

EDUCAÇÃO, CIDADANIA E POLÍTICAS SOCIAIS: A LUTA PELA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO EM GOIÁS*

Claudemiro Godoy do Nascimento
Universidade Estadual de Goiás (UEG), Brasil

Não dá para dizer que a educação crie a cidadania de quem quer que seja, mas sem a educação é difícil construir a cidadania. A cidadania se cria com uma presença ativa, decidida, de todos nós com relação à coisa pública. A educação não é a chave para a transformação, mas é indispensável. A educação sozinha não faz, mas sem ela também não é feita a cidadania. (Paulo Freire)

1. INTRODUÇÃO

Desde 1998, de 27 a 31 de julho especificamente, aconteceu na cidade de Luziânia, estado de Goiás, a I Conferência Nacional *Por Uma Educação Básica do Campo*, idéia que surgiu no I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA). Este evento teve cinco entidades promotoras que manifestaram o desejo de propor a abertura do debate em torno de uma questão extremamente preocupante para a realidade camponesa¹. Neste sentido, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Universidade de Brasília (UnB), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) organizaram a Conferência Nacional tendo como principal objetivo analisar a realidade das escolas do/no campo. A idéia de uma educação básica do campo é a busca por uma educação específica para o campo por meio de novos conteúdos e uma metodologia pedagógica diferenciada a partir da realidade e dos anseios de cada localidade, daí a importância da participação dos atores/as na construção dessa educação formal que não descaracteriza a importância da educação não formal e informal. Na verdade, a educação básica do campo é a tentativa de construir a educação popular a partir dos camponeses/as e de suas memórias coletivas.

Quais são as políticas educacionais, os parâmetros curriculares que estão voltados para a realidade do campo? Os documentos oficiais da legislação educacional brasileira alertam: *“Adaptar os conteúdos, os calendários e o material didático às condições de vida do meio rural”*². O objetivo principal da Conferência foi *“recolocar o rural e a educação que a ele se vincula, na agenda política do país”*³. Talvez o maior desafio deste encontro foi o como *“pensar e fazer uma educação vinculada às estratégias de desenvolvimento”*⁴ para os camponeses de todos os setores culturais. Dessa Conferência surgiu um documento que resume as angústias e as incertezas, mas também, os sonhos e as esperanças de se ter uma educação que respeite a cultura/culturas e a identidade camponesa ou as várias identidades já que o universo camponês implica afirmar a existência de muitas formas culturais. Assume-se neste texto, portanto, a categoria camponês e

* Texto apresentado no Fórum Mundial de Educação de São Paulo (01/04/2004) em São Paulo/Anhembi. Mesa-Redonda: Educação não-formal e Movimentos Sociais. Coordenação: Prof. Dr^a. Maria da Glória Gohn/Unicamp.

¹ Entende-se por realidade camponesa tudo o que é produção humana proveniente do meio sócio-econômico dos sujeitos em questão, como: cultura, educação, economia, política, religiosidade, músicas, prosas e versos, cantorias, religião e as relações cotidianas da vida. Especificamente, no estado de Goiás, conferir Brandão & Ramalho (1986), bem como, Brandão (1978).

² Cf. LDB, Lei nº. 9.394/96.

³ V.V.A.A. *Por uma educação básica do campo*. Brasília, Unb, 1999. p. 22.

⁴ Idem. p. 23.

campesinato na perspectiva de evidenciar o envolvimento do trabalhador rural com os segredos da natureza.

Optar por um dos conceitos não é tão simples quanto possa parecer à primeira vista. *Camponês e campesinato* são conceitos de grande vitalidade, de grande força histórica, tanto teórica quanto empiricamente, o mesmo ocorrendo com o conceito de *burguesia*. Campesinato e burguesia são termos repletos de conteúdos culturais, tanto no plano social como no político. Assim como não se pode declinar do conceito de burguesia para falar tão somente em capitalistas, não é possível preterir o conceito de camponês para falar apenas em pequeno produtor. (MOURA, 1986: 13-14).

Entretanto, o pensado e refletido nos documentos elaborados pelos movimentos sociais e pelas organizações que compuseram a I Conferência não vem sendo respeitado. No Estado de Goiás a discussão a respeito deste tema somente foi abordada em 2002 quando ocorreu o II Fórum em Defesa do Meio Rural organizado pela Federação dos Trabalhadores da Agricultura do Estado de Goiás (FETAEG), juntamente, com outras entidades. Neste encontro, foi quando a Secretaria de Educação do Estado de Goiás soube da existência de um Fórum permanente que luta pela educação básica do campo. Nascimento (2002) vem abordar todo o histórico desse movimento surgido não somente com a realização da Conferência Nacional, mas que surgiu de forma histórica no processo de luta pela terra no Brasil.

Arroyo (2001) e Caldart (1997) afirmam que os educadores e educadoras do campo estão em constante movimento buscando fazer acontecer uma educação específica do campo. Mas, encontram-se na contramão da história de uma oligarquia perpétua que se produziu no meio rural deste país. Por isso, os educadores/as ligados em rede a partir das relações existentes com os movimentos sociais do campo, buscam incentivar a recriação de um movimento social e cultural que valoriza a identidade da comunidade. Daí surgem práticas pedagógicas inovadoras que enriquecem o debate e a reflexão do projeto alternativo de uma educação básica, especificamente, do campo.

No entanto, muitos professores/as não tem relação alguma com os movimentos sociais. São os professores concursados, funcionários públicos de determinados municípios que possuem um alto grau de desvinculação com o meio sócio-econômico dos alunos/as o que impede um processo de interagibilidade, conhecimento e dialeticidade com as representações que se formam na história de cada comunidade.

A proposta de uma educação básica do campo sempre esteve ligada a um projeto popular de educação e desenvolvimento para o país o que permite ampliar o leque de debates acerca dos problemas existentes no meio rural, ou seja, para que lutar por uma educação básica do campo se não há políticas públicas setoriais de combate à exclusão social, ao êxodo rural por parte dos jovens, ao analfabetismo funcional, à agricultura familiar etc.

2. DA ESCOLA RURAL À EDUCAÇÃO DO CAMPO: as mesmas contradições históricas

A exclusão gera processos profundos de desigualdade social desde os primórdios da humanidade e se tornaram marcas registradas do Brasil desde que aqui aportaram os primeiros europeus provenientes de Portugal. Não se pode de forma alguma simplificar a história afirmando a existência de uma exclusão sem levar em conta que acontecer formas de massificação de toda ordem, exclusões no plural que geraram as desigualdades e é onde se encontram os camponeses que foram considerados atrasados e fora do lugar tido como bem afirma Wanderley (1997). São vistos como espécies em extinção por aqueles que fazem parte do modelo de desenvolvimento urbano, moderno e, hoje, neoliberal.

As oligarquias rurais, representantes do atraso, como atestou Martins (1994)⁵, possuem um significativo poder político dentro das esferas governamentais. Estas, por sua vez, fazem uma política de interesse com o MST e com os grandes fazendeiros. Neste jogo de empurra-empurra, o desemprego aumentou por causa do êxodo rural e da migração campo-cidade. No entanto, há uma reação do povo, principalmente, das minorias excluídas que buscam lutar pelo espaço social que lhes pertence, construindo alternativas de resistência econômica, política e cultural para o campo.

No que se refere à educação no sentido amplo, qual seria a educação que vem sendo oferecida aos camponeses? E quais são seus conceitos e os métodos utilizados? Leite (1999) faz um estudo sério a respeito das escolas rurais, seus processos de urbanização e as políticas educacionais adotadas pelo Estado. O autor afirma que desde a educação jesuítica que tinha por finalidade o adestramento e a catequização dos novos fiéis, índios e negros, até os nossos dias, a educação para os camponeses é realizada por meio das relações comunitárias. O Estado não tinha a preocupação e o interesse em alfabetizar os camponeses/as e de promover políticas setoriais, entre elas, a educacional que fosse adequada ao homem do campo e às suas peculiaridades. Para que o letramento já que o esperado seria o cabo de uma enxada ou das foices...? O autor faz um balanço histórico demonstrando os aspectos de uma educação reduzida à marginalização. Pode-se falar então da existência de uma escola Rural?

Em Goiás, o Estado também realizou o descaso reproduzindo as mesmas lógicas elitistas existentes no cenário em questão. E, o que pior, ainda hoje se evidencia os descasos ao se imitar a escola urbana ou ao se reproduzir a pedagogia urbana, mesmo que a Lei em vigor afirme que os processos educativos devam se diferenciar conforme prescreva a cultura e as regiões.

A Educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais⁶.

O que se pode entender por educação básica? Na LDB, Lei nº. 9.394/96, vai ser afirmado que a educação básica compreende a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, ou seja, refere-se a escola pública em todos os seus níveis. O novo Governo e o atual Ministro da Educação, Tarso Genro, aplicou ações propositivas no intuito de descentralizar as políticas educacionais e uma dessas ações foi a criação da Secretaria da Educação Básica compreendendo todos os níveis da educação. No entanto, está claro que a educação básica para os camponeses não pode ter somente aspectos de escolarização formal. A educação não-formal faz parte do cotidiano, do fazer educação do campo, a partir das experiências alternativas de caráter popular, de resistência e recriação da cultura do campo (Nascimento, 2003).

O que se entende por campo? As últimas pesquisas demonstram que há um resgate do conceito camponês para exprimir a relação do trabalhador (a) do campo com a terra. Neste sentido, pode-se falar de educação do campo a partir da referência dos trabalhadores, especificamente, os povos do campo⁷ (Moura,

⁵ Neste trabalho Martins (1994) aborda a cultura do atraso existente na sociedade brasileira a partir de duas esferas de poder conservador: o Estado e a Igreja. O Estado como o órgão de regulação social que realiza a mediação/aliança entre o clientelismo dos que detêm o monopólio do capital e o monopólio da propriedade da terra. E, por outro lado, a Igreja que a partir do Concílio Vaticano II (1962-1965) e, mais especificamente, na América Latina buscou realizar a transformação social a partir de uma mediação continuista: o conservadorismo. Tal fato é perceptível dentro da Igreja que durante mais de 20 anos pregou um discurso baseado nos referenciais da Teologia da Libertação e, desde a década de 90, sofreu um forte refluxo assumindo por vez o conservadorismo a partir de adaptações rumo ao neo-pentecostalismo. Neste sentido, conferir duas abordagens realizadas por Comblin (1996) e (2000).

⁶ Cf. LDB, Lei nº 9.394/96, Art. 1º.

⁷ Em Goiás pode-se considerar povos do campo: os trabalhadores rurais sem terra, os desempregados das grandes cidades como Goiânia, Anápolis, Rio Verde e Jataí que migraram do campo para a cidade; os bóias-frias que trabalham na região do corte de cana em Itaberai, Inhumas, Jataí, Rio Verde e Catalão, isto é, em grande parte do Estado estes já foram substituídos pela mecanização tecnológica existente principalmente no setor agro-exportador; os peões que são agregados e assalariados das fazendas; os

1986). Muitos conceitos que qualificam os habitantes do campo podem ser valorativos, depreciativos e/ou pejorativos. É muito comum ver conceitos pejorativos sendo concebido aos camponeses/as. São estereótipos que se instalam no inconsciente popular, como: atrasados, preguiçosos, ingênuos e incapazes. Constrói-se, dessa maneira, um racismo rural disfarçado e camuflado. A própria sociedade brasileira criou estereótipos em relação aos camponeses vistos como: os atrasados, o Jeca Tatu de Monteiro Lobato (Martins, 1975: 04) que precisa se adequar e se integrar ao sistema social do mundo urbano que, hoje, é o mercado. Desencadeia-se assim, por meio da relação entre urbano-rural, uma situação de dependência e fetiche construída pelas relações políticas. Torna-se urgente o rompimento dessa visão unilateral, dicotômica (moderno-atrasado) que gera a dominação do urbano sobre o rural. É preciso recriar uma concepção de dependência mútua onde o urbano não sobrevive sem o rural e vice-versa.

A população rural é vista como dados do IBGE, extremamente, esquecida e abandonada. Com o avanço do capitalismo (mecanização, tecnologia e a substituição do trabalho humano pela robotização) no campo subordinadas à lógica do mercado, três princípios se desenvolveram na realidade camponesa. Primeiro, o princípio de um desenvolvimento desigual entre as agroindústrias e os pequenos agricultores. Segundo, o princípio de um processo excludente que gerou a grande massa de migrantes, os retirantes em êxodo que, expulsos e deserdados da terra, incham as grandes e médias cidades do país e o Estado de Goiás não é exceção fazendo com que se crie problemas como: violência, transculturação e aculturação, desemprego e desesperança. Os mais jovens são aqueles que mais sofrem com tal realidade. Terceiro, o princípio de um modelo de agricultura que produz relações sociais atrasadas e modernas. A lógica do capital gerou, no meio rural, três conseqüências drásticas e desiguais: a concentração da propriedade e da renda, a concentração urbana com índices altos de desemprego e intensificação da violência e a dominação do urbano sobre o rural.

Na década de 90, a política agrícola do Governo priorizou a agricultura capitalista patronal baseada na monocultura exportadora. Em contrapartida, marginalizou a agricultura familiar destinada à subsistência e ao mercado local⁸, mesmo que o discurso demonstrasse que havia ações propositivas como a criação da SAF (Secretaria da Agricultura Familiar) órgão ligado ao MDA (Ministério do Desenvolvimento Agrário). Considerando a leitura dos tempos, percebe-se ainda em nossos dias onde a *esperança venceu o medo*, a ampliação da relação de dominação entre agricultura patronal e agricultura familiar que possuem interesses distintos.

A educação de qualidade no campo, voltada aos interesses dos camponeses/as, pode ajudar na construção de uma agricultura alternativa, sustentável e familiar, que significa realizar a inclusão dos excluídos no seio da sociedade. Por isso, não se pode separar a educação dos problemas reais da realidade do camponês, alerta o educador Paulo Freire numa entrevista onde fala que sem educação não pode haver Reforma Agrária no Brasil.

arrendatários de terra; os assentados dos mais de 100 Projetos de Assentamentos de Reforma Agrária existente no Estado e que sobrevivem sem nenhuma condição real de existência, salvo raras exceções como o Projeto de Assentamento e Agrovila Serra Dourada na cidade de Goiás; os pequenos agricultores que se juntam na construção de um novo movimento social, a saber, o MPA (Movimento dos Pequenos Agricultores) que se implantou em Goiás na região que compreende a Diocese de Goiás e Ipameri; os Atingidos pelas Barragens nas regiões de Niquelândia, Uruaçu, Minaçu, Catalão e Ipameri que lutam organizados no Movimento dos Atingidos pelas Barragens; e, também, os quilombolas de Cavalcante e são domingos no Nordeste do Estado que receberam do Governo Lula a demarcação de suas terras e os povos indígenas Karajás (cidade de Aruaña, localizada às margens do Rio Araguaia) e os Tapuias (município de Rubiataba e Nova América). Estes são os povos do campo do Estado de Goiás.

⁸ FERNANDES, Bernardo Mançano. *Educação no meio rural: por uma escola do campo*. Texto elaborado a pedido da Conferência. UNESP, 1998. O autor diferencia agricultura camponesa de agricultura familiar. Agricultura camponesa são os processos provocados

É difícil lutar em favor da natureza, da ética universal do ser humano, como eu a chamo. Só que a história não se faz ao lado de sua vida, nem da minha. Às vezes nem em 100 anos, só em 200. Eu me vejo muito e faço questão de trabalhar numa dimensão histórica em que me perco como indivíduo... A dimensão histórica do meu, do nosso devir, é fundamental para nós. Não é fácil fazer isso... Eles, os Sem Terra, sabem que a educação sozinha não faria a Reforma Agrária. Mas eles sabem que sem a educação também não se faz a Reforma Agrária. (...) O MST não teria a presença que tem se não soubesse disso...⁹

São poucas escolas existentes no campo. As que existem são escolas **no** campo com uma pedagogia urbana, sem respeitabilidade com o ser camponês que ali se encontra enquanto sujeito, mas é tratado como objeto. Não são de maneira alguma escolas **do** campo, com projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo do campo. Pode -se compreender o porquê da proposta de um projeto – *Por Uma Educação Básica do Campo*. Um desafio a ser construído, a ser processo. Ainda não se têm condições de se ter escolas no campo, muito menos, escolas do campo. Mas por que? Porque faltam políticas públicas, princípios, concepções e métodos pedagógicos que forneçam maiores condições para se assumir uma educação específica do campo.

Mas qual é o tipo de escola pública oferecida à população camponesa? É uma escola relegada ao abandono, denominado, pejorativamente, de escolas isoladas. É uma escola que inexiste quando as prefeituras adotam uma política de redução dos custos, trazendo as crianças para estudar na cidade, em cima de caminhões de gado ou de Kombis, em estradas precárias com horas de viagem; além de excluir as crianças do campo, separando-as em salas diferentes, estas devem assumir os valores da cidade, pois senão são chamadas de atrasadas pelos colegas ou pelos próprios professores.

Há muitos empecilhos que impedem as pessoas de continuar sonhando. Mas é a esperança na educação que fará de homens e mulheres do campo, os celeiros de uma nova proposta alternativa de educação, para que isso aconteça, torna-se necessário “*reencantar a educação*” (Assmann, 2001). Além dos problemas já citados, de maneira geral, destaco alguns que considero primordial: A falta de infraestrutura nas escolas; docentes desqualificados; falta de renovação pedagógica; currículo e calendário escolar, alheios à realidade do campo; professores/as com visão de mundo urbano, uma visão de agricultura patronal; falta de formação específica para os docentes por parte do Governo e das Universidades; a apresentação do urbano como superior, moderno e atraente; o deslocamento dos estudantes para estudar na cidade; e a desqualificação do campo por parte das políticas públicas.

Há, portanto, uma negação do Art. 28 da Lei e Diretrizes e Bases da Educação Nacional que assim reza:

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.

Na contramão da história recente das políticas adotadas no Estado de Goiás, há movimentos sociais e organizações populares que estão tentando reagir assumindo a proposta de uma educação básica do campo, como é o caso das: EFAs (Escola Família Agrícola), do MEB (Movimento de Educação de Base) que tem um trabalho com a alfabetização de jovens e adultos (Freire, 2001: 15-26). O MST com as escolas

pelas novas formas de luta e de organização camponesa. Já, agricultura familiar representa a concepção limitada do Governo em relação ao modelo agrícola que indica, nas entrelinhas, uma agricultura capitalista e que não inclui as ocupações não-agrícolas.

de assentamento e acampamento, além de ter uma formação específica de professoras/es próprios. O MAB (Movimento dos Atingidos por Barragens) com suas escolas de reassentamento. As Escolas indígenas, juntamente, com as comunidades remanescentes de quilombos. Além das experiências em diversas comunidades de base que lutam isoladamente ao buscar inventar determinadas alternativas de resgate e recriação da cultura própria dos agricultores.

A origem destes problemas está invisível aos olhos do povo e possuem duas dimensões: a primeira mostra que o Brasil continua sendo uma colônia moderna do capital internacional, principalmente, ao ceder aos acordos dos grupos hegemônicos que determinam as agendas políticas dos países tidos como subdesenvolvidos. A segunda, que há desigualdades desde que aqui aportaram os primeiros europeus que fizeram com que se perdesse a identidade cultural e o senso de nacionalidade¹⁰ (Rezende, 1980). Estes problemas invisíveis geram os problemas visíveis aos nossos olhos, que são: a concentração de riqueza e da renda, a dependência externa (desnacionalização ou desestatização), dominação do capital financeiro, o Estado a serviço dos interesses das elites (hoje, grupos econômicos e financeiros minoritários no país, mas com grande poder político), monopólio dos meios de comunicação, latifúndios improdutivos e concentração da propriedade privada, o bloqueio cultural (desvalorização das culturas existentes no Brasil e a supervalorização do que é importado, como a americanização e a europeização dos valores e costumes) e a questão ética com as inversões de valores (individualismo, consumismo e a competição).

3. A CULTURA DA CIDADANIA: avanços e perspectivas

A expressão *cidadania* está hoje por toda parte, apropriada por todo mundo, evidentemente com sentidos e intenções diferentes. Se isso é positivo, num certo sentido, porque indica que a expressão ganhou espaço na sociedade, por outro lado, face à velocidade e voracidade das várias apropriações dessa noção, nos coloca a necessidade de precisar e delimitar o seu significado: o que entendemos por cidadania, o que queremos entender por isso no universo das representações simbólicas existentes no mundo e na cultura camponesa que possui características peculiares.

Nos últimos anos houve um grande avanço na efetivação de políticas sociais no que tange à valorização da agricultura familiar enquanto princípio reivindicatório que faz ressurgir o princípio da ruralidade¹¹. Dois fatos, de grande importância, marcaram as transformações recentes do mundo rural brasileiro. Por um lado, pela primeira vez na história, a agricultura familiar foi oficialmente reconhecida como um ator social. Antes vistos apenas como os pobres do campo, os produtores de baixa renda ou os pequenos produtores, os agricultores familiares são hoje percebidos como portadores de uma outra concepção de agricultura, diferente e alternativa à agricultura latifundiária e patronal dominante no País. O Programa de Apoio à Agricultura Familiar (PRONAF), implantado no Brasil nos anos 90, apesar dos limites conhecidos à sua efetiva adoção, constitui uma expressão desta mudança. Por outro lado, a forte e eficaz

⁹ Entrevista concedida a Ethan Bronstein em 16 de abril de 1997, e divulgada pelo jornal *Folha de São Paulo* em 04/05/97. In: CALDART, Roseli Salete. *Educação em Movimento. Formação de Educadoras e Educadores do MST*. Petrópolis, Vozes, 1997. pp. 179-180.

¹⁰ Mesmo se tratando de uma história da Igreja, há uma importante visão por parte do CEHILA em mostrar a perda da identidade ao longo do tempo. Esta perda se deve a formação submissa que o povo foi recebendo do poder dominante e da própria Igreja que estava atrelada ao Estado.

¹¹ A categoria ruralidade é uma categoria que vem sofrendo um fluxo a partir da emergência dos movimentos sociais do campo a partir da década de 90. A ruralidade é um termo utilizado pelas ciências humanas para afirmar a existência de uma realidade rural no urbano. Na verdade, o termo busca descentralizar as afirmações das estatísticas que apontam o extermínio da população camponesa, ou seja, a discussão parte de uma outra lógica que é a de que o Brasil possui uma população com valores e um ethos profundamente rural mesmo estando habitando um espaço urbano.

demanda pela terra traduz-se hoje pela emergência de um setor de assentamentos de reforma agrária. Uma das principais conseqüências destes dois movimentos é a revalorização do meio rural como lugar de trabalho e de vida, que se expressa na retomada da reivindicação pela permanência ou retorno à terra. Esta “*ruralidade*” da agricultura familiar, que povoa o campo e anima sua vida social, se opõe, ao mesmo tempo, à relação absenteísta, despovoadora e predatória do espaço rural praticada pela agricultura latifundiária, à visão “*urbanocêntrica*” dominante na sociedade e à percepção do meio rural sem agricultores.

Ao se abordar o conceito de cidadania torna-se urgente entender a importância da efetivação e da construção de políticas públicas para o desenvolvimento da educação básica do campo, bem como, para todos os setores que estão à margem da sociedade. Mas o que se entende por políticas públicas? Políticas públicas são os conjuntos de ações resultantes do processo de institucionalização de demandas coletivas, constituído pela interação Estado-sociedade¹², ou seja, sociedade civil e sociedade política.

O campo necessita de políticas públicas a fim de romper com processo de discriminação e, conseqüentemente, fortalecer a identidade cultural negada às minorias e garantir o atendimento diferenciado. A efetivação e o construto de políticas públicas para a educação do campo devem estar direcionados a fim de contemplar as seguintes problemáticas existentes há décadas no meio rural brasileiro e, também, no estado de Goiás, foco central deste trabalho. Assim, os movimentos sociais e as organizações pensam em dialogar com o Estado buscando construir políticas que solucionem a: alfabetização de jovens e adultos (eliminação do analfabetismo do campo em todos os sentidos: escrita, interpretativa ou funcional e o político); acesso de todos e todas a escola pública, gratuita e de qualidade em todos os níveis¹³; gestão democrática do sistema escolar¹⁴ (participação das comunidades nas decisões e na fiscalização dos recursos públicos); apoiar iniciativas de inovação das estruturas e currículos, construindo uma pedagogia adequada ao meio rural e que a organização curricular seja planejada de modo a incluir uma efetiva relação dos alunos e alunas com sua comunidade de origem; e, por fim, políticas de criação ou o ressurgimento de escolas técnicas regionais (ensino fundamental e médio) a fim de que possam pensar alternativas de renda para as comunidades criando na consciência dos trabalhadores a importância do cooperativismo e do associativismo. Aliás, este aspecto da cooperação e da associação no estado de Goiás é de extrema urgência, pois não faz parte do universo cultural dos camponeses/as o ato de decidir no coletivo, de participar para juntos entrar no mercado, o de trabalhar em comunidade a fim de tornar-se forte no cenário de mercado na qual estamos inseridos.

Além disso, políticas específicas a fim de realizar: concurso público específico para aqueles que queriam trabalhar no campo e não para quem quiser, pois o que se vê no Estado de Goiás é o absurdo de se usar o sistema de educação como cabide de emprego onde não há nenhum compromisso ético e moral com a transformação do meio sócio-cultural; políticas que incentivem a formação continuada dos educadores/as para que possam estar trocando experiências e adquirindo novas possibilidades de ações; políticas curriculares que proponham disciplinas específicas para a realidade local; políticas curriculares

¹² V.V.A.A. *Por uma educação básica do campo*. Brasília, Unb, 1999. p. 57.

¹³ Neste sentido, a sociedade civil e os movimentos sociais do campo podem abrir um debate a fim de afirmar a necessidade de Cotas dos Negros para o ingresso na Universidade, o que não impede em afirmar a possibilidade de existência de Cotas para filhos e filhas de Agricultores Familiares que desenvolvam não uma agricultura patronal e bancária, mas que haja projetos de educação universitária voltado para a Agroecologia, o desenvolvimento rural e sustentável.

¹⁴ Aqui se faz necessária e urgente o fortalecimento dos Conselhos Municipais de Educação e de Desenvolvimento Rural Sustentável a fim de que todas as decisões a respeito da educação e do desenvolvimento rural sejam decididas no coletivo. Esta é uma forma de descentralização do poder executivo (sociedade política) que amplia os espaços de discussão e deliberação com ações efetivas que caracterizam a existência da democracia (sociedade civil). Neste sentido, conferir Gohn (2001b).

para o ensino superior (cursos superiores de pedagogia e de licenciaturas) a fim de efetivar o debate acerca da relação entre educação, cultura e sociedade; políticas que divulguem os materiais didáticos e pedagógicos voltados para a realidade dos camponeses/as sem que haja interpretações ideológicas da classe dominante; políticas de incentivo e fomento à pesquisa e estudos sobre o meio rural em todos os seus aspectos; políticas que relacionem a educação com as questões urgentes e emergentes do desenvolvimento social e local; políticas de incentivo à cultura e intercâmbio cultural (no caso de Goiás, as congadas, as folias de reis (dos paulistas, dos mineiros e dos goianos), as prosas, a história oral, o artesanato, a catira (dança típica), os festejos, as festas religiosas, a Romaria ao Santuário do Divino Pai Eterno em Trindade – GO por parte dos agricultores e, entre eles, os boiadeiros que chegam ao local puxados por carros de bois e outras formas de manifestações culturais); políticas de financiamento por parte do Estado de Goiás a fim de fortalecer os projetos já existentes de escolas alternativas pensadas pelos Movimentos Sociais do Campo como as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) e a Pedagogia da Alternância, as Escolas do MST e o projeto de formação para militantes, a educação indígena, as escolas quilombolas e outras formas de existências educativas de valorização das comunidades que pensam o seu jeito de fazer educação.

Dessa forma, três questões se levantam: Qual o papel da educação na construção de um projeto de desenvolvimento nacional que faça surgir a plena cidadania? Qual o papel que as escolas do campo devem assumir a fim de incentivar a construção de iniciativas que reduzam os problemas agravantes existentes na sociedade brasileira? E, por fim, quais as políticas públicas, concepções e princípios pedagógicos são necessários para se construir a identidade de uma escola do campo? São questionamentos em movimento que necessitam ser esclarecidos por todos e todas que se comprometam com a causa.

O processo de construção de um projeto popular alternativo de desenvolvimento para o Brasil requer novos valores éticos e culturais que precisam ser assumidos por todos/as. São compromissos básicos que podem ser resumidos em: o compromisso com a soberania, compromisso com a solidariedade (extermínio da exclusão social e da desigualdade), compromisso com o desenvolvimento (rompimento com o capital financeiro), compromisso com a sustentabilidade, compromisso com a democracia ampliada e o compromisso com a segurança alimentar¹⁵.

Qual é o espaço do campo nesse novo projeto nacional¹⁶ a fim de proposição de uma cidadanização para os camponeses/as? A escola do campo é chamada a contribuir no debate e na construção desse projeto popular alternativo de desenvolvimento com cidadania para o campo. O desenvolvimento para as elites no que se refere ao campo modernizou-se nos últimos anos com o uso de fertilizantes, de irrigação e de equipamentos técnicos (modernização conservadora). Por outro lado, este projeto modernista para o campo expulsou milhões de trabalhadores/as e concentrou a propriedade fundiária. Quando há resistência enfrentam a ira e a violência das velhas oligarquias rurais, donas dos latifúndios improdutivos (Lisita, 1992).

Assim, quais são as perspectivas dos pequenos agricultores rurais baseados no modelo de agricultura familiar? Algumas perspectivas podem ser apontadas, como: tendência a desaparecer, a migrar ou a reiniciar a luta pela terra; incorporar-se ao sistema de agricultura patronal; assimilar as novas

¹⁵ V.V.A.A. *Por uma educação básica do campo*. Brasília, Unb, 1999. pp. 52-53.

¹⁶ Consulta Popular. *Projeto Popular para o Brasil*. Cartilha para debates em grupo, 1998.

tecnologias; reformar-se com tecnologias alternativas; transformar-se através da cooperação agrícola; ou, enfim, reorganizar-se com novas experiências.

As cooperativas podem contribuir, de maneira especial, para a construção de um projeto alternativo. Contribuir na geração de empregos, barateando os alimentos e liberando a renda para outros setores da economia, além de melhorar as condições de vida da população camponesa. Para que isso ocorra, deve haver uma inversão política por parte das políticas públicas referentes aos projetos agrários que mesmo com a mudança de Governo não se houve grandes transformações. Estas mudanças podem ser assim destacadas: que os camponeses sejam vistos como sujeitos deste projeto de desenvolvimento, buscando na agricultura familiar a base de suas lutas; que haja uma política efetiva de segurança alimentar o que já tem sido realizado a partir da efetivação das Conferências Nacionais de Segurança Alimentar; que haja um querer efetivar a reforma agrária e a eliminar os latifúndios em sua grande parcela em situação de improdutividade; gerar políticas que estimulem os pequenos e médios agricultores a recuperar a terra; fomentar políticas que venha valorizar a agricultura familiar e quebrar o monopólio privado das agroindústrias; que haja de forma concreta uma política agrícola voltada à agricultura familiar, ou seja, que venha se descentralizar dos discursos e que implante na realidade dos camponeses/as; para que assim, se possa desenvolver um amplo programa de educação para as escolas do campo.

Torna-se necessário assumir pedagogias em movimento¹⁷, que valorizam a luta social, a organização coletiva, a terra, o trabalho e a produção, a cultura (costumes, tradições, hábitos), a escolha, a história, a alternância¹⁸, a festa e tudo o que estiver relacionado à cultura dos povos do campo. Para isto, é preciso a descentralização do poder da sociedade políticas e da tecnocracia implantada nas Secretarias de Educação, entre elas, a do Estado de Goiás.

4. OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: a busca de um novo ideário

Não se pode perder o sonho de uma escola do campo específica e alternativa. Pois, “*se perdemos os sonhos, perder-se-á o ofício de educar e aprender*” (Arroyo, 2001).

Os grandes desafios a todos/as ligados ao mundo rural no estado de Goiás começaria por se iniciar a pensar na realização de uma Conferência Estadual Por uma Educação Básica do Campo para que possa estar promovendo o debate com todos os segmentos organizados da sociedade civil (movimentos sociais, sindicatos, ONGs, educadores/as do campo, entidades de educação popular, lideranças comunitárias, universidades, pesquisadores/as que atuam nesta temática, técnicos e, principalmente, os professores/as vinculados às prefeituras municipais¹⁹) em conjunto com a sociedade política (Estado, a Secretaria Estadual de Educação e as estruturas burocráticas).

Com isso, tentar-ser-á articular as pessoas, entidades e movimentos sociais do campo que trabalham com a educação visando discutir os problemas, as experiências alternativas e as propostas de transformação. A questão central do debate está articulada para o desenvolvimento da promoção de espaços de formação e de valorização dos trabalhadores/as da educação para que atuem nas escolas

¹⁷ Cf. CALDART, Roseli Saete. *A escola do campo em movimento*. pp. 51-60. In: BENJAMIM, César & CALDART, Roseli Saete. *Projeto Popular e escolas do campo*. Brasília, Articulação Nacional Por uma educação básica do campo, 2000. Caderno nº. 3.

¹⁸ A Pedagogia da Alternância vem sendo trabalhada em três unidades das Escolas Famílias Agrícola no Estado de Goiás, a saber: Goiás, Orizona e Uirapuru. Existe uma outra EFA em implantação no município de Padre Bernardo, entorno de Brasília – DF.

¹⁹ No Estado de Goiás possui 246 municípios e todos, até mesmo a capital Goiânia, possui realidades condizentes e relacionadas ao meio rural. Segundo um relatório da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, o município possui 04 escolas rurais.

rurais sem exercerem práticas que venham menosprezar a identidade e a cultura local contribuindo para que haja um maior distanciamento entre a sacralização do urbano e a profanação do rural. Isto possibilitará com que sociedade civil e sociedade política possam dialogar a fim de construir em conjunto ações afirmativas que possam minimizar a problemática existente há décadas no Brasil e que o estado de Goiás não foge das regras.

A partir de 2003 foi criado um Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo instituído pela Portaria Presidencial nº 1374, de 03 de junho de 2003, sob a coordenação do Ministério da Educação. Este Grupo já elaborou as referências para uma política nacional de educação do campo (Moreira & Ramos & Santos, 2004). O documento faz uma abordagem geral da situação econômica e social do meio rural brasileiro, bem como, aponta a realidade educacional na qual se inserem os camponeses/as. Uma curiosidade do documento é o que mesmo aponta a importância da Escola Ativa juntamente com as experiências promovidas pelas entidades ligadas ao meio rural.

A implementação de iniciativas como a Escola Ativa (Fundescola-SEIF/MEC), as Escolas Famílias Agrícola e as Casas Familiares Rurais (Unefab²⁰ e Arcafar²¹), assim como aquelas promovidas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Contag e outras experiências tanto governamentais quanto da sociedade civil organizada, em parceria com o poder público, demonstram a existência de um acúmulo e uma diversidade de experiências que poderão auxiliar na discussão e estabelecimento de ações para a superação dos problemas relativos à educação do campo. (Moreira &, Ramos & Santos, 2004: 34).

O mesmo documento apresenta de forma interessante os princípios deste projeto de política educacional da Educação Básica do Campo. São eles: o princípio pedagógico do papel da escola enquanto formadora de sujeitos articulada a um projeto de emancipação humana; princípio pedagógico da valorização dos diferentes saberes no processo educativo; o princípio pedagógico dos espaços e dos tempos de formação dos sujeitos da aprendizagem; o princípio pedagógico do lugar da escola vinculado à realidade dos sujeitos; o princípio pedagógico da educação como estratégia para o desenvolvimento sustentável e o princípio pedagógico da autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino. É uma revelação do quanto se avançou na perspectiva do construto de uma política pública setorial e específica para solucionar os anseios dos camponeses do Brasil e, também, de Goiás. No entanto, o texto apresenta limitações ao dar um papel secundário aos atores do processo o que significa a continuação de determinadas práticas bem conhecidas por todos. As políticas não se descentralizaram, pois ainda quem determina as regras é o próprio aparelho do Estado. Sem dúvidas houve avanços significativos em nível nacional. Não se pode afirmar que tais avanços terão repercussões no Estado de Goiás, já que o mesmo apresenta a Escola Ativa como única forma de se pensar a educação do campo e que atinge também a sociedade urbana.

As políticas adotadas pelos Governos no estado de Goiás foram extremamente paliativas e compensatórias. Muitos encontros se realizaram, mas sem efeito político algum. Ao contrário, houve implantações de programas educacionais como a Escola Ativa com o intuito meramente propagandístico. A Escola Ativa é um programa ligado ao Fundescola²² (Fundo de Fortalecimento da Escola), administrado

²⁰ União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil.

²¹ Associação Regional (Sul/Norte) das Casas Familiares Rurais.

²² O Fundescola é um programa do Departamento de Projetos Educacionais da ex-Secretaria de Educação Infantil e Fundamental do Ministério da Educação. Tem o objetivo de promover ações para a melhoria da qualidade do ensino nas escolas públicas das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Criado em 1998 envolve recursos da ordem de US\$ 1,3 bilhão, sendo parte do governo federal e a contrapartida do Banco Mundial (Bird). O que é mais interessante é que mesmo com a substituição de Governos os Programas do Governo Federal não tiveram grandes mudanças significativas facilitando, portanto, com que os Estados continuem desenvolvem práticas reacionárias ao se implantar os programas sem levar em contas os interesses e as experiências já existentes da sociedade civil camponesa.

pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação²³. Dados recentes do Fundescola/Março de 2004²⁴ revelam que a Escola Ativa se amplia e se expande cada vez mais no Estado. Em Águas Frias de Goiás, cidade localizada a 300 Km de Goiânia, o programa vem crescendo de forma inesperada. A Escola Ativa é uma forma de minimizar a problemática da educação rural a partir da implantação do sistema de multiseriado o que vem fortalecer as práticas de políticas compensatórias do governo. O estado de Goiás mantém mais 288 instituições de ensino no programa atingindo mais de 4 mil alunos/as em sua maioria filhos/as de camponeses/as. Somente neste ano de 2004 já foram implantados mais seis programas em cidades como: Anicuns, Jataí, Monte Alegre, Morrinhos, Petrolina de Goiás e São Luís do Norte. Este programa denominado por Escola Ativa não deixa de ser uma espécie de (des) cidadanização ou a negação da cidadania para o meio rural. A descidanização acontece quando se vê uma escola que não prioriza o pensar e a reflexão para a transformação da realidade dos projetos de assentamento da reforma agrária. Na verdade, a Escola Ativa é um projeto estritamente formal de escolarização que impede a construção de espaços não formais de educação e, muito menos, as famílias (educação informal) para saber se as práticas do cotidiano da vida comunitária estão sendo ou não tratadas na unidade escolar.

Nega-se a dimensão educativa dos movimentos sociais do campo e a própria pedagogia que vem sendo desenvolvida na formação dos sujeitos históricos que fazem, mesmo já assentados, a luta pela terra, pela vida e pela educação básica do campo.

As crianças fora da escola concentram-se nos grandes bolsões de pobreza existentes nas periferias urbanas e nas áreas rurais (IBGE). Há uma política nos municípios que estimula os estudos na cidade retirando do cenário educacional as escolas do campo, principalmente, com a adoção da política de municipalização do ensino fundamental. O MST²⁵ e as organizações indígenas²⁶ estão lutando na contramão da história, buscando reverter este dado que refletem a existência de políticas públicas adeptas a uma concepção urbana de educação.

A educação do campo necessita pensar e agir a partir de cinco transformações, são elas: A primeira transformação do papel da escola referem-se, especificamente, a três compromissos que a educação do campo deve assumir. O compromisso ético/moral com a pessoa humana. O compromisso com a intervenção social que irá vincular os projetos de desenvolvimento regional e nacional. E, o compromisso com a cultura no seu resgate, na sua conservação e na sua recriação, tendo como eixo a educação dos valores baseada na educação para autonomia cultural e na educação pela memória histórica.

A segunda transformação do papel da escola diz respeito à gestão da escola como espaço público e comunitário, ou seja, a democratização do espaço escolar. Isto significa que deve haver ampliação (quantitativa e qualitativa) do acesso às escolas; participação da comunidade nas decisões sobre gestão escolar, propostas pedagógicas e políticas públicas; participação dos educandos/as na gestão escolar superando a democracia representativa; e, a criação de coletivos pedagógicos que pensem e repensem os

²³ No mês de março de 2004 foi anunciado a mais nova Secretaria do MEC que surge da fusão das Secretarias do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional de nível básico e técnico.

²⁴ Conferir o site do Ministério da Educação e Cultura: www.mec.gov.br, setor notícias.

²⁵ CALDART, Roseli Saete. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. Petrópolis, Vozes, 2000. pp. 143-198. A autora se propõe analisar o MST e a ocupação da escola em duas etapas: A trajetória da questão da educação escolar no MST e, posteriormente, a ocupação da escola na formação dos sem terra.

²⁶ CNBB. *Texto Base da Campanha da Fraternidade 2002*. pp. 54-56. Trata especificamente da recriação de escolas que respeitem o jeito de ser indígena.

processos de transformação. Assim diz a educadora Roseli Salete Caldart, do Setor Educação do MST, a respeito dos coletivos pedagógicos:

Uma das lições da nossa prática é a de que a transformação da escola não acontece sem a constituição de coletivos de educadores. Um educador ou educadora que trabalhe sozinho/a, jamais conseguirá realizar esta proposta de educação, até porque isso seria incoerente com o processo coletivo que a vem formulando. São precisos coletivos para pensar a continuidade da luta por escolas em condições adequadas, para organizar a Equipe de Educação do assentamento ou acampamento, para planejar formas de implementação das mudanças no currículo, para refletir sobre o processo pedagógico, para estudar, para planejar e avaliar as aulas, para continuar sonhando e recriando esta proposta. Em cada local o desafio é o de encontrar a melhor forma de constituir e fazer funcionar estes coletivos. (CALDART, 1997 e 2000).

A terceira transformação do papel da escola vem abordar a pedagogia escolar, onde a educação popular inserir-se-á no cotidiano escolar e no processo de ensino-aprendizagem. A finalidade desta transformação é trazer, para a escola, alternativas pedagógicas que são produzidas fora do espaço escolar formal; analisar as experiências e as discussões que acontecem a respeito da renovação pedagógica; aprender a conhecer, aprender a viver juntos, aprender a fazer e aprender a ser (Delors, 2000).

A quarta transformação refere-se aos currículos escolares que deve adequar no movimento da realidade que o cerca. Por isso, a princípio, deve-se retirar o conceito de que a escola é mera transmissora de conhecimentos teóricos. Mas, é um espaço, por excelência, de formação humana. Para isso, faz-se necessário pensar um novo ambiente educativo. Num segundo momento, refletir sobre a existência do reducionismo de tendência pedagógica em ter a escola como simples espaço de memorização e de informação. Posteriormente, exigir que o currículo de uma escola do campo contemple as relações com o trabalho na terra e trabalhar o vínculo entre educação e cultura, sendo a escola um espaço de desenvolvimento cultural de toda a comunidade. E, por fim, o currículo deve romper com a postura presenteísta que domina nossa sociedade²⁷.

Enfim, a quinta transformação do papel da escola vem mostrar a (trans) formação dos educadores e educadoras das escolas do campo. Dois problemas são visíveis: os educadores/as são vítimas de um sistema educacional que desvaloriza o trabalho da docência e, principalmente, os coloca num círculo vicioso e perverso. Isto faz gerar uma conseqüência problemática: como vítimas (os educadores/as) constroem novas vítimas, os educandos/as das escolas do campo. As iniciativas específicas para educadores/as do campo são: articulação, ou seja, a criação e o fortalecimento dos coletivos pedagógicos locais, municipais, estaduais, nacionais e internacionais; qualificação ou formação escolar para os docentes leigos/as; e, criar programas sistemáticos de formação com metodologias pedagógicas alternativas no processo de formação.

Foi neste sentido, que a I Conferência Nacional *Por Uma Educação Básica do Campo* concluiu seus trabalhos, almejando continuar lutando contra todos os empecilhos que venham a impedir que se realize o sonho de uma escola, verdadeiramente, **no** campo e **do** campo, acessíveis aos povos do campo, sejam indígenas, quilombolas ou camponeses em geral. Dessa forma, a Conferência e todos/as que lá se encontravam assumiram dez compromissos e desafios²⁸ que são: vincular as práticas de educação básica do campo com o processo de construção de um projeto popular de desenvolvimento; propor e viver novos valores culturais; valorizar as culturas do campo; fazer mobilizações em vista da conquista de políticas públicas pelo direito à educação básica do campo; lutar para que todo o povo tenha acesso à alfabetização;

²⁷ CHASSOT, Attico. *Presenteísmo: uma conspiração contra o passado que ameaça o futuro*. Unijuí, 1998. O que inspirou o autor a analisar este tema dentro do MST foi o historiador Hobsbawm. Cf. HOBBSAWM, Eric. *Era dos Extremos*. São Paulo, Companhia das Letras, 1995. p. 13.

²⁸ Cf. V.V.A.A. *Por uma educação básica do campo*. Brasília, Unb, 1999. pp. 91-95.

formar educadoras e educadores do campo; produzir uma proposta de educação básica do campo; envolver as comunidades neste processo; acreditar na nossa capacidade de produzir o novo e implementar as propostas de ação dessa conferência.

5. CONCLUSÃO

As escolas do campo estão aí. São escolas que deveriam ser mais do que escola numa perspectiva pedagógica que se faz a partir da comunidade. As escolas do campo são interpeladas a ser espaço de reconstrução da memória coletiva e histórica de toda a comunidade, por isso, a importância dos atores sociais deste novo jeito de fazer a educação, não somente educadores/as com educandos/as, mas com todos e todas que vivem a realidade da comunidade. Para isso, precisa-se assumir posturas pedagógicas que venham enriquecer a possibilidade do diálogo e, posteriormente, a implantação de muitas educações, diferenciadas e alternativas para as várias realidades existentes neste Brasil pluri-étnico e pluri-cultural.

A semente está lançada. O tesouro da educação do campo está aí, adormecido pelas estruturas educacionais que negam a importância do diferente e da diversidade, porém, há um movimento em movimento buscando recriar, resgatar e conservar a cultura do campo e isso é um fazer a educação não-formal em prol da cidadania (Gohn, 2001). Todos e todas são chamados a fazer a caminhada da esperança em conjunto com os educadores e as educadoras que, de fato, vivem a escola do campo no cotidiano.

As concepções e princípios pedagógicos de uma escola do campo devem ter claro que educação do campo não é resíduo em processo de extinção, mas, é necessária para se cultivar a própria identidade antropológica camponesa, além de que a mesma pode contribuir no desenvolvimento de estratégias para um projeto educativo sócio-econômico.

A educação do campo, além de ser um projeto de renovação pedagógica, caracteriza-se por falar através de gestos, símbolos (rituais, músicas, danças e teatros) e linguagens próprias da cultura camponesa. Contrapondo-se assim, às atuais dimensões educativas com matrizes pedagógicas esquivadas pelo predomínio da pedagogia da fala, da transmissão, do discurso do mestre para alunos e alunas silenciosos. O mais curioso disso tudo é que se pode romper com as velhas práticas que se tornam novas na medida em que o próprio Estado consolida que a educação rural limitar-se-á a programas pensados não pelos atores/as em processo, mas pelos técnicos das Secretarias Educacionais ao bel-prazer da pedagogia do escritório.

A educação camponesa se constrói a partir de um movimento sócio-cultural de humanização. Centraliza-se na busca pela pedagogia do ritual, do gesto, do corpo, da representação, da comemoração e do ato de fazer memória coletiva. As pessoas, gente simples²⁹ do campo, tornam-se sujeitos culturais celebrando sua memória ao resgatar a identidade por meio da educação. Assim, a educação do campo é chamada a construir matrizes humanistas para o Homem do campo tendo em vista a emancipação humana. Os projetos entre educação do campo e a educação formal e bancária do Governo são paradoxais. Na educação do campo todos são sujeitos e construtores de memória e da história, ou seja, todos são sujeitos sociais e culturais. Já na educação formal, a escolarização, apresentada como único modelo pedagógico a

²⁹ Deve-se tomar cuidado com esta palavra. Emprego o termo simples para mostrar que a população camponesa não busca viver de maneira individualista, ao contrário, vivem na simplicidade porque sabem partilhar a terra e são, em sua grande maioria, pessoas solidárias. Muitas vezes, na história do Brasil, as palavras simples ou simplicidade foi usada ideologicamente pelas elites oligárquicas, fazendo com que negros, índios, caboclos e camponeses se tornassem submissos, "bonzinhos", humildes... Dessa maneira foram enganados e desrespeitados em seus direitos.

todos os brasileiros (as) reduz alunos (as) a: aprovados ou reprovados, novatos ou repetentes, defasados especiais ou anormais, além de criar um dualismo entre educador/educando.

Abre-se, a partir da educação do campo, um grande horizonte de temas transversais que podem e devem ser recuperados em todas as unidades escolares e nas suas respectivas comunidades. Temas como: esperança, cidadania, justiça, liberdade, igualdade, cooperação, diversidade, terra, trabalho, identidade...

Os desafios são históricos. O compromisso com a escola do campo é um compromisso que integra a luta brasileira por uma educação básica, de qualidade, onde se pretende ampliar a educação (tempo-opportunidade) para o povo brasileiro. Além disso, realizar a transformação da escola (que escola temos e que escola queremos). Inventar novas alternativas pedagógicas que venham substituir as velhas práticas educacionais ultrapassadas que até hoje estão “mofando” em nossas unidades escolares e, principalmente, no sistema estrutural de ensino. Dessa maneira, estaremos construindo a verdadeira educação para a autonomia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNIASSI, M. H. R. *Trabalhador Infantil e Escolarização no Meio Rural*. Rio de Janeiro, Editora Zahar, 1983.
- ARROYO, Miguel G. *Ofício de Mestre. Imagens e auto-imagens*. Petrópolis, Vozes, 2001. 251p.
- ASSMANN, Hugo. *Reencantar a educação – rumo à sociedade aprendente*. 5ª edição. Petrópolis: Vozes, 2001.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. Coleção Primeiros Passos. São Paulo, Brasiliense, 1985. 116 p.
- _____. *Peões, pretos e congos: Relações de trabalho e identidade étnica em Goiás*. Goiânia: Editora Oriente/Brasília: editora da UnB, 1978. (Tese de Doutorado).
- BRANDÃO, C. R. & RAMALHO, José R. *Campesinato Goiano*. Goiânia: Editora da UFG, 1986.
- CALDART, Roseli Salete. *Educação em Movimento. Formação de Educadoras e Educadores no MST*. Petrópolis, Vozes, 1997. 180 p.
- _____. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. Petrópolis, Vozes, 2000. 276 p.
- CNBB. Texto Base da Campanha da Fraternidade. 1998. pp. 55-134.
- _____. Texto Base da Campanha da Fraternidade. 2002. pp. 07-111.
- COMBLIN, José. *Cristãos rumo ao século XXI – nova caminhada de libertação*. 3ª edição. São Paulo: Paulus, 1996.
- _____. *O Neoliberalismo – ideologia dominante na virada do século*. 2ª edição. Petrópolis: Vozes, 2000.
- DELORS, Jacques. *Educação: Um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o séc. XXI. 4ª. Edição. São Paulo, Editora Cortez, 2000. 288 p.
- FREIRE, Paulo. *Ação Cultural para a liberdade e outros escritos*. 9ª. edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2001.176 p.

- _____. *Pedagogia da Autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. 15^a. edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2000. 165 p.
- GOHN, Maria da Glória. *Movimentos sociais e educação*. 2^a. Edição. São Paulo, Cortez, 1994.
- _____. *Educação Não-Formal e Cultura Política*. 2^a. edição. São Paulo, Cortez, 2001. 120 p.
- _____. *Conselhos Gestores e participação sócio-política*. São Paulo: Cortez, série “Questões da nossa época”, 2001b.
- GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 5^a. Edição. São Paulo, Civilização Brasileira, 1985.
- HOBSBAWM, Eric. *Era dos Extremos – O breve século XX*. São Paulo, UNESP, 1995.
- LEITE, Sérgio Celani. *Escola Rural: urbanização e políticas educacionais*. São Paulo, Cortez, 1999.
- LISITA, Cyro. *Latifundiários, violence et pouvoir: les relations avec la paysannerie e l'église dans l'État de Goiás-Brésil*. Paris, 1992. Thèse (Doctorat em Sociologie) – Ecole des Hautes Etudes em Sciences Sociales.
- MARTINS, José de Souza. *Capitalismo e Tradicionalismo*. São Paulo, Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, 1975.
- MOURA, Margarida Maria. *Camponeses*. São Paulo: Ática, 1896.
- NASCIMENTO, C.G. *Educação e Cultura: as escolas do campo em movimento*. Goiânia: Fragmentos de Cultura/UCG-IFITEG, v. 12 n^o 3, maio/junho, 2002. pp. 453-469.
- _____. *A Educação Camponesa como espaço de resistência e recriação da cultura: um estudo sobre as concepções e práticas educativas da Escola Família Agrícola de Goiás – EFAGO*. Qualificação de Mestrado (Educação). Campinas: FE/Unicamp, 2003. 265 p.
- _____. *Educação do Campo e Escola Família Agrícola de Goiás: o caminhar da teimosia de um movimento social educativo*. Curitiba: Revista Diálogo Educacional, volume 4, n^o 08 (jan/abr.), PUC-PR, 2003.
- NETO, Luis Bezerra. *Sem Terra, Aprende e Ensina*. Campinas, Autores Associados, 1999. 118 p.
- RAMOS, M. N. & MOREIRA, T. M. & SANTOS, C. A. *Referências para uma política nacional de educação do campo*. Brasília: MEC/SEIF, 2004.
- REZENDE, M. V. *Não se pode servir a dois senhores. História da Igreja no Brasil – Período Colonial*. CEHILA – Edição Popular. Ed. Todos Irmãos, Lins, 1980.
- SAVIANI, Demerval. *A Nova Lei da Educação. LDB – trajetórias, limites e perspectivas*. 6^a. Edição revista. Campinas, Autores Associados, 2000. 242 p.
- SPEYER, A. M. *Educação e Campesinato, uma Educação para o homem do meio rural*. São Paulo, Loyola, 1983.
- VV.AA. *Por uma educação básica do Campo*. Brasília, UnB, 1998. 98 p.
- VV.AA. *A educação básica e o movimento social do campo*. Brasília, UnB, 1999. 85 p.

VV.AA. *Projeto Popular e escolas do campo*. Brasília, UnB, 2000. 95 p.

Contactar

Revista Iberoamericana de Educación

Principal OEI