

Uma análise das políticas públicas para a educação no campo no contexto capitalista

Autores:

Elianeide Nascimento Lima

Doutora em Educação, professora do Centro Universitário Paulista - UNCIEP- São Carlos - SP

DOI: 10.58203/Licuri. 21648

Como citar este capítulo:

LIMA, Elianeide Nascimento. Uma análise das políticas públicas para a educação no campo no contexto capitalista. In: OLIVEIRA, Habyhabanne Maia (Org.). **Perspectivas e Reflexões sobre a Educação**. Campina Grande: Licuri, 2023, p. 80-94.

ISBN: 978-65-85562-16-4

Resumo

O presente estudo objetivou analisar as políticas de educação no campo no contexto capitalista. Para tanto, parte do pressuposto que para compreensão das políticas públicas para a Educação do Campo, é necessário um olhar atento ao movimento histórico em que tais políticas emergiram. Neste sentido, é feita uma descrição e análise dos programas e projetos que compõem a política de Educação do Campo, no intuito de desvelar mediações e descortinar contradições que se manifestam na gestão e na implementação de tais políticas. Buscou-se conhecer ainda, as bases norteadoras dos programas, projetos, sem, contudo, perder de vista as chamadas questões de fundo, as quais denunciam as intenções das decisões tomadas, as escolhas feitas, os caminhos e as estratégias adotadas para implementação. Por fim, diante de tantos aspectos levantados, questiona-se a real existência de políticas públicas de educação do campo para a classe trabalhadora do campo. Conclui-se que do ponto de vista da legislação, dos documentos oficiais e das ações e programas implementados pelas diferentes instâncias governamentais (federal, estadual, municipal), existe uma política pública de Educação do Campo, mas, tendo em vista que essas políticas não refletem exatamente os anseios, reivindicações e necessidades apontadas pelos movimentos sociais do campo. não há uma política educacional do campo que realmente seja para a classe trabalhadora do campo, que realmente a beneficie.

Palavras-chave: Educação do campo. Políticas públicas. Estado. Capitalismo.

INTRODUÇÃO

Para compreendermos as políticas públicas para a Educação do Campo, que começam a ser engendradas a partir da década de 1990, é necessário estarmos atentos ao movimento histórico em que tais políticas emergiram. Num contexto mais amplo, assistimos nessa década a um acelerado processo de internacionalização/globalização do capital, que diante da necessidade de alargamento de mercados e um maior controle sobre os mesmos, lança mão de instrumentos de controle social, criando, por exemplo, organismos internacionais, que exercerão pressão sobre os mercados nacionais. Esses organismos, conforme já vimos, passam a direcionar decisões dos países periféricos, em vários âmbitos, sejam elas econômicas, políticas ou sociais, impondo novas exigências e novas agendas, a fim de adaptá-los a nova ordem mundial.

No Brasil, essa situação de controle e dependência dos instrumentos internacionais, vem se consolidando cada vez mais, e os sucessivos governos vêm acatando as recomendações desses organismos internacionais, balizando as suas ações a partir das orientações desses organismos, aderindo à lógica neoliberal imposta pelos mesmos. Todo esse cenário vai refletir sobremaneira na elaboração das políticas públicas, que trazem a marca das contradições do momento histórico em que se apresentam, sofrendo grande influência das políticas das agências multilaterais de financiamento. Deste modo, ao tratarmos das políticas públicas de Educação do Campo, entendemos ser necessário, partirmos de uma abordagem que analise dialeticamente a relação entre as injunções globais do mercado e as características locais, entendendo essa relação como resultado de correlações de força, mas que acabam por predominar as imposições do Estado capitalista, pelo menos provisoriamente, através da consolidação de ações que tendem a aumentar a servidão à ordem dominante e, por conseguinte, à busca do consenso, conforme nos afirma Gramsci.

Entendemos que Estado é um espaço de lutas, discussões e conflitos de interesse. Esses confrontos são protagonizados por representantes e frações de classes, os quais ganham maior ou menor força política a depender de sua capacidade de articulação e, portanto, de imposição de suas ideias, as quais poderão estar maciçamente presentes nas políticas governamentais. Por outro lado, as políticas de Estado necessariamente precisam estar abertas à possibilidade de assumirem um caráter social, tendo em vista que essa é

uma estratégia de desestabilização das classes oprimidas e, ao mesmo tempo, uma tentativa de garantia do consenso.

Neste entendimento, é que levanta-se o questionamento qual a real existência de políticas públicas de educação do campo para a classe trabalhadora do campo.

A partir de tal questionamento propõe-se uma descrição e análise dos programas e projetos que compõem a política de Educação do Campo, no intuito de desvelar mediações e descortinar contradições que se manifestam na gestão e na implementação de tais políticas. Buscou-se conhecer ainda, as bases norteadoras dos programas, projetos, sem, contudo, perder de vista as chamadas questões de fundo, as quais denunciam as intenções das decisões tomadas, as escolhas feitas, os caminhos e as estratégias adotadas para implementação.

ALGUNS PROGRAMAS E PROJETOS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO PARA A CLASSE TRABALHADORA DO CAMPO

O Estado capitalista, ao apresentar um discurso supostamente democrático, procura absorver algumas demandas de diferentes grupos sociais, o que leva à ênfase da contradição dentre de suas ações. Por esses motivos, afirmamos e defendemos que as políticas públicas são uma arena de disputa, tendo os grupos sociais maior ou menor influência na feitura dessas políticas a depender do grau de organização dos mesmos e, no caso dos grupos populares e movimentos sociais, a depender de uma educação política sólida. Nessa arena, o Estado capitalista luta por reproduzir, manter e deixar vivo o modelo hegemônico de sociedade, minimizando conflitos, buscando equilíbrio formal entre as demandas sociais e econômicas.

Neste contexto histórico, é que as políticas Públicas de Educação do Campo, começaram a ser engendradas para darem resposta, por um lado, à pressão de segmentos da sociedade civil organizada, e por outro às influências regulatórias internacionais.

Um fato importante ilustrativo desse contexto é a criação do PRONERA (Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária) em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria nº. 10/98. O PRONERA foi um marco importantíssimo na institucionalização da parceria entre os movimentos sociais com o Estado, na realização de políticas públicas para Educação do Campo. Este programa significou uma grande conquista, ainda mais tendo

em vista que se deu no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 - 2002), o qual recusava qualquer diálogo com os movimentos sociais, e, conforme destacamos no capítulo anterior, foi um governo que declaradamente estava a serviço do grande capital. De acordo com Molina e Tafarell (2012), o referido programa foi encabeçado pelo governo de FHC, num contexto de “acuamento desse governo perante a sociedade, e uma necessidade de dar respostas políticas ao impacto da truculência do Estado no trato da questão agrária, tal como fora a ação policial em Carajás.” (p. 574).

Como podemos ver, a criação de tal programa se deu por força da mobilização dos movimentos sociais de luta do campo, em especial o MST, num período marcado por intensas lutas no campo, e num contexto de correlação de forças desfavoráveis aos movimentos sociais, no qual prevalecia a total hegemonia neoliberal. Tratava-se, portanto, de uma proposta que veio na contramão da lógica das ações e estruturas do Estado.

Souza (2008) considera que:

O lançamento do Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária, em 1998, demonstra o fortalecimento da educação do campo na política educacional; demonstra a força dos movimentos sociais, conquistada pelo acúmulo de experiências e conhecimentos na área (SOUZA, 2008, p. 8).

De fato, podemos considerar que a criação do PRONERA significou uma importante conquista dos movimentos organizados da sociedade, no embate com o Estado. E por outro lado, significou também, uma concessão do governo FHC a esses movimentos, que atendendo algumas das suas demandas, garantiu o consenso político e ideológico, preservando a “ordem”, não colocando em risco o projeto político definido a partir da década de 1990.

Embora esteja atrelado a órgãos oficiais do governo federal, o PRONERA tem suas raízes na luta dos movimentos sociais do campo, que desde o I ENERA, vem construindo uma proposta de educação que atenda as suas demandas e interesses. É, portanto, uma proposta diretamente comprometida, pelo menos em seu início, com a classe trabalhadora do campo, que vive nos assentamentos. Interessante destacar que apesar de ser um programa voltado para a educação, está ligado, ao Ministério de Desenvolvimento Agrário

(MDA) e não ao MEC, sendo que em 2001 o programa passou a incorporado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

A realização do PRONERA se dá por intermédio de parcerias entre as esferas governamentais, e diferentes instituições: de ensino médio, superior de caráter público ou civil sem fins lucrativos, como também movimentos sociais e sindicais de trabalhadores.

Projetos em todos os níveis de ensino, EJA, ensino médio e profissionalizante, e ensino superior, são abarcados pelo PRONERA, que capacita ainda, educadores, para atuar nas escolas dos assentamentos. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem sido uma ação prioritária do PRONERA, que abrange para além da alfabetização dos assentados a elevação de escolaridade dos monitores que atuarão como agentes multiplicadores.

Em 15 anos de existência, é inegável a importância que o PRONERA vem tomando nos processos de escolarização de jovens e adultos do meio rural e, especialmente, nos assentamentos da reforma agrária, ainda mais se considerarmos que em 1997, o meio rural apresentava um índice médio de cerca de 43%, chegando até 70 % de analfabetos em alguns Estados (DI PIERRO, 2000, p. 251) . É possível que esses números expliquem também o interesse e o envolvimento da esfera governamental nesse programa, tendo em vista o compromisso firmado em Jomtien, com as agências multilaterais financiadoras, de erradicação do analfabetismo e alívio da pobreza. Além da EJA, o PRONERA, tem possibilitado o acesso de milhares de jovens da reforma agrária, a curso de diversos níveis e modalidade, e no que diz respeito ao acesso ao ensino superior, observa-se que é crescente o número de parcerias que são firmadas com as instituições de ensino superior que oferecem uma variedade de cursos de graduação, especialização e pós-graduação.

Não obstante todos os benefícios alcançados via PRONERA, é preciso ressaltar que o processo de efetividade do programa avança em meio a dificuldades e conflitos de natureza diversa. Alguns estudiosos (REIS, 2013; ARAUJO, 2004; AZEVEDO, 2001; BELTRAME, 2004), têm se dedicado a análise de experiências concretas do programa, evidenciando dificuldades, tensões e contradições, bem como os avanços e desafios na implementação e execução deste. Dentre as principais dificuldades que têm gerado muitas tensões na efetivação do programa, os autores apontam: insuficiência de recursos financeiros, morosidade na liberação dos recursos financeiros, emperrando o processo de execução dos projetos. burocracia do Estado que se torna um grande entrave para o início das atividades dos cursos e dificuldades na articulação entre os parceiros

Todas as dificuldades acima apontadas, especialmente no que diz respeito aos recursos financeiros, acabam por se tornar de certa forma, um mecanismo de controle de expansão do programa, além de gerar certa fragilidade ao mesmo. Outro aspecto a se considerar, se refere às dificuldades na parceria entre a universidade e os movimentos sociais, dificuldades que se apresentam desde o ponto de vista das posições político ideológicas, quanto do ponto de vista teórico prático. Não menos conflituosa é a relação desses dois parceiros com o INCRA, o qual Araújo (2004) atribui ao fato de a educação ainda ser assumida de forma “artesanal” dentro do INCRA.

Em que pese às dificuldades elencadas, o movimento considera o programa como uma grande conquista, um impulsionador do acesso à educação da classe trabalhadora do campo. Outro aspecto exaltado pelo movimento, é a questão da participação dos mesmos no programa, acordo estabelecido para que o programa se realizasse. Essa participação, em tese, acontece de forma ativa, com poder decisório, e em todos os processos, desde a elaboração dos projetos, até a sua execução e avaliação. Entretanto, é fato que essa participação se esbarra nos limites do controle do Estado, nas suas práticas políticas tradicionais, bem como na animosidade por parte dos setores conservadores que compõem a base do governo, que procuram a todo custo dificultar ou mesmo neutralizar essa participação. Ilustrativo disso são as ações que foram movidas pelo Poder Judiciário e Legislativo contra o PRONERA, questionando principalmente o emprego dos recursos, entendendo-os como não suficientemente controlados pelo Estado (MEDEIROS, 2010), criando um clima de tensão e desconfiança. O que ocorre na realidade é que o Estado é quem aprova e assegura as ações, com controle principalmente pelo financiamento, e a participação do movimento segue de forma vulnerável numa perspectiva que Grzybowski (2004) classificaria de “cidadania encurralada”. Vale aqui destacar que o tão celebrado Decreto n 7352-/2010 que institucionalizou o PRONERA como política de Estado, no seu texto impõe grandes limites à participação dos movimentos sociais nas ações desse programa.

Ainda como parte desse contexto, outra conquista importante a se destacar é a aprovação das já citadas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, legislação voltada especificamente para a Educação do Campo, se tornando um marco referencial norteador para a constituição, implementação, operacionalização e avaliação de programas e projetos educativos para o campo. Além de um marco legal para a Educação do Campo, essas diretrizes representam o início da sua constituição

enquanto política pública, assumida pelo Estado, e conforme Munarim (2010, p. 09), “demarcam a entrada, finalmente, do MEC no processo de instituição de programas para o desenvolvimento da educação nas escolas do campo”.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo foram aprovadas pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), conforme a Resolução 01/2002 do Conselho Nacional de Educação e da Câmara da Educação Básica - publicada no Diário Oficial da União, no dia 09 de abril de 2002. Sua elaboração se deu num intenso processo de debate e participação ativa de diferentes instituições, organizações e movimentos sociais que atuam no campo, sendo finalmente aprovada pelo CNE/CEB em 2001, ainda no governo de FHC, considerada tanto pelos movimentos sociais, quanto para alguns pesquisadores e estudiosos, como um novo paradigma para a educação do meio rural.

Dado esse processo de intensa mobilização e participação na elaboração dessas diretrizes, é lícito considerar que foi uma grande conquista legal dos movimentos sociais na correlação de forças com o Estado, uma vez que se obteve reconhecimento em lei da necessidade e especificidades da educação no e do campo.

Em consonância com a LDB 9394/96 que propõe medidas de adequação da escola à vida do campo, essas diretrizes consideram que no campo existem peculiaridades no modo de vida, cultura e organização social dos povos do campo, que justificam um tratamento diferenciado em relação à educação escolar, tal qual reivindica o movimento social de luta do campo. Em atenção a essa especificidade, propaga ainda a necessidade de estratégias específicas de atendimento escolar do campo, com materiais específicos e uma formação complementar de professores que atuam e atuarão nessas escolas.

Por meio dos seus 16 artigos, as diretrizes, estabelecem princípios e procedimentos a serem observados nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino, com vista a adequar o projeto institucional das escolas do campo, assegurando a identidade da escola do campo.

Há, portanto, um reconhecimento legal da escola do campo, com uma identidade própria, constituída a partir das especificidades históricas, sociais, culturais, e das particularidades dos sujeitos que lá habitam e trabalham. A orientação estabelecida por essas diretrizes, é que se considere na sua prática educativa a realidade dos sujeitos, espaço e tempo, necessidades e interesses, seus saberes.

As diretrizes enfatizam ainda que a educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, abrange os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da

agricultura, bem como os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. (DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NAS ESCOLAS DO CAMPO, 2002) Esse é um mote importante, uma vez que amplia o conceito de educação do campo para além do meio rural tradicional, não se limitando, portanto, a populações que lidam exclusivamente com agropecuária. A educação do campo, portanto, é uma educação que engloba diferentes populações em diferentes espaços e em atividades e existências diversificadas: comunidades negras rurais, quilombolas, boias-frias, assalariados rurais, posseiros, meeiros, arrendatários, acampados, assentados, reassentados atingidos por barragens, agricultores familiares, vileiros rurais, povos das florestas, pescadores, ribeirinhos, entre outros;

As diretrizes indicam ainda, as responsabilidades cabíveis a cada um dos entes federados quem tem o dever de garantir a universalização do acesso à população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico. Estabelece ainda em seu artigo 7º, a responsabilidade dos sistemas de ensino “em regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo, e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política da igualdade”.

A gestão democrática é outra categoria tratada pelas diretrizes, a qual prescreve a participação efetiva da comunidade, na escola, dos movimentos sociais, órgãos normativos do sistema e os demais setores da sociedade. (art. 10). Interessante acentuar, a valorização da participação dos movimentos sociais, que em seu art.9, estabeleceu que as demandas provenientes dos movimentos sociais poderão subsidiar os componentes estruturantes das políticas educacionais.

Em síntese, as Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo, vem preconizar aspectos como a direito à universalização da educação formal em todas as etapas; respeito às diferenças; especificidades regionais e locais valorização da diversidade dos povos do campo, a adequação dos conteúdos às peculiaridades locais; o uso de práticas pedagógicas contextualizadas, autonomia e gestão democrática. Em certa medida, esses aspectos contemplados nessas diretrizes refletem as proposições do movimento social, e expressam um contraponto aos princípios da educação que historicamente vem sendo desenvolvida no campo.

As diretrizes são atualizadas com a Resolução complementar (CNE/CEB Nº 2 de 28 de abril de 2008a), a qual estabelece normas e princípios para o desenvolvimento de

políticas públicas de atendimento escolar no campo. Esta Resolução amplia pontos importantes das diretrizes como: no art. 1º, § 1º, para além da universalização do acesso à educação dos povos do campo, acrescenta a permanência e do sucesso escolar com qualidade em todo o nível da Educação Básica. O outro aspecto diz respeito ao fechamento das escolas do campo e a uma prática do transporte escolar, tão comum entre os governos estaduais e municipais. Essa resolução vem disciplinar o transporte de crianças e jovens do campo, impondo limites às distâncias a serem percorridas, mesmo tempo, estimula a (re)criação de escolas locais. (MUNARIM, 2010).

Muito ainda tem a se fazer. As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, enquanto legislação, específica, apesar de sua importância social e educacional, ainda é um documento que precisa ser debatido, articulado e reivindicado em sua implementação. São avanços que estão no papel, mas que ainda não encontraram forças que os materializem em ações efetivas, haja vista que muitas escolas do campo ainda não a conhecem e, (conforme veremos a partir dos dados no capítulo seguinte), portanto, professores encontram-se distantes e até completamente alheios dessas diretrizes. Após uma década de lançamento das diretrizes operacionais, pouco foi feito em relação à mudança do panorama educacional do campo. Entretanto, o fato de já se ter documentos oficiais que sinalizam mudanças significativas já representa um terreno fértil para discussões, debates e reivindicações por parte dos movimentos sociais e acadêmicos ligados ao campo.

Além do PRONERA e das Diretrizes, outras ações governamentais, foram articuladas como parte da Política Nacional de Educação do Campo. São programas e projetos, que ao contrário do PRONERA, se encontravam ligados ao MEC, sob o encargo da SECAD, através da Coordenação Geral de Educação do Campo (CGEC), à qual coube a responsabilidade de subsidiar a implementação da Política de Educação do Campo, reunindo uma série de ações dispersas, sem articulá-las a um projeto geral. A coordenação (CGEC), por sua vez, conforme já visto, foi criada em 2004, no primeiro mandato do governo Lula, e em tese, significava naquele momento, uma concretização de possibilidades de ações no âmbito federal oficial, que incorporasse os pleitos dos movimentos sociais, ampliando ainda os espaços institucionais de participação desses movimentos na constituição de uma política específica para a educação do campo. Na contramão do que se esperava o que ocorre é um afastamento do movimento social, que

se vê diante de um pacote de programas e projetos, que na maioria das vezes se afastam das suas perspectivas políticas e ideológicas.

Somente a partir de 2007, no segundo mandato do presidente Lula, a SECAD/CGE, passa a criar e incorporar programas e projetos, como Programa Escola Ativa (2008), ProJovem Campo - Saberes da Terra (2008) e ProCampo (2007) para atender a uma política específica de Educação do Campo. Cabe destacar que dentre todos esses programas, o Programa Escola Ativa (PEA) que foi assumido pela SECAD/ CGEC como ação prioritária para a educação básica no campo, tendo grande aceitabilidade nacional. Esse programa acaba por dar uma visibilidade à questão da Educação do Campo nos estados e municípios, sendo por vezes tomado como sinônimo de Educação do Campo, conforme veremos mais detalhadamente no capítulo 3, na análise dos dados dos municípios paulistas. Dessa forma, entendemos ser aqui necessário, apesar de ter sido extinto em 2012, discorreremos um pouco sobre esse programa, de forma a entendermos os seus fundamentos e concepções.

O Programa Escola Ativa (PEA) foi assumido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD-MEC) - Coordenação-Geral da Educação do Campo, em 2008, no governo Lula, como parte da política pública de Educação do Campo, divulgado como iniciativa pioneira voltada às classes multisseriadas. O PEA foi apresentado por meio dos documentos oficiais como um novo paradigma para a Educação do Campo, panaceia para todos os seus males, uma alternativa viável para elevação da qualidade do ensino nas escolas multisseriadas do campo.

Em 10 anos de existência (1997/2007), 10 mil escolas foram atendidas pelo programa. (SECAD/MEC 2008b). O período de implantação e mais especificamente de expansão do PEA, coincidiu com o período de intensificação do debate acerca da Educação do Campo que é colocada na pauta do debate da política educacional.

Em 2007, o PEA passou por uma reformulação, tendo por base os resultados de pesquisa feita pela Universidade Federal do Pará (UFPA), pareceres de coordenadores estaduais de educação do campo e do Programa Escola Ativa (SECAD/MEC 2008), sendo assumido pelo MEC, financiado diretamente por esse órgão, desvinculando ao menos financeiramente do BM.

Dessa forma, tornou-se necessário a adequação do Programa Escola Ativa a política nacional de Educação do Campo que vinha sendo pensada e implementada pela SECAD, através da Coordenação Geral de Educação do Campo. Vários documentos foram

elaborados, na tentativa de ressignificar o Programa, tendo como aporte as concepções contidas nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e das Diretrizes complementares e normas e princípios para o desenvolvimento das políticas a Educação Básica do campo.

Ao menos no nível do discurso, o Programa assume um caráter revolucionário, emancipador e transformador da realidade sócio-política do homem do campo, definindo-se como um projeto contra hegemônico, construído a partir dos movimentos sociais do campo (SECAD/MEC 2008). No entanto, diversos estudos que se dedicaram à análise do Programa Escola ativa, concluíram o contrário, sendo enfáticos na afirmação do caráter conformista e reprodutor do programa. Xavier Neto (2005), por exemplo, conclui em seu trabalho, que a Escola Ativa é legitimadora dos ideais capitalistas, sendo que as suas ações e concepções afirmam a ideologia burguesa e sua proposta educativa remete aos interesses da manutenção do status quo da sociedade capitalista. Ao contrário, escamoteia-se a dura realidade do homem do campo” (p. 117). Também Azevedo (2010), nos chama a atenção para o princípio de transformação social, explicitado nos documentos do programa, considerando que a iniciativa do Programa Escola Ativa, isoladamente não é capaz de promover a transformação da realidade do meio rural.

Em 2012, o programa foi extinto, sendo substituído pelo Programa Escola da Terra, parte integrante das ações do PRONACAMPO, que ampliará, segundo anunciado, seu alcance para escolas seriadas e contemplando mudanças na concepção pedagógica. Uma política imposta e verticalizada a partir da ação do Estado, sendo arquitetada por técnicos de gabinete, ausente de um todo um debate e participação da sociedade civil organizada.

Ainda como parte da política nacional específica voltada para o campo, temos os programas ProJovem Campo - Saberes da Terra e o Procampo - Programa de Apoio à Formação Superior: Licenciatura em Educação do Campo.

O ProJovem Campo - Saberes da Terra é um programa de escolarização de jovens agricultores familiares em nível fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). O Programa surgiu em 2005, com a denominação de Saberes da Terra, com a meta de escolarização de 5.000 jovens agricultores de diferentes estados e regiões do Brasil, estando vinculado ao Ministério da Educação pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Dois anos depois, integrou-se ao Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem), cuja gestão é da Secretaria Nacional de Juventude, ligada à Secretaria Geral da Presidência da República

O objetivo de tal programa é oferecer qualificação profissional e escolarização aos jovens agricultores familiares de 18 a 29 anos que não concluíram o ensino fundamental, no intuito de ampliar o acesso e a qualidade da educação a essa parcela da população. É compreendido como EJA enquanto modalidade de ensino e pode ser financiado pelos recursos do FUNDEB, nas ações que se enquadram na previsão do art. 70 da LDBEN. (BRASIL, 2009, p. 22 -2 3).

O programa acontece via convênio firmado entre o governo federal e secretarias estaduais e municipais de educação e instituições públicas de ensino superior, que apresentam projetos em consonância com editais lançados pelo MEC. É, pois, uma política elaborada e financiada pelo governo federal, cuja execução fica a cargo dos estados, municípios e instituições públicas de ensino, sendo que o governo federal tem o controle via financiamento. Atualmente vários estados e municípios aderiram ao programa após terem assinado o Termo de Adesão ao Plano de Metas do PDE

Os cursos oferecidos pelo ProJovem Campo possuem duração de dois anos, ofertados em sistema de alternância, que intercala tempo-escola (períodos de aulas teóricas) e tempo-comunidade (aplicação supervisionada dos conhecimentos na comunidade). Dessa forma, busca-se que o aluno aprenda conteúdos e técnicas que possam ser colocados em prática em sua vivência no campo. Assim, além de se qualificar profissionalmente, o aluno participaria de ações comunitárias, melhorando significativamente a sua condição social de excluído da escola e do mercado de trabalho.

As ações do Programa também visam à especialização e atualização pedagógica dos educadores que atuam nessa área, ficando ao encargo das instituições públicas de educação que integram as ações do programa. Em mais de 10 anos de existência, o Programa ProJovem- Saberes da Terra atingiu a formação de milhares de jovens agricultores/as que vivem em comunidades ribeirinhas, quilombolas, indígenas, assentamentos e de pequenos agricultores, escolarizou adultos, entre outros. Para além da celebração desses números, é necessário refletirmos em que medida o ProJovem - saberes da terra, tem cumprido com os objetivos proclamados de promoção da equidade, de ampliação do acesso e a qualidade da educação. Que tipo de qualidade podemos esperar dessa forma de educação aligeirada? Que tipo de qualificação profissional e social podemos vislumbrar diante disso? O programa de fato tem propiciado uma formação humana e cidadã?

Ainda como parte das atribuições de responder pela formulação de políticas públicas de Educação do Campo, o MEC, por intermédio da SECAD, vem propor o Programa de Apoio à Formação Superior, Licenciatura em Educação do Campo (ProCampo), com o objetivo de apoiar a implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais (MEC, 2009). Esses cursos devem ainda integrar ensino, pesquisa e extensão e promover a valorização da Educação do Campo e o estudo dos temas relevantes relativos às suas populações.

Desde 2006, o MEC, por meio da Secretaria de Educação Superior (Sesu) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), vem trabalhando na proposta deste programa, com vistas a suprir uma carência de formação dos professores que atuam nas escolas do campo.

Os cursos do PROCAMPO têm como público-alvo: moradores ou trabalhadores da área rural em geral, que queiram trabalhar como educadores nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. O objetivo é atender a demanda tanto dos movimentos quanto dos municípios parceiros do projeto.

A formação é por área de conhecimento, prevendo a docência multidisciplinar. Os currículos dos cursos assumem uma forma multidisciplinar de trabalho docente, organizando os componentes curriculares em quatro áreas do conhecimento: Linguagens, Ciências Humanas e Sociais, Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Agrárias.

Além desses programas, acima descritos, a Educação do Campo passou a ser beneficiada com projetos e ações do governo federal, que materializam efetivamente investimentos no que se refere à infraestrutura: Construção de escolas, PDDE Campo - Programa Dinheiro Direto na Escola, PDDE Água, Luz para todos, transporte escolar e Inclusão digital. Vale destacar, que todas essas ações dependem da adesão ao PAR, ou adesão dos diretores das unidades escolares, que deverá validar o Termo de Declaração e Compromisso disponível no Sistema do PDDE Interativo. A despeito de todas as críticas que possam ser feitas a essas ações, é imperioso reconhecer que pela primeira vez, se pensou em investir na infraestrutura das escolas do campo, que historicamente tem sido feita de depósito de materiais velhos e descartáveis das escolas do meio urbano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto até o momento, somos instigados a questionar: Há políticas públicas de educação do campo para a classe trabalhadora do campo? Se entendermos que do ponto de vista da legislação, dos documentos oficiais e das ações e programas implementados pelas diferentes instâncias governamentais (federal, estadual, municipal), mormente a esfera federal, encontraremos uma mudança acentuada de perspectiva nas duas últimas décadas. Mas, se entendermos que as políticas públicas que temos não refletem exatamente os anseios, reivindicações e necessidades apontadas pelos movimentos sociais do campo. Responderíamos que ainda não há uma política educacional do campo que realmente seja para a classe trabalhadora do campo, que realmente a beneficie.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Educação como política pública. Campinas: Autores Associados, 1997.

ARAÚJO, Severina G. de. O PRONERA e os Movimentos Sociais: Protagonismo do MST. In Andrade et al (orgs) A Educação na Reforma Agrária em Perspectiva: Uma Avaliação de Educação na Reforma Agrária. Brasília: PRONERA, 2004.

BRASIL. Diretrizes operacionais para a educação básica do campo-Resolução CNE/CEB, nº 1. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

CARVALHO, M. C. A. Participação social no Brasil hoje. São Paulo: Instituto Pólis, 1997. (Pólis Papers, n. 2). Disponível em: <http://www.polis.org.br/obras/arquivo_169.pdf>. Acesso em: 12jun. 2013.

DI PIERRO, Maria Clara. As Políticas Públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil no período de 1995-1999. Tese de Doutorado. Orientador Sérgio Haddad. São Paulo: PUC, 2000

GRZYBOWSKI, C. Cidadania Encurralada, Democracia Viva, nº 23 Agosto/setembro, 2004.

MEDEIROS, Lucineide Barros. Parceria e dissenso na educação do campo: marcas e desafios na luta do MST. Tese de doutorado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, 2010

MUNARIM, Antônio e LOCKS, Geraldo A. Educação do Campo: contexto e desafios desta política pública. Olhar de professor, Ponta Grossa, 15(1): 77-89, 2012. Disponível em <http://www.uepg.br/olhardeprofessor> Acesso em: 26/12/2013

REIS, Neila da Silva Sobre o PRONERA e Educação do Campo. XXI EPENN, Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste Período: 10 a 13 de novembro de 2013. UFPE. Disponível em: http://www.epenn2013.com.br/Comunicacoes/GT05-Estado-e-Pol%C3%ADtica-Educacional-EXCEDENTES/GT05_SOBRE_O_PRONERA.pdf Acesso: 18/Nov/2013.

OLIVEIRA, Marcos Antonio. As bases filosóficas e epistemológicas de alguns projetos de Educação do campo: do pretendido marxismo à aproximação ao Ecletismo pós-moderno. 2008. 481 p. Doutorado em educação - Universidade Federal do Paraná, Curitiba-Pr.

XAVIER NETO, Lauro Pires. Projeto Histórico Socialista e a escola do MST: Possibilidade-Realidade frente ao Projeto Histórico Capitalista. Dissertação Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba. 2005.