

EDUCAÇÃO DO CAMPO E POLITICA EDUCACIONAL BRASILEIRA: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS NA REALIDADE LOCAL

Lucineide Barros Medeiros¹

Resumo

Trazemos à discussão a política da Educação do Campo realizada a partir da ação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA (vinculado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA e ao Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI (vinculada ao Ministério da Educação – MEC), ambos situados na esfera da União e incidindo sob a política de estados e municípios. Destacamos tensões e desafios colocados nas ações locais, evidenciando a experiência do Estado do Piauí. Levamos em consideração que a partir da Constituição Federal de 1988, os municípios brasileiros foram instituídos como entes federados, com atribuição de promover, preferencialmente, o Ensino Fundamental e a Educação Infantil e, pela Lei 9.394 de 1996, devem também criar os seus Sistemas Municipais de Educação – SMEs; tais processos são analisados à luz de desafios suscitados no contexto da política de Educação do Campo.

Palavras-chave: Educação do Campo; Política de Educação do Campo; Desafios Locais na Educação do Campo

¹ Lucineide Barros Medeiros, Pedagoga, Doutora em Educação; Professora Adjunta da Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Endereço: Rua João Cabral, 2231, Bairro Pirajá, Teresina (PI), Brasil. CEP 64002-150. Email: lucineidebarrosmedeiros@yahoo.com.br

1 A DISCUSSÃO E SEUS PONTOS DE PASSAGEM

A Educação do Campo, em sua base de origem, é uma construção formada na experiência dos movimentos sociais em luta pela reforma agrária, que a partir de processos não escolares conformaram uma proposta de política pública, de formação integral de amplo alcance, envolvendo a escola, sob a responsabilidade do Estado, na qual se articulam sistemicamente as especificidades do Campo e dos Camponeses a um projeto de sociedade não-capitalista.

As ações de Educação do Campo realizadas pelo Estado brasileiro em mais de uma década, a contar o ano de 1998, se deram basicamente por iniciativas do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, órgão vinculado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA, circunscritas ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. A partir de 2004 o Ministério da Educação – MEC passou a integrar esse processo, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI.

Até 2004 as ações de Educação do Campo realizadas pelo PRONERA chegavam aos Estados e Municípios, basicamente através de convênios e parcerias envolvendo Secretarias de Educação, universidades públicas e comunitárias e movimentos sociais. Após a instituição da SECADI, os Estados e Municípios passaram a ser envolvidos em ações de Educação do Campo pela mesma dinâmica que compõe o modo de produção de política educacional realizado pelo MEC, demarcada na estrutura e funcionamento do “sistema” educacional e orientada pelo disposto na Lei 9394 de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em que cada ente federado detém responsabilidades específicas, cabendo aos municípios a responsabilidade primeira com a Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Diante disso, nos perguntamos qual seria a política de Educação do Campo que está sendo realizada nos Municípios, considerando as ações do PRONERA e da SECADI na construção dessa proposta em sentido extenso, como parte da luta pela Reforma Agrária Popular, política e ideologicamente contraposta à reforma agrária referenciada nos ditames do mercado. A discussão implica uma complexidade de fatores importantes que não conseguiremos abarcar nos marcos deste artigo, contudo, esperando contribuir com a composição do debate mais amplo, apontando reflexões em torno das tensões localmente

MEDEIROS, Lucineide Barros.

instaladas, onde se inscrevem idéias como descentralização, municipalização, federalização e democratização.

Neste sentido, destacaremos elementos do processo de construção da política da Educação do Campo, em sua base fundacional, onde identificamos a participação do PRONERA e dos movimentos sociais do campo. Na análise relacionamos as decisões constantes na Constituição Federal de 1988, na LDB 9394/96 e no Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e PRONERA, a condicionamentos e determinações antigas e atuais colocados no contexto da política educacional.

2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA ESCOLA

A Educação do Campo, segundo Roseli Caldart (2012, p. 257) nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, com o objetivo de incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas.

Esse objetivo fez com que os Movimentos Sociais do Campo, enquanto sujeitos coletivos, com o apoio de intelectuais comprometidos com a proposta, sistematizassem experiências concretas de processos educacionais realizados em espaços educativos nãoescolares, construídos historicamente, em acampamentos, assentamentos, marchas e outras ambiências organizativas, articulando-as a um projeto de sociedade produzido na trajetória de luta pela transformação social. Assim conformaram a proposta de uma política pública de Educação do Campo e pelo movimento dos próprios Movimentos, apresentando-na a universidades públicas e comunitárias, Secretarias de Educação e Ministérios, fazendo com que agentes políticos e administrativos do Estado e da Sociedade Civil a instituísem como parte integrante da política pública do país.

Após mais de duas décadas de realização de ações de Educação do Campo, associa-se ao objetivo de ir mais longe, a necessidade de reafirmação de seus valores e agentes fundacionais, como forma de assegurar o avanço na direção pretendida, fazendo com que a ampliação seja, de fato, parte da conquista de outro Campo e outra Educação.

Nessa linha, reafirmar valores e agentes implica manter presente o processo histórico que a produziu até aqui, onde se pode encontrar as tensões e conflitos que explicam a sua

EDUCAÇÃO DO CAMPO E POLITICA EDUCACIONAL BRASILEIRA: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS
NA REALIDADE LOCAL

existência, enquanto novidade histórica contraposta à Educação Rural, conservadora das relações de exploração do Campo e dos camponeses.

Daí vem uma das compreensões colocada na discussão da qual propomos: que a ampliação da Educação do Campo com o sentido estratégico que compõe sua origem, exige a participação efetiva e permanente dos Movimentos Sociais do Campo, que pela realização das lutas ressignifique e deem consistência aos conteúdos aprendidos e ensinados, além de assegurarem, com a simples presença, a “lembrança” de que algo está errado, que existem injustiças a serem reparadas, “heranças” impostas, questões a serem resolvidas. Por esse entendimento a “lembrança” permanente do processo histórico se torna componente do ato educativo transformador, na medida em que pode subsidiar os afazeres dos sujeitos envolvidos, pois como destaca Konder (2009, p. 50, grifos do autor)

[...] cada geração, ao surgir na cena histórica encontra um determinado nível de desenvolvimento das forças produtivas, um determinado quadro de relações de produção; mas o que a nova geração vai fazer é algo que depende exclusivamente dela e da sua maneira de assumir sua “herança”.

Por essa via depreendemos que no momento atual a importância estratégica dos Movimentos Sociais nos processos educativos comprometidos com a transformação está associada ao papel da escola, considerando a sua participação no movimento que desencadeia mudanças na correlação de forças definidora do desenvolvimento das energias produtivas e das relações de produção.

Contudo, é notório que, historicamente, na sociedade capitalista, a escola tem favorecido aos setores dominantes. Sua participação na reprodução do capital vem ajudando a manter, dentre outras, a Questão Agrária no país; esta que segundo Prado Júnior (2007, p. 25), evidencia a apropriação privada da terra por uma minoria, que se tornou classe dominante e nessa condição passou a explorar a mão-de-obra de trabalhadores do campo, que juntamente com a grande massa egressa da escravidão foram mantidos distantes das condições de “disputar para si o patrimônio fundiário da nação”. Em suas palavras,

[...] o papel que historicamente coube à massa trabalhadora do campo brasileiro – salvo as exceções, relativamente insignificantes dos colonos do sul do País e do Espírito Santo -, que ainda lhe cabe, é tão-somente, no essencial, o de oferecer mão-de-obra à minoria privilegiada e dirigente desta empreitada que é e sempre foi a agropecuária brasileira.

MEDEIROS, Lucineide Barros.

Nessa relação, a cada momento, a escola foi suprindo as necessidades do empreendimento capitalista, tanto pela formação, como pela exclusão, e apesar das mudanças realizadas nos métodos, técnicas e conteúdos de ensino continuou a cumprir o mesmo papel na base reprodutora da realidade dominante, assim se fazendo partícipe do sistema de exploração.

Diante dessa realidade, no ano de 1959, contexto do nacional-desenvolvimentismo, o educador Paulo Freire, ao defender mudanças democráticas com a participação dos setores populares escreveu em seu texto de Tese para o concurso à cadeira de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas-Artes de Pernambuco, sobre a necessidade de outra escola em que a educação fosse, acima de tudo, favorecedora “de criação de disposições mentais democráticas, através de que se substituam no brasileiro antigos e culturoológicos hábitos de passividade, por novos hábitos, de participação e ingerência” (FREIRE, 2002, p.86).

Essa afirmação de Freire indica outra potência da escola, podendo contribuir não apenas com os interesses dominantes, mas também no seu sentido contrário, pois como território de contradições e situada em relações sociais dinâmicas, quando mais for posta em movimento, mais intensifica a correlações das forças que nela atuam. Nesse contexto, quanto maior a ausência dos setores populares submetidos à exploração, e de suas organizações, maior pode se tornar a acomodação dos setores dominantes. Aí, enxergamos também a importância da escola na ampliação da Educação do Campo, também aqui compreendida como potência, em sentido dialético, ou seja, como qualidade do que está a caminho, nesse caso, combinando elementos de quantidade e qualidade.

3 EDUCAÇÃO DO CAMPO E FORÇAS (CONTRA)HEGEMÔNICAS

Apesar do caráter hegemonicamente conservador da escola, os setores populares, ao longo do tempo, buscaram acessá-la, com a expectativa de melhoria das condições de vida e desse modo a escola se constituiu como demanda para os Movimentos Sociais Populares no Brasil.

No período anterior à ditadura militar, pessoas vinculadas às universidades, centros de formação e da ala progressista da Igreja Católica contribuíram para a efervescência do debate e práticas educacionais contrapostas às até então existentes, atuando tanto na

EDUCAÇÃO DO CAMPO E POLITICA EDUCACIONAL BRASILEIRA: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS
NA REALIDADE LOCAL

institucionalidade estatal como em espaços da sociedade civil. Durante a ditadura militar, essas experiências foram duramente reprimidas, mas, de modo subterrâneo, mantiveram, ao longe da escola, processos educativos insurgentes àquela realidade. No momento pós-ditadura e de lutas por determinado patamar de liberdades democráticas, os Movimentos Sociais voltaram a reivindicar educação escolar como direito, vinculada a um projeto democrático de sociedade.

Nas mobilizações do Campo se destacou o protagonismo do Movimento Sem Terra – MST, pelas ocupações, acampamentos e conquista de assentamentos. Segundo Kolling, Vargas e Caldart (2012, p. 500), a presença das crianças nos acampamentos gerou “a necessidade do cuidado pedagógico”, aliada a compreensão das famílias sobre ser a escola um direito de todos; no início, a cargo da “iniciativa e sensibilidade de algumas professoras e mães presentes nos acampamentos”, e a partir daí tomando parte na organicidade do MST e de suas pautas reivindicatórias ao poder público.

Essa construção ganhou corpo, alcançando outras entidades dos Movimentos Sociais, agregando experiências tais como as das Escolas Família Agrícola – EFAs, do Movimento de Educação de Base – MEB, escolas sindicais, dentre outras, consolidando sua construção interna a partir de determinados objetivos, princípios, valores e metodologia.

Assim, podemos afirmar, reiterando, que a Educação do Campo forjada nesse processo, apesar de não se limitar à luta pela escola, é considerada como um direito indispensável à realização do projeto educativo da classe trabalhadora no atual momento histórico. E para colaborar com o avanço desse projeto deve ser transformada pela própria classe, na relação com o conjunto da sociedade.

Contudo, voltamos à consideração de que a Educação do Campo por estar situada no contexto das relações sociais participa das disputas sistêmicas e estruturais marcada por interesses hegemônicos e que, nesse, contexto as forças hegemônicas se utilizam de estratégias para alterar rotas e sentidos, pela desqualificação, fragilização, criminalização, cooptação, ressignificação, refundação, dentre outras. No “sistema” educacional essas estratégias estão geralmente presentes nas definições do tempo e espaço escolar, do currículo, dos mecanismos de gestão e participação, das rotinas metodológicas, administrativas, das formas de financiamento, e dentre outras, geralmente apresentadas como parte de uma estrutura consolidada e intocável. Por exemplo, a participação dos Movimentos Sociais como

MEDEIROS, Lucineide Barros.

parceiros na realização da dinâmica escolar e educativa nos cursos do PRONERA, o regime de alternância, com Tempo Escola e Tempo Comunidade, a reorganização dos tempos educativos, a inclusão de novos conteúdos e temas para estudo e pesquisa, vinculados às experiências e processos dos sujeitos, a gestão participativa, na perspectiva da auto-gestão, a inclusão de novos itens no financiamento são apresentadas como “novidades” diante das quais se colocam muitas restrições, inclusive legais, muito embora as experiências ofereçam importantes testemunhos e resultados.

3.1 O PRONERA na Educação do Campo

Segundo Mônica Molina (2012, p. 585), desde o seu surgimento a Educação do Campo se configura como uma demanda relativa à garantia do direito à educação e exigência para a criação de ações políticas sob a responsabilidade do Estado. Destaca a autora que inicialmente foi marcada pela luta do MST para garantir o direito à educação nas áreas da Reforma Agrária, com a exigência do PRONERA “e, na sequência, com a ampliação das lutas pela garantia do direito à educação para todos os povos do campo”.

Vale considerar que não estamos afirmando que as lutas dos trabalhadores rurais por política de educação foram iniciadas com o PRONERA, mas que a realização de ações educacionais com característica de política pública alicerçada em uma proposta de política educacional *do e para* o campo, aliadas a um projeto de sociedade, com participação concreta dos trabalhadores, por meio de suas organizações, foi inaugurado com o PRONERA, e nessa construção, abriu portas para a realização de outras iniciativas.

Assim, atribuímos a este Programa uma importância estratégica, uma vez que o processo de lutas que assegurou a sua criação, e também pelo papel assumido na concreticidade da Educação do Campo na institucionalidade estatal, nesse caso, vinculada a uma estrutura organizativa e operacional dissidente, se comparadas à do MEC e do próprio MDA, provocou diversas tensões internas, especialmente em processos de análises de contas referenciados nas práticas burocráticas tradicionais (MEDEIROS, 2010).

EDUCAÇÃO DO CAMPO E POLITICA EDUCACIONAL BRASILEIRA: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS
NA REALIDADE LOCAL

Edgar Kolling, da Coordenação Nacional do Setor de Educação do MST, em entrevista concedida no ano de 2008², relatou o seguinte sobre a criação do PRONERA:

Eu lembro que a idéia foi nascendo dentro do primeiro ENERA que a gente fez em julho de 1997 em Brasília, na UNB. Na ocasião planejamos um seminário para 400 pessoas e lá apareceram 700. Tinha também acontecido a Marcha à Brasília em abril. Então fizemos o encontro em julho; foi neste clima, com muita gente das universidades. Aí propus emos³ uma reunião dentro do seminário com os professores universitários, para ver o que poderia ser feito; apareceram umas 60 ou 70 pessoas e fomos pegando idéia daqui e de lá e foi nesse ENERA que surgiu a idéia de nós criarmos o PRONERA. (EDGAR KOLLING, em entrevista).

Ao associar a ação do PRONERA ao processo de escolarização da população do campo, ressaltou que

Pelo PRONERA criamos uma capacidade intelectual interna no movimento e nos trabalhadores, pois é a formação escolar que tem a capacidade de problematizar, de oxigenar e, principalmente, tem a força de organizar o cérebro da gente [de] quem não passou pela escola, não teve esta formação; a não ser que teve outros espaços, - mas os pobres não têm - não conseguiu essa capacidade - é a escola que possibilita a formação lógica que organiza o próprio cérebro. (EDGAR KOLLING, em entrevista).

Formalmente, o PRONERA foi criado somente em abril de 1998, através de Portaria do então Ministério Extraordinário da Política Fundiária (MEPF), mais tarde transformado no Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso – FHC (SANTOS, 2012, p. 630). Mas, afinal, porque criar um programa com objetivo de promover educação, vinculado a uma estrutura administrativa relacionada à política agrária e fundiária e não ao Ministério da Educação – MEC, que é diretamente responsável pela política educacional no país?

A resposta pode ser obtida nos objetivos fundacionais do próprio Programa que, por sua vez, estão ligados aos objetivos da Educação do Campo: a educação pretendida, em sentido amplo, não se realiza para si mesma ou para a composição da política educacional

² Entrevista concedida à autora

³ Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária

MEDEIROS, Lucineide Barros.

vigente, mas para a construção de um projeto de sociedade e, neste sentido, a sociedade pretendida pelos camponeses passa, necessariamente, pela construção da reforma agrária e dela não se desvincula.

4 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO DA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

Quando criado em 1998, o PRONERA tinha natureza de programa, este que na administração pública, tem sua existência temporal demarcada pela vontade ou interesse do governo que o instituiu, podendo ou não ser mantido por governos subsequentes. No caso do PRONERA, este foi mantido nos dois governos Lula, sendo que em 2010, teve a sua natureza alterada, pois “O Poder Executivo editou o Decreto nº 7.352 que institui a Política Nacional de Educação do Campo e o PRONERA”, sendo que em 2009, o Congresso Nacional já havia autorizado o Poder Executivo a sua instituição (SANTOS, 2012, p. 631). Como política, perdeu o caráter contingencial e passou a compor não apenas o ordenamento jurídico brasileiro, mas também as funções de Estado.

Contudo, a responsabilidade pela realização da política da Educação do Campo não se restringe à competência do PRONERA, uma vez que desde 2004, o MEC por meio da SECADI, implementou políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais, em articulação com os sistemas estaduais e municipais de ensino. Na diretoria da “Política de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais” se inscreve o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, que, segundo dados do próprio MEC, compreende quatro (4) eixos: Gestão e Práticas Pedagógicas; Formação Inicial e Continuada de Professores; Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional, e infraestrutura Física e Tecnológica. Conforme a própria SECADI, realiza diversas ações, tais como o Programa Nacional do Livro Didático, de Biblioteca Escolar; Mais Educação; Escola da Terra; PROCAMPO (Licenciatura em Educação do Campo); PDE Interativo (extensão e especialização); PROEXT (observatório e extensão); PRONATEC; EJA saberes da terra; inclusão digital; construção de escolas; água, energia, saneamento nas escolas; transporte escolar. (BRASIL, s/d)

De acordo com o Decreto nº 7.342/2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o PRONERA,

EDUCAÇÃO DO CAMPO E POLITICA EDUCACIONAL BRASILEIRA: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS
NA REALIDADE LOCAL

A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto. (BRASIL, 2010)

Segundo o artigo 4º do mesmo Decreto, a União, por meio do MEC, prestará apoio técnico e financeiro aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, na implantação das ações voltadas à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo em seus respectivos sistemas de ensino, sem prejuízo de outras que atendam aos objetivos previstos no Decreto, pela oferta, garantia de acesso e outros meios voltados para viabilizar condições estruturais.

As competências e o público beneficiário do MEC e do PRONERA, praticamente se confundem, sendo que o MEC atua através de apoio técnico e financeiro aos Estados, Distrito Federal e municípios na implantação das ações de Educação do Campo em seus respectivos sistemas de ensino; ao passo que o PRONERA atua pela celebração de “contratos, convênios, termos de cooperação ou outros instrumentos congêneres com instituições de ensino públicas e privadas sem fins lucrativos e demais órgãos e entidades públicas”⁴ na realização de projetos; com ação orientada, avaliada e acompanhada por uma Comissão Pedagógica Nacional, formada por representantes da sociedade civil e do governo federal.

A operacionalização da política de Educação do Campo nos marcos desse sistema não é tarefa fácil. Aliados aos problemas estruturais estão os de natureza técnica, política e teórica. Dermeval Saviani escreveu um texto a pedido da assessoria do MEC para servir de subsídio às discussões preparatórias das Conferências Municipais de Educação, cujo processo realizou-se a partir do ano de 2010, com discussões em torno da elaboração do segundo Plano Nacional de Educação – PNE, pós LDB 9.394/96, tendo sido aprovado somente em 2014. Destaca que a proposta orientadora do processo teve como um dos objetivos centrais a construção de um sistema nacional de educação e chama atenção para as noções de sistema, que segundo ele, ao ser referido corriqueiramente, dá impressão que é algo dado naturalmente

⁴ Artigo 4º, Parágrafo Único do Decreto nº. 7.352/2010

MEDEIROS, Lucineide Barros.

e não pela ação humana; contudo, afirma que o ato de sistematizar é intencional e implica uma multiplicidade de elementos que “precisam ser ordenados, unificados; conforme se depreende da origem grega da palavra “sistema”: reunir, ordenar, coligir.” (SAVIANI, s.d, s.p).

Ressalta ainda o autor que o fato de serem reunidos num conjunto não implica que os elementos do sistema deixem de pertencer a sua situação objetiva, com as seguintes características: intencionalidade, unidade, variedade, coerência interna e coerência externa, podendo ser definido como “a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos, de modo a formar um conjunto, coerente e operante.” (SAVIANI, s.d, s.p).

Também discute a ideia de estrutura, relacionada geralmente ao termo do latim “*struere*” que, por sua vez, reporta a construção, sugerindo tanto modelo, como a própria coisa construída, mas vai além, afirmando que esse significado é impreciso e, avançando na discussão, conclui que sistema e estrutura têm sentido intercambiáveis e se realizam como interação de elementos que se compõem e contrapõem dinamicamente.

Para ele, *estrutura* indica funcionamento, pois faz referência aos órgãos do sistema e suas características básicas – a textura da realidade “independente do homem e às vezes o envolvendo”. O *sistema* implica uma ordem imposta pelo homem à realidade; ou seja, “o homem sofre a ação das estruturas, mas, na medida em que toma consciência dessa ação, ele é capaz de manipular a sua força agindo sobre a estrutura de modo a lhe atribuir um sentido.” (SAVIANI, s.d, s.p)

Segundo Andrade (2012, p. 115), a gestão sistêmica da educação traz consigo a concepção de organização no todo (a educação nacional), ao mesmo tempo em que se faz necessário respeitar a autonomia das partes (a educação no âmbito do poder estadual/local), constituindo, dessa feita, uma lógica de ação que se identifica com os fundamentos do federalismo, visto que as responsabilidades educacionais de cada ente federado obedecem a um ordenamento legal e a uma estrutura administrativa oficial, sem, contudo, prescindir da capacidade de prover os princípios e diretrizes legais da organização e da gestão das atividades educacionais por cada ente federado.

Contudo, na prática, essa sintonia entre o todo e as partes não se realiza, por causa vários de fatores impeditivos. No caso do Nordeste, por exemplo, ainda é muito comum a eleição de prefeitos herdeiros do coronelismo e das velhas oligarquias, subservientes ao poder central, que “recebem” qualquer projeto que venha acompanhado de dinheiro e, além de se

EDUCAÇÃO DO CAMPO E POLITICA EDUCACIONAL BRASILEIRA: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS
NA REALIDADE LOCAL

beneficiarem econômica e eleitoralmente, não empreendem esforços para adequá-los à realidade local.

Num país em que 72% dos municípios possuem menos de 20 mil habitantes e pouca vitalidade econômica, dependendo muito de repasses do governo federal, a municipalização do ensino surge como saída para alguns impasses. Além da pressão de muitos estados para que a cidade assuma o ensino fundamental, o município passa a receber pelo menos R\$ 2 mil por aluno/ano atendido e vê crescer sua área de influência política. Isso impulsionou o processo de municipalização do ensino brasileiro desde a década de 1990. Os dados do Censo Escolar 2011 mostram que 54,4% dos alunos do ensino fundamental estão sob responsabilidade de redes municipais, bem como 74% das crianças matriculadas em pré-escolas. (CAMARGO, 2014, , s.p)

Fica patente a dependência desses municípios dos repasses da União, por meio do Fundo de Participação dos Municípios – FPM e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Há casos em que a cota, parte do FUNDEB, é o único recurso possível para investimento na educação local, não havendo arrecadação própria, o que torna a política totalmente atrelada ao tipo de aplicação pré-estabelecida. Assim, resta ao município a realização de ações eventuais, carimbadas, focalizadas e fragmentadas, sem nenhuma perspectiva de totalidade, até porque em muitos casos, não há planejamento que defina objetivos, metas e referenciais para avaliação.

5 A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO MUNICIPAL: DESAFIOS ANTIGOS E ATUAIS

Segundo a Constituição Federal de 1988 é dever do Estado brasileiro efetivar, mediante garantia, o ensino fundamental obrigatório e gratuito, provendo a progressiva universalização do ensino médio, o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiências, atendimento às crianças de zero a seis anos em creche e pré-escola e acesso aos níveis mais elevados de ensino, considerando a necessidade de ensino noturno regular e programas de suplementação no ensino fundamental.

A mesma Constituição, em seu Artigo 211, repartiu as atribuições na organização e financiamento da educação entre a União, Estados, Distrito Federal e Municípios, segundo consta, em regime de colaboração, entregando determinadas responsabilidades a cada esfera;

MEDEIROS, Lucineide Barros.

cabe à União a organização e financiamento do sistema federal de ensino exercendo as funções redistributiva e supletiva aos entes federados, e aos municípios atuar prioritariamente no ensino em nível fundamental e na educação infantil.

Andrade (2012, p. 115) ressalta que até 1996, havia somente duas modalidades de sistema de ensino: o sistema federal e os sistemas estaduais e que com a Constituição de 1988, apesar das imprecisões e ambigüidades sobre a matéria, os municípios passam a ter a competência para instituir sistemas de ensino próprios.

Essa competência passou a existir na LDB 9.394/96, que definiu em seu art.8º que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem organizar seus respectivos sistemas de ensino de modo colaborativo. Conforme seu art.11º, os Municípios têm como incumbência, dentre outras:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados [...]

V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal a manutenção e desenvolvimento do ensino.

Os termos organização, colaboração, redistribuição, suplementação e integração apontam diretrizes importantes à conformação de um “sistema”, orientado por princípios e objetivos comuns, não obstante os desafios já destacados.

Romão (2010, p. 14) propõe outra consideração a respeito do papel dos Municípios no processo histórico brasileiro. Segundo ele, “durante os 21 anos de ditadura militar (1964-1985), (os Municípios) acabaram por se tornar uma espécie de respiradouro ideológico dos que tinham compromisso com a luta pelo Estado de Direito e pela construção de uma sociedade mais democrática”.

Afirma ainda que durante os governos militares, os Municípios passaram a ter maior densidade política do que as demais unidades da Federação porque o governo militar centrou a sua atenção na União e Estados; enquanto isso na maioria dos Municípios continuou havendo eleições diretas para escolha dos representantes:

Ao contrário do que afirma a maioria dos historiadores, nossa tradição democrática deriva muito mais das assembleias “bárbaras” do que da “ágora” clássica. Na “democracia” helênica, a pessoa era absorvida pelo coletivo de tal modo que

EDUCAÇÃO DO CAMPO E POLITICA EDUCACIONAL BRASILEIRA: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS
NA REALIDADE LOCAL

qualquer expressão de individualidade tinha de ser longamente justificada diante dos pares. (ROMÃO, 2010, p. 16 – grifos do autor).

Por essa compreensão podemos depreender que a qualidade da política realizada no Município, se estabelece na relação das forças políticas que nele atuam direta ou indiretamente, podendo favorecer o processo de totalização de políticas de mudanças ou de conservação.

É com base nessa compreensão que Paulo Freire em sua tese supracitada chama atenção para a concentração das decisões distantes do povo, que ele caracteriza como centralismo e defende uma escola “centrada democraticamente em seu educando e na sua comunidade local” e centrada na “sua comunidade local, vinculada à regional e à nacional!” (FREIRE, 2002, p. 85; 92).

6 DEMOCRATIZAÇÃO, DECENTRALIZAÇÃO E DESCONCENTRAÇÃO

Oliveira et al. (1999, p. 12), afirmam que essa preocupação com a descentralização e democratização é uma tendência internacional, fortemente presente na América Latina, devido as experiências de ditadura, que tornaram a ideia da descentralização sinônimo de maior participação.

Verifica-se nessa proposição uma perspectiva de sistema educacional, guiada pelos princípios da participação democrática na realidade local. Esse tipo de reivindicação é pauta cativa nas lutas dos setores populares comprometidos com a transformação social historicamente, e conforme a observação de Oliveira et al, afirmamos que para esses setores oprimidos, a descentralização tem um sentido próprio que foi decomposto e remontado, segundo interesses hegemônicos.

Os setores organizados comprometidos com a transformação social historicamente conduziram por meio de si a denúncia do isolamento e da concentração autoritária das decisões em determinado poder central distante e, por extensão, uma denúncia relacionada à estrutura político-administrativa do Estado brasileiro.

Diante dessa realidade, os Movimentos Sociais inscreveram em suas reivindicações, o princípio da participação popular. Nos anos 1970 e 1980 queriam dizer com isso, participação no planejamento das ações, na tomada de decisões e no acompanhamento e controle da

MEDEIROS, Lucineide Barros.

execução das políticas públicas, por meio de mecanismos e canais como fóruns de gestão, conselhos, conferências, orçamentos participativos, plebiscitos, referendos e outros, pressupondo uma democracia marcada pela transitividade do poder ascendente e descendente, ou seja, na circularidade que vai dos espaços e instâncias de base para as instâncias de decisão, envolvendo o Município o Estado e a União.

Contudo, ainda no período dos anos 1980 e 1990, essa perspectiva de construção democrática foi sendo alterada no bojo das contrarreformas realizadas no Estado brasileiro: o sentido da democracia, baseada na participação indireta ou direta, foi sendo transformado pelas forças hegemônicas. A ideia de democracia dos setores populares foi consolidada pelo Estado como descentralização, e nessa ordem instituídas ambas são comunicadas como equivalentes. Essa transmutação se explica pelos interesses neoliberais privatizantes.

Privatizar empresas que compõem o patrimônio brasileiro implica conflitos e desgaste da imagem pública do governo, a exemplo dos provocados pelo MST nos anos 1990. Assim sendo, usa-se um “atalho” e privatizam-se os serviços, pelas terceirizações, por exemplo. Com isso, a descentralização está garantida; só que não na direção da população, mas na direção do mercado, pois este ao manipular preços em função de lucros, torna o acesso cada vez mais precário para a maior parte da população com baixo poder de compra (ver, por exemplo, o caso da energia elétrica e da telefonia).

No caso da educação e outras políticas, que são atividade fins na ação do Estado, estas foram repassadas pela União aos Estados e Municípios, sob o argumento de serem aproximadas à população; só que além de submetidas a mesma lógica privatizante, aprofundam a fragmentação, inviabilizando a lógica totalizante, ou federalizante no dizer de Andrade (2012, p. 115). Ou seja, o sistema cria os problemas da evasão, do baixo rendimento, da escola longe de casa e tantos outros, criando também o “remédio” para cada mal, só que este atua somente no efeito, não obstante, melhorando os índices de oferta de políticas e mantendo a estrutura inalterada. Oliveira et al. (1999, p. 11), salientam que as discussões sobre a descentralização do ensino no Brasil não são novas. Ocorrem logo após o Ato Adicional de 1834, passando pela Primeira República, pela questão curricular no Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932, pela questão do financiamento nas constituições federais, pela Constituinte de 1980, redemocratização e implementação de políticas de parcerias e convênios com os municípios, com orientação advinda de Organismos Internacionais ligados à promoção da educação, tais como o Banco Mundial – BM e a Organização dos Estados

EDUCAÇÃO DO CAMPO E POLITICA EDUCACIONAL BRASILEIRA: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS
NA REALIDADE LOCAL

Americanos – OEA. Destacam ainda que o binômio centralização/descentralização tem como elemento chave a expressão “centro”.

Na descentralização estaríamos nos afastando do centro, ou seja, as decisões e as definições de ações para a alocação de recursos, em graus variados de autonomia, seriam tomadas em instâncias outras que não as centrais. A centralização pressupõe a tomada de decisão em um nível central, representado no caso educacional tanto pelo Ministério da Educação, nos países unitários, como em nível de Secretaria de estadual nos federados. O que a caracteriza é o fato de que as decisões são tomadas por um pequeno grupo, que expressa a vontade política do centro, com jurisdição sobre determinado território, com poder sobre recursos humanos, financeiros, definição de linhas, planos e programas e controle sobre a sua execução. (OLIVEIRA, et al. 1999, p. 14).

Na América Latina, segundo Casassus (1989, Apud, OLIVEIRA et al., 1999, p. 17), a experiência tem evidenciado, de modo geral, dois processos gerais: a desconcentração e a descentralização: “a desconcentração reflete processos cujo objetivo é o de assegurar a eficácia do poder central e a descentralização busca o mesmo em relação ao poder local.”. Desse modo, a desconcentração ocorre pela delegação de determinadas funções a entidades regionais ou locais que dependem diretamente do outorgante. Ao passo que na descentralização, as entidades locais têm determinada autonomia para organizar-se e administrar seu próprio sistema.

Afirmam também que a municipalização é uma das modalidades de descentralização, ao lado da regionalização e da nuclearização e observam no caso brasileiro, três possibilidades: a) o Município se encarrega de todo o ensino, em um ou mais níveis, no âmbito de sua jurisdição; b) o Município se encarrega de parte das matrículas, convivendo no mesmo território com a rede estadual; e c) o Município se encarrega de determinados programas, tais como merenda escolar, transporte, e outros, desenvolvendo-os junto à rede estadual. Afirmam também os autores que a municipalização pode ser feita a partir do âmbito da gestão econômico-financeira; administrativa e pedagógica curricular.

Independente do tipo, verifica-se que a descentralização com repasse de obrigações aos Municípios e controle da arrecadação, dos investimentos e das decisões preponderantemente a cargo do governo federal, não passa de um caminho mais curto e mais eficiente para a privatização e fragmentação da política, especialmente se considerarmos a despolitização e desorganização da maioria da sociedade e o isolamento a que está submetida

MEDEIROS, Lucineide Barros.

a maioria dos municípios no Brasil: em muitos casos os Movimentos Sociais estão situados nas capitais ou cidades de médio e grande porte, com grandes dificuldades, às vezes operacionais e em outras político-organizativas para chegar aos lugares mais distantes, contando municípios apenas com um sindicato de trabalhadores rurais, que cuida do encaminhamento de aposentadorias.

É essa perspectiva de modo de produção de políticas públicas que atravessou as contra-reformas, no Brasil, a partir da segunda metade dos anos 1990, garantindo o avanço da política neoliberal, que associou retirada de direitos, privatização do patrimônio público e fragilização dos movimentos sociais. Além disso, assegurou a reforma do aparelho administrativo do Estado, ou da máquina estatal, para torná-la mais eficiente à realização do projeto neoliberal; mais uma ideia transmutada: a reforma do aparelho do Estado foi comunicada como reforma do Estado, quando, de fato, o Estado se manteve inalterado em sua estrutura autoritária, centralizadora e distante das necessidades da maioria.

Assim, concordamos com Borja (1987, Apud OLIVEIRA et al., 1999, p. 13): o neoliberalismo, ao contrário do que propala, não descentraliza de nenhum modo o Estado; pelo contrário, diminui os recursos e as competências reais dos poderes locais; assim, como os meios e a autonomia de funcionamento dos organismos que realizam atividades sociais.

7 EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PIAUÍ

A experiência de Educação do Campo, realizada pelo Estado do Piauí teve início em 2003 com a criação da Supervisão de Educação do Campo. Vale reiterar que essa criação foi tornada possível pela organização, mobilização e proposição dos Movimentos Sociais do Campo locais, articulados nacionalmente que, conforme assinalamos, realizavam experiências educacionais não escolares historicamente.

Com a eleição do governo do Partido dos Trabalhadores em 2002, no Piauí, os movimentos sociais enxergaram uma conjuntura favorável à instituição de ações governamentais no âmbito da Educação do Campo; neste sentido foi realizado o I Encontro Estadual por uma Educação do Campo, promovido pela Universidade Federal do Piauí – UFPI, MST/PI, Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Piauí - FETAG/PI, Escola de Formação Paulo de Tarso – EFPT, contando com a participação de 260 pessoas dos

EDUCAÇÃO DO CAMPO E POLITICA EDUCACIONAL BRASILEIRA: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS
NA REALIDADE LOCAL

movimentos sociais, assentamentos, SEDUC, EFAs, Movimento de Pequenos Agricultores – MPA e INCRA.

Esse Encontro foi criado o Coletivo de Educação do Campo que sistematizou as propostas de ações e as apresentou ao então Secretário estadual de educação, “sendo uma delas a constituição de uma Coordenação de Educação do Campo”. A Coordenação de Educação do Campo, depois transformada em uma Supervisão, foi criada em 2003, junto à SEDUC/PI na Gerência de Inclusão e Diversidade – GID, “tendo como tarefa principal a construção de políticas públicas de educação do Campo” (SANTOS et al., 2008, p. 9; 30).

As primeiras ações da Supervisão no Estado, contaram com o apoio do PRONERA e foram realizadas entre 2004 e 2007: o Curso de Formação de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Magistério médio, 2 turmas de 50 educandos cada) e o Curso de Escolarização de Jovens e Adultos da Reforma Agrária (meta de formar 1200 jovens e adultos no primeiro e segundo ciclo do ensino fundamental). Em torno destes dois cursos atuaram as mesmas entidades parceiras: pelos movimentos sociais MST e Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar – FETRAF/PI; pelo Estado, INCRA, SEDUC e Instituto Superior de Educação Antonino Freire – ISEAF.

Findados os dois projetos houve alterações na equipe técnica da Supervisão do Estado, que havia sido indicada pelos Movimentos Sociais do Campo e a partir daí até 2014, não mais trabalhou com ações do PRONERA. Contudo, entre 2005 e 2006 realizou um processo de formação de professores do sistema público de ensino do Estado, em cinco (5) locais, envolvendo duzentos e vinte e três (223) Municípios estratégicos, do ponto de vista geográfico, a respeito das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica em Escolas do Campo, contando com o apoio da SECADI/MEC; ao longo de onze anos de existência da Supervisão, essa foi a única ação articulada em dimensão mais ampla, sobre Educação do Campo, voltada diretamente para a formação de agentes da rede escolar.

Mas, de modo pontual, as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas do Piauí, UFPI, Universidade Estadual do Piauí – UESPI e Instituto Superior de Educação Antonino Freire – ISEAF realizaram atividades de Educação do Campo.

De 2006 a 2012 a UFPI promoveu o Curso de Arte-Educação, com apoio do PRONERA (parceria UFPI/MST), e em 2009 com o apoio do MEC ofertou novos cursos de Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática, pelo PROCAMPO, duas (2) turmas, nos

MEDEIROS, Lucineide Barros.

municípios de Jaicós e Oeiras. Em 2010, começou a realizar os primeiros projetos de extensão em Educação do Campo, potencializados com o surgimento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID Diversidade, realizado em nove (9) escolas dos municípios de Oeiras e Jaicós, envolvendo estudantes do ensino fundamental. No ano de 2013, abriu novas turmas de Licenciatura, dessa vez em Ciências Sociais e Ciências da Natureza, novamente pelo PROCAMPO, nos municípios de Teresina, Picos, Floriano e Bom Jesus.

O ISEAF, IES extinta pelo governo do Estado em 2011, realizou duas (2) especializações: em Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos-Campo, através do PROJOVEM Saberes da Terra, (convênio SECADI/MEC e SEDUC/PI).

A UESPI, no período de 2012 e 2014, realizou mais duas (2) especializações, uma em Educação Contextualizada no Semiárido, na perspectiva da Educação do Campo, com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq e Instituto Nacional do Semiárido – INSA (parceria MST/ UESPI) e a outra com o apoio do CNPq e PRONERA (parceria MST/MPA/UESPI), com previsão para início em 2015, na qual serão ofertadas três (3) turmas de graduação em Geografia, Pedagogia e Agroecologia, também com apoio do PRONERA para o público da Reforma Agrária, em duas (2) parcerias, para o primeiro curso: MST, UESPI e PRONERA e os dois últimos, Comissão Pastoral da Terra – CPT, UESPI e PRONERA.

Verifica-se que as ações de Educação do Campo realizadas no Estado do Piauí, além de escassas, são descontínuas e apesar da existência de uma estrutura administrativa na Secretaria de Educação, criada com a finalidade promover a política, não se verifica disposição política na instituição para assegurar essa construção. Além disso, observa-se também que com exceção dos dois (2) cursos realizados de 2004 a 2004, com apoio do PRONERA, as demais ações realizadas nas IES, não contaram direta ou indiretamente com a participação da Supervisão da Educação do Campo, o que denota que a Secretaria de Educação, através de seu órgão representante específico não atua no sentido de assegurar diretrizes que assumam a responsabilidade de costurar uma política local de Educação do Campo no Estado do Piauí.

Por esse quadro entendemos que a formação realizada ao longo desses anos, pode perder-se no vazio ou em processos descomprometidos com a Educação do Campo realizadas no cotidiano das escolas e Secretariais

EDUCAÇÃO DO CAMPO E POLITICA EDUCACIONAL BRASILEIRA: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS
NA REALIDADE LOCAL

Outro aspecto relevante diz respeito à qualidade das ações. A julgar pela competência técnica das equipes envolvidas nas IES, podemos afirmar que os cursos alcançaram os conteúdos programáticos a que se propuseram, observaram o regime de alternância e processos metodológicos criativos e envolventes, contudo, pelo que se pode observar, a maior parte dos cursos foram realizados sem a participação efetiva dos Movimentos Sociais do Campo e em, certa medida, distanciados das dinâmicas cotidianas que compõem o campo como território, seus conflitos e contradições.

Por outro lado, em praticamente todas as escolas do Piauí, situadas no campo, há algum programa de iniciativa do MEC com o recorte de Educação do Campo, que se realizam como mais um programa ou projeto da escola, passando ao longe das diretrizes operacionais para as escolas do Campo que, apesar de formalmente instituídas, ainda são desconhecidas pela rede de ensino do Piauí; esta que mais distante ainda se encontra dos Movimentos Sociais e da Supervisão de Educação do Campo, o que nos leva a afirmar que no Estado do Piauí e por extensão, seus municípios, as ações que levam o rótulo de Educação do Campo não compõem uma política, intencionalmente colocada e articulada a original de Educação do Campo.

8 POLÍTICA(S) DE EDUCAÇÃO DO CAMPO?

Conforme já destacamos, foi a partir da Constituição Federal de 1988 que os Municípios ganharam a condição de entes federados, e no âmbito da educação a atribuição de organizar seus Sistemas Municipais de Educação – SMEs, definindo as próprias estratégias, regulamentadas em órgãos normativos próprios, (os Conselhos Municipais), e fixadas nos planos municipais de educação.

Quanto a atribuições dos SMEs, segundo Bordigno e Riscal (2007, *apud*, ANDRAD, 2012, p. 135), são as de recensear e categorizar os elementos que compõem a rede de unidades; analisar dados visando ao aprimoramento da gestão; elaborar planos de ação; orientar dirigentes educacionais na formulação de normas e padrões a serem adotados; propor critérios para o provimento de cargo e transferência de pessoa; propor critérios de distribuição de recursos nas unidades e escolas, em articulação com os outros órgãos; estabelecer mecanismos para a valorização dos servidores docentes e não docentes em todos os níveis.

MEDEIROS, Lucineide Barros.

Segundo dados do conselho Estadual de Educação do Estado do Piauí – CEE/PI, até agosto de 2014, dos duzentos e vinte e quatro (224) Municípios do Estado, apenas setenta e seis (76) haviam constituído os seus sistemas municipais de educação, representando, cerca de 30% do total. Trata-se, pois de uma dificuldade colocada nos marcos do próprio sistema, de suas determinações internas, ante as quais a tradição centralizadora, concentradora e antidemocrática, funciona como fatores potencializadores.

Além desses, podemos destacar a desorganização interna da política, não por acaso, assegurando desencontro de ações, esforços humanos, investimentos físicos, financeiros e embaraços, especialmente na realização de propostas não adaptadas à ordem dominante; de modo que na relação entre União, Estados e Municípios, tais desencontros atuam no sentido de dificultar a realização de uma dinâmica federalizante da política.

Associado a isso está a desvalorização das instâncias locais, ao ponto das transferências de recursos se realizarem como favor da União e dos Estados aos Municípios e estes, por sua vez, não conseguem potencializar suas autonomias no sentido de construir protagonismos educativos do poder central, através de experiências consistentes, bem sucedidas e desestabilizadoras das que lhes oprimem.

Por esse panorama compreendemos que a descentralização no sentido da municipalização da política não constitui via de acesso à construção de uma política educacional que atue na superação dos graves problemas brasileiros, como as brutais desigualdades, opressões, destruição da natureza e desumanização.

Diante disso e da centralidade de nossa discussão, nos perguntamos: a Educação do Campo teria contribuições a oferecer no sentido da superação dialética desse quadro? Entendemos que sim e destacaremos algumas pistas, considerando desafios emergentes.

Primeiro, a educação do campo como parte integrante da política educacional brasileira, precisa manter sua dissidência em relação ao modo de produção de políticas públicas vigentes.

Segundo, para manter a dissidência terá que afirmar suas matrizes pedagógicas e metodológicas, seus territórios, suas lutas e seus sujeitos, como valores raizais; estes que fixam e dão sustentação ao que se levanta.

Terceiro, assegurar a participação do campo como realidade concreta, da experiência vivida e refletida.

EDUCAÇÃO DO CAMPO E POLITICA EDUCACIONAL BRASILEIRA: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS
NA REALIDADE LOCAL

Evidentemente que na construção realizada pelo MEC, através da SECADI, dada a sua completa integração à rede oficial, com rotinas e processos consolidados, a vivência desses valores raizais é um desafio muito maior. Contudo, vale lembrar que, a mesma luta que instituiu a Educação do Campo como política pública também reconheceu o PRONERA formalmente com valor e atribuições, formalmente equiparadas às do MEC. Mesmo cientes da desproporcionalidade de financiamento, de capilaridade, de credibilidade pública, de apoio institucional, devemos fortalecê-lo como ferramenta-chave nessa construção, assegurando a perspectiva do direito, da discussão interna, da decisão colegiada, a parceria, com vistas na lógica federalizante, fazendo com seus cursos e atividades conduzam as responsabilidades educacionais de cada ente federado, como acúmulo para a formação de uma estrutura administrativa ampla, articulada e solidária, sem prescindir das particularidades e protagonismo de cada ente federado, formando uma síntese problematizadora capaz de construir a consciência necessária à mudança sistêmica.

Outro valor raizal importante é “Articulação Nacional por uma Educação do Campo”, que associada ao Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT), podem promover colaborações que favoreçam espaços de diálogo interno e público, de construção teórica, de encaminhamentos, para a formação e orientação na criação dos Sistemas Municipais de Educação, dos Planos Estaduais e Municipais de Educação e outros processos que permitam construir ações articuladas, assegurando o protagonismo da Educação do Campo. Por fim, o valor raizal da presença objetiva e subjetiva dos Movimentos Sociais do Campo comprometidos com os processos de transformação social e, por essa vinculação, com os interesses da classe trabalhadora. Por essa via se pode inscrever outras presenças fundamentais, como a Questão Agrária, com suas tensões na relação entre Reforma Agrária Popular e políticas neodesenvolvimentistas, os conflitos ambientais, o permanente conflito entre o instituído (real) e o instituinte (inédito, viável); a experiência organizativa, a mística, etc., o que pressupõe, por consequência, uma aposta concreta no fortalecimento dos mesmos, tarefa nossa!

**EDUCATION FIELD AND BRAZILIAN EDUCATIONAL POLICY:
APPROXIMATION AND DISTANCING IN THE LOCAL REALITY**

MEDEIROS, Lucineide Barros.

Abstract

This is a discussion about the politics of Field Education conducted by the National Education Program in Agrarian Reform – PRONERA (connected to the National Institute of Colonization and Agrarian Reform - INCRA and the Ministry of Agrarian Development – MDA) and the Department of Continuing Education, Literacy, Diversity and Inclusion – SECADI (attached to the Ministry of Education - MEC). Belong to the federal government and are held in partnership with the states and municipalities. We demonstrate the tensions and challenges of the experience of Education Field in the State of Piauí. In the Brazilian Constitution of 1988 municipalities were recognized federal entities, with the obligation to perform the elementary school and Early Childhood Education and the Law 9.394 of 1996 shall establish their Municipal Systems Education – SMEs; these processes are analyzed in the context of Education Policy Field

Keywords: Field Education; Politics of Education Field; Local Challenges in Field Education

EDUCACIÓN DEL CAMPO Y POLÍTICA DE EDUCACIÓN BRASILEÑA. APROXIMACIÓN Y DISTANCIAMIENTO EN LA REALIDAD LOCAL

Resumen

Esta es una discusión sobre la política de educación del campo llevada a cabo por el Programa Nacional de Educación en la Reforma Agraria – PRONERA (conectado al Instituto Nacional de Colonización y Reforma Agraria – INCRA, organismo del Ministerio de Desarrollo Agrario – MDA) y por el Departamento de Educación Continua, Alfabetización, Diversidad y Inclusión – SECADI (adscrito al Ministerio de la Educación – MEC). Los dos cuerpos pertenecen al gobierno federal y se llevan a cabo en colaboración con los estados y municipios. Demostramos las tensiones y desafíos de la experiencia de la Educación del Campo en el Estado de Piauí, considerando que en la Constitución brasileña de 1988, los municipios fueron reconocidos como entidades federales, con la obligación de realizar la escuela primaria y la Educación de la Primera Infancia y por la Ley 9.394 del año 1996

deberá establecer sus Sistemas Municipales de Educación – SMEs; estos procesos se analizan en el contexto del ámbito de la política de educación brasileña.

Palabras-clave: La Práctica de la Enseñanza en el Campo; Proyecto de Enseñanza; Investigación; Vida en el Campo

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Edson Francisco de. *Sistemas municipais de educação: impactos na gestão educacional no âmbito do poder local*. Campinas: Mercado das Letras, 2012.

BOTH, Ivo José. *Municipalização da educação, uma contribuição para um novo paradigma de gestão do ensino fundamental*. São Paulo: Papirus, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação: *Pronacampo*, s/d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18720:pronacampo&catid=194:secad-educacao-continuada. Acesso em: 30 ago. 2104.

BRASIL. PRESIDENCIA DA REPÚBLICA. Decreto n. 7.352/2010, de 4 de novembro de 2010: *dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de educação na Reforma Agrária*. Diário Oficial, Brasília, Seção 1, p. 1-3,5 nov. 2010.

CALDART, Roseli. Salet. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli, Saletet alli(Org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. *Educação e atualidade brasileira*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CAMARGO, Paulo de. Caminhos para a municipalização. Revista Escola Pública: Segmento, ed. 41, jul 2014. Disponível em: <http://revistaescolapublica.uol.com.br/textos/27/caminhos-para-a-municipalizacao-261321-1.asp>. Acesso em nov. 2014.

GADOTTI, Moacir. Prefácio. In: CARNOY, Martin; LEVIN, Henry M. *Escola e trabalho no estado capitalista*. São Paulo: Cortez, 1987.

KONDER, Leandro. *A derrota da dialética: a recepção das ideais de Marx no Brasil, até o começo dos anos 30*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MEDEIROS, Lucineide Barros. *Parceria e dissenso na educação do campo: marcas e desafios na luta do MST*. 2010. 243f. Tese. (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo. 2010.

MEDEIROS, Lucineide Barros.

MOLINA, Mônica Castagna. Políticas Públicas. In: CALDART, R. et al. (Org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

OLIVEIRA, C. et al. *Municipalização do ensino no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

PRADO JÚNIOR, Caio. *A questão agrária*. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

ROMÃO, José Eutáquio. *Sistemas municipais de educação: a Lei de diretrizes e bases e a educação no município*. São Paulo: Editora e Livrara Instituto Paulo Freire, 2010.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). In: CALDART, R. et al. (Org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

SANTOS, Gilvan *et alli*. *Educação do Campo no Piauí: uma experiência em construção*. Teresina: Imprime& Corta, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Sistema de Educação: *subsídio para a conferência nacional de Educação*. Disponível em: conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/conae_dermevalsaviani.pdf. Acesso em 20 ago. 2014

Data de recebimento: 07/10/2014

Data de aceite: 28/10/2014