



EDUCAÇÃO DO CAMPO: ENTRE A LUTA, AS LEIS E AS POSSIBILIDADES

Carlos Eduardo da Silva¹

Teresa Mary Pires de Castro Melo²

RESUMO

O que hoje conhecemos como Educação do Campo no Brasil reflete o avanço histórico de marcos legais e conceituais, os quais foram fortemente determinados pela ação dos movimentos sociais de luta pela terra. Garantir a perspectiva de educação como direito de todos os grupos sociais, reconhecendo suas especificidades e necessidades, incorporando seus saberes e valorizando suas práticas, é um ciclo que envolve movimentos sociais, escola, documentos, leis e suas traduções nas articulações de cada espaço educativo escolar. Trazemos aqui essa perspectiva no breve relato de observações da Escola do Campo Helena Borsetti, de Matão – SP, que apresenta práticas inovadoras e metodologias alternativas na busca de incorporar saberes e práticas do campo no trabalho pela autonomia da comunidade.

Palavras-chave: Educação do campo. Saberes e práticas camponesas. Prática docente. Movimentos sociais.

ABSTRACT

Rural Education in Brazil reflects the historic breakthrough of legal and conceptual frameworks, which were strongly determined by the action of social movements struggling for land. Ensure the education perspective as a right for all social groups, recognizing their specific needs and incorporating their knowledge and enhancing their practices is a cycle that involves social movements, school, documents, laws, and their translations in the joints of each school educational space. We bring here this perspective in a brief report of observations of Escola do Campo Helena Borsetti, Matão - SP, which features innovative practices and alternative methodologies in searching for incorporating knowledge and practices of land workers for the autonomy of the community.

Keywords: Rural education. Knowledge and practices. Educational practice. Social movements.

¹ Mestre em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos – *campus* Sorocaba.

² Doutora em Ciências da Comunicação, docente do Departamento de Ciências Humanas e Educação e colaboradora do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos – *campus* Sorocaba.



1 INTRODUÇÃO

E assim [...] vocês não estão afastados de uma militância, vocês estão numa militância em uma trincheira diferente. É importante estar colocando isso, pois nós ficamos muito felizes em tê-los atuando neste espaço [...] a gente precisa ampliar a quantidade de pessoas nas escolas dentro de assentamentos com um trabalho que reflete e é voltado para a educação do campo. (Educadora camponesa)

A luta dos movimentos sociais pela posse, pelo trabalho e pela vida na terra é travada em várias trincheiras. Uma delas é a da Educação do Campo, que assumiu, no Brasil, um novo significado a partir dos movimentos organizados de trabalhadores que fomentaram debates em diversos setores, apresentando ao poder público e à sociedade as demandas levantadas em todo o processo: seja na consolidação de legislação específica, seja na necessidade de articulação entre o Estado e os próprios movimentos na efetivação da educação por eles pretendida.

Essa luta é histórica e tem suas raízes na própria organização da sociedade brasileira, que, até o final da República Velha (1930), tinha a maior parte de sua população nas áreas rurais, sem ter sido apontada, nas leis, a necessidade de um projeto de Educação para essas populações. Segundo Carvalho (2008, p. 54), o censo de 1920 apontou que “apenas 16,6% da população viviam em cidades de 20 mil habitantes ou mais [...] e 70% se ocupavam de atividades agrícolas”. Esse grande contingente populacional também não foi contemplado na Constituição de 1934, que estabelece no parágrafo único de seu artigo 156: “Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual” (DAVIES, 2010, p. 268).

A Constituição Federal de 1937, outorgada por Getúlio Vargas, não faz menção à valorização da educação do cidadão do campo. Ao contrário, a industrialização passa a reger a política educacional na formação de mão de obra para o mercado. Em seu artigo 129, a Constituição prescreve que é “dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados” (DAVIES, 2010, p. 270).

A partir desse movimento em direção à industrialização e ao mercado, a população do campo, até então base da organização social do país, chega aos anos 50 sendo considerada “atrasada” em relação a uma “modernidade” que se impunha como ideário de nação. O “rural” e o “urbano” passam a ser dicotômicos e é preciso atender às demandas das cidades como representação do “moderno”, uma vez que o “rural” é a representação do atraso a esse desenvolvimentismo.

Nesse sentido, a antiga “Escola Rural” não tinha como objetivo conhecer, valorizar e preservar os saberes e as práticas dos camponeses, mas atender principalmente aos interesses dessa modernização e dos fazendeiros que buscavam regularizar a condição dos camponeses e, com isso, mantê-los nos quadros de trabalhadores das fazendas.

É com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei 9.394/96) que se estabelece um marco para os povos do campo na necessidade de se pensar uma escola diferenciada, que realmente atenda ao morador do campo, como vemos no artigo 28:



Art. 28º. 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. (BRASIL, 1996, p. 11).

Da mesma maneira, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo avançam nas definições e orientações sobre como a Educação está inserida na realidade do país e no bojo das lutas camponesas:

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana. (BRASIL, 2002, p. 1).

A própria expressão Educação “do” Campo, em contraponto à Educação Rural ou Educação “no” Campo, traz em sua concepção o direito à Educação planejada e praticada nos espaços ocupados pelos atores do campo. Se a Educação “no” Campo foi gestada como uma espécie de continuação da educação escolarizada urbana, apenas transferida para o espaço não urbano, a Educação do Campo valoriza os saberes da cultura (e da agricultura como produção de cultura) significativos. Caldart (2008, p. 26) entende que a construção de um projeto político-pedagógico específico para o campo parte da realidade e é capaz de promover educação emancipatória com referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade em que vivem.

Quem somos nós que trazemos de volta à agenda nacional algumas lutas tão antigas como nosso país, e que ao mesmo tempo nos atrevemos a desenhar alguns traços novos para o jeito e o conteúdo destas lutas? Por que não aceitamos mais falar em uma educação para o meio rural e afirmamos a nossa identidade vinculada a educação do campo? [...] Trata-se de uma reflexão especialmente necessária neste momento histórico de transição, onde talvez aumente o número dos que pretendam falar em nosso nome.

A luta dos atores da Educação do Campo fez/faz com que a imagem estereotipada de um homem do campo submisso aos fazendeiros, latifundiários, seringalistas, senhores de engenhos, coronéis ou estancieiros seja substituída pelo reconhecimento do camponês como sujeito de sua história, cujos saberes e práticas devem ser incorporados também às ações da educação formal a eles destinadas.



2 EDUCAÇÃO DO CAMPO E ECOLOGIA DE SABERES

Reconhecer e valorizar os saberes e as práticas dos sujeitos e das comunidades do campo implica compreender sua multiplicidade e pluralidade para que seja possível realizar ações emancipatórias a partir desses conhecimentos: esse movimento é chamado de Ecologia de Saberes por Boaventura Souza Santos. O autor cria o conceito a partir de uma análise da estrutura do pensamento moderno ocidental como continuidade das demarcações entre o Velho e o Novo Mundo na era colonial. Tais estruturas de pensamento ainda hoje definem as relações políticas, econômicas, culturais e sociais do planeta, tornando-se a ‘injustiça cognitiva’ que está ligada à injustiça social. Santos (2007, p. 22) sugere, então, que seja construído um outro pensamento, o qual

Confronta a monocultura da ciência moderna com uma ecologia de saberes. É uma ecologia, porque se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer a sua autonomia. A ecologia de saberes baseia-se na ideia de que o conhecimento é interconhecimento.

Segundo o autor, frente a um mundo globalizado e interconectado, em que conhecimento e informação são centrais na circulação da cultura e nas outras relações sociais e econômicas, é necessário construir uma “epistemologia dos conhecimentos ausentes” de modo a tornar possível o equilíbrio global e local. Nesse movimento, as experiências não valorizadas pela lógica neoliberal são resgatadas, lembradas, evidenciadas e tornadas críveis – especialmente aquelas dos saberes e das práticas de comunidades consideradas desimportantes pela circulação das informações. O autor define:

A ecologia de saberes é um conjunto de epistemologias que partem da possibilidade da diversidade e da globalização contra-hegemônicas e pretendem contribuir para as credibilizar e fortalecer. Assentam em dois pressupostos: 1) não há epistemologias neutras e as que clamam sê-lo são as menos neutras; 2) a reflexão epistemológica deve incidir não nos conhecimentos em abstracto, mas nas práticas de conhecimento e seus impactos noutras práticas sociais. Quando falo de ecologia de saberes, entendo-a como ecologia de práticas de saberes (SANTOS, 2008, p. 154).

A construção de um pensamento sociodiverso, etnodiverso e epistemodiverso poderá superar as “monoculturas” de saberes dominantes, as quais não acreditam no saber e na experiência alternativa, tornando impossível a sua aparição e/ou permanência.

O pensamento de um ‘saber único’ tem seus efeitos também na Educação, uma vez que esta, quando se pretende inconformista e transformadora, depende do pluralismo de pensamentos, emoções e saberes e suas vinculações com a prática:

A educação para o inconformismo tem de ser ela própria inconformista. A aprendizagem da conflitualidade dos conhecimentos ela própria conflitual. Por isso, a sala de aula tem de transformar-se ela própria em campo de possibilidades de conhecimento dentro do qual há de optar. Optam



os alunos tanto quanto os professores e as opções de uns e outros não tem de coincidir nem são irreversíveis. As opções assentam exclusivamente em idéias já que as idéias deixaram de ser desestabilizadoras no nosso tempo. Assentam igualmente em emoções, sentimentos e paixões que conferem aos conteúdos curriculares sentidos inesgotáveis. Só assim é possível produzir imagens desestabilizadoras que alimentem o inconformismo perante um presente que se repete, repetindo as opções indesculpáveis do passado. O objetivo último de uma educação transformadora é transformar a educação, convertendo-a no processo de aquisição daquilo que se aprende, mas não se ensina, o senso comum. O conhecimento só suscita o inconformismo na medida em que se torna senso comum, o saber evidente que não existe separado das práticas que o confirmam. (SANTOS, 1996, p. 18)

Parece-nos muito significativo esse conceito neste contexto, uma vez que a luta dos movimentos sociais pela terra, no que diz respeito à Educação do Campo, indica como base de atuação os saberes e as práticas camponesas, as quais são ancestralmente contrárias à monocultura e respeitadoras do equilíbrio ecológico, que pressupõe diversidade. As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002, p. 22-23) reconhecem:

Art. 2º Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

Art. 5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

A seguir, trazemos o relato de uma experiência credível, que reafirma as possibilidades de significação das lutas do camponês no que diz respeito à Educação do Campo, a partir da realidade, da temporalidade, dos saberes, das práticas e da diversidade apontadas nas Diretrizes. Essa experiência se deu no escopo de uma pesquisa para o mestrado sobre Educação do Campo, que buscou conhecer contextos educativos integrativos de saberes e práticas do campo. Estão aqui relatadas as observações do mestrando, assim como as falas da coordenadora pedagógica entrevistada durante a visita.

3 UMA ESCOLA DO CAMPO

A Escola do Campo Helena Borsetti situa-se no distrito de São Lourenço do Turvo, no município de Matão – SP – na região central do Estado, o qual

Possui características bastante particulares no que concerne a classificação entre população rural e população urbana, pois parcela mais significativa de sua população reside no meio urbano, no entanto trabalha no meio rural; visto que há no município grandes indústrias do agronegócio, com



monocultura de cana-de-açúcar e laranja, estas que angariam trabalhadores matonenses residentes nas áreas urbana e rural. (JESUS, 2011, p. 1)

Inserida nessa realidade, a escola Helena Borsetti vem desenvolvendo um trabalho de Educação do Campo que não está isolado, mas encontra-se em uma proposta do município de Matão, que, segundo Jesus (2011, p. 5),

tem buscado estruturar e desenvolver uma proposta pioneira em educação rural, uma proposta de escola do campo que tem como princípio a discussão coletiva de seus pressupostos teóricos e que busca incorporar em seu cotidiano a qualidade social da educação em uma perspectiva crítica de inserção num contexto global, sempre partindo da totalidade para pensar a realidade do campo, de forma a buscar a valorização dos sujeitos, da cultura e do trabalho no campo e a democratização do acesso a escolarização de qualidade e pública.

A Escola, com 360 alunos, está social e geograficamente localizada entre as realidades de trabalho de uma importante indústria de atomatados e a agricultura familiar, sendo um exemplo de tantos outros espaços que se apresentam dentro de um paradoxo: o desenvolvimento ditado pelo agronegócio e a existência de pequenos agricultores que sobrevivem da prática agroecológica. Convivem naquele espaço tanto os estudantes que pretendem cursar o SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – quanto aqueles que querem manter a roça da família e a escola, atendendo os dois públicos, propôs-se a abrir um diálogo entre eles, o que resultou na participação democrática da comunidade camponesa.

De acordo com uma das coordenadoras pedagógicas, a escola procura avançar sempre na aproximação entre as duas demandas - indústria e agricultura familiar - e não teme que a indústria aniquile a agricultura familiar por considerá-la uma forte alternativa para a manutenção do homem no campo. Espera que seja possível, com o passar dos anos, atender às expectativas tanto do pequeno agricultor quanto do morador que veio para o bairro para trabalhar na fábrica, em um exercício de constante diálogo.

Além de estar inserida em um projeto municipal de educação do campo, a Escola conta com profissionais que optam por ali atuar por acreditarem na pertinência, na qualidade do trabalho e do grupo de profissionais. Para a coordenadora pedagógica, a escola vive uma experiência singular, contrária à realidade de muitas unidades escolares situadas no campo, que tem seu quadro formado por professores mal classificados em concursos públicos “obrigados a atuarem na zona rural, por ter sobrado vaga”. No sentido de potencializar a atuação por meio de formação continuada, o profissional da cidade que trabalha na Escola do Campo Helena Borsetti participa de HTPCs (Horários de Trabalho Pedagógico Coletivos) direcionados para a discussão sobre a realidade do campo e as especificidades que a diferenciam da experiência urbana.

A gestão da escola, cujos membros são escolhidos com participação da comunidade, está próxima e inserida na realidade: “Aqui a diretora mora no sítio, conhece a realidade local, uma pessoa que é do campo e mora no campo e conhece as demandas e isso contamina a todos”, avalia a entrevistada.

Ainda sobre os professores, os funcionários e a direção que trabalham na unidade, a coordenadora afirma: “desde o porteiro até a direção, todos têm autonomia para ensinar”.

Essa autonomia é consequência, também, da participação de toda a comunidade escolar na elaboração do Projeto Político-Pedagógico – PPP, ao lado de outros documentos, como o Plano de Trabalho Docente – PTD, o Plano Didático – PD e Projeto Diversidade, que não são instrumentos apenas burocráticos, “são documentos de cabeceira do professor, são vividos”.

A construção do Projeto Político-Pedagógico e de outros documentos orientadores das práticas na Escola do Campo Helena Borsetti está articulada - além da LDB e das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo - com documentos como o Decreto nº 7.352, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, que afirma:

Art. 2º São princípios da educação do campo:

I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e

V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. (BRASIL, 2010, p. 86).

As orientações municipais, como os princípios educativos das escolas do campo de Matão, também estão presentes na construção dos documentos da Escola do Campo Helena Borsetti, indicando:

1 Articulação entre o urbano e o rural, verificando sempre a necessidade de partir da realidade do aluno de modo a respeitar os espaços, tempo saberes do campo;

2 Valorização da identidade dos povos do campo, do direito e da aceitação da diversidade;

3 Reflexão crítica sobre as questões do campo de modo assegurar a liberdade crítica-reflexiva no espaço escolar do campo;

4 Gestão democrática, objetivando sempre a participação de todos os sujeitos da comunidade escolar, possibilitando que os mecanismos de participação e decisão sejam efetivados para todos e todas (comunidade, educadores (as) e educandos(as));

5 Valorização do MST e dos demais movimentos sociais organizados na luta pela Reforma Agrária;

6 Inserção de datas comemorativas do referencial camponês no calendário escolar com a finalidade de que estas sejam incorporadas ao trabalho escolar (JESUS, 2011, p. 5-6).

O resultado dessa articulação entre documentos basilares da Educação do Campo pode ser observado no documento criado pela própria comunidade escolar, que se traduz em Eixos de Trabalho expressos no PDT – Plano de Trabalho Docente da Escola Helena Borsetti.

Para garantir que essas temáticas permeiem o trabalho pedagógico, utilizaremos os eixos temáticos que se constituem em instrumentos de problematização da realidade:

1- Identidade e diversidade:- reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças;

-pesquisar as relações de gênero no campo, possibilitando o conhecimento das famílias não apenas sob o enfoque socioeconômico mas também das relações estabelecidas no cotidiano.

2- O trabalho no campo:

- conhecer as práticas de produção local e sua reprodução social, os papéis dos membros da família nas relações de trabalho, a produção de alimentos da comunidade, incentivo a presença desses alimentos no cardápio escolar;

- refletir sobre como são divididas as atividades de trabalho entre homens, mulheres, jovens e crianças;

- refletir sobre práticas sociais e manifestações culturais desenvolvidas pelos sujeitos da agricultura familiar, tendo o estabelecimento familiar como locus dessas relações;

-entender o trabalho realizado pela mulher do campo tanto na esfera do domicílio, cuidando da casa, dos filhos, da horta e a “ajuda” prestada ao marido, interpretada como uma situação de desperdício para a mulher(trabalho repetitivo) em relação ao trabalho realizado pelo homem (produtivo);

- conhecer as práticas culturais que influenciam no planejamento das atividades no estabelecimento familiar(ex: plantio em época de lua cheia, influência dos santos, manifestações culturais, etc.);

3- Recursos naturais e práticas ambientalmente sustentáveis:- valorizar e evidenciar os saberes e o papel da população do campo na produção de conhecimento sobre o mundo e o ambiente natural;

-caracterizar os agroecossistemas das famílias dos educandos e as formas de uso dos recursos naturais nos subsistemas de cultivo, de criação, extrativistas, beneficiamento da produção e atividades não agrícolas;

-compreender os principais impactos ambientais resultantes da história de ocupação e refletir sobre os efeitos destas, na produção e qualidade de vida das famílias.

4- Sistema de produção no campo:

- refletir sobre a forma como os agricultores familiares se organizam, a partir de uma lógica de mercado no sentido da especialização do sistema produtivo;

- conhecer os sistemas de cultivos; os sistemas de criação; os sistemas de processamento ou beneficiamento dos produtos agrícolas; os produtos extraídos dos ecossistemas naturais, como caça, pesca, frutas, resinas;

-entender as relações sociais de propriedade e de trabalho, que tencionam a própria existência da agricultura familiar. (MATAO, 2013, p. 2).

Percebe-se, na construção desses documentos, a incorporação da valorização de saberes e práticas da população do campo e a problematização da complexidade das relações sociais e de produção decorrentes das condições dessas populações. A escrita comprometida com a prática traduz-se em projetos, como o Projeto Diversidade: “Os professores usam os conteúdos como ponto de partida para desenvolverem projetos voltados para o campo, sempre valorizando o trabalho com o homem do campo”.

Como exemplo, aqui trazemos a proposta intitulada “Aqui se planta, aqui se colhe”. Nela foram desenvolvidas atividades diversas, divididas em temáticas para os cinco anos do Ensino Fundamental I. Nos primeiros anos, foram trabalhados “Cheiros e sabores”, relacionando todos os conteúdos às ervas aromáticas e aos temperos; nos segundos anos, “O comer bem”; nos terceiros, “O plantio da Horta”; nos quartos anos, “O cultivo da horta” e, nos quintos anos, “a comercialização dos produtos da horta”, todos como disciplinas eletivas sendo ligadas ao currículo oficial.



O debate sobre ter ou não ter horta na escola resultou em uma opção híbrida: manter uma horta na escola e também se relacionar com as hortas da comunidade, possibilitando a experiência de conhecer as hortas camponesas. *Interessante salientar que a escola mantém hortas em casas de pais de alunos, e a iniciativa foi importante para também estabelecer um contato com os saberes dos agricultores. A ida dos estudantes às casas da comunidade suscita uma série de dúvidas e curiosidades. Para a coordenadora, a função dessa interação é realmente que o estudante entre em contato com realidades como “vaca do rabo torto, bicho, berne, chifre caído” e que, a partir dessas realidades, a escola seja mais um lugar de aprendizagem:*

Criamos no laboratório de informática um ambiente de pesquisa com livros sobre o campo, para a aula de Ciências a cozinha foi transformada em ‘cozinha experimental’, um espaço que não é nem cozinha e nem laboratório de ciências. Lá os estudantes observam o leite, decantação, as bactérias quando é feito o iogurte... e assim a escola estabeleceu dois horários, duas aulas na cozinha experimental e duas na biblioteca/sala de multimeios.

Assim, a escola amplia a ideia da sala de aula estruturada como único espaço pedagógico e cria muitos outros espaços educativos, além de improvisar outros usos para os já existentes e utilizar os espaços da comunidade. Com essa espacialização, tudo na escola é uma continuidade e a escola inteira fica envolvida, não existindo a separação entre os segmentos. Estudantes, professores, gestores, funcionários, comunidade, disciplinas e atividades conversam. E concretiza-se o Artigo 7º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo:

§ 2º As atividades constantes das propostas pedagógicas das escolas, preservadas as finalidades de cada etapa da educação básica e da modalidade de ensino prevista, poderão ser organizadas e desenvolvidas em diferentes espaços pedagógicos, sempre que o exercício do direito à educação escolar e o desenvolvimento da capacidade dos alunos de aprender e de continuar aprendendo assim o exigirem. (BRASIL, 2002, p. 23).

Ao término dos projetos, seus relatos são impressos em formato de livros, os quais, expostos na biblioteca da escola, são requisitados para pesquisas. Esse movimento de construção de conhecimento faz do espaço da escola também o da pesquisa sobre sua própria realidade, os saberes e a publicização de seus resultados como parte do saber historicamente construído.

4 CONSIDERAÇÕES

Procuramos estabelecer neste breve texto as relações entre as visões oficiais sobre a Educação do Campo e sua presença em leis e diretrizes ao longo do tempo, bem como a tradução de tais visões na operacionalização de uma Escola do Campo. Se, por um lado, os debates e as demandas dos movimentos sociais levaram a legislação da área a um significativo avanço, por outro lado, as letras



da lei carecem de materialização nas ações educativas formais, especialmente, no entendimento e na valorização dos saberes e das práticas daqueles movimentos sociais.

Contribui para esse avanço a experimentação de modelos diferentes do modelo tradicional de educação, em seus aspectos materiais e imateriais – espaços, tempos e currículos –, que se propõe a contribuir com a emancipação dos estudantes em um delicado exercício de equilíbrio entre o conhecimento historicamente construído e os saberes e as práticas das comunidades onde estão inseridas essas escolas.

Experimentar essas novas configurações não é privilégio da Escola do Campo Helena Borsetti, mas conquista de todo um movimento por uma nova educação, que é resultado do protagonismo de trabalhadores organizados para interferir nas políticas que estão associadas ao conjunto de direitos assegurados pela luta pela terra.

Nos resultados do debate, da pressão pela aprovação das leis, da luta pela implementação da legislação específica, os avanços estiveram em grande parte nas mãos dos povos alinhados com a causa - o militante acaba sendo o primeiro legislador e especialista na questão. Assim, é importante relatar e publicizar a observação de um espaço educativo que se apropria dos textos diretivos e legais sobre o que seja a Educação do Campo e retira da “letra fria da lei” as práticas possíveis e vivas que traduzem essas conquistas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1934.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1937.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: 2002.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto 7.352 de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília: 2010

CALDART, Roseli Salete. Sobre a educação do Campo. In: SANTOS, Clarice dos (Org.). **Educação do Campo: Campo- políticas públicas –educação**. Brasília: Incra; MDA, Brasil: 2008.

CARVALHO, Jose Murilo de. **A Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.



DAVIES, Nicholas. A educação nas constituições federais e em suas emendas de 1824 A 2010. **Revista Histedbr On-Line**, Campinas, Faculdade de Educação da UNICAMP, n. 37, mar. 2010, p. 266-288.

JESUS, Adriana do Carmo. O projeto de educação do campo do município de Matão: apontamentos preliminares. **III Seminário de Dissertações e Teses do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar**. São Carlos, 2011. Disponível em: <http://sistemas3.sead.ufscar.br/ppge/adriana_do_carmo_de_jesus.pdf>. Acesso em: mai. 2015.

MATAO, Prefeitura Municipal de. **Plano de Ensino 2013** – Escolas do Campo. Matão-SP: Secretaria Municipal de Educação e Cultura, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 78, p. 3-46. Também publicado na revista *Novos Estudos Cebrap*, 79, p. 71-94, 2007.

_____. Para Uma Pedagogia do Conflito. In: SILVA, Luiz H. et al. (Orgs.) **Novos Mapas Culturais** – Novas Perspectivas Educacionais. Porto Alegre: Editora Sulina, 1996.

_____. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.