



REVES - Revista Relações Sociais (eISSN 2595-4490)

A luta por uma Educação do Campo e não para o campo: protagonismos e desafios dos movimentos sociais

The struggle for an education in the countryside and not for the countryside: protagonisms and challenges of social movements.

Evangelista Soares Siqueira

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8261-0659>

Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEnsino),
Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES), Lajeado/RS, Brasil.

E-mail: evangelista.siqueira@gmail.com

Francisco Marcos Mendes Nogueira

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1630-5613>

Universidade Estadual de Roraima (UERR), Boa Vista/RR, Brasil

E-mail: marcos2201@gmail.com

Article Info:

Article history: Received 2022-02-11

Accepted 2022-04-26

Available online 2022-04-26

doi: 10.18540/revesv15iss3pp14180-01e



RESUMO. O presente ensaio versa sobre o Curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal de Roraima, LEDUCARR/UFRR, tendo como pano de fundo o protagonismo dos Movimentos Sociais para a efetivação de uma Educação do Campo e não para o campo no contexto do estado de Roraima. Registra-se que o LEDUCARR tem sua gênese a partir do Edital de convocação nº. 09, de 29 de abril de 2009, do Programa de Apoio a Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), o qual foi uma iniciativa do Ministério da Educação, por intermédio da Secretária de Educação Continuada e Diversidade (SECADI), com apoio da Secretaria de Educação Superior (SESU) e a execução financeira do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Dessa forma, após a aprovação do curso foi realizado o primeiro vestibular, em 2010, com o total de 60 vagas, sendo 30 para Ciências Humanas e Sociais (CHS) e 30 para Ciências da Natureza e Matemática (CNM). O diferencial da proposta pedagógica para o LEDUCARR recaiu sob a opção dos princípios da Pedagogia da Alternância através da articulação do Tempo Universidade (TU) com o Tempo Comunidade (TC). Ademais, salienta-se o papel dos Movimentos Sociais para que a Educação do Campo estivesse alicerçada sob o paradigma educação inclusiva dos homens, mulheres e jovens que vivem do e

no campo, fugindo dessa forma dos modelos tradicionais que desconhecem o campo como lugar de produção de conhecimento por meio da educação para o campo, ou seja, simplesmente os modelos educacionais urbanos para o campo.

Palavras-chave: Movimento Sociais. Educação do Campo. LEDUCARR. UFRR.
ABSTRACT.

The present essay deals with the Degree Course in Rural Education, from the Federal University of Roraima, LEDUCARR/UFRR, having as a background the role of Social Movements for the realization of Rural Education and not for the field in the context of state of Roraima. It should be noted that LEDUCARR has its genesis from the Call Notice no. 09, of April 29, 2009, of the Support Program for Higher Education in Degree in Rural Education (PROCAMPO), which was an initiative of the Ministry of Education, through the Secretary of Continuing Education and Diversity (SECADI), with support from the Secretariat of Higher Education (SESU) and the financial execution of the National Fund for the Development of Education (FNDE). Thus, after the course was approved, the first entrance exam was held in 2010, with a total of 60 places, 30 for Human and Social Sciences (CHS) and 30 for Natural Sciences and Mathematics (CNM). The differential of the pedagogical proposal for LEDUCARR fell under the option of the principles of the Pedagogy of Alternation through the articulation of University Time (TU) with Community Time (TC). In addition, the role of Social Movements is highlighted so that Rural Education is based on the inclusive education paradigm of men, women and young people who live in and in the countryside, thus escaping from traditional models that ignore the countryside as a place of production. of knowledge through education for the countryside, that is, simply urban educational models for the countryside.

Keywords: Social Movement. Field Education. LEDUCARR. UFRR

1. Introdução

“Não vou sair do campo pra poder ir pra escola. Educação do campo É Direito e não esmola”.

(Música: Não vou sair do Campo /
Compositor: Gilvan Santos)

A realidade do campo e/ou dos camponeses no Brasil, historicamente, foi alvo do descaso por parte do Estado que, no geral, sujeitou-os a viverem numa realidade de exploração e abandono. Este descaso culminou numa enorme dívida social para com os homens e as mulheres que vivem do e no Campo. Em grande medida, é essa dívida social só começou a ser “reparada” com a ação e a pressão política dos

Movimentos Sociais, entre eles, destaca-se o Movimento dos Trabalhadores e das Trabalhadoras Sem Terra (MST), quando começaram a lutar e a reivindicarem direitos sociais e educacionais, entre outros.

Vale sublinhar, também, que o MST não abdicou da luta pela posse da terra por via da reforma agrária. Ao contrário, luta-se pelo direito a posse da terra e por conseguinte os direitos sociais e educacionais que está expresso na Carta Magna, a Constituição Federal de 1988. Talvez por essa razão que a luta pela a Educação do Campo enfrenta um duplo desafio, isto é: a *manutenção* e *ampliação* dos direitos conquistados e a luta por “nenhum direito a menos”, es especialmente no atual cenário político e educacional em que os direitos são retirados ou negados. Assim, não podemos negar a importância dos Movimentos Sociais, especialmente os ligados à realidade do Campo, como agentes de pressão e luta por dignidade aos homens e as mulheres camponesas.

Posto isso, retomo a *epigrafe*, deste ensaio, em que o cantor e compositor Gilvan Santos inferem que “*Educação do Campo é direito e não esmola*”, pois foi a partir dessa consciência que os Movimentos Sociais em Roraima lutaram para que o Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDUCARR), fosse uma prioridade nas ações educacionais na ambiência da Universidade Federal de Roraima, (UFRR). Para isso, a UFRR concorreu no Edital de convocação nº. 09, de 29 de abril de 2009, do Programa de Apoio a Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), o qual foi uma iniciativa do Ministério da Educação, por intermédio da Secretária de Educação Continuada e Diversidade (SECADI), com apoio da Secretaria de Educação Superior (SESU) e a execução financeira do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Dessa forma, após a aprovação do curso foi realizado o primeiro vestibular, em 2010, com o total de 60 vagas, sendo 30 para Ciências Humanas e Sociais (CHS) e 30 para Ciências da Natureza e Matemática (CNM). O diferencial da proposta pedagógica para o LEDUCARR recaiu sob a opção dos princípios da Pedagogia da Alternância através da articulação do Tempo Universidade (TU) com o Tempo Comunidade (TC). Ademais, salienta-se o papel dos Movimentos Sociais para que a Educação do Campo estivesse alicerçada sob o paradigma educação inclusiva dos homens, mulheres e jovens que vivem do e no campo, fugindo dessa forma dos modelos tradicionais que desconhecem o campo como lugar de produção de

conhecimento por meio da educação para o campo, ou seja, simplesmente os modelos educacionais urbanos para o campo.

2. Procedimentos metodológicos

Batista e Kumada (2020, p. 2) observam que no “bojo das abordagens qualitativa e quantitativa há uma multiplicidade de formas de praticar a investigação científica”, dentre esse bojo, podemos citar a pesquisa bibliográfica. Seguindo essa mesma lógica, Souza, Silva e Carvalho (2010, p. 103) descrevem que,

A pesquisa bibliográfica é uma das melhores formas de iniciar um estudo, buscando semelhanças e diferenças entre os artigos levantados nos documentos de referência. A compilação de informações em meios eletrônicos é um grande avanço para os pesquisadores, democratizando o acesso e proporcionando atualização frequente. O propósito geral de uma revisão de literatura de pesquisa é reunir conhecimentos sobre um tópico [...]

Como é possível perceber a pesquisa bibliográfica pode ser entendida como uma chave em que abrirá novos horizontes a partir do que já há produzido sobre um determinado tema ou assunto, por exemplo. Para Andrade (2010, p. 25) a pesquisa bibliográfica pode ser entendida, então, como uma habilidade fundamental, especialmente no contexto dos cursos de graduação, pois ela é o primeiro passo para uma grande quantidade de atividades acadêmicas que serão desenvolvidas pelos acadêmicos, por exemplo. O autor ainda pontua:

Uma pesquisa de laboratório ou de campo implica, necessariamente, a pesquisa bibliográfica preliminar. Seminários, painéis, debates, resumos críticos, monográficas não dispensam a pesquisa bibliográfica. Ela é obrigatória nas pesquisas exploratórias, na delimitação do tema de um trabalho ou pesquisa, no desenvolvimento do assunto, nas citações, na apresentação das conclusões. Portanto, se é verdade que nem todos os alunos realizarão pesquisas de laboratório ou de campo, não é menos verdadeiro que todos, sem exceção, para elaborar os diversos trabalhos solicitados, deverão empreender pesquisas bibliográficas (ANDRADE, 2010, p. 25).

Como é possível perceber, a pesquisa bibliográfica é uma ação que se liga de forma íntima a construção da pesquisa científica e, por conseguinte, à produção epistemológica. Para isso, se utiliza na pesquisa bibliográfica de livros, artigos, teses, dissertações, revistas, dentre outros. Dentre as características da pesquisa bibliográfica é possível apontar as que são extraídas das fontes primárias, as fontes secundárias ou terciárias.

Posto isso, o nosso texto tem como fundamento bibliográfico os seguintes autores: ARROYO (1999), Caldart (2002), Silva (2011), Borges e Tavares (2012), Faccio (2012), Mourão (2012), Vilhena Junior e Mourão (2012), Vilhena Junior (2013) e caderno da SECADI (2007), dentre outros. Esse conjunto de autores nos permite dialogar e perceber a importância da Educação do Campo para os camponeses, neste caso tomamos como *lócus* a implantação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal de Roraima. Assim, a nossa intenção é ter uma base teórica e epistemológica na discussão do tema proposto no presente ensaio.

3. Desenvolvimento

As reivindicações pelo reconhecimento do direito a educação para as populações do campo permitiram a aprovação das “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo”, em abril de 2002, pelo Conselho Nacional de Educação e pela Câmara de Educação Básica. Para que se chegasse a esta conquista, os Movimentos Sociais foram forjando experiências de educação na ação, através da autoformação, das escolas em acampamentos rurais, da produção de materiais pedagógicos, de encontros informais e de outros canais de expressão para uma politização por uma educação no/do campo, cuja pressão resultou em iniciativas governamentais, como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que em Roraima começou a ser desenvolvido a partir do ano 2000, nos assentamentos do Incra, em vários municípios.

Apesar desse avanço, muito ainda está para ser feito com relação à educação para os grupos socialmente excluídos no país, principalmente para as populações do campo. Este descompasso vem se materializando na inexistência de um sistema educacional de qualidade que ofereça educação em todos os níveis no meio rural.

Os dados censitários (IBGE, 2010) sobre população rural brasileira, indicam que na região Norte esta parcela de habitantes equivale a 4.202.494, sendo Roraima o estado com 106.447 habitantes rurais, o que corresponde a 23,59 % da população roraimense de um total de 451.227. Há muito se sabe das dificuldades de infraestrutura no campo, um fator que precariza o acesso dessa população à educação de qualidade e conseqüentemente a continuidade do processo de escolarização formal.

Posto isso, o presente texto buscar lançar notas introdutórias sobre o protagonismo e os desafios dos Movimentos Sociais na luta por uma educação do

Campo e não uma educação para o campo, como veremos mais adiante. Para tanto, apoia-se na revisão da historiografia que trata a luta e a historicidade da educação do Campo e, conseqüentemente, a atuação dos Movimentos Sociais em prol da construção de um projeto educacional que leve em conta a realidade sociocultural dos homens e das mulheres que vivem no campo brasileiro.

A afirmação que há uma dívida social do Estado para com os camponeses apoia-se ao analisar a condição de abandono que estes sujeitos sofreram ao longo dos anos. Ao analisar a história do campo brasileiro é possível perceber que o modelo de educação, bem como as políticas públicas pensadas para os camponeses sempre partiu do interesse das classes dominante, desconsiderando os sujeitos do campo. Sobre essa realidade, Caldart (2002, p.19) destaca que:

(...) na história do Brasil, toda vez que houve alguma sinalização de política educacional ou de projeto pedagógico específico isto foi feito para o meio rural e muito poucas vezes com os sujeitos do campo. Além de não reconhecer o povo do campo como sujeito da política e da pedagogia, sucessivos governos tentaram sujeitá-lo a um tipo de educação domesticadora e atrelada a modelos econômicos perversos.

Este cenário de contradições levou as camadas populares a se rebelarem, iniciando uma jornada de lutas e reivindicações por justiça social e educacional. De acordo com Borges e Tavares (2012), as contradições em relação ao campo foram evidenciadas “a partir dos anos 1930, com a marginalização da população do campo”. Sabemos que essa marginalização tinha por objetivo incentivar o êxodo rural. Naquele período a industrialização alcançava um considerável avanço, e a partir dali o homem passaria a ser substituído pela máquina. Pregava-se o discurso do desenvolvimento e da modernização do país.

Atrelado a esse discurso, gerado pelo avanço do capitalismo, surgiu, ainda, à visão urbanocêntrica, no qual, o campo passa a ser considerado lugar do atraso e o urbano local de avanço e do progresso. A partir desse paradigma, o campo recebe a denominação de zona rural e a vida no campo “limita-se às práticas da agricultura e outras atividades rudimentares. As populações que habitam esses espaços são vistas como atrasadas por não acompanharem a evolução dos costumes e do comportamento dos que habitam o meio urbano” (SILVA, 2011, p. 366).

Outro fato, ligado a essa visão, foi à implantação por parte do governo da chamada educação rural, que nunca respeitou as particularidades do homem do

campo. Este modelo de educação se quer cogitava a ideia do camponês, como sujeito que pensa e que têm direito a escolhas. A educação rural foi imposta ao campo culminando em uma longa e dolorosa história de dominação do camponês, onde sua força de trabalho é o que realmente interessava. Podemos comprovar isso com as palavras de Vilhena Junior (2013, p. 48), quando que afirma:

[A] Educação Rural está relacionada em uma postura encadeada pela concepção positivista, mercadológica, competitiva, capitalista, na qual a política de educação direciona para uma formação pragmática. O indivíduo é formado para desenvolver atividades práticas no mundo do trabalho, portanto, trata-se de um tipo de educação que transforma a força de trabalho humana em objeto, coisa, mercadoria, coisificando e desumanizando o sujeito.

Em outras palavras, este modelo de educação parte dos interesses da classe dominante, que sujeita os camponeses a um modelo de educação para o mercado, ou seja, para o capital. Destaca-se, ainda, que esse modelo de educação também buscava uma forma de convencer o homem do campo a permanecer na zona rural, por isso acreditavam que implantando lá a escola já seria o bastante. No caderno nº 2 da Secad¹ (2007, p.11), encontra-se a seguinte afirmação:

(...) na década de 60 a fim de atender aos interesses da elite brasileira, então preocupada com o crescimento do número de favelados nas periferias dos grandes centros urbanos, a educação rural foi adotada pelo Estado como estratégia de contenção do fluxo migratório do campo para a cidade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, em seu art. 105, estabeleceu que “os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades que mantenham na zona rural escolas capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações profissionais”.

Aqui é possível perceber uma clara relação de dominação que a elite tem sobre o Estado. Notamos ainda, que o artigo citado é no mínimo contraditório, visto que o homem do campo não precisa que a escola o adapte para viver no campo, pelo contrário é a escola que tem que se adaptar a ele. Para Vilhena Junior e Mourão (2012, p 188), a “terra é condição primária dos que a tem para o trabalho (...) para o verdadeiro camponês a terra é seu local de trabalho, seu meio de produção e de Educação em sua totalidade (...)”. Isso nos leva a crer que o camponês já é adaptado ao campo, que a terra é a vida do camponês. Assim, se ele deixa o campo é porque ele não quer e muito menos deve querer viver lá abandonado e ignorado pelo Estado.

Instalar no campo apenas a escola que, ainda por cima, não respeita o seu modo de viver e de agir, em vez de convencê-lo a ficar no campo, irá incentivar a sua

¹ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

saída. Concordamos com Silva (2009), quando a mesma afirma que essa escola é um instrumento de reprodução e fortalecimento do imaginário de que o campo é lugar de atraso e escassez, pois na educação rural o campo nunca é visto como lugar de se viver e ser feliz, pelo contrário, a visão que se tem é que se deve estudar pra sair de lá o mais rápido que puder. Consideramos ser justamente esse imaginário o responsável por levar, principalmente os jovens, a abandonarem o campo. Daí a contradição do artigo da lei acima citada.

Em análise ao caderno nº 2 da Secadi (2007), intitulado “Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas” o mesmo nos leva a compreender que os movimentos sociais brasileiros em prol de uma educação mais justa e humanizadora, surgiram na década de 30. De acordo com o texto, tal movimento iniciou-se com o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, onde se:

(...) buscava diagnosticar e sugerir rumos às políticas públicas de educação e preconizava a organização de uma escola democrática, que proporcionasse as mesmas oportunidades para todos e que, sobre a base de uma cultura geral comum, possibilitasse especializações para as atividades de preferência intelectual (humanidades e ciências) ou de preponderância anual e mecânica (cursos de caráter técnico) agrupadas em: extração de matérias-primas- agricultura, minas e pesca; elaboração de matérias-primas - indústria; distribuição de produtos elaborados - transportes e comércio. Nessa proposta, as demandas do campo e da cidade eram igualmente consideradas e contempladas (caderno nº2 Secadi, 2007, p.10).

Nessa mesma época, surge também o movimento pela Educação Popular. De acordo com Vilhena Junior (2013, p.49) a mesma é oriunda das “concepções de mundo vindas de pessoas ligadas diretas ou indiretamente a Igreja Católica, tendo em Paulo Freire seu mais importante inspirador”, entendemos assim, que está concepção de educação prioriza a formação humana, pois a mesma entende que o ensino deve ter por objetivo principal a libertação do sujeito e não sua alienação como fazia a educação rural.

O processo histórico da luta em favor de uma educação do campo é longo. A intenção do presente texto não é apresentar uma história linear do movimento, mas destacar a gênese da lutar por uma educação do campo que valorize a realidade do homem e da mulher do Campo. Assim, dentre os Movimento Sociais que então diretamente ligados a luta por conquistas socioeducacional, podemos destacar – o Movimento Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), da Comissão

Pastoral da Terra (CPT), a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) e o Movimento Eclesial de Base (MEB).

Esses Movimentos Sociais em tela orientaram e articularam a luta e a defesa por uma educação inclusiva que contemplasse a realidade do campo brasileiro. Vale desta que o MST que, antes lutava, em particular pela Reforma Agrária no Brasil, a partir de 1984, ano de sua consolidação passou, também a se preocupar com a educação, em especial uma educação emancipadora e que tivesse a “cara” da realidade dos que vivem no Campo. De acordo Faccio (2012) o movimento passou, então, a ter como pauta de discussão e reivindicação uma política educacional que atendesse as características e as necessidades do povo do campo.

Ainda para Faccio (2012) a proposta da Educação do Campo deveria ser definida dentro dos Movimentos Sociais, em especial a do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. A autora infere o protagonismo do o MST como Movimento de luta por políticas públicas em prol da Educação, no qual a base pedagógica deveria ter como característica uma educação popular e “encarnada” com a realidade. Desse modo, as primeiras experiências educacionais² seguiam o modelo francês de educação camponesa tendo como influencia pedagógica a Pedagogia da Alternância³.

Na Pedagogia da Alternância, o aprendizado técnico é associado com o conhecimento crítico do cotidiano comunitário. De acordo com Passo e Melo (2012) essa metodologia de ensino, “consiste em uma relação de troca e interação de saberes. É o diálogo entre o saber sistematizado e o saber popular em que o educando e a sua realidade (familiar, propriedade, comunidade) são o foco central do processo ensino-aprendizagem”. Portanto, a partir dessa pedagogia a escola, o camponês e o campo estão em perfeita sintonia e interação, desse modo, acredita-se que o processo de ensino-aprendizagem propicie uma formação significativa e humana.

É possível inferir que a maior conquista dos Movimentos Sociais na lutava por uma Educação do Campo e não para o campo deu-se com a criação da “Articulação

² Entre elas destacamos as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), as Casas Familiares Rurais (CFRs) e os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFAs), todas resultado de iniciativas populares.

³ Ainda que o modelo de Alternância adotado tenha sido a dos franceses, para Souza e Mendes (2012, p. 260) a pedagogia da alternância foi trazida pelos italianos, sendo implantada primeiramente no Estado do Espírito Santo em 1969, por intermédio da ação do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (Mepes), a qual tinha por objetivo primordial atuar sobre os interesses do homem do campo.

Nacional por uma Educação do Campo”. Esta articulação nasce com o objetivo de organizar um projeto de educação aos povos que vivem no e do campo. Nas palavras de Caldart (2002) estes termos se explicam da seguinte forma: “No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”.

A Articulação Nacional por uma Educação do Campo nasceu:

(...) no processo de preparação da Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 31 de julho de 1998. A idéia da Conferência, por sua vez, surgiu durante o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA) feito em julho de 1997. A Conferência, promovida a nível nacional pelo MST, pela CNBB, UnB, UNESCO, e pelo UNICEF, foi preparada nos estados através de encontros que reuniram os principais sujeitos de práticas e de preocupações relacionadas à educação do campo (declaração de 2002).

Desse modo, a partir de 1998 a luta pela Educação do Campo, ganhou força e passou a fazer parte das discussões nacionais, incluindo nestas a criação de políticas públicas para a Educação do Campo. Entres estas conquistas podemos citar:

- Criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), instituído pelo governo federal em 16 de abril de 1998;
- Aprovação do parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 36/2001, relativo às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo;
- Criação do Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (Procampo) na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (Secadi/MEC), após a realização da II Conferência Nacional da Educação do Campo em 2004;
- Criação do Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec) em 2010;

Ressaltamos que, tais conquistas possuem importância fundamental para o fortalecimento da concepção de Educação do Campo, pois a partir do momento em que surgem no campo do direito, leis, pareceres e diretrizes em prol de uma causa, está ganha força jurídica para ser cumprida. Além do mais, isso facilita o processo de atendimento às reivindicações. O que antes levava anos de luta, agora se alcança mediante apresentação de petição para sua implantação. Entretanto, sabemos que mesmo com todo esse aparato jurídico, a Educação do Campo ainda encontra muita

resistência para sua concretização, visto a sua influência na formação política e social dos camponeses que incomoda e ameaça as estruturas dominantes envolvidas.

Dentre as conquistas, ainda é possível destacar, a aprovação do Parecer CNE/CEB Nº: 3/2008, o qual consiste num reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2007, que trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo. De acordo com o relatório de o novo Parecer, após a aprovação da nova resolução, as Diretrizes Operacionais instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 1/2002 deveriam ser ratificadas, passando a valer as novas orientações contidas na Resolução CNE/CBE nº 2/2008. A principal contribuição da nova resolução veio nos esclarecimentos quanto ao que se entende por Educação do Campo e nas atribuições de suas responsabilidades.

De acordo com o Art. 1º

A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.

§ 1º A Educação do Campo, de responsabilidade dos Entes Federados, que deverão estabelecer formas de colaboração em seu planejamento e execução, terá como objetivos a universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar com qualidade em todo o nível da Educação Básica.

§ 2º A Educação do Campo será regulamentada e oferecida pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios, nos respectivos âmbitos de atuação prioritária.

Desse modo, podemos afirmar que a Educação do Campo possui todo aparato legal necessário para garantir a sua oferta em todo o Brasil, a fim de romper uma longa sujeição do camponês à escola urbana. Entretanto, sabemos que mesmo com todo esse aparato legal, a Educação do Campo continua sendo negada ou negligenciada para sujeitos do Campo. Nesse cenário, podemos citar o estado de Roraima que, segundo o Censo Escolar de 2015, tem um total de 383, escolas, sendo – 58 na capital, 65 no interior e 260 nas áreas indígenas, com um total de 72.918 alunos, contudo, persiste a ideologia que o modelo “ideal” é o da cidade. Esse modelo acaba sendo imposto as demais realidades, do interior e a indígena⁴.

⁴ Vale destacar que os Movimentos, no estado de Roraima, ligados a educação indígena já começam a articular-se para reivindicar um modelo educacional próprio que leve em consideração a realidade das comunidades indígenas, bem como tenha a participação na sua concepção e execução os próprios índios.

Diante de uma nova concepção de campo, onde o mesmo deixa de ser um espaço disponível ao mercado capitalista, passando a ser local de sujeitos de direitos, e principalmente com direitos a escolhas. Nesse sentido Arroyo (1999), afirma que a Escola do Campo precisa ser vinculada aos direitos, pois, os direitos representam sujeitos. Em sua concepção, tanto a escola quanto a educação básica têm que se propor a tratar o homem, a mulher, a criança, o jovem do campo, como sujeitos de direitos, assim nesta escola a prioridade são os sujeitos. Dessa forma percebemos a principal diferença entre a Escola do Campo e a escola urbana. Enquanto a primeira prioriza o sujeito, incentivando o desenvolvimento no coletivo e de forma solidária, a segunda da prioridade a força de trabalho do camponês, conforme ao modelo capitalista de produção, onde o individualismo e o isolamento são as principais características.

Por fim, acredita-se que a Escola do Campo tem por propósito a construção de um novo projeto tanto de Campo como de seu próprio sujeito, no qual a concepção de escola o conhecimento local e a identidade de seus sujeitos são considerados como parte relevante de seu currículo; a realidade de seus sujeitos é levada para dentro da escola e o trabalho do homem e da mulher do campo possui um valor central – tanto no sentido ontológico quanto no sentido produtivo.

Para isso, o desafio, na atualidade, aos Movimentos Sociais ligados a Educação do Campo é o reconhecimento do Curso e dos diplomas dos egressos por parte da Secretaria Estadual de Educação (SEED), visto que no último concurso público, de 2022, não houve vagas destinadas aos formados pelo LEDUCARR. Essa preocupação é endossada pelo atual Reitor da UFRR, José Geraldo Ticianeli, que afirmou que a instituição vai verificar as bases legais para minimizar os impactos aos formados e discentes. De acordo com o reitor: “A licenciatura do Campo é reconhecida em vários Estados em concursos públicos, um curso com demanda da Educação, reconhecido pela UFRR e não há sentido não ser reconhecido em concursos públicos do nosso Estado”.

Afim de buscar uma solução para este impasse com a SEED, bem como valorizar os professores formados pela Educação do Campo, os Movimentos Sociais recorreram junto a Comissão de Educação, da Assembleia Legislativa (ALE-RR) para que possa mediar e assim resolver este problema, do não reconhecimento do diploma dos egressos do LEDUCARR.

4. À guisa de considerações finais

Como vimos ao longo do texto, há uma dívida histórica com o povo que vive do e no campo. A implantação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, na Universidade federal de Roraima, *a priori* parecia ser uma forma de reparação social e educacional, bem como uma “garantia” de mitigar o êxodo rural, o qual se dar por diferentes formas e motivos, dentre elas: a educacional.

E, dentre os muitos sujeitos que labutam por uma Educação do Campo encarnada com a realidade dos homens e mulheres que residem e vivem do e no campo, a de se destacar a ação dos Movimentos Sociais, em particular o Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra (MST), a Comissão Pastoral da Terra (CPT), a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) e o Movimento Eclesial de Base (MEB).

Ao final, podemos depreender que a luta pela valorização do camponês se faz cada dia mais presente e urgente, ainda mais em tempos que direitos já conquistados são retirados ao “sabor” dos interesses dos que estão momentaneamente no poder. Ou como é o caso recente do concurso público promovido pelo estado de Roraima em que a Secretaria de Educação não considerou o diploma dos formados pelo LEDUCARR. Portanto, há muito o que lutar e avançar nas conquistas sociais e educacionais dos sujeitos que vivem do e no campo, para isso, reivindica-se uma Educação do Campo e não para o campo.

Referências.

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico:** elaboração de trabalhos na graduação. São Paulo, SP: Atlas, 2010.

ARROYO, Miguel Gonzales. A educação básica e o movimento social do campo in: Coleção Por uma Educação Básica Do Campo: **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999, p. 8-19.

BATISTA, Leonardo dos Santos; KUMADA, Kate Mamhy Oliveira. Análise metodológica sobre as diferentes configurações da pesquisa bibliográfica. In: **Rev. Bras. de Iniciação Científica (RBIC)**, IFSP/Itapetininga, v. 8, e021029, , 2021, p. 1-17

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Resolução CNE/ CBE N. 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes

Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. In: **Educação do Campo: identidade e políticas públicas.** (Orgs.) Kolling. E J; CERIOLI. P. R.; CALDART. R. S. Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, n.º 4, p. 32–55.

_____. _____. Parecer CNE/CEB Nº: 3/2008, do Conselho Nacional de Educação. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2007, que trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2008.

_____. Resolução CNE/ CBE nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2008.

_____. **Caderno Secad 2: Educação Do Campo: diferenças mudando paradigmas.** Brasília, 2007.

CALDART, Roseli Salete. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção in: Kolling. E J; CERIOLI. P. R.; CALDART. R. S. (Orgs.) **Educação do Campo: identidade e políticas públicas.** Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, n.º 4, p. 18-25.

FACCIO, Sara de Freitas. A Educação do Campo e os movimentos sociais: uma trajetória de lutas in: GHEDIN E. (Org.). **Educação do Campo: Epistemologia e Práticas.** São Paulo: Cortez, 2012 p. 195 - 205.

PASSOS, Maria das graças e MELO, Andre de Oliveira. Casa Familiar Rural da França à Amazônia: uma proposta da Pedagogia da Alternância in: GHEDIN E. (Org.). **Educação do Campo: Epistemologia e Práticas.** São Paulo: Cortez, 2012, p.237-248.

SILVA, Maria do Socorro. Educação com direito: reler o passado, refletir o presente e projetar o futuro in: LUNAS, a. c.; ROCHA, E. N. (Orgs.). **Práticas pedagógicas e formação de educadores(as) do campo: caderno pedagógico da educação do campo.** Brasília: Dupligráfia, 2009, p. 29 – 106.

SILVA, José Wellington Barbosa. Educação do Campo: Um Olhar Histórico com Ênfase na Educação de Jovens e Adultos no Brasil In. BATISTA, M. S. X. (Org.). **Movimentos Sociais, Estado e Políticas Públicas de Educação do Campo: Pesquisa e Práticas Educativas.** João Pessoa: editora da UFPB, 2011, p.355- 374.

VILHENA JUNIOR, Waldemar Moura; MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. Políticas Públicas e os Movimentos Sociais Por uma Educação do Campo. In: GHEDIN, Evandro (Org.). **Educação do Campo: Epistemologia e Práticas.** São Paulo: Cortez, 2012 p.169-194.

_____. **A Política de Educação do Campo entre o pensado e o praticado: um estudo sobre convênio UEA/INCRA/PRONERA: 2004/2008.** 2013. p. 119. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013