

# MODALIDADE EDUCACIONAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONTRADIÇÕES E ELEMENTOS NECESSÁRIOS À TRAVESSIA<sup>1</sup>

Cecília Maria Ghedini<sup>2</sup>

## 1. Palavras Iniciais

As produções que aqui se apresentam inscrevem-se nessa mesma perspectiva de olhar, pois têm sua validade pelo que produzem como experiência humana e social, ainda que, na maior parte das vezes, estejam cerceadas por limites e contenções. Nesse sentido, se faz necessário desdobrar e ampliar inúmeras vezes estas referências, pois têm potencial para colocar a história do campesinato deste país, em relação à educação, noutra condição. Isso porque a experiência histórica produzida satura a realidade de novo conteúdo, constituindo-se em “sustentação”, pois antagoniza com o projeto hegemônico em curso, agregando elementos e estratégias num projeto preñado de sentidos históricos e densidade política.

As referências produzidas nesse período são compreendidas em duas perspectivas, as que se desenvolvem num espaço específico como a Escola dos Movimentos Sociais Populares – na Fundep (1990) e Iterra (1995) - e mantém a radicalidade do projeto histórico-político da classe trabalhadora, especificamente dos trabalhadores do campo. E as primeiras Escolas de Acampamentos e Assentamentos (1979), que tem um desdobramento com as Escolas Itinerantes do MST (1996), as Escolas Públicas do Campo nos assentamentos que seguem até a atualidade. A partir de 1998, têm-se apropriações nas Escolas Públicas Convencionais do Campo, através da Educação do Campo. Estas escolas vão se organizando com enfrentamentos à lógica hegemônica das políticas públicas do Estado para as escolas do campo do país, pois ainda que haja mudanças na legislação ainda são apenas “letra”. Essas relações de enfrentamento, entre negações e agregações, têm produzido “degraus” a sustentar avanços, mesmo que distantes do horizonte apontado.

É nesse quadro ampliado de educação e escola do campo, que se inicia um processo de institucionalização, imprimindo-se uma expectativa de generalização com programas e ações desdobrados de forma massiva, dentre os quais a modalidade da Educação do Campo que pode ser garantia e base jurídica para produzir “sustentações”

---

<sup>1</sup> Este texto e parte do capítulo 4 do livro: “A produção da Educação do Campo no Brasil: das referências históricas à institucionalização”, publicado pela Paco Editora, 2016, p. 337-355.

<sup>2</sup> Professora adjunta da Universidade do Oeste do Estado do Paraná - Unioeste – Campus de Francisco Beltrão – PR. cema@unioeste.br

às mudanças concretas às escolas do campo, pautadas pela legislação. É preciso considerar que estas escolas distribuem-se em um vasto território nacional e os diversos espaços onde se situam não estão saturados da mesma história que deu significado à Escola dos Movimentos Sociais Populares. Existe, nesse sentido, um risco potencial de que, pela instituição da modalidade, haja a migração de um conteúdo político sob controle do projeto de campo hegemônico.

Todavia, nestas relações mediadas tanto pelas referências tecidas nas práticas e lutas político-sociais dos MSP quanto pela institucionalização estatal, identificam-se, na forma de tratar o conhecimento, alcances que extrapolam o tempo e o espaço escolar convencionais. Constituem-se como ganho deste processo e produzem descentramentos em relação a essa escola, ainda que, ao serem colocados no espaço da institucionalização, se conviva com tensões entre sua potencialidade e os riscos de cooptação e de desvios.

## **2. Descompassos entre a legislação e a escola do campo**

A realidade das Escolas Públicas do Campo no país ainda é muito precária, sem falar da iminência de um fechamento em massa por não se efetivar um projeto que lhes garanta a diferença. Muito pouco das referências, ainda que incorporadas como conteúdo da lei e garantidas no aparelho do Estado, são efetivas em Escolas Públicas Convencionais do Campo.

Há um vazio entre a legislação, os sistemas de ensino e as escolas, distanciamento dado pela maneira como se materializa a escola, a prática social dos professores, as relações com o Estado, a distância entre o conteúdo da política e a forma jurídica do aparelho do Estado. Esse último aspecto talvez seja o mais desafiador, pois a aplicação das políticas depende de mudanças legais em outros espaços como, por exemplo, aprovações no legislativo municipal ou estadual. Os relatos dos professores Edson Marcos Anhaia e Marciane Mendes, que atuaram como gestores em sistemas e Escolas Públicas Convencionais do Campo, mostram essas questões, o descompasso existente que carece de um projeto de escola diferenciado assumido no espaço burocrático-jurídico do Estado:

[...] hoje uma escola com menos de 60 alunos não se paga. A *per capita* do FUNDEB para uma escola que tenha menos de 60 alunos não é viável. Ou seja, a prefeitura não consegue manter essa escola [...] Há um discurso, uma

fala sobre “não fechar escolas”, mas não se tem nenhuma política de complementação para além do FUNDEB para essas escolas. [...] há uma discussão interna no governo federal para dar conta disso, mas este é um exemplo que de fato a política que existe está muito aquém da realidade (ANHAIA, 2013).<sup>3</sup>

[...] (na Coordenação de Educação do Campo – SEED/PR) [...] quando esbarrava, por exemplo, no fechamento de escola, havia uma justificativa: “porque tem uma base legal, são tantos alunos, então vamos fechar esta escola”. Íamos com a justificativa [...], mas não movíamos a estrutura, não conseguimos avançar nada no fechamento de escolas e transporte escolar, pois não havia sustentação da parte jurídica, burocrática, administrativa [...] era um sentimento de muita impotência quando chegava um processo, a Coordenação fazia toda a parte pedagógica, tinha as diretrizes, mas caía na parte da estrutura, e se falava “não, porque tem 50 alunos, não justifica manter tantos professores nesta escola” [...] o argumento pedagógico não passava, não se sustentava (MENDES, 2013).<sup>4</sup>

A constituição dos espaços formais no Estado também evidencia impasses relevantes para entender as dificuldades enfrentadas na implantação da Educação do Campo. A Coordenação Estadual de Educação do Campo na SEED/PR, por exemplo, era, burocraticamente, apenas uma coordenação pedagógica, o que lhe limitava as ações e os poderes de intervir e encaminhar mudanças institucionais de maior alcance. Quando isso acontecia, era compreendido, por parte dos superiores na SEED, como tarefas que não lhe cabiam (2013): “Éramos tratados apenas como Coordenação Pedagógica, sempre nos lembravam disso, ‘vocês são uma coordenação pedagógica’, e sabemos que a Educação do Campo não se sustenta só com o pedagógico, não é uma questão só pedagógica” (MENDES, 2013)<sup>5</sup>.

Nesse contexto, mesmo o que está assegurado pela legislação mostra-se precarizado na concretude do lugar onde “se faz” esta escola, ainda tendo longos anos de caminhada, percebido na fala de uma gestora como Ana Cristina Hammel:

[...] um exemplo, para ver como chegam as políticas públicas aqui no assentamento: nós não temos estrada, este ano tivemos uma perda em torno de 60 dias letivos, se a gente somar até o final do ano, isso é muito tempo. Dos sete anos que os nossos estudantes teriam que passar na escola, passam 4,5 anos e meio, por causa das condições, e não é por que não querem vir, não tem condições de tráfego. Não dá para dizer que tem políticas públicas para o campo, tem-se descaso, desde a estrada, as condições dos ônibus, porque, esta escola centraliza 20 comunidades [...] A lotação de professor é outra forma de descaso da política pública, do Estado que lota aquele que fica

---

<sup>3</sup> ANHAIA, Edson Marcos. Entrevista concedida a Cecília Maria Ghedini. Florianópolis-SC, 6 de dezembro de 2013.

<sup>4</sup> MENDES, Marciane. Entrevista concedida a Cecília Maria Ghedini. Laranjeiras do Sul-PR, 28 de novembro de 2013.

<sup>5</sup> MENDES, Marciane. Entrevista concedida a Cecília Maria Ghedini. Laranjeiras do Sul-PR, 28 de novembro de 2013.

por último na lista aqui no campo. Isso porque não tem uma política pro professor que vem para o campo, ele se enquadra nas mesmas condições do urbano, a mesma lista, os mesmos critérios (HAMMEL, 2013).<sup>6</sup>

Cada um dos problemas e questões está previsto na lei. Contudo, na prática, ainda não se estruturaram no arcabouço burocrático-jurídico do Estado, como se percebe na entrevista de Ana Cristina Hammel: “O Estado, de efetivo mesmo, garante muito pouco. Desde um processo de formação continuada tem que se negociar, mas na hora de efetivar é outra coisa. Muitas vezes tem que pegar o Projeto Político-Pedagógico e dizer: ‘Olha aqui, a gente garante isso’” (HAMMEL, 2013).<sup>7</sup>

[...] o Estado reconhece, por exemplo, uma lotação diferenciada, mas no contrato precarizado [...] não mexe naquilo que é central, no professor lotado.[...] o Estado concede o mínimo, e fora da estrutura de carreira. [...] Nós queremos professor lotado, com carreira, com concurso, que não troque todo ano, mas nessa relação o Estado não mexe. O professor está lotado, mas ele é um PSS que fica um ano e depois vai embora, que todos os anos troca, cada mês tem professores trocando. [...] em relação à política pública, o ganho foi só na área de conhecimento e, em termos, pois, de fato, dependendo do NRE, mesmo com uma Resolução de distribuição de aulas, ele lota se quiser, interpreta de seu jeito, ainda que no mesmo Estado (HAMMEL, 2013).<sup>8</sup>

Essas declarações da professora Ana Hammel mostram que não se avançou nessas questões. Mesmo se implantando uma proposta de escola do campo por força do Conselho Estadual de Educação (como é o caso da escola do Paraná acima referida), na prática burocrática, o tratamento é o mesmo, os problemas estruturais se mantêm e, mesmo para efetivar o Projeto Político-Pedagógico produzido de acordo com as referências e as garantias da legislação, é preciso de negociação, luta e justificativas.

Se pegar a diferença dos Ciclos de Formação Humana, nossa escola é a única que trabalha com reagrupamento no sistema, explicar isso pra SEED, não é tranquilo apesar de terem legitimado a proposta de lotar o professor para o reagrupamento, por exemplo. Então vamos criando, temos que ter sempre essa relação de diálogo, de conversa, ir pra mesa de reunião e dizer: “não, o PPP está aqui, a lei garante, etc.”! Desde o livro de chamada, que é o mesmo de qualquer escola, numa escola de Ciclos! (HAMMEL, 2013).<sup>9</sup>

---

<sup>6</sup> HAMMEL, Ana Cristina. Entrevista concedida a Cecília Maria Ghedini. Laranjeiras do Sul-PR, 28 de novembro de 2013.

<sup>7</sup> HAMMEL, Ana Cristina. Entrevista concedida a Cecília Maria Ghedini. Laranjeiras do Sul-PR, 28 de novembro de 2013.

<sup>8</sup> HAMMEL, Ana Cristina. Entrevista concedida a Cecília Maria Ghedini. Laranjeiras do Sul-PR, 28 de novembro de 2013.

<sup>9</sup> HAMMEL, Ana Cristina. Entrevista concedida a Cecília Maria Ghedini. Laranjeiras do Sul-PR, 28 de novembro de 2013.

Mesmo com as conquistas legais, está-se quase no mesmo patamar inicial de negociação. A cada ano letivo é preciso formular novamente, colocar-se frente a frente com o Estado para alcançar uma pequena parte do que já está na legislação, no Projeto Político-Pedagógico aprovado pelo CEE-PR. Ainda assim, só funciona se a escola se fizer presente e expressar a necessidade.

Pode-se inferir que esse distanciamento entre legislação, operacionalização e materialidade nas Escolas Públicas Convencionais do Campo confere um sentido à institucionalização da Educação do Campo, pois diante da precariedade das escolas, ainda se for garantido apenas a estrutura para que ela funcione dignamente, está-se avançando imensamente, mesmo que a disputa maior seja de projeto político. É necessário encontrar maneiras de superar essa fratura entre o discurso do direito, a legalidade e a prática concreta. De algum modo a estrutura como espaço físico, estradas, professores, tempo e espaço para planejamento, transporte escolar, água, salas de aula, entre outros, são garantias da efetivação o projeto político da escola do campo. No entanto, isso já está posto na legislação, como reafirma o professor Antonio Munarim, autoridade neste assunto:

Para mim eu diria que no âmbito da União temos conquistas suficientes para fazermos, se quisermos, uma revolução: conquistas legais de diretrizes, de resoluções do Conselho Nacional que institui a Educação do Campo como modalidade, resoluções outras do Conselho Nacional, Resolução do FNDE para financiamento, “n” projetos e programas. Temos também legislação mais que suficiente para fazer uma revolução pedagógica na escola, organização das turmas, organização das comunidades [...] boas definições já incorporadas pelo Estado União, governo da União, definições que são: o conceito de educação do campo está lá, está institucionalizado, conceito de escola do campo está institucionalizado, povos do campo, organização apropriada, modalidade, tudo está definido (MUNARIM, 2013).<sup>10</sup>

O professor Antonio Munarim reitera que, por conta da relação entre os sistemas de ensino no país, não há uma força para garantir que as mudanças legais possam incidir em mudanças nos locais, nas “escolinhas rurais”, ali não chegam. “Por que não chegam? Eu tenho atribuído ao modo como a gestão pública tem se organizado, o chamado

---

<sup>10</sup> MUNARIM, Antonio. Entrevista concedida a Cecília Maria Ghedini. Florianópolis-SC, 8 de dezembro de 2013.

regime de colaboração, o pacto federativo [...] Por esse pacto federativo, se gera um processo de transferência de responsabilidade (MUNARIM, 2013).<sup>11</sup>

Em função da forma como, historicamente, vem se configurando o regime de colaboração entre as esferas municipal, estadual e federal, a falta de articulação entre os órgãos do município, estado e federação implicam diretamente na questão de recursos, normatizações, formação dos professores, entre outros, assim como na estrutura interna, técnico-burocrática de funcionamento para a efetivação das propostas. É por isso, na visão dele, que nas escolas a legislação não se concretiza. Esse “jurídico-burocrático” raramente foi questionado ou refletido na história da educação dos camponeses em função de que a legislação é universal poucos aspectos tratam do específico. Constituir um projeto de escola que lhe garanta o não fechamento, por exemplo, ou que a insira no projeto de desenvolvimento socioeconômico-cultural local, exige mudanças e elas não são fáceis, até, em muitas situações, se tem dificuldade de compreender por onde passam tais mudanças, como mostra ainda o professor Antonio Munarim:

[...] fazer-se isso possível só será se superarmos a seriação! E isso é possível. Há as leis da LDB e o governo federal estimula através de alguns programas, e agora através da própria Resolução que define os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica, define claramente lá que a Educação do Campo é uma modalidade e tal, e tal, e tal. Mas quem é que vai executar isto? Não é o governo federal, porque o governo federal não tem escolas de ensino fundamental no campo [...] Os governos estaduais igualmente não assumem como responsabilidade sua, com algumas raras exceções como agora vi no RS [...] mas se perguntarmos ao RS: tem perspectiva de fazer com as redes Municipais? Não, não tem. [...] não existe uma preocupação com as redes municipais onde está a maior quantidade de escolas. [...] na média brasileira, mais de 90% das escolas são do município [...] (MUNARIM, 2013).

Nesse sentido é que se dá o descompasso entre a forma como o Estado age e a forma como os MSP propõem. O Estado move-se no seu tempo, que é lento, destaca o professor Edson Marcos Anhaia: “Pensa na lógica da política da universalização, todos têm direito e acesso, mas o direito num país universal como o nosso, não se concebe da mesma forma para o Estado e os MSPdoC (ANHAIA, 2013).<sup>12</sup> Amplas mudanças no sistema poderiam ser uma saída, destaca o professor Antonio Munarim:

[...] a forma como o Estado (entendido como o governo), se organiza no regime de colaboração (dito de colaboração), quer dizer, o aparelho estatal

---

<sup>11</sup> MUNARIM, Antonio. Entrevista concedida a Cecília Maria Ghedini. Florianópolis-SC, 8 de dezembro de 2013.

<sup>12</sup> ANHAIA, Edson Marcos. Entrevista concedida a Cecília Maria Ghedini. Florianópolis-SC, 6 de dezembro de 2013.

para atender a educação [...] está desorganizado [...] no campo da política poderíamos conquistar uma organização diferente, que poderia resultar algo também diferente na educação, se o Estado se organizasse de maneira mais una. Até trago como referência o Sistema Único de Saúde, haveria que ter não um sistema de regime de colaboração, mas um Sistema Único de Educação (MUNARIM, 2013).<sup>13</sup>

Para Oliveira e Santana (2010), reconhecer esses vazios é ter uma crença na necessidade de ações articuladas entre os entes federados no sentido de formular uma política que preencha esse vazio e seja implementada passa por algumas condições. Talvez a mais desafiadora seja “a negociação de princípios e padrões que sejam assegurados nos planos nacional, estaduais e municipais de educação” (OLIVEIRA; SANTANA, 2010, p. 288). Para isso, os autores apontam em seus estudos, ser necessário “reinventar novos parâmetros de relações entre as três esferas governamentais, e destas com a sociedade” (OLIVEIRA; SANTANA, 2010, p. 288). Deve-se ter em conta que não se trata de algo simples, “pois antes de representarem complexidade técnica evidenciam dimensões políticas e ideológicas. Supõem um confronto de projetos educacionais e sociais em disputa na sociedade brasileira” (OLIVEIRA; SANTANA, 2010, p. 288).

Depreende-se, então, que não é algo banal ou apenas uma questão de reivindicar esse descompasso entre as disposições legais e a efetivação dessa legislação nas escolas. Há um abismo nesses campos e têm-se razões e motivações que remetem a um novo momento de luta, ou seja, uma nova síntese entre o que se produziu enquanto legislação e as formas com que se executam as leis no regime de colaboração e os sistemas de ensino nas três esferas de governo. A isso se soma o desconhecimento da realidade do campo ou de outros espaços sociais, haja vista que a legislação é tratada e aplicada na lógica do “universal”, a especificidade não é considerada, o quadro técnico administrativo e as ferramentas do sistema não se movem no sentido de articular a demanda e as garantias da legislação. Além disso, há desconhecimento dessa realidade por parte dos gestores, comprometendo-se a busca de saídas e novas formas de atendê-las nos padrões técnicos, como destaca o professor Edson Marcos Anhaia:

[...] quem hoje está na burocracia do governo federal, na sua maioria, desconhece a dinâmica do campo. Um exemplo, quando se faz um programa para o Brasil inteiro, por exemplo, PTDE Campo, que possibilita repassar um recurso para escola, se o pessoal do sul faz um plano de aplicação, compra

---

<sup>13</sup> MUNARIM, Antonio. Entrevista concedida a Cecília Maria Ghedini. Florianópolis-SC, 8 de dezembro de 2013.

um litro de gasolina por três reais, se for para o Acre, oito reais. O tempo para entrega da merenda na Região Sul no lugar mais distante pode ser um dia, no Acre uma semana, ou seja, é mais caro, no Acre, transportar a merenda, do que comprar. Como se coloca toda essa diversidade dentro das políticas públicas? E os técnicos que analisam, muitas vezes, não têm conhecimento dessa realidade, ou seja, não têm uma compreensão de norte a sul do Brasil (ANHAIA, 2013).<sup>14</sup>

Há uma tradição de que os técnicos, ou quem tem a tarefa de executar, mantêm um conhecimento apenas de execução, não de interpretação da lei na relação com a realidade, ou seja, a realidade aparece como homogênea, única. Então, pensar que gestores, técnicos de secretarias de Educação, departamentos que são fragmentados até enquanto espaço físico, localização etc., tenham instrumentos que os levem a pensar, propor e agir de forma articulada é algo novo nessa relação com os espaços do Estado.

Reitera-se, contudo, que os objetivos colocados no contexto da I e II CNEC, de certa maneira, foram alcançados e podem ser tomados como uma etapa inicial da produção da Educação do Campo na qual garantem-se leis que incorporam as referências possibilitando sua efetivação nas escolas. Porém, passa-se a uma nova etapa na qual terão que se consolidar as conquistas do projeto político, vislumbradas como uma disputa entre as lógicas “rural” e “campo”, pois, do ponto de vista da estrutura e das condições necessárias a uma escola com qualidade, ainda se está no “rural”.

### **3. Modalidade de Educação do Campo: entre os vazios e a saturação**

Ao se começar a falar que a Educação do Campo é uma modalidade de oferta da educação escolar, é importante compreender que pela questão do que é a modalidade está-se identificando que há segmentos sociais cujas especificidades legitimam a constituição de uma forma de oferta de escolarização específica para aquele segmento. É mais ou menos isto que é indicado quando se define uma modalidade de educação escolar: mesmo que não seja dada nenhuma consequência clara a isso, é como se se estivesse reconhecendo e assumindo que existem segmentos sociais que devem ter, legitimamente, uma escola diferente, porque tais segmentos têm especificidades e elas devem ser consideradas na forma de escola legalmente reconhecida.

Em 2010, pela Resolução nº 4/2010, a Educação do Campo passa a ser modalidade. Porém, os limites e impasses observados em sua recente implementação

---

<sup>14</sup> ANHAIA, Edson Marcos. Entrevista concedida a Cecília Maria Ghedini. Florianópolis-SC, 6 de dezembro de 2013.

permitem entender que não há materialidade e nem cultura institucional com força para que, de modo ágil, por ser modalidade adquira o significado que a Educação do Campo em seu desenvolvimento histórico. Assim, formalmente, a modalidade é um fato: ela foi criada, está prevista juridicamente. Contudo, não significa que, uma vez formalizada, conserve o projeto político que fez com que chegasse à formalização.

No contexto do descompasso entre legislação e escola do campo, a conversão da Educação do Campo em modalidade vem sendo entendida diferenciadamente por formuladores e lideranças vinculados a essa questão, existindo aqueles que entendem a criação da modalidade como um erro, uma armadilha, e aqueles que a tomam como um recurso que pode conferir novas possibilidades para sua gradual consolidação noutra perspectiva, que não seja sua precária realização a despeito da legislação existente.

O professor Antonio Munarim, analisando do ponto de vista das políticas públicas, acha que “não podemos a princípio dizer, teoricamente, que a modalidade é uma armadilha perigosa [...]. Ela pode virar-se contra nós se, politicamente não conseguirmos fazer dela o que permite como possibilidade” (MUNARIM, 2013).<sup>15</sup> Desse ponto de vista, ele compreende que, com todos os riscos que há, a implementação da modalidade pode ser, também, o caminho para se efetivar a disputa pela materialização das referências em curso nos projetos, programas, propostas, legislações específicas nos estados e municípios. “Em sendo modalidade não significa dizer que não possa funcionar como uma escola regular, de boa qualidade, pode, [...] mas não precisa, por exemplo, seguir a rigidez da escola regular, mas também não quer dizer que se vai empobrecer, pelo contrário” (MUNARIM, 2013).<sup>16</sup> E ele ressalta: “Isto não significa que o Estado vai atender de maneira empobrecida alunos isolados que estão lá no campo, através, por exemplo, da educação à distância” (MUNARIM, 2013).<sup>17</sup> Isso porque a implementação da modalidade se coloca na mesma perspectiva que a luta pela escola do campo tem se colocado até agora, qual seja, de ter como “sustentação” os eixos do projeto de histórico-político dos MSP e das coletividades onde se insere esta escola. A possibilidade de que não se concretize de acordo com as referências existe. Contudo, uma total negação da Educação do Campo, segundo o professor, só vai se dar

---

<sup>15</sup> MUNARIM, Antonio. Entrevista concedida a Cecília Maria Ghedini. Florianópolis-SC, 8 de dezembro de 2013.

<sup>16</sup> MUNARIM, Antonio. Entrevista concedida a Cecília Maria Ghedini. Florianópolis-SC, 8 de dezembro de 2013.

<sup>17</sup> MUNARIM, Antonio. Entrevista concedida a Cecília Maria Ghedini. Florianópolis-SC, 8 de dezembro de 2013.

“se nós não tivermos o polo que luta na sociedade, se nós, Movimentos, não tivermos condições de nos impor, não tivermos força política [...]” (MUNARIM, 2013).<sup>18</sup>

Concorda-se com seu ponto de vista, no sentido de ser necessário ter um projeto objetivo para a situação das escolas no campo fadadas ao fechamento pela situação de esvaziamento do campo e de um novo tipo de escola que justifique sua existência, e isto exige luta. O professor Antonio Munarim (2013)<sup>19</sup> cita o exemplo da Espanha, parte de sua pesquisa:

[...] vi no caso da Espanha, que assim o é, Educação Rural como modalidade, suscita uma organização muito mais exigente, em termos de professores e principalmente em termos de recursos. [...] (eles) se organizam por projetos, por ciclos [...] cada sala de aula é formada por turmas heterogêneas [...] a criança estuda até cinco horas na escola [...] e o professor é tempo integral Além disto, tem um coletivo de especialistas que visitam um agrupamento de escolas, o professor dedica então um dia inteiro de estudo junto com outros colegas de escolas vizinhas e fica um especialista em seu lugar cuidando da turma, com despesas pagas [...] Organizam o processo de ensino, de organização da escola, de acordo com o que eles chamam de Zona Escolar Rural (ZER). Cada ZER agrega escolas próximas que fazem o seu PPP, encontros de práticas e de planejamento de acordo com as condições e com o que a realidade permite. É a modalidade que possibilita tudo isso, porque permite que seja regularizado legalmente (MUNARIM, 2013).<sup>20</sup>

Depreende-se deste entendimento do autor ser possível uma educação de qualidade muito superior ao que se tem na atualidade das Escolas Públicas do Campo pelo conceito de modalidade, por permitir outras formas de escola, o que poderia garantir as referências produzidas. “É o contrário do que dizem, senão não teríamos essa liberdade, se escola do campo é a escola regular, tal como definido na legislação corrente para essa modalidade, ela vai ser escola regular e fazer uma educação regular, mesmo com a modalidade” (MUNARIM, 2013). A modalidade da Educação do Campo, assim compreendida, consiste numa possibilidade de garantir estruturas consistentes superando o descompasso entre a escola situada no campo e as conquistas legais. Na realidade atual, mesmo as escolas que assumem este processo ainda enfrentam, junto ao Estado, uma constante reivindicação para conseguir melhores condições de funcionamento, que muitas vezes, ainda, são alcançadas de modo precário. Observa-se

---

<sup>18</sup> MUNARIM, Antonio. Entrevista concedida a Cecília Maria Ghedini. Florianópolis-SC, 8 de dezembro de 2013.

<sup>19</sup> MUNARIM, Antonio. Entrevista concedida a Cecília Maria Ghedini. Florianópolis-SC, 8 de dezembro de 2013.

<sup>20</sup> MUNARIM, Antonio. Entrevista concedida a Cecília Maria Ghedini. Florianópolis-SC, 8 de dezembro de 2013.

que, mesmo tendo os instrumentos legais, faltam instrumentos jurídicos para que a Educação do Campo aconteça em todas as escolas públicas do campo no país.

É nesta perspectiva que a modalidade é compreendida como uma diferenciação necessária no “universal”, de maneira que “os profissionais da educação e os usuários das instituições escolares se formem assegurando suas territorialidades e identidades sociais” (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012, p. 238). O professor Edson Marcos Anhaia, destaca estes elementos desde sua experiência do período em que esteve na coordenação da SECADI:

No caso da Educação do Campo, por isso, foi necessário criar uma Secretaria da Diversidade, chamar os gestores que compreendem minimamente essa situação, para fazer a política pública acontecer. Quer dizer, hoje se tem, dentro do governo federal, várias coordenações que tentam responder justamente essa diversidade de coisas. Um exemplo, hoje, no campo, tem 75 mil escolas. Dessas 75 mil, 30 mil escolas não têm unidades executoras, ou seja, não podem receber recursos do governo federal, a não ser o repasse do FUNDEB. Como resolve isso? É um “nó”, porque a legislação não permite que se tenha qualquer ação de repasse direto na escola, se ela não tiver unidade executora. Agora, 30 mil escolas não têm. Porque não criam? Por que elas não têm? Não têm porque não há cartório próximo, não há banco próximo, porque as pessoas estão muito longe desses espaços (ANHAIA, 2013).<sup>21</sup>

As disparidades entre campo e cidade são consideráveis. Segundo dados do INEP (BOF, 2006), a escolaridade no campo era em média de 4,5 anos, a metade da média urbana que chegava aos 7,8 anos. A pobreza é outro fator importante a ser considerado, pois a renda domiciliar per capita dos jovens do meio rural era, em valores do mesmo ano, de R\$ 177,06, correspondente a menos da metade da renda do jovem urbano (de R\$ 387,13), isso numa faixa etária em que deveriam estar cursando o ensino fundamental, ou seja, de 9 a 16 anos, dado que incide sobre estar na escola e ter que trabalhar ao mesmo tempo.

Nota-se, assim, que a diversidade desse espaço que justifica a especificidade da escola, não se materializa no campo, ainda que garantida pela legislação desde 2002, como relata a professora Ana Cristina Hammel a partir da realidade da gestão de uma escola do campo:

Um Estado que discute a Educação do Campo, mas não olha para a diversidade desta educação, não entende que para o professor chegar aqui, ele precisa sair uma hora antes da casa dele e chegar uma hora depois e por isso

---

<sup>21</sup> ANHAIA, Edson Marcos. Entrevista concedida a Cecília Maria Ghedini. Florianópolis-SC, 6 de dezembro de 2013.

viaja duas horas por dia, essas condições não são consideradas. Então, dá pra se dizer que tem Educação do Campo? Apesar de se ter um discurso que chegam as coisas, por exemplo, os nossos livros chegam atrasados e a internet é de pior qualidade. A Educação do Campo diz que a gente tem direito a ser diferente, mas não pode ser uma condição para nos desigualar, para nos colocar numa condição inferior perante a sociedade. A Educação Rural fez isso. Queremos as mesmas condições de acesso, igualdade [...] se não avançar nisso, não vai se concretizar a Educação do Campo, pode até vir no plano do discurso, mas no plano da efetivação, da institucionalização, de garantir, ainda não chega. [...] a gente quer ter direito ao mesmo saber, independente do espaço de estar no campo ou na cidade (HAMMEL, 2013).<sup>22</sup>

É necessário, todavia, considerar outros aspectos sobre a modalidade escolar, compreendendo suas configurações e explicitando de qual modalidade se fala quando se trata da Educação do Campo.

Nem toda oferta escolar diferenciada é modalidade. Normativamente, no Brasil a educação escolar está organizada em níveis, etapas e modalidades, sendo que, após o período de ditadura militar, o que até então era considerado nível de ensino se reconfigura, passando a ser uma unidade formativa referida a uma fase da formação que, em parte, vai se definir em função de sua relação com a fase seguinte. Assim, dentro de cada nível se encontram as etapas subsequentes, cuja terminalidade é um recurso institucional que regula a passagem de uma fase da formação para outra. Nesse contexto, institucional e normativamente falando, a modalidade foi um termo utilizado para diferenciar os modos diversos da oferta daquela educação que estava posta. E essa definição de modalidade aparece como a ideia de um modo particular de realizar uma mesma coisa, que tem equivalência formal.

Nesse sentido, então, a forma predominante de realizar a escola seria a educação regular, mas deveriam existir formas diferenciadas de oferecer o ensino, para que se possa cobrir certas peculiaridades, certas especificidades de alguns sujeitos. Assim, o Ensino Supletivo, a Educação à Distância, a Educação Especial são considerados modalidades, porque são modos de se oferecer a escolarização dos mesmos níveis e etapas, mas segundo uma maneira particular que atenda às necessidades específicas de cada um dos segmentos sociais a elas referidos. Essas necessidades específicas têm mais a ver com certas condições dos sujeitos no acesso à escola e não, necessariamente, com o conteúdo da escola. Por exemplo, a modalidade Educação Especial, nessa relação com os sujeitos, vai ter liberdade para se organizar de modo a garantir que cada um com suas características, suas limitações e suas possibilidades possa frequentar a escola e cursar

---

<sup>22</sup> HAMMEL, Ana Cristina. Entrevista concedida a Cecília Maria Ghedini. Laranjeiras do Sul-PR, 28 de novembro de 2013.

os diversos níveis e etapas, de forma diferente, tendo assim acesso ao ensino. Na EJA, a particularidade dos sujeitos que é levada em conta é o fato de que já são jovens e adultos, trabalham e por isso não podem frequentar a escola segundo as mesmas regras dos adolescentes que permanecem na educação regular, por exemplo.

De modo geral, até o início dos anos 1990 pode-se dizer que as modalidades estavam circunscritas a essas necessidades específicas de escolarização de certos segmentos sociais sendo, predominantemente, “um modo de organizar a oferta formativa conforme certas especificidades, para dar conta de uma condição especial de determinados segmentos sociais no que diz respeito ao acesso e permanência na escola” (ALGEBAILLE, 2014a, p. 3). Tem-se então, Ensino Supletivo: para aqueles que não tinham sido escolarizados, sua especificidade era a de sujeitos que não frequentaram a escola, ou seja, sujeitos que não tiveram oportunidade de acesso e permanência na escola (até essa época só há Ensino Supletivo para jovens e adultos); Ensino Regular Noturno: regular, mas é noturno, tem uma carga horária um pouco diferente; Educação Especial; e Educação à Distância.

O que existia muito pouco no Brasil eram formas particulares de organizar o ensino conforme a perspectiva sociocultural dos sujeitos. Em diversos países da América Latina, como Peru e Bolívia, muito cedo se organizou a Educação Indígena como educação bilíngue. Note-se, porém, que, nesses casos, a Educação Indígena não se constituía como uma modalidade. Tratando-se de países com altos índices de população indígena, o projeto geral de educação escolar, ao menos no caso da educação básica, se estruturava a partir da necessidade de uma educação bilíngue que garantisse aos diversos segmentos populacionais o domínio das línguas principalmente praticadas em território nacional. A estrutura do ensino era constituída por dois vieses principais, porque havia uma população grande que não constituía uma exceção em relação ao regular. A educação era regular com diferenciações.

No caso da modalidade tal como anteriormente era predominante no Brasil, os segmentos aos quais se destinava eram entendidos como exceção em relação ao regular: o regular compreendido aqui como a educação escolar realizada na idade própria, prevista, com andamento normatizado (seriação, avaliação, padrão presencial, etc.). Nesse caso, o regular se desenvolvia como a regra, a norma, o normal, e a modalidade era a exceção, não havendo, até a década de 1990, modalidades que se definissem a partir de aspectos relativos às especificidades culturais. Se houvesse alguma especificidade a ser atendida pela educação, dava-se na forma de projeto, de programa

ou de ramo de ensino. A educação rural talvez possa ser categorizada, neste caso, mais como um ramo de ensino do que como propriamente uma modalidade.

Na década de 1990, a própria LDB se torna palco de uma série de discussões que passam a influir na compreensão e definição das modalidades de ensino. Nesse contexto, não só se amplia o debate sobre educação especial como modalidade, mas também amplia-se a identificação de outras especificidades que ensejariam modos distintos de organização da formação escolar. Nesse contexto, a discussão sobre a necessidade de reconhecimento da diversidade mostra-se vinculada a mudanças tanto no escopo da formação escolar regular – a obrigatoriedade do reconhecimento da história da cultura afro-brasileira na educação escolar é talvez o primeiro exemplo neste sentido – quanto na ampliação e diversificação dos significados das modalidades de ensino. No bojo desse debate da diversidade – e num contexto no qual variados MSP defendem bandeiras não mais circunscritas ao acesso a serviços públicos, mas também relativas ao caráter desses serviços para que eles sejam adequados aos diversos segmentos sociais –, são reconhecidas certas especificidades culturais que passam a ser tratadas como merecedoras de um enfoque específico a favorecer os sujeitos daquele segmento sociocultural.

É nesse contexto que aparece a Educação Indígena, a Educação do Campo, a Educação Quilombola nomeadas, do mesmo modo, como modalidade, sem diferenciação em relação às modalidades anteriores, mesmo sendo “modalidades constituídas por uma especificidade sociocultural dos sujeitos, não como um modo de organizar a oferta formativa conforme certas especificidades” (ALGEBAILLE, 2014a, p. 4). Estas podem ser entendidas como as “novas modalidades”, uma vez que são definidas segundo especificidades socioculturais dos sujeitos.

Então, ainda que a forma da escola tenha especificidades, por conta das especificidades socioculturais desses sujeitos, predomina uma espécie de reconhecimento de que eles, pela sua cultura, trabalho e modo de vida, devem ter um conteúdo formativo distinto, ou seja: a formação escolar tem uma distinção (o conteúdo e o método por conta das sínteses sociais que lhe constituem), e não apenas a forma de oferta escolar (estrutura, tempo, espaço entre outros).

A modalidade desenha-se assim, como que em duas configurações, por exemplo, a forma da Educação à Distância ou do Ensino Supletivo é uma forma nos seus elementos mais objetivos e estruturais como duração, periodicidade, pois a escola do sujeito que frequente o supletivo precisa ter um tempo de aula um pouco mais curto

porque ele vai estudar à noite, terá que se localizar no horário noturno, por isso há uma mudança de forma de oferta escolar. Já no caso da compreensão das especificidades culturais Educação Indígena, Educação do Campo, Educação Quilombola entre outras, a modalidade não está referida aos elementos estruturais da forma de oferta escolar num primeiro plano, mas a uma especificidade sociocultural dos sujeitos a ser tratada diferenciadamente pelo conteúdo formativo da escola.

No primeiro momento da proposta de modalidade, a forma diferenciada foi criada para possibilitar o acesso à escola, no segundo, para possibilitar que a formação escolar alcance a especificidade sociocultural. Desse modo, no segundo caso que incluía Educação do Campo, depreende-se que a centralidade da modalidade está na dimensão formativo-educativa da escola implicada diretamente com os sujeitos, suas relações sociais e sua cultura, ela não se constitui apenas de mudanças nos elementos estruturais da forma de oferta escolar. Este é um aspecto subordinado.

O que ocorre é que a experiência vivenciada, no caso da implementação da Educação do Campo, mostra que também a forma de oferta escolar vigente nas escolas situadas no campo, impede, em grande medida, que se garanta um conteúdo formativo distinto. Os “ensaios” em relação à forma de tratar com o conhecimento que se produziram nas referências dos MSPdoC, e que ainda buscam efetivar-se em algumas escolas, esbarram na forma de oferta escolar convencional que enfraquece e mesmo inviabiliza o conteúdo formativo-educativo das referências, de modo que só se efetivam plenamente na Escola dos Movimentos Sociais Populares, pois o conteúdo formativo pode desdobrar-se numa forma de oferta escolar específica.

É nesse sentido que, neste momento, a implementação da modalidade é percebida como uma necessidade para que a Educação do Campo alcance todas as escolas públicas situadas no campo e possa, efetivamente, disputar ali o conteúdo formativo do projeto educativo dos MSP.

É preciso ressaltar que uma modalidade, por ser uma forma particular de organizar a oferta escolar relacionada com certas especificidades dos sujeitos que são atendidos por essa oferta, implica definir questões como organização do conteúdo e do tempo da formação, o que tem implicações em termos do corpo profissional, dos regimes de trabalho estabelecidos, do uso do transporte escolar, do custo aluno, dos materiais pedagógicos que permitem dar corpo ao que se compreende como modalidade. É nesse sentido que, do ponto de vista legal, a conversão da Educação do Campo em modalidade de oferta educacional proporcionaria bases jurídicas e

institucionais para a organização da formação escolar segundo requisitos próprios. Pode ser compreendida como uma âncora para lançar-se com maior segurança na luta pela instauração de uma escola de novo tipo no campo, institucionalizando mais uma etapa da produção da Educação do Campo, constituindo materialidade a sustentar o projeto educativo dos MSP e sua perspectiva histórico-política, com todos os riscos que essa etapa significa.

O que se tem vivenciado nas Escolas Públicas do Campo, nas quais estão em curso referências dos MSP é que, no cotidiano escolar, a forma vigente na Escola Pública Convencional do Campo leva à erosão o conteúdo formativo do projeto educativo. Isso porque contemplar um conteúdo formativo específico que, por causa da forma da escola é organizado fora do legalmente sancionado pelo sistema, implica em aumento de trabalho, pela relação deste processo com a forma da escola convencional. Pode-se tomar como exemplo a relação do trabalho dos educadores com esse processo, alguns se comprometem organicamente com as referências dos MSPdoC, assumem a “sustentação” da demanda formativa, mesmo que implique num rearranjo escolar e lhes exija grande dose de altruísmo. Contudo, há os que se negam a participar ainda o Projeto Político-Pedagógico esteja aprovado, pois mesmo ele não alcança todas as mudanças necessárias na forma escolar convencional, até porque elas situam-se na estrutura burocrático-jurídica.

A compreensão que se tem dá-se a partir destes sentidos e materialidade, qual seja, a de que a institucionalização da Educação do Campo pode se dar pela modalidade, o que, de forma alguma anula as disputas em curso, pelo contrário, vai ampliá-las num “movimento” de mudanças concretas na materialidade possível. Além disso, considerando-se a precariedade da Escola Pública Convencional do Campo na atualidade, poderá operacionalizar-se com o aporte das duas configurações da modalidade.

Mesmo legítima, e mesmo reconhecendo-se o sentido e a necessidade dessa postura, é preciso considerar que ela se insere num processo contraditório. Como dito, a modalidade, no caso da Educação do Campo, coloca-se em primeiro plano pela necessidade de tratar de forma diferenciada a especificidade sociocultural dos sujeitos em seu conteúdo formativo. Acontece que, se a modalidade de Educação do Campo se expandir para o Brasil inteiro, formalmente, passa a se realizar num território que não está saturado do mesmo projeto histórico-político para dar significado àquela escola do campo que agora se realiza pela modalidade. Então, será inevitável que determinados

conteúdos do projeto contrário migrem para dentro daquela escola e que seu conteúdo formativo possa não ser aquele do projeto educativo dos MSP. Dessa forma, a modalidade pode até garantir a estrutura das escolas, mas não necessariamente irá garantir o conteúdo do projeto histórico-político que “ancora” a Educação do Campo.

Compreende-se, portanto, que a principal disputa da Educação do Campo, ao estar referenciada no projeto educativo dos MSP, é a escala da disputa da institucionalização, ou seja, como se dará essa institucionalização. Produziu-se um projeto educativo que quer disputar a própria escola do campo de uma forma ampliada, mas mantendo os enraizamentos que a produziram, contudo, é preciso considerar que esse projeto educativo está vinculado a um segmento de trabalhadores do campo que não é sua população como um todo.

Ao afirmar que se está vinculado a um segmento histórico do campo, a expressão *histórico* significa que há um “fazer-se” em uma dimensão de classe. Portanto esse segmento está vinculado a uma classe em constituição histórica no campo. No momento em que esse projeto de escola é projetado sobre o sistema educacional e se transforma em modalidade (para todo o país, por exemplo), ele está numa escala na qual não há sujeito histórico constituído para disputá-lo e, inevitavelmente, vai comportar derivas incontroláveis. Desse ponto de vista, então, é que se localiza o elemento contraditório da modalidade. Tem aspectos favoráveis no sentido de dar bases institucionais e até ajudar na disputa do projeto educativo da Escola Pública do Campo, mas o próprio modo dela se realizar poderá ser diverso daquele que a originou. Isso porque, para ser o que a originou, precisa saturar-se de um conteúdo que lhe permita dar curso aos objetivos do projeto histórico que lhe confere sentido. E exatamente isso deixa dúvidas em função da realidade e, principalmente, por se ter na atualidade uma conjuntura desfavorável enquanto projeto hegemônico do campo na relação com os MSP. É preciso ter clareza que a conversão da Educação do Campo em modalidade, é um dos elementos dentro de uma luta e, ainda, um elemento contraditório, isso porque esta conquista jurídica e institucional, não é um elemento suficiente se não garantir, à escola do campo o conteúdo formativo do projeto histórico-político dos MSP.

Nesse sentido, a modalidade é um recurso estratégico para quem está na luta pela Educação do Campo, de determinado modo, mas é um recurso problemático, especialmente pelas suas contradições, porque ele se projeta num sistema de educação que é muito amplo, que se realiza em redes específicas, com culturas administrativas específicas e que se projetam sobre sujeitos e territórios que não têm a materialidade do

projeto histórico para saturar. Desse modo, se a Educação do Campo for implantada como modalidade, corre-se o risco de cristalizar uma forma que perde potência quando se fixa, deixando de constituir um projeto educativo distinto, tendo assim uma perda em relação às referências históricas.

Todavia, se por um lado há riscos de isso acontecer, por outro se visualiza também o fortalecimento da Educação do Campo como luta social. No caso de sua institucionalização, está-se no limiar de duas possibilidades, como destaca o professor Renê Rigon: continuar lutando pela realização do projeto educativo dos MSP tal como foi produzido: “que a Educação do Campo [...] permeasse todas as modalidades, que estivesse incluída no Ensino Fundamental, no Ensino Médio, na EJA e que não fosse apenas mais uma modalidade” (RIGON, 2013);<sup>23</sup> ou utilizar da modalidade para mais um passo na concretização da dimensão da mudança da forma no trato com o conhecimento e na forma da escola do campo. Entre estas duas opções, encontra-se a urgência dos que há mais de três décadas envolvem-se concretamente com a educação e escola dos trabalhadores do campo e, nos últimos tempos, veem no Decreto nº 7.352/2010 a garantia destas conquistas, ainda que “inundadas” pelo Pronacampo que, em certa medida, coopta o processo, pelo hegemônico. Porém,

[...] como nos chamava a atenção no Seminário do Fonec [...] Gaudêncio Frigotto, desde Florestan Fernandes, a história não se fecha por si mesma e nós podemos ter algum papel na abertura de um novo circuito da história. E é em vista disso que precisamos fazer nossos debates e definir nossa atuação, o quanto possível, unificada (FONEC, 2012, p. 2).

É com essa perspectiva que se compreende serem esses referenciais fundantes para novos ciclos históricos que, por certo, estão amadurecendo nesse tempo, pois no processo mais amplo é possível perceber sínteses, enlaces e tecituras, assim como conquistas que apontam algumas certezas, pela experiência produzida mesmo convivendo com tensões entre promessa, conquista e risco de deriva.

#### **4. Considerações Finais**

É possível perceber uma fratura, um distanciamento entre a legislação, a operacionalização e a materialidade das Escolas Públicas do Campo, que confere sentidos muito próprios à institucionalização da Educação do Campo. O pacto

---

<sup>23</sup> RIGON, Renê. Entrevista concedida a Cecília Maria Ghedini. Francisco Beltrão-PR, 21 de novembro de 2013.

federativo é o principal elemento nessa fratura, pois gera um processo de transferência de responsabilidades, em função da forma como historicamente se organizou o regime de colaboração entre as diferentes esferas de governo, caracterizada pela falta de articulação entre os órgãos dos municípios, dos estados e da federação, implicando diretamente as questões relativas aos recursos financeiros e institucionais, às normatizações, à formação dos professores, entre outras. A estrutura interna, técnico-burocrática de funcionamento para a efetivação dos processos fragmenta as ações e centralizada as decisões, com uma distribuição assimétrica do poder de tal modo que as definições não se cumprem. Há também desconhecimento da realidade pelos quadros técnico-administrativos e as ferramentas do sistema são desconexas, ao articularem a demanda e as garantias da legislação, tratando-a e aplicando-a na lógica do universal, sem considerar a especificidade.

Do ponto de vista do conteúdo político do projeto educativo, grande parte dos camponeses do país não têm a oportunidade de reconhecer-se como grupo social histórico-político e nem como sujeito de direitos, pois o processo que os constitui não está saturado pela mesma história, nem pelo seu conteúdo político ou por definições e categorias como estas. Por outro lado, a cultura do campo brasileiro que permeia desde o âmbito dos governos até a sociedade civil mantém um significativo consenso em torno do projeto hegemônico que trata o campo como “lugar do atraso” a ser “abandonado” e entende que avançar enquanto condição humana e sociocultural significa sair do campo rumo a cidade.

Essa questão, na materialidade econômica do campo, é real; é um espaço que está se esvaziando e, também por isso, as escolas do campo são fechadas. São várias as razões, mas a lógica predominante de agricultura, que empobrece as famílias por conta da lógica do agronegócio e a falta de projetos noutra lógica de agricultura são as mais relevantes. Nesse mesmo bojo, a nucleação escolar contribui imensamente para o desmonte do “lugar”, além de desenraizar os sujeitos e acelerar o desaparecimento de muitas comunidades. Efetivar a Educação do Campo significa consolidar materialmente as conquistas políticas, uma disputa entre as lógicas rural e campo, uma vez que, para a quase totalidade das escolas é como se estivessem no “rural”, em termos da estrutura necessária a uma escola que atenda aos anseios e às necessidades da atualidade.

No contexto deste descompasso, a conversão da Educação do Campo em modalidade é tomada por formuladores e lideranças vinculados a essa questão como um recurso que pode conferir novas possibilidades para sua gradual consolidação numa

outra perspectiva, que não seja uma precária realização a despeito da legislação existente. Desse modo, a implementação da modalidade se coloca na mesma perspectiva em que a luta pela escola do campo tem se colocado até agora, qual seja, firmar-se nos eixos do projeto histórico-político do campesinato e sustentar o projeto educativo desta escola com as dimensões dali produzidas.

A falta de um projeto que justifique a existência das escolas do campo fadadas ao fechamento pela materialidade econômica e sociocultural exige que o projeto histórico-político se enraíze, objetivamente, na densidade dessa história, como uma das principais ferramentas de luta, nessa nova etapa da produção da Educação do Campo. A modalidade, nesse sentido, pode ser compreendida como uma diferenciação necessária, diante da “universalização” em que se chega atualmente. Compreende-se que isso de maneira alguma anula as disputas em curso, pelo contrário, amplia o “movimento”, pois é preciso efetivar mudanças, concretizando-as na materialidade possível. A conversão da Educação do Campo em modalidade de oferta educacional proporciona bases jurídicas e institucionais para a organização da escola do campo segundo requisitos próprios.

Reitera-se, contudo, que o principal enfrentamento da Educação do Campo, ao estar referenciada no projeto educativo dos MSP, é a escala da disputa da institucionalização, ou seja, como se dará essa institucionalização. Não significa que, uma vez formalizada, conserve o projeto político que fez com que chegasse ali, pois passa a se realizar num território não saturado da mesma história que dá significado à escola do campo realizada então pela modalidade. Será inevitável que determinados conteúdos migrem para dentro daquela escola, e que esses conteúdos possam não ser aqueles do projeto histórico-político do campesinato. Dessa forma, a modalidade pode até garantir a estrutura das escolas, mas não necessariamente irá garantir o conteúdo do projeto político, já que, ao virar modalidade, inevitavelmente pode comportar derivas incontroláveis, porque está numa escala na qual não há homogeneidade dos sujeitos que podem disputar seus sentidos. Contudo, se constata também que a forma de oferta escolar vigente nas Escolas Públicas Convencionais do Campo, impede a efetivação do conteúdo formativo da Educação do Campo, porque sua apropriação depende também de formas específicas de oferta escolar – por isso as referências históricas só se efetivam plenamente na Escola dos Movimentos Sociais. Então a modalidade pode também ser tomada como uma oportunidade que permite disputar com maior efetividade o conteúdo

formativo do projeto educativo dos MSP, pois disputar o projeto histórico das escolas do campo pela Educação do Campo supõe luta social.

Conclui-se desse modo, que a Educação do Campo produziu-se como um fenômeno social e educacional que engendra o projeto educativo dos Movimentos Sociais “fazendo-se” na materialidade de suas referências formativo-educativas. A experiência deste “fazer-se”, tecida por sujeitos concretos num projeto contra-hegemônico de país, nos limites das lutas sociais e nas disputas de espaços do Estado, produziram sustentações permitindo que “ancoradouros” fossem se constituindo materializados nas referências formativo-educativas que, pela suas mediações, possibilitam descentramentos à escola. Estas sustentações, em seus limites e contradições permitem a institucionalização da Educação do Campo pela legislação, como novo “ancoradouro”, numa tecitura saturada por uma história e realidade em disputa nos projetos de desenvolvimento em confronto, explicitados nas diferenças “rural” e “campo”.

Este estudo compreende ser importante reafirmar aos sujeitos parte desta história algumas lições que impulsionaram essa luta e suas produções e, por isso, as toma como certezas ao referi-las às inúmeras situações vivenciadas em mais de trinta anos. Nesse sentido, estas lições provocam a repetir mais uma vez, Thompson (1987a, p. 13), quando, ao tratar da experiência humana dos trabalhadores, escolhe analisar o percurso dos que “não fizeram história” (THOMPSON, 1987a, p. 13) destacando, os limites de suas ações, crenças e aspirações: “seus ofícios e tradições poderiam estar desaparecendo. Sua hostilidade frente ao novo industrialismo podia ser retrógada. Seus ideais comunitários podiam ser fantasiosos” (THOMPSON, 1987a, p. 13), mas tecem a “sustentação” da condição humana para a luta, pois ela não se fíndou, “afinal de contas, nós não estamos no final da evolução social” (THOMPSON, 1987a, p. 13). E, ainda que evidenciasse os limites de suas ações e percepções, conclui: “mas eles viveram nesses tempos de aguda perturbação social, e nós não. Suas aspirações eram válidas nos termos de sua própria experiência” (THOMPSON, 1987a, p. 13).

Ainda que limitadas pela condição humana com que se pode contar, e precárias pela materialidade do campo e seus sujeitos coletivos em luta social, ressalta-se, portanto, a validade das produções da Educação e da Escola do Campo. Isso por acreditar que as transformações da história “se fazem” entre sujeitos coletivos, individuais e suas produções, entre as conservações e os avanços possíveis aos processos e instituições, entre as movimentações, negações e agregações históricas num

projeto de antagonismos e, entre confrontos de interesse enquanto classe social. Esta produções, nos embates político-ideológicos, nos enfrentamentos econômico-sociais e nos consensos possíveis, possibilitam sínteses materializadas na consciência e na cultura, ainda que, com inevitáveis perdas e ganhos próprias de um protagonismo dos que não veem saída diante das condições de existência, a não ser vivenciar as contradições próprias de seu tempo.

Cabe retornar novamente a Thompson (1987a), quando trata da constituição da classe operária, e que de forma convincente reitera que ela “não surgiu como o sol numa hora determinada. Ela estava presente ao seu próprio fazer-se” (THOMPSON, 1987a, p. 9). Na atualidade e especificidade da Educação do Campo este “fazer-se” de processos, instituições, sujeitos coletivos e individuais é concreto, em meio a contradições e contrariedades dos que se deixam interpelar pelo “movimento” iniciado nas coisas, às pequenas mudanças que se tornam matrizes de novas modificações ampliando-se como potência da revolução em processo.

Um “movimento” escondido, seja no “grito” da realidade ou nos seus “avessos”, na latência permanente da luta de classes, muitas vezes não reconhecidos nem pela teoria, se mostram apenas como “fios” a compor a tecitura das movimentações que dão corpo à luta social. Nesse sentido, contar com o parâmetro das referências históricas produzidas potencia o lançar-se aos desenlaces da atualidade do projeto histórico. Contudo, ainda assim, a institucionalização da Educação do Campo pode ser armadilha ou possibilidade e recurso para sua gradual consolidação. De toda forma, as consequências, na relação Estado e Movimentos Sociais estarão sujeitas ao “movimento” e às (im)possibilidades postas pelas contradições de sua produção. É neste sentido que se compreende a institucionalização da Educação do Campo como uma conquista necessária sem a qual não há travessia.

## 5. Referências Bibliográficas

ALGEBAILLE, Eveline Bertino. **Modalidade da Educação do Campo**: desafios da institucionalização. 2014. Mimeografado. Palestra proferida no Seminário de Orientação, PPFH – UERJ, Rio de Janeiro, 2014a.

BOF, Alvana Maria (Org.). **A educação no Brasil rural**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO (FONEC). **Notas para análise do momento atual da educação do campo**. Brasília, nov. 2012. Disponível em: <[http://www.editoraunesp.com.br/catedra/publicacoes\\_relatorios.asp?tpl\\_id=5](http://www.editoraunesp.com.br/catedra/publicacoes_relatorios.asp?tpl_id=5)>. Acesso em: 1 set. 2013.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de e CAMPOS, Marília. Educação Básica do Campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

OLIVEIRA, R. P. (Org.); SANTANA, W. (Org.). **Educação e Federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**. 1. ed. Brasília: UNESCO, 2010. v. 1. 299p.

THOMPSON, Edward Palmer. **A formação da classe operária inglesa I: a árvore da liberdade**. Tradução Denise Bootmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. (Coleção Oficinas da História, v. 1).