

## Entre o campo e a cidade: as lutas pelo direito a uma educação eminentemente camponesa

 Naura Sthocco Silva<sup>1</sup>,  Helder de Moraes Pinto<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES. Centro de Ciências Humanas - Departamentos de Métodos e Técnicas Educacionais. Campus Universitário Prof. Darcy Ribeiro. Avenida Prof. Rui Braga, s./n., Vila Mauriceia. Montes Claros - MG. Brasil. <sup>2</sup> Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM.

*Autor para correspondência/Author for correspondence: nsthocco@gmail.com*

**RESUMO.** A partir de uma perspectiva teórica e interpretativa, o presente artigo tem como intuito discutir o contexto sociopolítico da proposta de formação de professores para Educação do Campo a partir das pressões dos movimentos do campo e do envolvimento das parcerias institucionais. Dessa forma, elegemos como problema norteador do estudo: como se deu o processo sociopolítico para o envolvimento do estado e das instituições para promover a formação de professores do campo? Para isso, são apresentadas as diferenças entre as realidades educacionais oferecidas no campo e na cidade no Brasil; discutido o surgimento da exigência por uma educação específica camponesa como processo de resistência aos interesses do agronegócio no século XX; e cotejada a inserção das demandas sociais do campo nas pautas do estado por meio do Pronera e adesão das Universidades Públicas na formação de professores do campo. Esta pesquisa faz uso do método bibliográfico e explicativo tendo como base teórica a Educação do Campo como espaço de luta social. Como resultado, evidenciou-se que as ações políticas e institucionais destinadas à formação de professores do campo se deram como produto das pressões dos movimentos sociais, com o devido destaque ao MST, junto ao Estado e às instituições públicas, que atenderam às demandas por meio da articulação entre Pronera e as Universidades Públicas. Deste cenário, a partir da década dos anos 1990, os cursos de Licenciatura do Campo surgiram como resposta às demandas por docentes de formação específica nas escolas do campo, representando a elevação da representatividade dos anseios camponeses em meio aos debates sobre as políticas educacionais no Brasil. Avanços esses que, devido às ações criadas durante o primeiro mandato do governo Lula (2003 a 2006) firmaram-se, dando continuidade a novas ofertas de vagas nos cursos de LeDocs pelo Brasil na última década.

**Palavras-chave:** educação do campo, formação de professores, pronera.

## **Between the countryside and the city: struggles for the right to an eminently peasant education**

**ABSTRACT.** From a theoretical and interpretive perspective, the present article aims to discuss the socio-political context of the proposal for training teachers for Rural Education from the pressures of rural movements and the involvement of institutional partnerships. So, how did the socio-political process for the involvement of the state and institutions to promote the training of rural teachers? For this, we seek to present the differences between the educational realities offered in the rural areas and in the city in Brazil; to discuss the emergence of the demand for a specific peasant education as a process of resistance to agribusiness interests in the 20th century; and to present the insertion of the social demands of the rural areas in the guidelines of the state through Pronera and adhesion of the public Universities in the formation of rural teachers. The study is qualitative, explanatory and bibliographic having as the theoretical basis the Rural Education as a space for social struggle. As a result, it became evident that the political and institutional actions aimed at training teachers in the field took place as a product of the pressures of social movements, with due emphasis on the MST, along with the state and public institutions, which met the demands through articulation between Pronera and public universities. From this scenario, from the decade of the 1990s, Licenciatura do Campo courses emerged in response to the demands for teachers of specific training in rural schools, representing the increase in the representativeness of peasant wishes in the midst of debates on educational policies in Brazil. Advances that, due to the actions created during the first term of the Lula government, were established, giving continuity to new offers of vacancies in LeDocs courses in Brazil in the last decade.

**Keywords:** rural education, teacher training, pronera.

## Entre el campo y la ciudad: las luchas por el derecho a una educación eminentemente campesina

**RESUMEN.** Desde una perspectiva teórica e interpretativa, este artículo tiene como objetivo discutir el contexto sociopolítico de la propuesta de formación de profesores para la Educación del Campo a partir de las presiones de los movimientos del campo y la participación de las asociaciones institucionales. Así, ¿cómo fue el proceso sociopolítico para la participación del Estado y las instituciones para promover la formación de los profesores en el campo? De este modo, busca presentar las diferencias entre las realidades educativas que se ofrecen en el campo y en la ciudad de Brasil; discutir el surgimiento de la demanda de una educación campesina específica como un proceso de resistencia a los intereses agroindustriales en el siglo XX; y presentar la inserción de las demandas sociales del campo en las directrices estatales a través de la Pronera y la adopción de universidades públicas en la formación de profesores en el campo. El estudio es cualitativo, explicativo y bibliográfico basado en la educación del país como espacio para la lucha social. Como resultado, se evidenció que las acciones políticas e institucionales encaminadas a la formación de docentes en el campo se dieron como resultado de las presiones de los movimientos sociales, con el debido énfasis en el MST, junto con el Estado y las instituciones públicas, que cumplieron con las exigencias de los movimientos sociales demandas a través de la articulación entre Pronera y las universidades públicas. A partir de este escenario, desde la década de 1990 hasta la década de 1990, los Cursos del Campo surgieron como respuesta a las demandas de maestros de capacitación específica en las escuelas del campo, lo que representa el aumento de la representatividad de las expectativas campesinas en medio de debates sobre políticas educativas en Brasil. Avances que, debido a las acciones creadas durante el primer mandato del gobierno de Lula, se han firmado, continuando ofreciendo nuevas vacantes en cursos de LeDocs en todo Brasil en la última década.

**Palabras clave:** educación del campo, formación del profesorado, pronera.

## Introdução

O direito à educação de qualidade, ao longo do processo histórico, foi retirado de grande parcela da população brasileira do campo. Às classes abastadas fora reservado o acesso ao ensino formal, fazendo-a útil para a retroalimentação de suas hegemonias na sociedade. A falta de professores qualificados para atuar no campo se tornou um dos mecanismos para a negação da escolarização ao camponês.

Em meio às agruras vividas pelo povo do campo e dos profissionais da escola rural, mecanismo criado pelas elites políticas para conter a mão de obra do campo no fluxo de êxodo rural, a partir das primeiras décadas do século XX, as lutas pela reforma agrária avançaram por meio dos movimentos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores sem Terra – MST.

As lutas no campo passaram a requisitar não apenas o direito à terra, mais o acesso aos direitos sociais básicos, como de uma educação adequada aos seus modos de vida nos assentamentos de reforma agrária. As vozes dos camponeses, por séculos emudecidas, ecoaram no campo político nacional ao ponto de gerar a formação de políticas públicas capazes de atender a essas antigas demandas sociais. Como resultado, surgiu a proposta de uma Educação do Campo, adequada à realidade

do camponês, já que deveria ter na sua base curricular a articulação entre conteúdo e atividades cotidianas, nos anos de 1980.

A partir dos anos 2000, as demandas educacionais camponesas ganharam espaço nas universidades públicas brasileiras, por meio do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), com a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea). Os professores leigos<sup>i</sup>, que atuavam nas comunidades rurais e nos assentamentos de reforma agrária, passaram a ser público-alvo de cursos e ações para a profissionalização e formação de professores para atuar nas escolas do campo.

Para Brandão (1986, p. 14) “Em boa medida, o professor leigo é, entre nós, o professor rural. Tal como ocorre em outros setores profissionais, a zona rural é obrigada a aceitar por mais tempo agentes desqualificados cuja prática já não é mais aceita na cidade, em seu estado”. Nesse caso, esse docente serve como limiar já determinado no Brasil, existindo em várias regiões, sem formação oficial, atuando sob as condições de carência. Considerados leigos de carreira, por nunca ter chegado ao mesmo nível de ser um professor formado, esses se mantiveram em sala de aula por boa parte da vida, mesmo que em

condições eventuais nunca chegaram a atuar nas suas próprias localidades.

A partir desse percurso, surgiu como problema basilar deste estudo: como se deu o processo sociopolítico para o envolvimento do estado e das instituições para promover a formação de professores para atuarem na educação do campo? Para responder este questionamento, o presente artigo realiza uma digressão histórica a fim de trazer à superfície da análise os precedentes históricos das ações institucionais com finalidade de formação do docente do campo no Brasil.

Para discutir acerca do contexto educacional brasileiro, que enseja a formação de professores do campo, bem como discrepância existente entre a educação urbana e a rural, utilizou-se dos ensinamentos de autores como Arroyo (2007, 2008, 2012), Saviani (2009, 2016); para tratar das políticas educacionais vinculadas às demandas dos movimentos sociais<sup>ii</sup> pela terra, fez-se o uso dos apontamentos de Caldart (2012); Molina (2005, 2012); Fernandes (2000); e Molina e Sá (2012) para discutir a respeito dos programas de magistério para a formação continuada de professores do campo.

A estrutura do estudo está disposta em quatro sessões, além da introdução e das considerações finais. Na primeira sessão, são apresentadas as discussões

sobre a realidade educacional brasileira sob a lógica paradoxal entre aquela ofertada nas escolas do campo e na cidade ao longo do processo histórico. Na segunda seção, apresentam-se as influências do agronegócio no contexto econômico e político brasileiro para a formação da base do que viria a ser a proposta de Educação do Campo. Na terceira seção, são discutidas as articulações realizadas pelo Movimento dos Sem Terra a partir do reconhecimento da luta social no campo educacional. Por fim, na quarta seção, aponta-se o surgimento das ações institucionais para a promoção da educação do campo no Brasil através do Incra, como foi o caso do Pronera com articulações feitas pelas universidades públicas a partir dos anos 2000.

### **A realidade educacional brasileira e o abismo de oportunidades**

No caso deste estudo, a relação entre campo e cidade, retomando à realidade agrária brasileira, como afirmou Octavio Ianni (2004), faz evocar um problema do campo: a diferença entre a educação rural<sup>iii</sup> ofertada ao camponês e aquela da cidade, ou ainda, o tipo de escola que se formou nesses dois espaços ao longo da formação da sociedade brasileira. Apesar de a reivindicação elementar dos camponeses ser a posse e o uso da terra, objeto maior e básico de trabalho e vida, reagindo à

expulsão do lugar onde erguem suas vidas e resistindo a proletarianização.

Arroyo (2007) considera que apontar por si o direito sob o aspecto generalista, como direito coletivo válido a todos os grupos sem distinção, é uma tradição brasileira. Isso, por outro lado, apesar de significar um avanço social, não eleva o reconhecimento das especificidades de políticas voltadas às diversidades de coletivos que fazem parte de nossa formação social e cultural. Portanto, instaura-se uma tensão sobre a própria definição dos sujeitos abarcados e seus próprios ganhos. Poder-se-ia tomar a educação como direito universal, desde que reconhecidas às políticas voltadas para a formação de professores do campo de modo concreto, já que a formulação de princípios e normas não garantem ações específicas que de fato levem em consideração as características culturais essenciais para a formulação de um currículo para a educação do camponês.

Desse modo, diante o paradoxo existente entre a realidade rural e urbana no Brasil, sob o ponto de vista do acesso à educação, Arroyo (2007) aponta para a falta de políticas educacionais para o campo com relação a outros serviços públicos oferecidos à população da cidade. Isso se evidencia pela própria adaptação do modelo educacional urbano oferecido aos

camponeses, desconsiderando suas especificidades.

Para corroborar com tal assertiva acerca do descaso em relação ao direito à escolarização do homem e mulher do campo, direito a um ensino regular específico para sua realidade, basta que se recorra aos textos constitucionais brasileiros. Apesar da primeira legislação de 1824 ter positivado o direito à educação por parte de homens livres, excluindo obviamente negros escravizados, não criou condições reais para a organização de um ensino escolar para o morador do campo. Somente com a primeira Constituição republicana, de 1891, citou-se, pela primeira vez, o direito dos camponeses terem acesso à escola rural, porém sem levar em consideração qualquer noção de direito específico à população do Campo.

A escola rural, de acordo com Ribeiro (2012, p. 296), é aquela destinada aos homens e mulheres do Campo, trabalhadores que vivem da agricultura, abarcando conhecimentos meramente elementares de escrita, leitura, operações matemáticas básicas. Seria uma escola “onde se estuda, e este estudo nada tem a ver com o trabalho que o camponês desenvolve com a terra”.

Souza (2017) deixa evidente, entre outras coisas, a diferença das práticas educacionais entre os grupos que exploram

e os que são explorados a partir da relação entre pais e filhos. Nas classes populares, que inclui os camponeses, diferentemente das classes sociais dominantes que se organizam para a obtenção de outros tipos de capital, como o cultural, por meio dos estímulos dos pais aos filhos à leitura à imaginação, as crianças pobres crescem sem tais estímulos, causando, ao longo do período escolar, dificuldades de concentração, falta de habilidade e disposição para aprender os conteúdos.

Em contrapartida, apesar da pressão das elites para manter o *status quo* e de seus privilégios advindos desde o sistema escravista, Arroyo (2007) considera existir uma exclusão dos povos do campo diante da estrutura social imposta. E, apesar de todas as amarras simbólicas que perpetuam a miséria entre os excluídos ao longo da história da própria constituição da sociedade brasileira, os movimentos sociais do campo insurgiram em defesa de interesses específicos, como uma educação pública que valorizasse a terra, a escola e o lugar como símbolos de identidade e de cultura.

Essa perspectiva de educação “adaptada” à escola rural foi fundada sem compromisso com as práticas cotidianas rurais, incapaz de subsidiar os camponeses na defesa de escolas adequadas à sua cultura. O produto disso foi o continuísmo

da desvantagem da educação rural em comparação à educação urbana, restando-a, entre outras coisas, o abandono a defasagem idade-série, os menores níveis de escolarização e índices elevados de reprovação, já que a preocupação era formar trabalhadores para a nova ordem de trabalho no campo (Arroyo, 2007).

O que ocorria na transição do século XIX para o XX no Brasil era o mesmo que havia acontecido na Europa num período anterior. Uma realidade marcada pela inclusão de tecnologias no campo através da mecanização da produção agrícola, que acabou alterando a realidade social camponesa. A mecanização dos meios de produção no campo causou alteração quantitativa e qualitativamente no processo produtivo, exigindo a expansão das áreas produtivas, do sistema de transportes e de comunicação (Sevcenko, 1998).

Observando o contexto histórico do século XX, de forma mais ampla, após o fim da escravidão no Brasil em 1888 e início do processo de urbanização, Vendramini (2015) defende que o direito dos camponeses e das camponesas à escola rural surgiu por intermédio de uma estratégia criada pelas classes dominantes. Assim, por trás do projeto da escola para os camponeses, estava a contenção do fluxo migratório para as cidades.

Nesse caso, além de tentar conter a inserção da cidade com retirantes do campo, intensificada, principalmente, a partir dos anos de 1930, a política educacional destinada aos camponeses passou a ter atenção por causa dos interesses das grandes empresas norte-americanas na expansão das fronteiras agrícolas no Brasil. Esses projetos tinham forte necessidade de adequação tecnológica por parte dos trabalhadores do campo, fazendo com que a educação se tornasse instrumento importante para a formação de uma mão de obra assalariada permanente no meio rural (Ribeiro, 2012).

Com o avanço do processo industrial no Brasil, a realidade camponesa seguiu com a pressão dos interesses do capital. A prática da agricultura foi sendo modificada com os avanços do agronegócio e setor financeiro no meio rural, desencadeando um processo de compras e arrendamentos das terras, o que aumentou o seu valor e dos recursos naturais por meio da especulação. Ao Estado coube a função de viabilizar o uso da terra pelo capital nacional e estrangeiro, promovendo a ocupação com a agricultura, assim como desenvolvendo a indústria, a extração de recursos e a infraestrutura (Vendramini, 2015).

Para Ianni (1984), o capitalista envolvido nesse contexto se manteve

beneficiário da subjugação do campo à cidade de várias maneiras, tanto pelo apoio do Estado na regulação de preços sobre alguns insumos, créditos, garantia dos suprimentos de matérias-primas; pelo favorecimento às exportações desses produtos. Por último, a oferta da grande reserva de mão de obra para o trabalho no campo, essencial para a expansão da indústria.

Desse modo, tanto o trabalhador pobre da cidade quanto os camponeses e as camponesas, de certa maneira, ampliaram o direito à educação regular mediante a pressão social. Contudo, mesmo garantida, destaca Vendramini (2015), por longo período, o direito à educação do povo do campo se manteve marcado pelo analfabetismo e o baixo nível de escolarização. E, mesmo depois de ter alcançado esse direito, passaram a vivenciar a precariedade e baixa qualidade da educação que lhes foi oferecida.

### **Educação do Campo e as aspirações do agronegócio no Brasil**

Os camponeses que resistiram as tentações da cidade e se submeteram à nova ordem do capital no campo, acabaram se transformando. Surgiu desse processo de intensificação da exploração e da concentração de terras e de renda um novo tipo de camponês, um produto da



destruição e, ao mesmo tempo, uma recriação das formas de organização do trabalho, articulado com a produção do mercado (Ianni, 1984).

Essa adaptação de parte dos povos campesinos que persistiram em viver no campo pode ser explicada mediante a dependência que passou a ter ao crédito bancário. As famílias de camponeses foram envolvidas pelo capital com a circulação da mercadoria de origem agrícola. Isso causou, presume-se, a dependência dos trabalhadores do campo aos bancos, que passaram a penhorar cada vez mais suas propriedades a fim de garantir os financiamentos (Martins, 1986).

Martins (1986) destaca que os camponeses acabaram inseridos em uma relação social na qual a terra passou a ser mediada pelos interesses do mercado. Como resultado, a realidade rural brasileira passou a configurar a concentração de renda e a pobreza dos produtores.

No entanto, esse cenário social instável criou circunstâncias capazes de aumentar as tensões sociais, o que, conseqüentemente, fez surgir e perdurar os governos oligárquicos e autoritários. Na visão de Ianni (1984), foi exatamente essa exploração do trabalho no campo que deu fôlego para o surgimento do Estado autoritário no Brasil durante parte do século XX.

O aumento populacional no Brasil, tanto no campo quanto na cidade, favoreceu a flexibilização da movimentação interna das massas populacionais, criando áreas de tensão social. Amparados pela ideia da ordem social, o autoritarismo passa a servir contra a formação das áreas-problema. Dentre essas possíveis áreas nas quais as massas poderiam ultrapassar as fronteiras, estavam as fazendas e os latifúndios (Ianni, 1984, p. 144).

Segundo Delgado (2001), nos anos de 1930, grupos de intelectuais tomaram como ponto de estudo a questão agrária no Brasil. Permeados pelo pensamento liberal em economia, os debates focaram na economia rural a partir do cenário político hegemônico que se inaugurou por intermédio da revolução que ascendeu Getúlio Vargas ao poder federal.

Após a Segunda Guerra Mundial, os grupos políticos e intelectuais liberais, sob o ponto de vista da industrialização e dos resultados alcançados pela adoção da política de substituição de importação, passaram a discutir a importância do setor rural na economia e na sociedade brasileira (Delgado, 2001).

Na virada da década de 1920 para 1930, surgiu como centro dos debates nas camadas mais populares a questão da alfabetização e a manutenção do povo

camponês no campo. Nesse intuito, foi apresentado como resposta o chamado ruralismo pedagógico, idealizado por meio da articulação de grupos de intelectuais, pedagogos que prestaram a formular uma proposta pedagógica capaz de manter ou dificultar a saída do campo. Essa proposta buscou atender as populações camponesas distantes dos centros urbanos sem condições de acesso a escola, porém, sem professores oriundos do campo, a preocupação era de que esses vindos da cidade fizessem propaganda urbanista no processo de ensino-aprendizagem nessas localidades (Santos & Bezerra Neto, 2015).

Nessa perspectiva, caberia aos professores incluídos na proposta pedagógica rural a missão de criar uma ideologia que possibilitasse ao camponês permanecer no campo, reconhecendo seu modo de vida por meio de uma educação que compreendesse um currículo amparado por conhecimentos úteis na agricultura, na pecuária e outras atividades cotidianas. A defesa dessa proposta não ficou reclusa apenas aos pedagogos, e logo integrou a agenda de governos estaduais que passaram a estabelecer escolas rurais e, atender algumas reivindicações iniciais, principalmente em relação à falta de professores interessados em atuar no campo (Santos & Bezerra Neto, 2015).

No entanto, como pano de fundo da intenção de criar uma pedagogia útil ao povo do campo, existia o fator mais preponderante que poderia potencializar as tentativas de conter o êxodo rural, o fator econômico. Faltava, no Brasil, uma política fundiária e agrícola a fim de conceder benefícios ao pequeno proprietário rural. Além de não haver discussões sobre melhorias objetivas para a permanência dos camponeses na terra, como as políticas para regularizar a posse da terra, não foram criados, pode se dizer, mecanismos para organizar o processo de modernização do campo, o que refletia na expulsão do trabalhador rural (Santos & Bezerra Neto, 2015).

No entanto, na seara jurídica avançava, mesmo que a passos lentos, mas com alguns ganhos para a população do campo, conquistas em relação ao direito à educação. No ano de 1934, a promulgação da Constituição trouxe em seus artigos 5º, 148 a 158 a ideia da educação como direito subjetivo público. Foi universalizado o direito ao ensino a todos, de forma ampla e irrestrita, englobando tanto os brasileiros natos quanto os estrangeiros domiciliados no país e, se acreditava que a escolarização possibilitaria o desenvolvimento eficiente de valores morais e de cidadania (Azevedo, 2010).

Sob a influência norte-americana, o governo brasileiro, no ano de 1956, tornou-se signatário de um acordo para instituir o Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (Pabae). Segundo Azevedo (2010), essa política ensejou o tecnicismo nas escolas brasileiras, assim como teria emplacado nas escolas americanas, no intuito de criar as bases para o continuísmo do crescimento industrial. Por outro lado, em relação à escola rural, não se percebe o que foi feito neste conjunto de ações.

Nesse contexto, o povo espoliado do campo foi visto com cuidado, já que poderia agregar ao pensamento vindo do leste europeu e iniciar um processo revolucionário. O iminente risco deu lastro para realizar pactos e convênios entre governo americano e brasileiro a partir dos anos de 1950, formando programas no campo da educação como a Campanha Nacional de Educação Rural, assim como já havia realizado em países da América central, como México, Guatemala, e na Venezuela (Delgado, 2001).

Nos anos de 1960, no que tange ao debate político, com a urgência em realizar a Reforma Agrária no Brasil foi que a questão agrária de fato integrou a agenda intelectual e política de partidos de esquerda. Os primeiros grupos envolvidos nessa adesão foram a Comissão Econômica

para a América Latina (CEPAL), tendo como um de seus componentes Florestan Fernandes; o Partido Comunista Brasileiro (PCB), e alas progressistas ligadas à Igreja católica (Delgado, 2001).

Nesse contexto de agitação da esquerda no cenário político brasileiro, foi instituída, em 1961, a Lei nº 4.024/1961 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Fruto da exacerbação do debate acerca da educação pública e privada, buscou regular todos os níveis de ensino no país, bem como organizando o currículo nacional (Azevedo, 2010).

No arazoado de Saviani (1996), muito pouco contribuiu a Lei de Diretrizes e Bases Lei nº 9394/1996 para a educação do homem camponês. O que pouco se tem está positivado em seus artigos 31 e 32, referentes à mudança da responsabilidade da garantia do ensino primário rural para o poder privado. Na ocasião, entendeu o legislador que restaria às empresas agrícolas e aos proprietários rurais a obrigatoriedade de propiciar aos filhos dos funcionários e aos próprios trabalhadores a formação primária.

Desse conjunto de exploração do trabalho e da pobreza gerada no campo, Martins (1986) considera que as lutas sociais organizadas em favor da terra surgiram de forma complicada. Isso porque com o golpe Militar de 1964 os partidos

políticos contrários ao regime entram na clandestinidade, e os que se mantiveram em condições a favor do governo passaram a não integrar nas agendas as causas agrárias relacionadas à luta camponesa pela terra.

No período da Ditadura Militar um dos grupos que se manteve engajado à causa camponesa foi Comissão Pastoral da Terra (CPT), que por ser de caráter ecumênico, esteve diretamente relacionada à Igreja Católica e a outros segmentos cristãos, como as igrejas protestantes no Brasil (Canuto, 2012).

No ano de 1971, novas diretrizes da educação foram criadas por meio da Lei 5.692, dando peso as ações para organização do primeiro e segundo graus. Todavia, devido à escassez de recursos para mudar de forma profunda o campo educacional, o governo acabou cedendo condições para que o ensino superior privado expandisse, o que acabou aumentando a procura por esta modalidade de ensino. (Canuto, 2012).

No que se refere especificamente à educação rural, as novas diretrizes trouxeram, pela primeira vez, a ideia de adaptação do calendário das escolas rurais dos 1º e 2º graus às atividades do homem do campo. Em seu artigo 11, no parágrafo 2º, determina que “Na zona rural, o estabelecimento poderá organizar os

períodos letivos, com prescrição de férias nas épocas do plantio e colheita de safras, conforme plano aprovado pela competente autoridade de ensino” (Brasil, 1971).

Nessa mesma década de 1970, iniciaram no Brasil conflitos violentos contra os movimentos organizados em prol da terra. Por causa disso, em 1975, a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) convocou os bispos das dioceses da Amazônia e logo de todas as demais regiões do Brasil para apoio aos agricultores familiares, grupos quilombolas, ribeirinhos, extrativistas, pequenos proprietários, agricultores sem-terra, bem como trabalhadores rurais assalariados na causa pela terra (Canuto, 2012).

Porém, a partir do fim da ditadura militar no Brasil, que vigorou entre os anos de 1964 a 1985, houve retorno dos sindicatos e movimentos sociais. Nas cidades reapareceram com o fim da ilegalidade aqueles que possuíam ações articuladas com os grupos de trabalhadores metalúrgicos, que deram origem a Central Única dos Trabalhadores (CUT) e ao Partido dos Trabalhadores (PT). No campo, da mesma forma, movimentos organizados na luta pela reforma agrária ganham robustez com a grande leva de migrantes camponeses desapropriados de suas terras pelas empresas agrícolas

adeptas às monoculturas extensivas (Vendramini, 2015).

Segundo Delgado (2001), na virada da década de 1980 para 1990, estabeleceu-se a transição do modelo modernizante-conservador adotado, até então, para um de caráter mais liberalista em relação à causa agrária. Houve um retorno à questão no debate político e econômico dentro de um novo cenário político-social de cunho econômico-liberal ensejado pela Constituição da República Federativa de 1988.

Foi nesse período transitório que os movimentos de camponeses pobres e sem-terra questionaram acerca da necessidade de construir políticas voltadas para uma educação adequada à nova realidade dos camponeses pobres e sem suas terras. Neste contexto, ocorreram mudanças socioeconômicas com o aprofundamento da queda das taxas industriais e a demanda externa, o que causou o aumento do desemprego (Delgado, 2001).

A partir disso, o estado passou a ser pressionado pelos movimentos sociais para a formulação de projetos de educação que não aqueles ofertados à escola rural, assinalado pelos aspectos temporário e experimental. Meras ações paliativas que em nada representavam políticas sociais de fato (Arroyo, 2007).

As transformações ocorridas no campo por causa da expansão do capital estabeleceram consequências severas nas relações sociais brasileiras. Instituiu a mobilização de famílias camponesas para as cidades e outras fronteiras nacionais seguindo o movimento do capital. Isso resultou em mudanças na concepção da escolarização camponesa (Vendramini, 2015).

A luta camponesa combateu para o não fechamento da escola que até então havia sido a eles reservada por meio de diversas estratégias: agrupamento de escolas, compartilhamento de programas e recursos, redução de despesas, abertura para programas instrumentais de profissionalização e escolarização em curto prazo, entre outros (Vendramini, 2015).

A situação da questão agrária brasileira decorreu, sobretudo, da organização dos movimentos sociais de luta pela terra. Fernandes e Santos (2015) entendem que a escolha do Estado brasileiro em fazer modificar as políticas sociais para o campo surgiu de um conjunto de instrumentos de arrecadação que fez com que homens e mulheres passassem a se tornar sujeitos ativos nas propostas de políticas, inclusive aquelas destinadas à educação mais adequada ao povo do campo.

A proposta da Educação do Campo como política pública, portanto, surgiu em 1990, por meio da atuação de movimentos sociais na busca pelo reconhecimento da cultura, dos saberes e dos trabalhos relacionados aos homens e mulheres do campo, sendo esse não apenas próprios da produção agrícola, mas da produção de conhecimento próprio (Fernandes, 2011).

Assim, como resultado desse avanço, surgiu o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), em 1997, política pública de Educação do Campo desenvolvida nas áreas de assentamento da Reforma Agrária. Seu marco inicial foi o I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – ENERA no ano de 1997. De acordo com o Manual de Operações do Pronea (2011, p. 13), o programa buscou como objetivo fortalecer o meio rural como território de vida em todas as suas dimensões: econômicas, sociais, políticas, culturais e éticas.

### **Da Escola Rural para a Educação do Campo: a luta por direito a uma aprendizagem contextualizada**

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), segundo Caldart (2001), surgiu como fruto de questões agrárias que são estruturais e históricas no Brasil, reunindo as categorias de organizações como posseiros, meeiros, trabalhadores rurais assalariados chamados

sem-terra, dentre várias outras categorias e organizações sociais que passaram a lutar pela Reforma Agrária e também por mudanças na agricultura brasileira. O movimento surgiu como peça atuante na luta pela terra. De acordo com Fernandes (2012, p. 496) “em cada estado que iniciou a sua organização, o fato que registrou seu princípio foi a ocupação”.

Como destaca Saviani (2016), inicialmente, a questão da educação não fazia parte da pauta de luta no MST. Porém, com a concretização dos assentamentos e a presença das crianças assentadas, passou-se a discutir sobre a necessidade de escolas para atender as demandas locais, o que também ocorreu em outros movimentos, como na União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. Fernandes (2012, p. 496) descreve que a “luta é dimensionada em vários setores de atuação do movimento, como a produção, a educação, a cultura, a saúde, as políticas agrícolas e a infraestrutura social”. Essas lutas contribuíram para o surgimento dos assentamentos do MST com estratégias comuns bem definidas, assim como as políticas para o desenvolvimento. Passaram a ter como finalidade a produção destinada à segurança alimentar, com o objetivo de obter renda e elevar a organização em cooperativas, integrando-

se às cadeias produtivas predominantes na área reformada (Fernandes & Santos, 2008).

No âmbito social e ambiental, os assentamentos tinham ainda como meta estabelecer condições seguras e dignas de moradia, projetos esses baseados na ideia de sustentabilidade ambiental. A questão era realizar o desenvolvimento integral das famílias por meio da criação de espaços de convivência comunitária e de expressão da cultura local e universal.

No que se referem ao campo cultural e educacional, os assentamentos tiveram como objetivo a formação de sujeitos que reconhecem seus direitos. Para isso, gerou, por meio da educação, o reconhecimento dos camponeses como tributários engajados na luta pela terra e na produção econômica, política e cultural, vinculado à própria realidade camponesa. Assim, houve a valorização do núcleo familiar até a escolarização regular (Fernandes & Santos, 2008).

Leite (2012), porém, chama à atenção para duas questões centrais no que se refere à organização dos assentamentos nas reformas agrárias no Brasil. Uma é que não se pode dizer que os assentamentos surgiram de um único “modelo” e que motivos que deram origem às reivindicações pela terra são os mesmos. Nesse caso, teria que ser pensado como

espaço que apreende várias causas, espaços que compreendem várias atividades e várias concepções de mundo. A segunda é a própria diversidade de lutas que têm na demanda e no acesso a terra, que levam a construção dos assentamentos, pois são diferentes lutas em torno da Reforma Agrária, em um mesmo espaço (Leite, 2012).

Portanto, a questão da educação do campo passou também a fazer parte da agenda do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), como uma dimensão importante de luta. Fernandes (2000, p. 223) aponta que “na segunda metade da década de 1980, os Sem Terra começaram a construir o Setor de Educação, iniciando a colaboração de uma pedagogia do Movimento”. A educação pensada para a infância, como mecanismo básico para a organização de seu quadro ideológico, ainda que os conhecimentos, habilidades e valores estivessem sob aspectos universais.

Kolling, Vargas e Caldart (2012, p.501) destacam que o MST, movido pelas circunstâncias históricas, foi tomando decisões políticas que compuseram sua forma de luta e de organização coletiva. Organizações essas que se propuseram a articular o trabalho de educação no interior do movimento.

Nesse sentido, o tipo de educação pretendida pelos movimentos sociais era aquela vinculada à realidade do homem e da mulher do campo, uma educação contextualizada. Não aquela desconectada dos anseios e vontades dos camponeses, nem colonizadora, mas uma educação escolar redimensionada para o sujeito em formação a fim de responder as suas questões (Tavares, 2009).

Partindo desse posicionamento, resta compreender a importância da organização educacional atrelada à realidade dos sujeitos camponeses, que buscam resistência na educação, para manutenção do modo de vida e do trabalho do campo. Fernandes (2000, p. 224) destaca que, a partir da década de 1990, a questão da Alfabetização de Jovens e Adultos foi emergindo com força nos movimentos sociais:

Em meados dos anos 90, o setor de educação conseguiu aumentar o número de cursos de Alfabetização de jovens e adultos nos assentamentos e acampamentos. Também implantou cursos de formação de professores e realizou encontros locais e nacionais, especializando e territorializando a pedagogia do *Movimento*. Essas experiências educacionais foram reforçadas já no começo dos anos 90 com a criação do Curso de Magistério e do Curso Técnico em Administração de Cooperativas (TAC).

Como característica prioritária do trabalho de educação do MST, a formação de educadores e educadoras da Reforma Agrária passou a ser necessária para uma educação *do e no* campo com características próprias, com uma pedagogia que atenda os anseios do Movimento e as necessidades de formação do povo camponês. Para Kolling, Vargas e Caldart (2012, p. 503), “no trabalho de educação do MST tem sido prioridade a formação de professores da Reforma Agrária”, a preparação das pessoas da própria comunidade que atuavam nas escolas públicas que foram sendo conquistadas.

Esse processo de formação docente pensado pelo MST buscou atender os ditos “professores leigos”, que atuavam no exercício do magistério sem possuir habilitação mínima exigida. Por conseguinte, a falta de habilitação não os impossibilitou de participarem do processo coletivo de produção do projeto político pedagógico que passou a ser defendido pelo MST (Kolling, Vargas & Caldart, 2012).

Sobre essa situação dos professores leigos, Brandão (1986, p. 14) considera:

Em boa medida, o professor leigo é, entre nós, o professor rural. Tal como ocorre em outros setores profissionais, a zona rural é obrigada a aceitar por mais tempo agentes



desqualificados cuja prática já não é mais aceita na cidade.

A construção de uma proposta pedagógica específica, com características bem definidas e a busca pela formação dos professores leigos, exigiu do MST uma discussão mais coletiva sobre a organização da escola. Para Kolling, Vargas e Caldart (2012, p. 503) algumas fragilidades devem ser destacadas sobre as concepções de escola e do próprio envolvimento, como a formação de educadores, muitas vezes disputando informações com órgãos do estado.

Sendo assim, o MST se colocou em luta por uma educação precisa a seus valores e seus objetivos sociais. Esse envolvimento se desdobrou em iniciativas de escolarização e formação específica para professores e professoras que atuam em escolas do campo. Assim, deu-se nesse processo o desenvolvimento de cursos de formação de professores no nível médio, antigo magistério, e, a partir de 1990, em nível superior como o da Pedagogia da Terra, entre outras várias licenciaturas em educação do campo, em universidades federais, com base na pedagogia da alternância (Kolling, Vargas & Caldart, 2012).

A educação contextualizada, dessa maneira, esteve relacionada com a valorização da realidade local dos sujeitos

inseridos no processo de ensino-aprendizagem. Conhecer o modo de vida de sua própria realidade, com vistas a superar problemas e fragilidades estruturais tanto materiais como simbólicos, passou ser uma missão do currículo no imaginário da Educação do Campo, segundo o MST.

Dessa maneira, a Educação do Campo é aquela que torna os sujeitos camponeses integrantes da construção do processo educativo que não o destinado para a formação da massa trabalhadora, aquela conveniente aos anseios do capital monocultor e da pecuária extensiva. Seria uma educação de formação do sujeito capaz de ter conhecimento de suas lutas e desenvolver novos quadros de questionamentos e reivindicações (Caldart, 2012).

A partir dessa perspectiva de educação que os assentamentos da reforma agrária passaram a exigir a implantação das escolas do campo que, segundo Molina e Sá (2012, p. 146) é aquela que “... se coloca numa relação de antagonismo às concepções de escola hegemônicas e ao projeto de educação proposto para a classe trabalhadora pelo sistema do capital”.

Para Molina e Sá (2012), a escola do campo surgiu dentro da concepção de Escola Unitária<sup>iv</sup> que tomou de base o desenvolvimento de práticas pedagógicas e

epistemológicas para a materialização da formação humanista lastreada na articulação entre o trabalho, a ciência e a cultura para a formação do intelecto da classe trabalhadora.

Essas iniciativas de formação docente levaram ao reconhecimento do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), no ano de 1995. Segundo Kolling, Vargas e Caldart (2012, p. 501), com o impulso desse reconhecimento, foi realizado o I Encontro Nacional de educadores e educadoras da Reforma Agrária (Enera) em junho de 1997, que serviu como apresentação pública do trabalho que vinha sendo desenvolvido nas escolas dos assentamentos, na Educação de Jovens e adultos, na educação infantil e na formação de professores.

Fernandes (2000, p. 224) destaca que na década de 1990, a questão da Alfabetização de Jovens e Adultos foi emergindo com força nos movimentos. No entanto, para Caldart, Frigotto e Pereira (2012), as experiências obtidas pelo MST nas discussões sobre educação do campo foram fundamentais para o engendramento do Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária. Partindo desse posicionamento, resta compreender a importância da organização educacional atrelada à realidade dos sujeitos camponeses que buscou resistência pela

via da educação, para manutenção do modo de vida e do trabalho do campo.

Portanto, apesar da proposta de escola rural estar prevista desde as primeiras décadas do século XX, deve-se entender que a atuação do MST, dentre os outros movimentos sociais envolvidos no campo da luta pela terra, reforçou a necessidade de promover a formação humana daqueles sem acesso a terra. Apesar de não ser o único responsável nos ganhos educacionais pelo povo do campo, foi o movimento que entendeu nos assentamentos a necessidade de debater as ações voltadas para a formação da identidade dos sem-terra, que se mantiveram ainda dependentes de uma questão primordial: a formação docente para atuação na proposta de Educação do Campo (Caldart, 2012).

### **PRONERA: uma política para formação de professores do campo**

“A concepção e a política de formação de professores do campo vão se construindo na conformação da educação do campo”, considera Arroyo (2012, p. 364) ao compreender que o novo cenário que envolve a formação docente no Brasil é fruto da articulação dos movimentos sociais. Nesse percurso, seguiram compreendidas as diversidades dos grupos envolvidos no campo da luta pela terra, envolvendo a formação de professores para

atuarem nas comunidades camponesas, indígenas e quilombolas.

Nessa esteira, torna-se importante evidenciar os sujeitos envolvidos na construção dessa concepção de formação docente, bem como suas contribuições no debate político e na construção dos currículos da formação docente e pedagógica desses professores do campo. Segundo Arroyo (2012), podem ser destacados dois sujeitos fundamentais nesse processo: o Pronera e os movimentos sociais do campo.

À época do surgimento do Pronera, havia no Brasil um quadro educacional rural de altíssimo índice de analfabetismo, baixíssimos índices de escolaridade e baixa oferta de escolaridade nos assentamentos e mesmo em escolas próximas a eles. Por conseguinte, no dia 16 de abril de 1998 marca o dia da criação do Pronera pelo Ministério Extraordinário de Política Fundiária<sup>v</sup>. Salienta-se ainda a incorporação desse programa ao Incra no ano de 2001, priorizando a participação dos jovens e adultos de assentamentos de Reforma Agrária. O referido programa corresponde a uma Política Pública de Educação que envolve os agricultores e agricultoras das áreas de Reforma Agrária e que possui como maior objetivo o fortalecimento da educação nos assentamentos, estimulando a formação

para os jovens e adultos além da formação para os professores das escolas do campo.

O romper com a Educação Rural é uma das principais prioridades da *educação do campo* defendida pelo MST e pela proposta do Pronera. Fernandes e Molina (2005) definem o campo como espaço de particularidades e matrizes culturais. E, por conseguinte, esse campo cria possibilidades políticas, identidades, histórias e produção de existência social. E nesse contexto de lutas por educação que atenda a diversidade do povo camponês que o programa se apresenta, partindo da necessidade de formação inicial para educadores e educadoras do campo, atendendo aos anseios rurais com o compromisso na construção da consciência crítica dos camponeses.

Na visão de Arroyo (2007), o que ocorreu, nesse contexto, foi a ocupação estratégica de espaços de formação de professores, como o Ministério da Educação, Secretarias de Educação estaduais e municipais, pelos movimentos sociais, que lançaram suas reivindicações a fim de que sejam equacionadas as especificidades da educação dos povos do campo. Isso pressionou as instituições na elaboração e aplicação de políticas e programas de formação, além daqueles montados sob o molde urbano e generalista.

Na sequência dos acontecimentos que determinaram essa política pública Mello (2017) destaca o envolvimento, desde o ano de 2004, da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, da Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar, da Comissão Pastoral da Terra, Movimento de Organização Comunitária e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB.

A realização do I e II CNEC significou como marco histórico da articulação nacional dentro do processo de afirmação dos direitos dos povos do campo a uma formação escolar justa, ao lutar por uma educação do campo que seja assumida como uma política pública concreta e efetiva, dando a oportunidade igualitária a todos (Mello, 2017).

Como resultado do avanço das demandas do povo do campo por uma educação que fizesse sentido para a realidade camponesa, as Universidades se integraram como parceiras desse processo de democratização, com seus espaços de pesquisa e reflexão em torno do fortalecimento da educação do Campo. As Universidades se destacaram como parceiras do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, participando efetivamente na discussão e elaboração dos projetos propostos pelo Pronera, sendo um desses importantes

projetos de “Alfabetização e Escolarização dos Jovens e Adultos no Ensino Fundamental e Médio; Formação Inicial e Continuada de professores de Nível Médio, na Modalidade Normal ou em Nível Superior por meio de Licenciatura” (Brasil, 2011).

Antunes-Rocha e Martins (2009) consideram que as universidades brasileiras passaram exercer a função educativa para a formação de professores sob o ponto de vista inclusivo e democrático, articulando com os grupos sociais a construção de novos conhecimentos. Relacionaram as práticas de formação à vida no campo, partindo da base do conhecimento adquirido pelos camponeses no contato com sua própria realidade. Os modos de organização da sociedade camponesa e das lutas pelo acesso aos direitos garantidos integraram aos debates entre dos cursos de formação, ganhando legitimidade no discurso acadêmico.

Todavia, Saviani (2009), apesar de entender que as universidades brasileiras não buscaram se interessar pela formação docente do campo, afirma não haver uma omissão por parte dessas instituições, e que nem seria o caso debaterem sobre o mérito. O que se teve, na verdade, foi o embate entre modelos de formação específica sob o ponto de vista do preparo didático

pedagógico. Um voltado para a cultura geral e nos domínios específicos dos conteúdos da área de conhecimento e das disciplinas; outro entendendo que a formação do professor deve se tornar efetiva apenas por meio do desenvolvimento pedagógico-didático. Apesar disso, instaurou-se uma política de formação docente dentro das universidades com ações deliberadas apegadas à organização curricular.

Sobre a formação de professores para atuarem nas escolas do campo, Fernandes (2012) aponta que sua incorporação como política educacional se deu pelas pressões do MST por meio do avigoramento das ocupações e afrontamentos ao Estado, exigindo respostas aos problemas do povo camponês brasileiro. As lutas dos movimentos sociais e dos sindicatos se acirraram também pela qualidade da educação no campo, exigindo um modelo de educação que estivesse em consonância com a vida real dos camponeses.

Apesar de terem se iniciado no governo de Fernando Henrique Cardoso, as primeiras sinalizações dos movimentos sociais e aportes legais para a promoção da educação do campo ocorreram no primeiro triênio do governo Lula (2003-2005), o que contribuiu para os avanços das elaborações de instrumentos formais para o impulso ao Plano Nacional de Educação e do

Alinhamento Estratégico do Ministério da Educação (MEC). Essa tomada de rumo subsidiou a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) (Fagnani, 2011). Desse processo, por meio da parceria com as Instituições de Ensino Superior, surgiram os programas para a formação docente do campo, como o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO, atendendo a resolução CNE/CEB nº 1, de 3/4/2002 e o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, por meio do Decreto nº 7352/2010.

De acordo com Oliveira (2009, p. 197) “primeiro mandato do presidente Lula foi marcado, no campo educacional, muito mais por permanências que rupturas em relação ao governo anterior.” Seguiu, na verdade, em meio à proposta de uma reforma educacional que compreendeu todos os níveis educacionais, desde o básico ao superior. Apesar de reconhecer que ocorreram rupturas nessas políticas, principalmente no segundo mandato, em seu conjunto, apontaram para o resgate dos direitos alcançados e garantidos pela Constituição Federal de 1988.

No âmbito do Ministério da Educação, no ano de 2004, criou-se a Secretaria de Educação Continuada,

Alfabetização e Diversidade – SECADI – alojando a Coordenação Geral da Educação do Campo. A partir disso, as parcerias com as universidades públicas para a oferta de cursos de formação docente foram firmadas, o que acabou por oferecer vagas de cursos de licenciaturas para habilitar docentes adequados aos currículos multidisciplinares, organizados em grandes eixos e articulados à proposta da Alternância pedagógica, entre o tempo escola e o tempo comunidade.

No arrazoado de Arroyo (2009), esse quadro político-institucional criado para a formação de professores do campo serviu de exemplo para a formação docente para a educação básica, pois reconheceu as ações coletivas sociais para legitimar os saberes como componentes teóricos dos currículos. Segundo Molina (2014), dos encontros do grupo de trabalho designado para a formulação de novas propostas para garantir a formação docente para o campo, instituiu-se a versão apresentada ao Ministério da Educação, dando forma às Licenciaturas em Educação do Campo. Por meio de um projeto ainda no formato piloto, quatro cursos foram criados a partir de indicações de Instituições de Ensino Superior pelos próprios movimentos sociais. Nesse processo, foram envolvidas a Universidade de Brasília, a Universidade Federal de Minas Gerais, A Universidade

Federal da Bahia e Universidade Federal de Sergipe.

Das experiências alcançadas desses pilotos, o MEC organizou editais, entre os anos de 2008 e 2009, para que as instituições brasileiras pudessem ofertar cursos de Licenciatura para formação de professores do campo na proposta de Educação do Campo, após as experiências alcançadas.

De acordo com Arroyo (2007), a formação de um corpo profissional estável e qualificado para atuação nas escolas do campo não aconteceria se políticas públicas de Estado não se tornassem permanentes, viabilizando desde a entrada, estabilidade, concursos, carreira do corpo profissional docente, tornando-o estável. Avanços nessa direção já têm ocorrido. Políticas públicas de Estado, tanto no âmbito municipal quanto no estadual, têm se preocupado em formar corpos docentes para atuação por meio de concurso público. Por outro lado, para aqueles que atuam no campo, restou a lógica de favorecimentos políticos e de seu desenvolvimento por meio de projetos e programas de formação.

Para Arroyo (2007), esse processo foi marcado pela ocupação estratégica de espaços institucionais para a formação docente do campo pelos movimentos sociais. Articulados, lançaram suas reivindicações sobre o Ministério da

Educação, as Secretarias de Educação estaduais e as municipais, para que fossem garantidas ações que atendessem as especificidades da educação dos povos do campo. Pressionaram para a elaboração e a aplicação de políticas e programas educacionais para além daqueles organizados aos moldes urbanos e generalistas, já oferecidos à população brasileira.

Por fim, de acordo com Molina (2015) houve, na última década, uma ampliação dos cursos de Licenciatura da Educação do Campo, o que pode ser entendido como uma vitória dos movimentos sociais. Para além do aumento dos números das vagas, esse avanço carrega consigo outras potencialidades, como a consolidação da Educação do Campo como área de produção de conhecimento, não apenas acadêmica, mas de experiências coletivas. Isso significa, assim, a manutenção de um espaço já conquistado para realização de novas políticas públicas para o campo, com novos investimentos e cursos na área de conhecimento, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. E, por fim, representa a possibilidade de ampliação do acesso e uso das Novas Tecnologias nas Escolas do Campo, incorporadas, tanto ao longo do

processo de formação quanto nas pesquisas aplicadas nas escolas do campo.

### **Considerações finais**

Apreende-se, por meio da análise do processo histórico brasileiro, que o acesso à educação pelos camponeses esteve marcado por grandes questões sociais, políticas e culturais que certamente alargaram o abismo existente entre sua formação e aquela promovida na cidade. A divisão do trabalho no campo, a expropriação da terra e a falta de oportunidade de trabalho seguiram sob a luz da adequação à ordem do capital, desconsiderando a questão do acesso dos camponeses a uma educação escolar capaz de torná-los críticos a toda essa realidade fundante.

A negação à educação rural, mera reprodutora da ordem capitalista-exploradora, surgiu da necessidade de se criar mecanismos dos grupos engajados nas lutas pela terra e por direitos sociais. A precisão de articulação entre os camponeses, em destaque o MST, a partir do final dos anos de 1980, desencadeou políticas públicas para atender os anseios do povo do campo. Com a necessidade de enrijecer o ideário de luta, além da própria proposta de uma educação apropriada para jovens e crianças nos assentamentos, um enquadramento curricular específico e

articulado com os valores do campo, a questão da formação docente passou a ser questão-chave.

A luta pelo acesso a terra, assim como a valorização do modo de vida camponesa, integrou um movimento de resistência cada vez mais articulado contra a concentração fundiária. Da própria espoliação e expulsão dos trabalhadores da terra, gestaram as reivindicações por direitos até então marginalizados. Desse processo de luta pelo reconhecimento da causa camponesa mediante a promoção de uma educação própria do campo, a profissionalização do professor leigo, aquele que atuava no campo sem formação acadêmica, renegado a valorização profissional, tornou-se, sem sombra de dúvidas, o ponto central para o ganho real das lutas camponesas.

Nesse sentido, compreender que o reconhecimento acerca da necessidade de promoção de uma educação do campo adequada às necessidades dos camponeses surgiu com o fortalecimento do MST e do Pronera como promotores históricos. Por meio das ações desses, a partir dos anos de 1980, as demandas camponesas passam a compor as agendas dos governos e a galvanizar a atenção de outros grupos organizados para promover a educação no campo.

Desse modo, tendo surgido as primeiras políticas públicas para a promoção da Educação do Campo nos anos de 1990, no governo de FHC, o primeiro mandato do governo Lula pode representar seus continuísmos. As universidades públicas, por meio das parcerias com o Pronera, continuaram ser elementares para a formação específica de professores para atuarem no campo, nos assentamentos e nas comunidades rurais, mediante a oferta dos cursos em nível superior, espaços inimagináveis para os camponeses até então.

Por fim, no contexto sociopolítico brasileiro, a política que favoreceu a formação de professores para o campo surge não pelo mero reconhecimento do estado e das instituições públicas pela antiga demanda camponesa, mas sim pela pressão social e articulação dos movimentos sociais, em destaque o MST. Logo, a oferta dos cursos superiores nas universidades públicas, a partir dos anos 2000, voltados para a formação de professores do campo, deve ser entendida como um dos mais importantes resultados desse processo histórico.

## Referências

Arroyo, M. G. (2007). Políticas de formação de educadores (as) do Campo. *Caderno CEDES*, 27(72), 157-176. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622007000200004>



- Arroyo, M. G. (2009). Educação popular, saúde, equidade e justiça social. *Cad. CEDES*, 29(79), 45-79. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622009000300009>
- Arroyo, M. G. (2012). Formação de Educadores do Campo. In Caldart, R. S., Brasil, P., Alentejano, & Frigotto, G. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo* (s./p.). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.
- Azevedo, F. (2010). *Manifestos dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos Educadores (1959)*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana.
- Santos, F. R., & Bezerra Neto, L. (2015). Políticas públicas para a educação rural no Brasil: da omissão à regulamentação do programa nacional de educação na reforma agrária. *Rev.HISTEDBR-online*, 15(66), 178-195. <https://doi.org/10.20396/rho.v15i66.8643709>
- Brandão, C. R. (1986). *Os professores leigos*. Em Aberto. Brasília (5)32.
- Caldart, R. S. (2012) *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.
- Canuto, A. (2012). Comissão Pastoral da Terra (CPT). In Caldart, R. S., Brasil, P., Alentejano, & Frigotto, G. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo* (s./p.). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.
- Constituição da República Federativa do Brasil* (1998, 05 de outubro). Recuperado de: <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>
- Delgado, G. C. (2001). Expansão e Modernização do setor agropecuário no pós-Guerra: um estudo da reflexão agrária: *Estudos Avançados*, 15(43), 153-172. <https://doi.org/10.1590/S0103-40142001000300013>
- Ferreira J. R., & A. Bittar. M. (2006). A ditadura militar e a proletarização dos professores. *Educ. Soc.*, 27(97), 1159-1179. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000400005>
- Fernandes, B. M. (2000) *A formação do MST no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Fernandes, B. M., & Santos, C. A. (2008). *Educação do Campo: campo-políticas públicas*. Brasília: Incria; MDA.
- Fernandes, B. M. (2012). *Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais*. Universidade Estadual Paulista – UNESP.
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 23 de dezembro). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, seção 1.
- Leite, S. P. (2012). Assentamento Rural. In Caldart, R. S., Brasil, P., Alentejano, & Frigotto, G. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo* (s./p.). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.
- Martins, J. S. (1986) *Os camponeses e a política no Brasil: as lutas sociais no campo e o seu lugar no processo político*. Petrópolis: Vozes.
- Mello, M. G. (2017). *Movimentos sociais na educação do campo: estudo sobre gestão participativa no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)* (Dissertação de

Mestrado). Universidade da Amazônia, Amazonas.

Molina, M. C. (2003). *A contribuição do PRONERA na construção de Políticas Públicas de Educação do Campo e desenvolvimento sustentável* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Brasília, Brasília.

Molina, M. C., & Sá, L. M. (2012). Licenciatura em Educação do Campo. In Caldart, R. S., Brasil, P., Alentejano, & Frigotto, G. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo* (s./p.). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.

Molina, M. C. (2015). Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. *Educar em Revista*, 7(55), 145-166. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.39849>

Oliveira, D. A. (2009). As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. *RBPAE*, 25(2), 197-209.

Ianni, O. (1984). *Origens Agrárias do Estado Brasileiro*. São Paulo: Brasiliense.

Ianni, O. (2004). Utopia Camponesa. In *Anais IX Encontro Anual da Anpocs - CT Estado e Agricultura – Aspectos Teóricos dos Movimentos Sociais no Campo* (pp. 52-85). Brasília, DF.

Kolling, E. J., Vargas, M. C., & Caldart, R. S. (2012). MST e Educação. In Caldart, R. S., Brasil, P., Alentejano, & Frigotto, G. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo* (s./p.). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.

Ribeiro, M. (2012). Educação Rural. In Caldart, R. S., Brasil, P., Alentejano, & Frigotto, G. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo* (s./p.). Rio de

Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.

Saviani, D. (2009). Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, 14(40), 13-32. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>

Saviani, D. (2016). Pedagogia histórico-crítica na educação do campo. In Basso, J. D., Santos Neto, J. L., & Bezerra, M. C. S. (Orgs.). *Pedagogia Histórico-Crítica e Educação no Campo: História, desafios e perspectivas atuais* (s./p.). São Carlos: UFSCar.

Sevcenko, N. (1998). *História da Vida privada no Brasil*. República: da Belle Époque à Era do Rádio. São Paulo: Companhia da Letras.

Souza, J. (2017). *Elite do Atraso: da escravidão à Lava-Jato*. Rio de Janeiro: Leya.

Tavares, M. G. M. (2004) O papel social da universidade na formação do educador. In Macebo, D., & Albuquerque, M. L. (Orgs.). *Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente* (s./p.). São Paulo: Cortez.

Vendramini, C. R. (2015). Qual o futuro das escolas no campo? *Educação em Revista*, 3(3), 49-69. <https://doi.org/10.1590/0102-4698126111>

*Manual de Operações do Pronera*. (2011). Aprovado pela Portaria/Incra/P/Nº 238, de 31 de maio.

<sup>i</sup> Para Ferreira Jr e Bittar (2006), a figura do professor “leigo” no Brasil está relacionada, principalmente, às políticas educacionais para o Magistério influenciadas pela ideologia tecnocrática vigerante entre os anos de 1964 e 1985.

Componentes das classes populares passaram a compor cargos antes dominados pela classe média, e o professor passou a sofrer com um processo de proletarianização de suas funções intelectuais, criando uma crise de identidade.

<sup>ii</sup> Além do Movimento Sem Terras, movimentos sociais como a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil e Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância articularam-se na luta pela terra e pelo acesso aos direitos sociais.

<sup>iii</sup> No caso deste estudo, quando referido a educação do homem do campo, da forma como foi cerceada e precarizada, faz-se referência à escolarização, a educação sob a perspectiva formal, institucional.

<sup>iv</sup> A concepção da Escola Unitária surge da negação gramsciana acerca da divisão racional da educação em duas vertentes, em clássica, voltada para a formação da classe intelectual, que mantém os privilégios da ordem burguesa, e profissional, formadora de técnicos a serviço das exigências do capital como mão de obra. Em contraposição, a escola Unitária promoveria a aprendizagem a partir da ação espontânea e autônoma do professor, que possibilitaria às classes trabalhadoras à apropriação do conhecimento historicamente acumulado a fim de estabelecer a formação integral dos indivíduos, a partir das dimensões do fazer e do saber, do técnico e do político (Zen, 2016).

<sup>v</sup> Ministério criado no governo de João Figueiredo, no ano de 1982, por meio do decreto nº 87.457, a fim de tratar sobre o Programa Nacional de Política Fundiária e atingir as metas de regularização e implantação dos projetos fundiários. Durou até o ano de 1990, quando fora incorporado ao Ministério da Agricultura.

#### Informações do Artigo / Article Information

Recebido em : 13/10/2020  
Aprovado em: 09/04/2021  
Publicado em: 31/08/2021

Received on October 13th, 2020  
Accepted on April 09th, 2021  
Published on August, 31th, 2021

**Contribuições no Artigo:** Os autores foram os responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

**Author Contributions:** The author were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

**Conflitos de Interesse:** Os autores declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

**Conflict of Interest:** None reported.

#### Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

#### Article Peer Review

Double review.

#### Agência de Fomento

Não teve financiamento.

#### Funding

No funding.

#### Como citar este artigo / How to cite this article

APA  
Silva, N. S., & Pinto, H. M. (2021). *Entre o campo e a cidade: as lutas pelo direito a uma educação eminentemente camponesa*. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 6, e10741. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e10741>

ABNT  
SILVA, N. S.; PINTO, H. M. *Entre o campo e a cidade: as lutas pelo direito a uma educação eminentemente camponesa*. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 6, e10741, 2021. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e10741>