprio educador deve ser educado” (FEUERBACH, 1991, p. 126). Por sua vez, Schelling cita Marx ao demonstrar o atributo genérico do modo humano de existir.

O animal forma uma unidade com sua atividade vital. Ele não distingue a atividade de si mesmo. Ele é sua atividade. Mas o homem faz de sua atividade vital um objeto de sua vontade e consciência. Ele tem uma atividade vital consciente. Não é uma determinação com a qual ele se identifique completamente. A atividade vital consciente distingue o homem da atividade vital dos animais [...] Apenas por essa razão sua atividade é atividade livre. O trabalho alienado inverte a relação, na medida em que o homem, por seu autoconsciente, faz de sua atividade vital, seu ser, apenas um meio para sua existência [...] (MARX apud SCHELLING, 1991, p.33).

É na práxis que o homem tem condições de superar a própria situação de opressão, mediante a análise de que a divisão do trabalho é característica de uma

determinada formação social e não um fato natural. A práxis passa a ser condição para a ação revolucionária, de modo que os homens podem pensar o sentido de suas atividades, a sua organização política e ações conjuntas na luta contra a opressão.

Schelling (1991) cita a crítica de Gramsci ao conceito afirmativo de cultura:

Precisamos nos livrar do hábito de ver a cultura como conhecimento enciclopédico, e os homens como simples receptáculos a serem preenchidos com fatos empíricos e um amontoado de fatos brutos isolados, que tem de ser catalogados no cérebro como nas colunas de um dicionário, permitindo a seu proprietário responder aos vários estímulos do mundo exterior. Essa forma de cultura é realmente perigosa, em particular para o proletariado. Serve apenas para criar pessoas mal-ajustadas, pessoas que acreditam ser superiores ao resto da humanidade por terem memorizado um certo número de fatos e datas [...] (GRAMSCI apud SCHELLING, 1991, p. 35).

Estudiosa de Gramsci, Schlesener (2002, p. 47) demonstra a compreensão que o respectivo político e filósofo italiano tem sobre cultura:

Dou à cultura este significado: exercício do pensamento, aquisição de idéias gerais, hábitos de conectar causa e efeito. Para mim, todos já são cultos, porque todos pensam, todos conectam causas e efeitos. Mas o são empiricamente, primordialmente, não organicamente.

Schlesener (2002, p. 47) demonstra que a cultura

[...] apresenta-se como saber que se produz na relação com a ação, o pensar que cria e transforma [...] os homens são capazes de renovar, de mudar o mundo conhecendo a história e a sua própria capacidade de reviver “do seu esforço atual numa força do amanhã”.

Um desafio está posto à educação do campo: considerar a cultura dos povos do campo em sua dimensão empírica e fortalecer a educação escolar como processo de apropriação e elaboração de novos conhecimentos.

Assim, o conceito de cultura como práxis guarda relação com a compreensão da história como processo coletivo de autocriação do homem, sob a possibilidade de criar uma ordem social de maior liberdade e justiça (SCHELLING, 1991, p. 37-38).

Entender o campo como um modo de vida social contribui para auto-afirmar a identidade dos povos do campo, para valorizar o seu trabalho, a sua história, o seu jeito de ser, os seus conhecimentos, a sua relação com a natureza e como ser da natureza. Trata-se de uma valorização que deve se dar pelos próprios povos do campo, numa atitude de recriação da história. Em síntese, o campo retrata uma

diversidade sociocultural, que se dá a partir dos povos que nele habitam: assalariados rurais temporários, posseiros, meeiros, arrendatários, acampados, assentados, reassentados atingidos por barragens, pequenos proprietários, vileiros rurais, povos das florestas, etnias indígenas, comunidades negras rurais, quilombos, pescadores, ribeirinhos e outros mais. Entre estes, há os que estão vinculados a alguma forma de organização popular, outros não. São diferentes gerações, etnias, gêneros, crenças e diferentes modos de trabalhar, de viver, de se organizar, de resolver os problemas, de lutar, de ver o mundo e de resistir no campo.

Tal diversidade encontrada nas populações do campo paranaense sinaliza um fato que não pode ser deixado de lado: as escolas do campo terão presente no seu interior essa conflituosa, portanto rica, diversidade sociocultural e política.

A educação do campo deve estar vinculada a um projeto de desenvolvimento peculiar aos sujeitos que a concernem. São povos que ao longo da história foram explorados e expulsos do campo, devido a um modelo de agricultura capitalista, cujo eixo é a monocultura e a produção em larga escala para a exportação, com o agronegócio, os insumos industriais, agrotóxicos, as sementes transgênicas, o desmatamento irresponsável, a pesca predatória, as queimadas de grandes extensões de florestas, a mão-de-obra escrava.

Eis por que a educação do campo deve ter como fundamento o interesse por um modelo cujo foco seja o desenvolvimento humano. Como afirma Fernandes (2005), que seja um debate da questão agrária mediante o princípio da superação, portanto, da luta contra o capital e da perspectiva de construção de experiências para a transformação da sociedade. Na educação do campo, devem emergir conteúdos e debates, entre outros, sobre:

- a diversificação de produtos relativos à agricultura e o uso de recursos naturais;
- a agroecologia e o uso das sementes crioulas;
- a questão agrária e as demandas históricas por reforma agrária;
- os trabalhadores assalariados rurais e suas demandas por melhores condições de trabalho;
- a pesca ecologicamente sustentável;
- o preparo do solo.

Vale destacar que tais temas possibilitam o estudo de um modelo de desenvolvimento do campo que se contraponha ao modelo hegemônico.

3.2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO

A educação do campo tem sido historicamente marginalizada na construção de políticas públicas. Tratada como política compensatória, suas demandas e sua especificidade raramente têm sido objeto de pesquisa no espaço da academia e na formulação de currículos nos diferentes níveis e modalidades de ensino. A educação para os povos do campo é trabalhada a partir de um currículo essencialmente urbano e, quase sempre, deslocado das necessidades e da realidade do campo. Mesmo as escolas localizadas nas cidades têm um currículo e trabalho pedagógico, na maioria das vezes, alienante, que difunde uma cultura burguesa e enciclopédica. É urgente discutir a educação do campo e, em especial, a educação pública no Brasil. Será que a educação tem servido para desenvolver cultura entendida como práxis, ou tem contribuído para afirmá-la na perspectiva do conceito burguês?

A cultura, os saberes da experiência, a dinâmica do cotidiano dos povos do campo raramente são tomados como referência para o trabalho pedagógico, bem como para organizar o sistema de ensino, a formação de professores e a produção de materiais didáticos.

Essa visão, que tem permeado as políticas educacionais, parte do princípio que o espaço urbano serve de modelo ideal para o desenvolvimento humano. Esta perspectiva contribui para descaracterizar a identidade dos povos do campo, no sentido de se distanciarem do seu universo cultural.

Essa lógica faz parte de um modelo de desenvolvimento econômico capitalista, baseado na concentração de renda; na migração do trabalhador rural para as cidades, atuando como mão-de-obra barata, na grande propriedade e na agricultura para exportação que compreende o Brasil apenas como mercado emergente, predominantemente urbano e que prioriza a cidade em detrimento do campo.

Entre as características da educação do campo que se pretende construir, estão:

- **concepção de mundo:** o ser humano é sujeito da história, não está “colocado” no mundo, mas ele é o mundo, faz o mundo, faz cultura. O homem do campo não é

atrasado e submisso; antes, possui um jeito de ser peculiar; pode desenvolver suas atividades pelo controle do relógio mecânico ou do relógio “observado” no movimento da Terra, manifesto no posicionamento do Sol. Ele pode estar organizado em movimentos sociais, em associações ou atuar de forma isolada, mas o seu vínculo com a terra é fecundo. Ele cria alternativas de sobrevivência econômica num mundo de relações capitalistas selvagens;

- **concepção de escola:** local de apropriação de conhecimentos científicos construídos historicamente pela humanidade e local de produção de conhecimentos em relações que se dão entre o mundo da ciência e o mundo da vida cotidiana. Os povos do campo querem que a escola seja o local que possibilite a ampliação dos conhecimentos; portanto, os aspectos da realidade podem ser pontos de partida do processo pedagógico, mas nunca o ponto de chegada. O desafio é lançado ao professor, a quem compete definir os conhecimentos locais e aqueles historicamente acumulados que devem ser trabalhados nos diferentes momentos pedagógicos. Os povos do campo estão inseridos nas relações sociais do mundo capitalista e elas precisam ser desveladas na escola;
- **concepção de conteúdos e metodologias de ensino:** conteúdos escolares são selecionados a partir do significado que têm para determinada comunidade escolar. Tal seleção requer procedimentos de investigação por parte do professor, de forma que possa determinar quais conteúdos contribuem nos diversos momentos pedagógicos para a ampliação dos conhecimentos dos educandos. Estratégias metodológicas dialógicas, nas quais a indagação seja freqüente, exigem do professor muito estudo, preparo das aulas e possibilitam relacionar os conteúdos científicos aos do mundo da vida que os educandos trazem para a sala de aula;
- **concepção de avaliação:** processo contínuo e realizado em função dos objetivos propostos para cada momento pedagógico, seja bimestral, semestral ou anual. Pode ser feita de diversas maneiras: trabalhos individuais, atividades em grupos, trabalhos de campo, elaboração de textos, criação de atividades que possam ser um “diagnóstico” do processo pedagógico em desenvolvimento. Muito mais do que uma verificação para fins de notas, a avaliação é um diagnóstico do processo pedagógico, do ponto de vista dos conteúdos trabalhados, dos objetivos, e da

apropriação e produção de conhecimentos. É um diagnóstico que faz emergir os aspectos que precisam ser modificados na prática pedagógica.

Para a educação que se quer construir, um procedimento essencial é a **escuta**:

- escutar os povos do campo, a sua sabedoria, as suas críticas;
- escutar os educandos e as suas observações, reclamações ou satisfações com relação à escola e à sala de aula;
- escutar as carências expostas pelos professores das escolas do campo; enfim, ouvir cada um dos sujeitos que fazem o processo educativo: comunidade escolar, professores e governos, nas esferas municipal, estadual e federal;
- por meio da escuta, será gerado o diálogo e nele serão explicitadas as propostas políticas e pedagógicas necessárias à escola pública.

Busca-se uma educação que seja crítica, cuja característica central é a problematização dos conhecimentos. Problematizar implica discutir os conteúdos de forma a gerar indagações e não de forma enciclopédica e mecânica. Para tanto, na educação do campo, o tema questão agrária é essencial para compreender os determinantes que levaram a educação do campo a estar historicamente marginalizada nas políticas educacionais.

No Brasil, como diz Martins (2000), a questão agrária não tem impedido o desenvolvimento do capital, porque no país o grande capital já se apropriou das grandes parcelas de terras. Porém, há que se discutir a geração de empregos, a condição da grande massa de miseráveis, o que, observa Martins (2000) de forma crítica, que também não tem impedido o desenvolvimento capitalista, uma vez que

[...] a exclusão se tornou parte integrante da reprodução do capital [...] há quem fale numa espécie de auxílio estatal à pobreza que dispensaria a reforma agrária, custosa, e asseguraria a sobrevivência dos pobres em condições mínimas sem necessidade de pagar o custo de grandes transformações econômicas e sociais como a reforma agrária (MARTINS, 2000, p.100).

Essas são questões que a educação do campo pode desvelar, numa atitude de elaboração de um conhecimento que parte dos próprios povos do campo e de suas experiências vividas, como diria Gramsci, uma cultura ligada à vida social.

No âmbito da educação do campo, objetiva-se que o estudo tenha a investigação como ponto de partida para a seleção e desenvolvimento dos conteúdos escolares, de forma que valorize singularidades regionais e localize características nacionais, tanto em termos das identidades sociais e políticas dos povos do campo quanto em valorização da cultura de diferentes lugares do país.

Trata-se de uma educação que deve ser **no e do** campo - *No*, porque

[...] o povo tem o direito de ser educado no lugar onde vive; [*Do*, pois] “o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2002, p. 26).

Há uma produção cultural no campo que deve se fazer presente na escola. Os conhecimentos desses povos precisam ser levados em consideração, constituindo ponto de partida das práticas pedagógicas na escola do campo.

Quais são os conhecimentos dos povos do campo? Damasceno (1993, p. 57) entende que a prática produtiva e política dos camponeses é a fonte básica do conhecimento social. Para ela, os saberes sociais dos camponeses podem ser:

- engendrados na prática produtiva do campesinato;
- elaborados na prática política, envolvendo a construção da identidade de classe e a organização política do campesinato.

Portanto, são os conhecimentos do mundo do trabalho no campo, das negociações em torno da produção, das necessidades básicas para a produção de determinados produtos, a organização dos trabalhadores em cooperativas, iniciativas na área da agroecologia, organização das comunidades de pescadores, que fortalecem grupos de resistência, que se recusam a inserir-se no modelo capitalista competitivo de produção e criam alternativas para manter o vínculo com o trabalho e vida no campo.

Os conhecimentos do mundo da política, a participação ou a observação de como se dá a tomada de decisão, por parte do poder público local ou nacional, fazem-se necessários aos povos do campo, para que sobrevivam na lógica perversa que o mercado impõe àqueles que constituem força de trabalho e/ou vivem da produção em pequenas parcelas de terras.

Nesse aspecto, a escola deve realizar uma interpretação da realidade que considere as relações mediadas pelo trabalho no campo, como produção material e cultural da existência humana. A partir dessa perspectiva, deve construir conhecimentos que promovam novas relações de trabalho e de vida para os povos no e do campo.

Outra importante reflexão, quando se fala dos povos do campo, é o conceito de “camponês”, que é polêmico. Embora não seja objeto de reflexão deste texto, indicamos alguns referenciais que podem auxiliar em sua definição. Segundo Poli (1995, p. 124-125), os principais elementos para caracterizar o camponês são:

- é um trabalhador que cultiva uma pequena área de terra, com uso de ferramentas simples, ou pequenas máquinas de tecnologia rudimentar;
- está baseado quase exclusivamente na mão-de-obra familiar, podendo empregar, esporadicamente, trabalhadores assalariados;
- combina a produção dos meios de vida com a produção de mercadorias, sem as condições de acumular capital;
- é um sujeito inserido e reproduzido no interior do modo de produção capitalista, sem ser um capitalista, na sua essência;
- a família é a sua unidade básica de posse, produção e consumo;
- organizado de forma coletiva, tem na própria família, no interior da sociedade global, a função de permitir a oferta de produtos agropecuários a preços inferiores aos das empresas capitalistas.
- a família camponesa está sempre ligada a uma unidade maior, o bairro rural, o grupo de vizinhança, a comunidade, sendo a família uma das unidades básicas de socialização;
- mantém contato freqüente com a sociedade urbana, numa relação subordinada a ela, de inferioridade, social, política e econômica;
- possui grau elevado de autonomia no processo de decisão e gestão da produção;
- o contato com o mercado é freqüente, com caráter parcial e incompleto; vende seus produtos excedentes e adquire mercadorias complementares para satisfazer necessidades básicas;
- tem objetivos de produzir valores de uso e não valores de troca;
- sua agricultura está voltada à manutenção de um modo de vida e não de um negócio.

Poli entende, portanto, que “o camponês representa um modo de vida”, isto é, uma cultura.

Esses elementos, dentre outros, caracterizam a diversidade sociocultural peculiar ao modo de vida camponês. Compreender a educação a partir da diversidade camponesa, do modo de vida, implica construir políticas públicas que assegurem o direito à igualdade, com respeito às diferenças; implica a construção de uma política pública de educação na qual a formação de professores possa contemplar esses fundamentos.

Hoje, os professores saem dos bancos escolares, dos cursos de licenciatura, sem ter estabelecido qualquer discussão sobre o modo de vida camponês, pressupondo que o modo de vida urbano prevalece em todas as relações sociais e econômicas brasileiras. Da mesma forma, a maioria dos cursos de formação continuada deixa de valorizar a educação do campo. No Estado do Paraná, existem exemplos de cursos de formação continuada voltados à educação do campo, como o organizado junto à Unioeste e à UFPR.

A formação continuada, conforme era concebida por Freire, permite que o educador faça de sua prática objeto de estudo, reflita-a coletivamente e à luz de teoria, recriando-a permanentemente.

Apoiando-se em Freire, escrevem Benincá e Caimi (2002, p. 100-101):

A formação continuada, no pensamento de Paulo Freire, tem como pressuposto a existência de um processo político-pedagógico e, ao mesmo tempo, de uma antropologia fenomenológico-hermenêutica. Isto implica um passado que se faz história, um presente em permanente transformação e um futuro a ser construído. O passado se faz história e realidade, embora seja sempre uma determinada leitura dos acontecimentos e textos já construídos. O futuro, porém, é sempre um presente em transformação, enquanto desejo e utopia.

Iniciativas das universidades em parcerias com os movimentos sociais precisam ser valorizadas pelo poder público, pois partir delas a formação inicial e/ou continuada poderá ser incrementada, pela difusão de conhecimentos que permitam aos professores valorizar o campo e a cultura dos povos do campo no Brasil. Também, a atitude de disposição por parte do professor precisa estar manifesta. É necessário que ele seja sujeito do processo pedagógico, sinta-se sujeito, queira ser sujeito.

Ao longo da última década, realizou-se no Paraná o processo de nuclearização das escolas do campo e a municipalização dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Com isso, muitas escolas foram retiradas das comunidades, passando a se localizar nas sedes dos municípios. Ainda que essa escola não esteja próxima ao local de moradia, ela deve ser concebida como uma escola do campo e não pode recair no equívoco de privilegiar a cultura da cidade, desvalorizando a identidade desses alunos, sejam crianças, adolescentes, jovens ou adultos.

Da mesma forma, a escola não pode reduzir o processo pedagógico às discussões da realidade camponesa, desconsiderando a interdependência campo-cidade. A grande maioria das sedes dos municípios em que se encontram essas escolas possui características do campo, na produção, no trabalho, na diversão, no modo de vida. Essa forma própria de existência produz saberes que foram acumulados ao longo das experiências vividas pelos sujeitos do campo.

Destaca-se a importância de a escola localizar-se no campo, para que seja reforçado o debate da educação do campo. Mesmo havendo necessidade de nuclearização, é importante que esta seja efetivada no próprio campo. A escola vai além de um local de produção e socialização do conhecimento, sendo espaço de convívio social, onde acontecem reuniões, festas, celebrações religiosas, atividades comunitárias como bazar, vacinação etc., que vivificam as relações sociais na comunidade, potencializam-lhe a permanente construção de uma identidade cultural e, em especial, a elaboração de novos conhecimentos. Fixada no campo, evita o desgaste provocado pelas grandes distâncias e pelo transporte de baixa qualidade.

A política de transporte escolar que vem sendo implementada nas últimas décadas contraria o sentido da luta pela educação do campo, pois retira as crianças e adolescentes da sua realidade local, levando-os para os núcleos urbanos. Os professores que atuam nas escolas do campo denunciam, em suas falas, a condição precária de muitas estradas rurais e dos ônibus usados para o transporte dos alunos. Isso faz alunos perderem boa parte do ano letivo, prejudicando o processo de ensino-aprendizagem.

Ao entender o campo como lugar de um modo de vida, de produção econômica e de organização política, alguns eixos temáticos são sugeridos na seqüência. O intuito é motivar e enriquecer o debate nas escolas do campo, ampliar as proposições pedagógicas, propiciar um repensar das aulas, da prática social dos professores, dos alunos e da comunidade escolar.