

MARCOS LEGAIS E OPERACIONAIS DA EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO: limites e perspectivas¹

LEGAL AND OPERATIONAL FRAMEWORKS OF EDUCATION IN/ THE FIELD: limits and perspectives

Katty Regina Gomes Rodrigues²

Mariele de Oliveira Silva³

RESUMO: Diante do que buscamos conhecer a respeito das políticas públicas para a educação, o presente artigo objetiva analisar e refletir, por meio da legislação da educação do campo, seu papel social para o fortalecimento do camponês, da agricultura familiar, da reforma agrária e das comunidades tradicionais. Traçamos um histórico das lutas da classe trabalhadora rural, especialmente em relação à qualidade da educação, e um breve relato sobre como caminhou e caminha a educação no/do campo no Mato Grosso do Sul, até os dias atuais. Os direitos ao acesso e à permanência do aluno nas escolas do campo vêm sendo discutidos já há muito tempo, mas percebemos que a complexidade que o tema envolve dificulta o entendimento dos caminhos para implementar, de fato, a educação do/no campo no país e construir uma identidade cultural que represente essa vontade de adquirir autonomia por meio da educação e dos saberes do campo, dos saberes urbanos, dos saberes tradicionais, mesmo com todos os instrumentos legais e operacionais existentes.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas públicas; Educação do campo; Marcos operacionais.

ABSTRACT: Given what we seek to know about the public policies for education, this article aims to analyze and reflect, through legislation of rural education, their social role to strengthen the peasant family agriculture, land reform and communities traditional. We trace a history of the struggles of the rural working class, especially regarding the quality of education, and a brief account of how walked and walks the education to rural in Mato Grosso do Sul, to the present day. The rights to student access and permanence in the rural schools have been discussed for a long time, but we realize that the complexity of the subject makes it difficult to understand the ways to implement, in fact, rural education in the country and to construct a cultural identity that represents this will to acquire autonomy through the education and knowledge of the countryside, urban knowledge, traditional knowledge, even with all existing legal and operational instruments.

¹ Artigo elaborado a partir do Trabalho Final de Conclusão de Curso da Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação do Campo

² Especialista em Educação do Campo pela UFMS/CPTL. Correio eletrônico: kattyareginagomes@hotmail.com

³ Professora orientadora do curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação do Campo UFMS/CPTL. Correio eletrônico: mosgeolice@gmail.com

KEYWORDS: Public policies; Field education; Operational frameworks.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é analisar a legislação e os marcos operacionais para a educação do campo, bem como avaliar o processo de construção da educação do campo no Mato Grosso do Sul por meio de um resgate da história da educação no país e sua relação com as lutas da classe trabalhadora rural – especialmente em relação à qualidade da educação para o campo –, analisamos, também, os avanços e recuos da educação do/no campo brasileiro e no Mato Grosso do Sul.

As políticas públicas para a educação do campo têm papel importante enquanto instrumentos de implementação e viabilização de recursos públicos para o desenvolvimento e a melhoria da educação básica no campo. Seus princípios norteiam as ações públicas que, em algum momento, devem existir em convergência para que os resultados sejam satisfatórios a todos, direcionando ações necessárias para a permanência do aluno na escola e promovendo a autonomia e o bem-estar social dentro da sua realidade local.

A fim de conhecermos as políticas públicas para a educação do campo, é necessário delimitar o universo que envolve a trajetória dos movimentos sociais na construção da educação, mais especificamente no Estado de Mato Grosso do Sul, objeto de nossa análise. É necessário, também, conhecer um pouco sobre a história da educação no campo e nos reconhecer inseridos nas lutas dos camponeses.

Neste texto, buscamos referenciais teóricos em Teixeira (2002), que trata das políticas públicas para o desenvolvimento local; Arroyo (2005), Caldart (2008) e Molina (2011), que trazem contribuições sobre movimentos sociais e educação do campo – entre outros autores, não menos importantes, para buscar compreender essa realidade que ainda precisa ser conhecida e discutida com respeito. Por fim, trouxemos documentos oficiais (marcos normativos) publicados, que oferecem suporte jurídico para implementar a educação do campo – ainda muito distante, porém, de ser o ideal para as populações campo.

Ao final deste trabalho, fizemos uma análise da trajetória da educação do campo, suas evoluções e entraves e como caminha, atualmente, o propósito de uma educação no/do campo que seja realidade concreta, e não apenas burocrática.

A EDUCAÇÃO DE RICOS E POBRES E OS PRIMEIROS MARCOS LEGAIS

O Brasil desenvolveu-se lentamente, até 1888, utilizando a mão de obra escrava, principalmente nas lavouras de cana do nordeste do país. Os negros, escravos dos “senhores de engenho”, eram comprados como mercadoria – e passavam de homens livre a homens capturados –, em diversas regiões da África. Os que sobreviviam aos transportes marítimos eram postos à venda como objetos na produção nos latifúndios; de seu íntimo, era arrancada sua identidade original.

Destacamos que, durante esse período, a educação existia apenas para os herdeiros dos senhores de engenho, a elite dominante e os comerciantes ricos. Aos escravos, era destinado o ensinamento catequético – forma de educação que os ensinava a compreender a punição e a violência que sofriam quando não cumpriam seu papel ou fugiam de seus senhores. Esses mecanismos eram uma forma de enfatizar aos escravos seu papel dentro daquele sistema de submissão. Uma pedagogia catequista “reduzida à expressão mais simples no aprendizado dos símbolos da fé, guardava o propósito de integrá-los desigualmente, num mundo de brancos e senhores” (MENEZES, 2007, p. 153).

O movimento de abolição da escravatura ganhou força no país. Por ironia, esse movimento teve a colaboração de herdeiros dos mesmos senhores de engenho – os quais, ao voltarem da Europa, onde foram estudar, defendiam novos ideais de liberdade e igualdade –; alguns se juntaram à causa e ao movimento abolicionista.

Porém, após a abolição dos escravos, a liberdade não oportunizou a igualdade; a república oligárquica foi implementada com novos objetivos, em cuja ótica a educação ainda não representava o seu papel social.

Após 1888, com a aprovação da Lei Áurea e o fim da escravidão, a educação ainda era para poucos. Mulheres, negros e colonos imigrantes vindos basicamente da Europa não precisavam estudar, uma vez que trabalhar com a terra e ser boa

esposa (cuidar da casa e dos filhos) não eram atividades que careciam de conhecimentos de leitura e escrita, muito menos de senso crítico sobre os acontecimentos locais e nacionais; isso era assunto apenas da burguesia, da nobreza, dos herdeiros dos grandes latifúndios.

Para Silva (2004), a escola até o século XX destinava-se somente às elites burguesas da sociedade, enquanto a maior parte da população, sobretudo a população rural, não tinha acesso à escola. Porém, a partir de 1930, a educação toma novos rumos com o manifesto escolanovista de 1932 (GHIRALDELLI, 2006).

Cabe destacar que, nessa época, o Brasil passa por diversas transformações econômicas relacionadas tanto com a decadência cafeeira, que promoveu intensa migração rural, quanto com a chegada da Revolução Industrial, incentivada pelo governo de Getúlio Vargas em 1930.

Diante do crescimento das indústrias, o governo foi forçado a buscar meios de capacitar a classe trabalhadora, uma vez que operar máquinas simples ou complexas e ler manuais seriam necessários naquele momento histórico. No entanto, essa nova visão a respeito do acesso à educação privilegiou apenas a sociedade urbana: os camponeses não usufruíram dos mesmos benefícios de uma educação voltada à necessidade local porque as escolas rurais utilizavam as mesmas matrizes curriculares e princípios da escola urbana.

Silva (2004) aponta que, a partir de 1950, o discurso urbanizador torna-se mais intenso, pois as políticas para o desenvolvimento do Brasil visavam ao crescimento industrial. Na época da ditadura militar (1964-1985), a fim de alavancar a economia para promover o desenvolvimento nacional e fazer do país uma potência, tiveram início as campanhas contra o analfabetismo. Em 1969, nasce, por meio da Lei nº 5.379, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) cuja meta era erradicar o analfabetismo entre jovens e adultos de 15 a 35 anos, apenas – sem uma proposta concreta voltada à população rural. Destacamos que, conforme os dados do Instituto Nacional de Geografia e Estatística (IBGE), na década de 1970, 44,06% da população brasileira ainda residiam na zona rural.

Os princípios fundamentais estabelecidos para o direito e o acesso à educação estão contemplados na nossa Constituição Federal (1988); a garantia da

qualidade da educação advém das políticas de gestão. Marcada pelas desigualdades sociais existentes no Brasil e seguindo o caminho de um Estado de direitos democráticos, a educação passa a ter papel de destaque; o artigo 205da Constituição determina que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

De um modo geral, após anos de lutas pelos direitos à educação, a educação básica, o ensino médio e o ensino superior passam a ser discutidos com mais vigor. A universalização e a democratização da educação no Brasil passam a ser consideradas o caminho para sustentar o desenvolvimento do país. Em 1992, entram em pauta no Senado Federal discussões a respeito das diretrizes e bases da educação no país.

As preocupações do governo na década de 1990 estabeleceram-se sob fortes influências do Banco Mundial e da Agência das Organizações Unidas para a reestruturação econômica. Neste período, o país registra taxas altíssimas de analfabetismo; acordos são feitos para a “melhoria” da educação básica, mas os resultados esperados não são satisfatórios: mesmo com toda a mobilização e a produção de publicações e documentos, a realidade diverge dos resultados esperados (SILVA e ABREU, 2008). Elaborar uma agenda política que contemple todas as necessidades da sociedade não é tarefa fácil, ainda que necessária.

O objetivo das políticas públicas é responder às demandas sociais, promovendo o desenvolvimento, compensando desigualdades sociais, ampliando e efetivando o direito à cidadania. Podemos dizer que a política pública é uma modalidade regulatória que define regras e procedimentos para atender às questões e aos anseios da sociedade; percebemos, então, que ela possui duas faces: planejamento e ações.

Por outro lado, as políticas públicas não visam aos benefícios imediatos; sua concepção depende das ideologias político-partidárias que estão no poder. Teixeira é claro quando aponta que políticas públicas são:

Diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e a sociedade, mediações entre atores da sociedade e Estado [...] traduzem no seu processo de elaboração e implantação e, sobretudo, em seus resultados, formas de exercícios do poder público, envolvendo a distribuição e redistribuição do poder, o papel do conflito social nos processos de decisão, a repartição de custos e benefícios sociais [...] mas nem sempre, há compatibilidade entre as intervenções e declarações de vontade e as ações envolvidas (TEIXEIRA 2002, p. 2).

No ano de 1996, quase quatro anos após a discussão ter entrado em pauta no Senado, é aprovado o texto da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que define as diretrizes e bases da educação nacional; em seu artigo nº 28, a LDB/1996 estabelece que:

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

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

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

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014). (BRASIL, 1996).

No que diz respeito às políticas públicas para a educação do campo no Brasil, há grande demanda para pôr em prática as diretrizes curriculares – não apenas para o fortalecimento da cultura e da tradição do camponês, mas também para o desenvolvimento da agricultura e dos modos tradicionais de produção. Ajustes são necessários, já que diversas comunidades rurais estão envelhecendo sem que o governo tenha alcançado êxito em oferecer-lhes uma educação voltada à sua realidade do campo.

OS MOVIMENTOS SOCIAIS DE LUTA PELA TERRA

Com diretrizes curriculares educacionais embasadas na conquista da terra, na sobrevivência, no trabalho do camponês, no desenvolvimento local, na relação entre a família e o campo, entre outros agentes e fatores que possam contribuir para o desenvolvimento da autonomia campesina, a educação do campo pode ser concebida como uma ação educativa desenvolvida para o fortalecimento de valores, conhecimentos e habilidades descritos no art. 2º da Resolução CNE/CEB nº 01/2002; contudo, há necessidade de discutir a diversidade das comunidades dos povos do campo.

Como resultado de lutas do Movimento Sem-Terra (MST), a educação do campo vem dialogando com novos saberes, valorizando o modo de vida camponês. Arroyo enfatiza que essa educação do campo, pensada para a valorização do camponês, tem firmado cada vez mais “novos valores, nova cultura, nova identidade, nova consciência de dignidade, nova consciência de direitos” (ARROYO, 2005, p. 48). Esses novos rumos da educação do campo evidenciam a importância do ensino que busca por melhores dias no campo, sem fazer perder a identidade ou as raízes culturais dos camponeses.

Destacamos que o conceito de educação do campo no cenário atual não é simples; “durante décadas nem sequer se falava em educação do campo, era a educação rural, a escolinha rural, professor rural” (ARROYO, 2005, p. 47). A mesma matriz curricular aplicada nas escolas urbanas era reaplicada nas escolas do campo, muitas vezes sem sentido para a realidade local. A realidade de muitas escolas do campo está longe do ideal: inclui desvalorização do docente; salas multisseriadas, muitas vezes lotadas; falta de materiais e infraestrutura física e humana adequada.

Com o advento da Constituição de 1988, notamos que algumas mudanças aconteceram na base de luta dos movimentos sociais em relação à educação aplicada no campo, especialmente no que diz respeito à autonomia na educação no campo e todos os direitos pertencentes ao camponês, preservados da melhor forma possível.

Os avanços na educação resumem-se à concessão de direitos sociais a todos, com equidade, respeitando a identidade de cada cidadão. Porém, quando

avaliamos a educação direcionada ao campo, percebemos que esses objetivos podem não ser alcançados. As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo – estabelecidas pela Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara da Educação Básica (CNE/CEB) nº 01, de 03 de abril de 2002 –, em seu artigo 2º, parágrafo único, definem que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuro, ciências e tecnologias disponíveis na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções e qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002, p. 32).

Segundo Molina (2011), após a resolução, a educação do campo obteve avanços importantes na construção do Movimento da Educação do Campo, na construção da escola do campo, na formação de educadores do campo e nos projetos de desenvolvimento voltados à realidade local. No entanto, essas conquistas devem sempre dialogar para caminharem juntas em busca de um futuro mais promissor, alcançando seus propósitos – uma vez que várias comunidades não estão conseguindo se desenvolver como deveriam por falta de apoio, em diversos setores dos poderes públicos federal, estaduais e municipais.

Assim, tanto o futuro da agricultura camponesa quanto sua permanência no campo depende das articulações do governo para diminuir os bloqueios que impedem a reprodução camponesa – articulações que visem avaliar as reais necessidades do homem do campo e formulem políticas públicas, especialmente para a educação, que não sejam pensadas apenas para garantir o direito à educação a todas as pessoas, mas que valorizem a identidade da comunidade local.

MARCOS LEGAIS E OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

A política pública para a educação do campo começou a ser pensada e criada em 1998, por meio dos movimentos sociais rurais camponeses, juntamente com os movimentos sindicais. Após anos de lutas por uma educação voltada ao camponês, respeitando e valorizando sua realidade local, em 2010 é lançado o Programa

Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) – uma política pública cujo executor é o Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA), implementada pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). A ação:

[...] significa o empenho do governo brasileiro na promoção da justiça social no campo por meio da democratização do acesso à educação, na alfabetização e escolarização de jovens e adultos, na formação de educadores para as escolas de assentamentos e na formação técnico-profissional de nível médio, superior e especialização/residência agrária (BRASIL, 2014, p. 7).

Instituído pelo Decreto nº 7352, de 04 de novembro de 2010, o PRONERA desenvolve projetos educacionais de caráter formal executados por instituições de ensino e voltados aos beneficiários da reforma agrária, do crédito rural fundiário e dos projetos elaborados por órgãos devidamente reconhecidos pelo INCRA; sua fundamentação legal tem como embasamento ao artigo 205 da Constituição Nacional.

Além disso, o artigo 206 traz princípios básicos que norteiam os rumos da universalidade de acesso, planos de cargos e carreiras e valorização do profissional.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV – gratuidade do ensino público em estabelecimento público;
- V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII – garantia de padrão de qualidade;
- VIII – piso salarial profissional para profissionais da educação escolar pública, nos termos da lei federal.

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 1988).

Entre os programas de governo para a educação do campo, podemos dizer que o PRONERA, dentro do que se propõe, também viabiliza a implantação de novos mecanismos para estabelecer a organização e “fortalecer o meio rural enquanto território” (BRASIL, 2014, p. 7), situação que promove a construção de novas relações sociais e novos métodos de trabalho, além do respeito e do cuidado com a natureza com a valorização do camponês.

Outro ponto que merece destaque é seu princípio baseado na “relação indissociável da educação e do desenvolvimento territorial sustentável, como condição para a qualificação do modo de vida da população envolvida nos projetos” (BRASIL, 2014, p. 9). Assim, democratizar o acesso à educação é o mesmo que disponibilizar uma educação pública de qualidade para crianças, jovem e adulta, promovendo a cidadania e a inclusão – em que as demandas, a participação e a gestão de fundamentos teóricos e metodologias ampliem este acesso a mais pessoas vivendo nas áreas de reforma agrária.

A participação das comunidades, juntamente com os parceiros, decidirá quais são as demandas educacionais para cada realidade local, ficando assegurada a equidade e a universalização através da participação de todos os envolvidos. A interação entre comunidade e parceiros, sejam eles governamentais, privados ou organizações não governamentais (ONGs), promove a multiplicação dos saberes da educação. Nessa construção, podemos observar que escolher os indicadores sociais adequados na fase de elaboração de uma política pública educacional é muito importante, pois eles decidirão a metodologia aplicada a partir de sua realidade.

Ainda sobre o PRONERA, observamos que ele tem como base a “diversidade cultural, a transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico voltados para a reforma agrária” (BRASIL, 2014, p. 9); as propostas pedagógicas são elaboradas por meio dos princípios do diálogo, da *práxis*, da transdisciplinaridade e da equidade.

Conforme dados coletados no ano de 2014 no INCRA, em Mato Grosso do Sul, havia 203 projetos de assentamento implantados pela política de reforma agrária, contemplando um total de 28.658 famílias que vivem em pequenas

propriedades nas quais desenvolvem a agricultura camponesa familiar, conforme Tabela 1, abaixo.

Tabela 1: Relação de projetos da reforma agrária do INCRA/MS

Projetos de assentamentos	203
Área ocupada (ha)	715.195,78
Número de famílias capacitadas	32.074
Número de famílias assentadas	28.658

Fonte: INCRA SR 16- Superintendência Regional do Estado do Mato Grosso do Sul (2014); dados organizados pela autora

Ao analisar o sistema de informações da Superintendência Regional 16 do INCRA (SR 16, SIPRA, p. 191-197), notamos que a quantidade de famílias assentadas é relevante; por essa, razão é preciso discutir as questões da educação para uma população que escolheu viver no campo, consolidando suas raízes e saberes tradicionais.

Dados do Censo Escolar de 2015 trazem o quantitativo de matrículas iniciais em todas as modalidades de ensino da educação pública no país. Podemos observar, na tabela 2, que o total de matrículas da zona rural é bem inferior que o da zona urbana em todas as modalidades. Em todo o país, foram realizadas 803.950 matrículas nas escolas estaduais e 4.654.679 nas escolas municipais.

Tabela 2: Resultados finais de matrículas iniciais do censo escolar de 2015 no Brasil

BRASIL	Matrícula inicial												Total de matrículas nas escolas rurais
	Ensino Regular										EJA		
	Educação Infantil				Ensino Fundamental				Médio		EJA Presencial		
	Creche		Pré- escola		Anos Iniciais		Anos Finais				Fundamental	Médio	
Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Fundamental	Médio
Estadual Urbana	1.157	2.201	37.438	3.874	1.739.633	266.488	4.495.434	520.798	6.096.622	363.237	462.549	879.244	
Estadual Rural	483	57	7.538	290	127.567	30.848	220.613	47.475	281.164	19.626	41.085	27.204	803.950
Municipal Urbana	590.530	1.160.765	2.607.875	331.790	6.200.550	1.742.785	3.156.385	747.032	43.366	822	1.013.026	15.127	
Municipal Rural	128.359	42.092	639.753	23.228	1.626.823	680.973	776.205	376.555	5.218	950	352.766	1.757	4.654.679
Estadual e Municipal	720.529	1.205.115	3.292.604	359.182	9.694.573	2.721.094	8.648.637	1.691.860	6.426.370	384.635	1.869.426	923.332	

Fonte: INEP, Censo Escolar (2015).

No Mato Grosso do Sul, essa perspectiva também se efetiva, como podemos ver na tabela 3. O relatório traz as vagas preenchidas no início do ano letivo por alunos regulares, e não os resultados das vagas ao término do mesmo.

Tabela 3: Resultados finais de matrículas iniciais do censo escolar de 2015 em Mato Grosso do Sul

MATO GROSSO DO SUL	Matricula inicial											Total de matrículas nas escolas rurais	
	Ensino Regular									EJA			
	Educação Infantil				Ensino Fundamental				Médio		EJA Presencial		
	Creche		Pré-escola		Anos Iniciais		Anos Finais				Fundamental		Médio
	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral			
Estadual Urbana	74	215	29	130	40.087	2.393	75.146	2.199	73.036	2.181	8.057	17.349	
Estadual Rural	0	0	0	0	3.097	49	4.028	28	4.696	7	590	636	13.131
Municipal Urbana	6.839	33.447	42.632	3.827	108.418	15.136	56.268	3.976	0	0	10.868	0	
Municipal Rural	76	320	4.191	235	19.831	3.855	10.763	2.215	38	66	1.359	0	42.949
Estadual e Municipal	6.989	33.982	46.852	4.192	171.433	21.433	146.205	8.418	77.770	2.254	20.874	17.985	

Fonte: INEP, Censo Escolar (2015).

Os resultados do relatório para matrículas iniciais da educação especial do Censo Escolar mostram um quantitativo menor, mas não insignificante, pois a concepção de educação inclusiva tem como base de apoio os princípios do direito à educação e a valorização da diversidade humana, considerando a heterogeneidade da sociedade. Como podemos observar, na tabela 4, o total nacional de matrículas é de 98.004 para as escolas rurais estaduais e municipais.

Tabela 4: Resultados finais de matrículas iniciais da educação especial do censo escolar de 2015 no Brasil

BRASIL	Matricula inicial											Total de matrículas nas escolas rurais	
	Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)									EJA			
	Educação Infantil				Ensino Fundamental				Médio		EJA Presencial		
	Creche		Pré-escola		Anos Iniciais		Anos Finais				Fundamental		Médio
	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral			
Estadual Urbana	316	28	1.269	59	53.391	6.742	93.964	7.848	54.478	2.137	14.072	6.201	
Estadual Rural	2	0	36	3	3.509	784	4.905	911	1.985	104	776	173	13.188
Municipal Urbana	3.885	5.516	25.892	3.226	214.033	34.875	74.425	11.607	488	14	32.750	143	
Municipal Rural	431	177	3.930	202	40.527	13.646	14.372	5.684	25	10	5.801	11	84.816
Estadual e Municipal	4.634	5.721	31.127	3.490	311.460	56.047	187.666	26.050	56.976	2.265	53.399	6.528	

Fonte: INEP, Censo Escolar (2015).

Na tabela 5, em Mato Grosso do Sul, as matrículas iniciais para as escolas rurais totalizam 1.400, o que não é pouco, tratando-se de alunos especiais.

Tabela 5: Resultados finais de matrículas iniciais da educação especial do censo escolar de 2015 no Mato Grosso do Sul

MATO GROSSO DO SUL	Matricula inicial												Total de matrículas nas escolas rurais
	Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)										EJA		
	Educação Infantil				Ensino Fundamental				Médio		EJA Presencial		
	Creche		Pré-escola		Anos Iniciais		Anos Finais				Fundamental	Médio	
Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral				
Estadual Urbana	0	2	2	2	2.459	99	1.870	53	981	43	112	143	
Estadual Rural	0	0	0	0	281	5	155	1	73	2	10	5	532
Municipal Urbana	40	111	353	30	4.019	286	1.339	42	0	0	291	0	
Municipal Rural	0	1	18	0	522	118	152	38	0	0	19	0	868
Estadual e Municipal	40	114	373	32	7.281	508	3.516	134	1.054	45	432	148	

Fonte: INEP, Censo Escolar (2015).

Podemos dizer que o número de matrículas é relevante e exige uma mudança não só política, mas também de infraestrutura, com melhorias pedagógicas, no atendimento, na acolhida etc.

Em relação ao desenvolvimento de um referencial teórico que contemple os eixos temáticos pertinentes à educação do/para o campo, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS), com suporte da Resolução CNE/CEB nº 02, de 20 de abril 2008, propôs e elaborou um currículo no qual terra-vida-trabalho pudessem valorizar a vida no campo. Sobre este tema, Ramson cita:

É preciso à escola mais que uma tentativa de abertura aos seus sujeitos. Um abrir-se “em si mesma” nos seus tempos, espaços nas suas “grades curriculares” para a vida do campo, dos sujeitos do campo, da terra, do trabalho com a terra, as relações que se estabelecem neste trabalho, suas ferramentas de trabalho, sua história, seu cotidiano, “seus saberes de experiências feitos”. Pois só assim estar-se-á trabalhando no coletivo para o processo de humanização.

E o currículo da escola, se foi imposto, passará a ser coletivo pelos seus sujeitos que no mesmo processo coletivo, o transformarão em currículo vivo, currículo ativo, sem exclusões, sem favorecimento às estruturas de poder. Se houver autoridade, que seja compartilhada (RAMSON, 2011).

Elaborar um currículo que possa contemplar os anseios desta população é tão importante quanto elaborar um material didático adequado a esta realidade; o Estado de Mato Grosso do Sul tenta fazer seu papel, promovendo discussões com as prefeituras que desejam melhorar a qualidade da educação do campo por meio de apoio operacional e normativo.

É necessário, também, conhecer a quantidade de escolas rurais e quais delas possuem matriz curricular adequada à sua realidade. O que deu certo? O que deu errado? Por quê? Onde os ajustes são necessários? Assim, teremos um panorama visível para fazer as adequações e/ou intervenções necessárias e garantir educação de qualidade para todos que dela necessitem.

Percebemos que o Estado está aberto para dialogar e construir uma educação para todos e todas, independentemente de onde a escola está localizada, respeitando o homem e a natureza. Porém, sabemos que nada é finito e que, quando se constrói educação, este é apenas um ponto de partida; os autores aqui citados fazem parte de uma construção de identidades de sujeitos que almejam retirar da terra o seu sustento com dignidade.

A implementação da educação do campo num país com dimensões continentais, como o Brasil, requer muita vontade política e flexibilidade para pensar as propostas quanto à estrutura física, operacional e pedagógica. Por ainda ser uma política pública jovem, a educação do campo precisa de ações conjuntas entre as lideranças dos movimentos sociais e sindicais do campo, o Ministério da Educação (MEC) e os sistemas públicos educacionais.

Isso é necessário, pois há uma dívida social do país em relação aos direitos dos camponeses, especialmente no que diz respeito à educação construída a partir de sua realidade e tradições locais. Esta dívida começa a ser paga quando, depois de muitas lutas e reivindicações, é publicado, em 2001, o Parecer nº 36 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que traz um importante estudo sobre como é tratada a educação do campo em todas as Constituições brasileiras. O parecer reúne, também, um conjunto de princípios e procedimentos em seu relatório final, muito esperado por todos os envolvidos, elaborado com respaldo no artigo 28 da LDB 1996 e que propõe adequações e medidas às escolas do campo.

Após abordar as questões legais sobre a história da educação do campo no Brasil, o Parecer nº 36 ainda trata da educação rural nas Constituições estaduais, de suas características regionais, da expansão da rede de ensino e da valorização do magistério, do ensino profissionalizante agrícola e, por último, do território da educação rural na LDB, conferindo valor imensurável ao ponto de partida para a concretização de uma política pública tão esperada por uma população que luta não só pela terra, mas por sua identidade.

O segundo marco normativo é a Resolução CNE/CEB nº01/2002⁴, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo e que reconhece o modo de vida do homem do campo, bem como o espaço e a diversidade para a construção de sua identidade. Em seu texto, deixa explícitos todos os princípios e procedimentos para adequar as escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para todos os níveis da educação ofertada pelo governo – educação infantil, ensino fundamental e médio, educação de jovens e adultos, educação especial, educação indígena, educação profissional de nível técnico e a formação em nível médio na modalidade normal –; ou seja, a escola será construída a partir de sua realidade.

Em 1º de fevereiro de 2006, é aprovado o Parecer CNE/CEB nº 01, que dispõe sobre os dias letivos em regime de alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). Em seu relatório final, o parecer propõe que a educação escolar, nas Escolas Família Agrícola (EFA), Casas Familiares Rurais (CFR), Escolas Comunitárias Rurais (ECOR), Escolas de Assentamento (EA), Programas de Formação de Jovens Empresários Rurais (PROJOVEM), Escolas Técnicas Estaduais (ETE), Casas das Famílias Rurais (CDFR) e Centros de Desenvolvimento do Jovem Rural (CDEJOR) possam construir um calendário letivo flexível, no qual a alternância vem ao encontro da realidade de cada comunidade escolar, seguindo os seguintes critérios de alternância:

⁴ Publicada no DOU de 09/04/2002, Seção 1, p. 32.

- a) **Alternância justa positiva:** caracterizada pela sucessão dos tempos ou períodos consagrados ao trabalho e ao estudo, sem que haja uma relação entre eles;
- b) **Alternância associativa:** quando ocorre uma associação entre a formação geral e a formação profissional, verificando-se, portanto, a existência da relação entre a atividade escolar e a atividade profissional, mas ainda como simples adição;
- c) **Alternância integrativa real ou copulativa:** períodos de alternância na escola e na família, em que a aprendizagem vai da teoria à prática; esses tempos estão interligados por meio de instrumentos e suportes pedagógicos específicos, pela associação, de forma harmoniosa, entre família e comunidade para a formação integral e profissional do aluno.

Desta forma, as comunidades podem se ajustar ao calendário escolar dentro da sua realidade temporal, pois há lugares, por exemplo, nos quais o período de chuvas ou seca atrapalham os estudos.

O Parecer CNE/CEB nº 03, de 18 de fevereiro de 2008, reexamina outro Parecer, o CNE/CEB nº 23/2007, que trata de consulta referente às orientações para o atendimento da educação do campo e faz sugestões para consolidar políticas públicas para a educação do campo.

Em 28 de abril de 2008, o Conselho Nacional de Educação publica a Resolução nº 02, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento à educação básica do campo⁵. Em 16 de junho de 2009, é sancionada a Lei nº 11.947, que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) aos alunos da educação básica – alterando as Leis nº 10.880, de 09 de junho de 2004; 11.273, de 06 de fevereiro de 2006; e 11.507, de 20 de julho de 2007, revogando os dispositivos da Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994 –, entre outras providências que, de

⁵ Publicada no DOU de 29/4/2008, Seção 1, p. 25-26.

um modo geral, ampliam os direitos, contemplando o artigo 205 da Constituição Federal.

Em 29 de janeiro de 2009, por meio do Decreto nº 6.755, é instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, ordenando a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento a programas de formação inicial e continuada, entre outras providências – revogado em 09 de maio de 2016 pelo Decreto nº 8.752, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica e confere maior amplitude à formação, em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE)/2014.

O Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, traz em seu texto a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que apoia projetos desde a alfabetização até a realização de estudos e pesquisas, promoção de seminários, etc.

Em 25 de julho de 2012, é sancionada a Lei nº 12.696, advinda da Medida Provisória nº 562/2012, que dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas (PAR) – alterando a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, e incluindo polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) na assistência financeiras do Programa Dinheiro Direto na Escola. A Lei nº 12.696 altera, também, as Leis nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que passa a contemplar as instituições comunitárias que atuam na educação do campo com recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB); nº 10.880, de 09 de junho de 2004, que dispõe sobre a assistência financeira da União no âmbito do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos; e nº 8.405, de 09 de janeiro de 1992, que elenca todos os pontos principais na que se refere à educação do campo.

Mais recentemente, em 2016, o Decreto nº 8.752, já citado no texto, propõe discussões pertinentes sobre a temática da educação do/no campo, evidenciando toda a importância das comunidades rurais para o desenvolvimento do país e o papel social que a educação tem a cumprir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi exposto neste trabalho, percebemos que é possível uma educação de qualidade voltada ao campo. No entanto, o resultado da pesquisa aponta que, apesar de toda base legal para sua implementação, a modalidade ainda não se efetivou de fato. O tratamento dado às políticas públicas para a educação do campo, em nível nacional, reflete-se no Estado de Mato Grosso do Sul. Podemos dizer que há muito o que caminhar, desde o diagnóstico, passando pelo planejamento das ações, pela aplicação dos recursos até a avaliação – etapas da formulação dessa agenda temática. Mesmo diante de todas as lutas, de toda colaboração por meio de decretos e leis, pensar coletivamente ainda se mostra uma tarefa difícil, já que por trás das ações existem intenções que, nem sempre, vão ao encontro das necessidades do grupo social específico. Sabemos que é possível elaborar projetos, mas eles de nada adiantarão se não existirem as “práticas sociais cotidianas” para estabelecer o conceito que fará toda a diferença para a comunidade.

Outro ponto evidente é a existência de dificuldades para desenvolver a educação do/no campo, pois ela ainda é muito jovem diante do espaço-tempo. Mesmo com todas as lutas e enfrentamentos pelo direito a uma educação emancipatória e libertária, há apenas 19 anos foram dados os primeiros passos para a legalização da educação para o campo, e há apenas 28 anos que nossa Constituição Federal assegura o direito à educação para todos. Somos muito jovens e precisamos discutir a educação para errarmos cada vez menos.

Em suma, ainda há, no campo, sistemas educacionais com o currículo disciplinar e fragmentado – ou seja, tudo se desenvolve na escola por meio de “fragmentos”; o discurso de todos é favorável às novas concepções, mas percebemos que não há uma prática efetiva deste discurso, que ainda se restringe à burocracia e às gavetas dos gabinetes, esperando o “momento” em que as desigualdades não mais terão peso sobre a sociedade e as políticas públicas para a educação desempenharão, de fato, seu papel social. Isso evidencia que continuar a

lutar é necessário. As perspectivas são muitas para a educação do campo, mas a união é fundamental para que os limites sejam ultrapassados e os objetivos alcançados. Todos os sujeitos que estão lutando por esta causa o fazem por acreditar em uma educação para todos e todas, respeitando as tradições e os saberes da terra e dos que, nela, encontram a paz.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Os Desafios de Construção de Políticas Públicas para a Educação do Campo. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. **Educação do Campo: Cadernos Temáticos**. Curitiba: SEED, 2005.

_____. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do campo**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 01/2002. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>> Acesso em: 17 dez. 2014.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 02/2002. **Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>> Acesso em: 17 dez. 2014.

_____. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Relação de Projetos de Reforma Agrária**. 2014. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/sites/default/files/uploads/reforma-agraria/questao-agraria/reforma-agraria/relacao_de_projetos_de_reforma_agraria.pdf> Acesso em: 15 dez. 2014.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estatísticas do século XX**. 2007. Disponível em: <<http://seculoxx.ibge.gov.br/images/seculoxx/seculoxx.pdf>> Acesso em: 10 dez. 2014.

_____. **Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967**. MOBREAL. Alfabetização funcional e a educação continuada a adolescentes e adultos. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L5379.htm> Acesso em: 12 dez. 2014.

_____. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em 10 JAN 2015.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Resultados finais do censo Escolar 2015. Disponível

em:<<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>> Acesso em: 17 out. 2015.

BREITENBACH, F. V. A Educação do Campo no Brasil: uma história que se escreve entre avanços e retrocessos. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, n. 121, v. 11, jun. 2011. p. 116-23. Disponível em:

<<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/12304>>

Acesso em: 22 jan. 2015.

MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. de A. Avanços e desafios na construção da Educação Do Campo. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, abr. 2011. p. 17-31.

GHIRALDELLI JR., P. **História da educação brasileira**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RAMSON, S. S. **Mudar é difícil, mas é possível.** Disponível em:

<http://www.ufpel.edu.br/fae/dialogoscompaulofreire/MUDAR_DIFICILMAS_POSSIVEL.pdf/> Acesso em: 25 jan. 2015

SILVA, M. R. da; ABREU, C. B. M. Reformas pra quê? As políticas educacionais nos anos de 1990, o “novo projeto de formação” e os resultados das avaliações nacionais. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 2, jul./dez. 2008. p. 523-550.

SILVA, M. S. **Educação do Campo e Desenvolvimento:** uma relação construída no longo da história. 2004. Disponível em:

<http://www.contag.org.br/imagens/f299Educacao_do_Campo_e_Developimento_Sustentavel.pdf> Acesso em: 30 nov. 2014.

TEIXEIRA, E. C. **O Papel das Políticas Públicas no Desenvolvimento Local e na Transformação da Realidade.** Salvador: AATR, 2002. Disponível em:

<http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a_pdf/03_aatr_pp_papel.pdf> Acesso em: 11 jan. 2015.