

# POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO E AS FAMÍLIAS AGRICULTORAS: UMA QUESTÃO CULTURAL?

---

Celso Francisco Tondin  
Nedio Seminotti

Programa de Pós-Graduação em Psicologia  
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)  
Endereço eletrônico: [tondin@unochapeco.edu.br](mailto:tondin@unochapeco.edu.br)

## Resumo

Por entender a importância da agricultura familiar para a economia nacional e para a preservação das culturas dos povos do campo, o Estado brasileiro tem trabalhado especialmente nos últimos anos pela permanência das famílias agricultoras em seu meio social e em sua atividade econômica, o que fica evidente na formulação de políticas públicas de diversos setores. Os movimentos sociais populares do campo têm apontado que a educação escolar tem importante contribuição para este fim, no entanto, uma análise das políticas de educação demonstra que historicamente a escola tem sido meramente adaptada às condições do campo, o que secundariza a escola do campo em relação à da cidade. Nossa afirmação parte da constatação de que os textos legais e as normativas das políticas públicas educacionais brasileiras preveem a obrigatoriedade do atendimento à realidade da população rural. Mais exatamente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), o Plano Nacional de Educação (PNE) e as “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo”, tratam desta atenção. Esses documentos demonstram que é dever do Estado a oferta de um projeto adequado às necessidades educacionais dos sujeitos dos campos. A partir dos postulados da Educação do Campo reconhecemos a escola como espaço sociocultural e problematizamos a tendência de tomarmos a educação como estratégia de reprodução social e econômica e de que maneira, pela discussão da educação como questão cultural, podemos pensá-la enquanto dispositivo de produção de novas identidades e de um novo modelo de desenvolvimento agrário.

**Palavras-chave:** políticas públicas, agricultura familiar, educação, Educação do Campo.

<sup>1</sup> A Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar da Região Sul do Brasil (Fetraf-Sul/CUT) foi fundada no dia 28 de março de 2001, em Chapecó (SC). Abrange sindicatos regionais “fortes” em mais de 288 municípios do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, organizando-se em 22 micror-regiões, congregando 93 Sindicatos de Trabalhadores Rurais, Sindicatos de Trabalhadores na Agricultura Familiar, ASSAF, APAFA e ASSINTRAFs. “É orgânica à Central Única dos Trabalhadores (CUT), para ser um instrumento a serviço dos agricultores familiares e da classe trabalhadora”. Trata-se de “uma organização diferenciada das outras organizações do campo, articulando a luta política de forma integrada (visão global) com a organização econômica/social, construindo caminhos e alternativas concretas para os agricultores e agricultoras familiares”. Foi criada: “para articular os trabalhadores na Agricultura Familiar em torno dos Sindicatos, fortalecendo-os em sua representatividade; ser um espaço representativo dos Agricultores e Agricultoras nas negociações com os governos Municipais, Estaduais e Federal; para organizar Projetos Alternativos nas diversas áreas; ter uma prática não simplesmente assistencialista (como as estruturas tradicionalmente arcaicas); debater com a sociedade a importância da Agricultura Familiar; implantar um Sindicalismo novo, classista, democrático, massivo e propositivo, com capacidade de organização nas comunidades e municípios, de mobilização e pressão por melhores condições de vida e de elaboração e negociação de políticas com o Estado e a sociedade; articular as propostas do Projeto Alternativo de Desenvolvimento Sustentável e Solidário; organizar os espaços regionais, criando Sindicatos regionais estruturados em novas funções”. Informações retiradas do site: <[http://www.fetrafsul.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=51&Itemid=82](http://www.fetrafsul.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=51&Itemid=82)>. Acesso em: 15 nov. 2010.

<sup>2</sup> Ibid.

## Introdução

A agricultura familiar é fundamental para a produção de alimentos em nosso país, mas não recebe a devida atenção do Estado brasileiro, tanto é que 70% das propriedades rurais familiares do Sul do país vive processo de descapitalização, com dificuldades de sustentação econômica, ou em fase de exclusão do meio rural (FETRAF-SUL/CUT, 2007b)<sup>1</sup>. Mas o campo é dinâmico e resiste e também está vivendo um dos períodos históricos talvez de maior inventividade de alternativas ao modelo econômico hegemônico. Diante desta realidade de precarização das condições de vida destas famílias e da constatação pelos movimentos sociais populares do campo da importância da educação escolar para a melhoria destas condições, é unanimidade entre estes movimentos, estudiosos da realidade rural e autoridades governamentais que a educação escolar se constitui como uma necessidade fundamental para a manutenção e o desenvolvimento da agricultura familiar. Cabe salientar, porém, que “(...) o termo *necessidade* deve ser entendido em sua dimensão sistêmica, implicando uma percepção holística das dimensões material, psicossocial e espiritual.” (VIEIRA; CAZZELA, 2006, itálico dos autores). Decorre disso, então, que as políticas educacionais sozinhas não garantem o desenvolvimento desta população. São necessárias diversas outras políticas públicas que, articuladas entre si, atendam “(...) todas as dimensões ligadas à sua qualidade de vida (saúde, educação, moradia, lazer, cultura, informação, sustentabilidade)”<sup>2</sup>, e possibilitem a permanência, o crescimento econômico e a realização psicossocial e cultural das famílias e comunidades a partir de um novo modelo de desenvolvimento agrário para nosso país. Embora a escola seja muito importante para o acesso ao conhecimento pelas camadas populares, evitamos qualquer perspectiva reducionista e salvacionista de compreensão desta instituição.

A importância da educação escolar para as famílias agricultoras poderia ser reduzida também à ideia de que basta a oferta de escola, não importando seu currículo, sua localização (se no meio rural de acesso direto ou no meio urbano com oferta de transporte), se é composta de professores que têm ou não formação específica em educação do campo, se há participação comunitária ou não, se dialoga ou não com os movimentos sociais, enfim, se é construída ou não com os sujeitos do campo, se leva em conta

ou não a realidade social, econômica e histórica destes sujeitos. Optamos por compreender a escola como um espaço sociocultural cujo projeto político-pedagógico deve ser pensado no campo com os sujeitos do campo.

A partir desses posicionamentos, questionamos: como as políticas públicas de educação têm contemplado a realidade rural? Como elas consideram as especificidades dos agricultores familiares enquanto sujeitos do campo? Este ensaio parte da premissa de que a educação escolar é importante para a continuidade e o desenvolvimento deste segmento econômico, visto a necessidade de maior emprego da força de trabalho familiar, o que é garantido pela permanência dos jovens no meio rural, por isso é preciso uma escola que os atendam; e a necessidade de aumento da produtividade da unidade familiar, o que é possível por meio de maior tecnificação da propriedade rural, por isso é preciso uma escola que qualifique os agricultores familiares. Nossa discussão parte da premissa também de que a população rural tem singularidades culturais, construídas na sua relação específica com o trabalho e com a terra, em sua trajetória histórica e nas condições de vida a que está sujeita. Por conta destas premissas, as políticas educacionais precisam dialogar com a expectativa de que a escola seja espaço sociocultural importante na configuração de uma relação educação-trabalho que leve em conta as vivências culturais dos sujeitos que dela participam e contribua para a construção de um outro modelo de desenvolvimento agrário – solidário e sustentável.

Consideramos que estamos diante de um problema que é mais do que político e econômico, trata-se de uma questão cultural, visto que as famílias agricultoras produzem modos de viver e trabalhar e neste processo são constituídas identidades. Com isso, pretendemos problematizar a lógica que tem orientado as políticas públicas educacionais e as relações de poder assimétricas que as possibilitaram e configuraram. Entendemos também que as tensões provocadas pelos movimentos sociais populares do campo e as formulações teóricas da Educação do Campo nos auxiliam a colocar em análise os modos hegemônicos de implementação destas políticas, que em geral partem da ideia de adaptação da educação à realidade rural, e a vislumbrar que há movimentos de resistência a esta lógica de submissão ao paradigma urbano na construção de uma escola no e do campo construída com os sujeitos do campo.

<sup>3</sup> A “articulação nacional Por Uma Educação do Campo” foi constituída em 1988, com o objetivo de lutar pela construção de um projeto específico de educação para o campo articulado: a um projeto nacional de educação, a um projeto popular de desenvolvimento nacional e a um projeto de desenvolvimento popular do campo. Esta articulação “(...) é integrada por representantes da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Universidade de Brasília (UnB), Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).” (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 8).

<sup>4</sup> Estas diretrizes foram instituídas pelo Parecer nº 26/2001 e Resolução nº 1/2002 do Conselho Nacional de Educação.

<sup>5</sup> Ibid., p. 132.

Iniciamos este texto pela contextualização da necessidade apontada pelos movimentos sociais populares do campo, especialmente a “articulação nacional Por Uma Educação do Campo”<sup>3</sup>, de políticas públicas em geral, e especificamente de educação, promotoras de condições que favoreçam a permanência dos agricultores familiares em seu meio. Em seguida, analisamos como a realidade da população rural tem sido contemplada nos principais documentos oficiais das políticas de educação, a saber: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Plano Nacional de Educação e Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo<sup>4</sup>. Por fim, lançamos mão das discussões da Educação do Campo para refletirmos sobre a necessidade de se pensar a escola a partir dos sujeitos do campo, marginalizados historicamente e submetidos a uma escola cuja ótica hegemônica é urbana.

### Os movimentos sociais do campo e a Educação

Os movimentos sociais têm denunciado a precária situação dos povos do campo, entre os quais estão os agricultores familiares, e afirmado a necessidade de políticas públicas promotoras de condições que favoreçam a permanência dessa população em seu meio, políticas que superem o caráter compensatório das escassas políticas implementadas no decorrer da história brasileira.

Sobre os movimentos sociais populares do campo, Guhur e Silva (2009) afirmam que eles surgiram a partir da década de 1940, momento histórico de redemocratização do Brasil; recrudescem com o golpe militar de 1964, embora a tensão política tenha se mantido; retomam as lutas da classe trabalhadora, com o processo de abertura política entre o final da década de 1970 e início da década de 1980; e a partir de 1985 crescem generalizadamente. Para as mesmas autoras, os movimentos organizados no campo “(...) não surgem ao acaso, mas a partir de pressões objetivas da situação econômica dos trabalhadores no campo, como resultado da ‘modernização conservadora’.”<sup>5</sup> Nesse mesmo sentido, Grzybowski (1994) assinala:

A quase totalidade dos movimentos populares rurais atuais no Brasil surgiu como resistência a um processo econômico e político que provocou a rápida modernização da agricultura. Os problemas vividos pela maioria da população rural, em particular os trabalhadores assalariados, os camponeses e suas famílias, (...) não são devi-

dos à 'falta' de desenvolvimento, mas, pelo contrário, ao 'sucesso' do modelo modernizador. (p. 290).

Neste contexto de resistência popular, Caldart (2002; 2003; 2008) afirma que a precarização das condições de vida e a necessidade de políticas públicas promotoras de condições que favoreçam a permanência dos povos do campo em seu meio deu origem à “articulação nacional Por Uma Educação do Campo”. Este movimento considera que a realidade marcada pela violenta desumanização das condições da vida no campo, de injustiça, opressão, desigualdade, exige transformações sociais estruturais. Os sujeitos que vivem no campo sentem os efeitos desta realidade degradante e resistem cultural, política e pedagogicamente, lutando pela terra e pela reforma agrária, por melhores condições de trabalho, pelo respeito a suas identidades e direitos sociais, como quilombolas, indígenas, agricultores. A Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar da Região Sul (FETRAF-SUL/CUT, 2001) corrobora com estas ideias afirmando que o campo precisa de um projeto político-pedagógico que vise: “Estimular o desenvolvimento sustentável e solidário, tendo como base a consolidação da agricultura familiar e suas formas organizativas, a geração de trabalho e renda e o desenvolvimento de um novo modelo tecnológico baseado em princípios agroecológicos.” (p. 18).

O movimento “Por Uma Educação do Campo” se articula com as lutas gerais pela transformação das condições sociais da vida no campo, outorgando à educação como uma das suas atribuições a contribuição na organização do povo para a participação nestas lutas. Isso requer dizer que a educação vincula-se aos processos sociais de formação dos sujeitos do campo porque, se educar tem a ver com a humanização das pessoas, só é verdadeira a educação que ajuda a transformar as condições que desumanizam o povo do campo (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002).

Temos, então, nos dias atuais um cenário de disputa entre dois projetos de desenvolvimento agrário, o projeto do agronegócio, de caráter capitalista, baseado na concentração fundiária e na produção em larga escala com amplo uso de tecnologia e de produtos químicos e tecnológicos, e um projeto de relações não capitalistas, que defende a agricultura camponesa, a reforma agrária, a soberania alimentar e um projeto energético popular. A luta por políticas públicas para uma educação do campo se insere neste cenário de conflitos ideológicos, políticos e

econômicos, tendo por base a ideia de que a educação escolar pode ter importante contribuição para a manutenção dos agricultores familiares em condições dignas em seu meio, mas para tal não basta a conquista de uma escola no campo, mas do campo e com os sujeitos do campo. A partir da afirmação dos movimentos sociais de que é necessária a construção de uma educação que esteja vinculada à cultura das famílias agricultoras, perguntamos se o Estado brasileiro atende esta demanda? Nossa resposta parte da constatação de que os textos legais e as normativas das políticas públicas educacionais brasileiras preveem a obrigatoriedade do atendimento à realidade da população rural. Mais exatamente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), o Plano Nacional de Educação (PNE) e as “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo”, tratam desta atenção. Esses documentos demonstram que é dever do Estado a oferta de um projeto adequado às necessidades educacionais dos sujeitos dos campos. Temos demonstrado que tal iniciativa tem importância para que as famílias agricultoras, que estão entre os segmentos mais vulneráveis do campo, mantenham-se em sua atividade produtiva junto ao ambiente sociocultural onde vivem. Mas, como é prevista a atenção à realidade rural nos textos oficiais? Passemos a uma revisão dos referidos documentos, focando na questão que nos interessa, a atenção das políticas públicas educacionais aos povos do campo.

### **As políticas educacionais e o campo**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional obriga no artigo 28 que a educação básica oferecida para no meio rural seja adequada a esta população:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996).

Dessa forma, com referência à organização e ao currículo da educação básica os sistemas de ensino devem adequar-se às especificidades culturais das populações atendidas, assim como

o calendário escolar deve adequar-se, a critério do respectivo sistema de ensino, às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas (parágrafo 2º do artigo 23 da LDB).

Importante salientar que antes mesmo da especificidade prevista no artigo 28 a LDB define, no artigo 3º, que um dos princípios da educação brasileira é a “I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.”<sup>6</sup> Nesse sentido, constatamos que as populações rurais têm garantido legalmente o direito de terem equipamentos públicos de educação básica acessíveis, tanto que se não estiverem localizados próximos de suas residências, devem ser acessados pelos educandos por meio de transporte escolar custeado pelo poder público. A Lei nº 11.947/2009, no artigo 30, que altera os artigos 2º e 5º da Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004<sup>7</sup>, trata do Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE), que é executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), no âmbito do Ministério da Educação, com “o objetivo de oferecer transporte escolar aos alunos da educação básica pública, residentes em área rural (...)” (BRASIL, 2009).

A LDB prevê que a União deve encaminhar ao Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação (PNE), com diretrizes, objetivos e metas para a educação brasileira nos dez anos seguintes. Em 2001 foi promulgado o atual PNE, com vigência de 2001 a 2011. Um dos objetivos do Plano é “a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública.” (BRASIL, 2001, p. 7). Assim, entendemos que ele contempla ou ao menos deveria contemplar os povos do campo, que historicamente têm sido excluídos do acesso pleno à escolarização e entre os quais encontram-se os mais baixos índices de escolarização.

Nas diretrizes do PNE para o ensino fundamental<sup>8</sup> consta que a escola rural requer um “tratamento diferenciado”, pois “(...) a oferta do ensino fundamental precisa chegar a todos os recantos do País e a ampliação da oferta de quatro séries regulares em substituição às classes isoladas unidocentes é meta a ser perseguida, consideradas as peculiaridades regionais e a sazonalidade”<sup>9</sup>. Para alcançar esta diretriz, o PNE traça como objetivos e metas, entre outras:

15. Transformar progressivamente as escolas unidocentes em escolas de mais de um professor, levando em consideração as realidades e as necessidades pedagógicas e de aprendizagem dos alunos.
- 16.

<sup>6</sup> Ibid.

<sup>7</sup> A Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, instituiu o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar – PNATE e o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos, dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado, altera o art. 4º da Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.880.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.880.htm)>. Acesso em: 18 jul. 2010.

<sup>8</sup> Em nossa análise do PNE, encontramos referências à realidade rural apenas nas diretrizes, objetivos e metas do ensino fundamental (duração de nove anos a serem cursados entre seis e 14 anos de idade), ou seja, não há referências específicas à educação infantil, ao ensino médio e à educação superior da população rural.

<sup>9</sup> Ibid., p. 23.

Associar as classes isoladas unidocentes remanescentes a escolas de, pelo menos, quatro séries completas. 17. Prover de transporte escolar as zonas rurais, quando necessário, com colaboração financeira da União, Estados e Municípios, de forma a garantir a escolarização dos alunos e o acesso à escola por parte do professor. (...) 25. Prever formas mais flexíveis de organização escolar para a zona rural, bem como a adequada formação profissional dos professores, considerando a especificidade do alunado e as exigências do meio.<sup>10</sup>

<sup>10</sup> Ibid., p. 26.

É possível constatar que a LDB e o PNE pregam que a educação deve levar em conta as especificidades locais e regionais e as características da população rural, mas foi em 2002, quando os movimentos sociais conquistaram a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, por meio do Parecer nº 26/2001 e da Resolução nº 1/2002 do Conselho Nacional de Educação (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007), que esta atenção tornou-se mais pormenorizada. Esta resolução, cuja elaboração contou com a contribuição da “articulação nacional Por Uma Educação do Campo”, anteriormente referida, trata do conjunto de princípios e procedimentos que visam a adequação dos projetos institucionais das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) das diversas modalidades de ensino. O parágrafo único do artigo 2º da referida resolução reza:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa dos projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva do país.<sup>11</sup>

<sup>11</sup> Ibid., p. 30.

As propostas pedagógicas das escolas do campo devem contemplar, conforme o artigo 5º desta resolução, a diversidade do campo nos aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia; e ainda, conforme os artigos 10 e 11, as escolas devem garantir – por meio de mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos dos sistemas de ensino e outros setores da sociedade – uma gestão democrática, com caráter autogestionário, que consolide a autonomia institucional, a abordagem coletiva e solidária dos problemas do

campo e também, a busca de um projeto de desenvolvimento que possibilite a vida digna à população do campo.

Portanto, a referida resolução apresenta uma política de educação específica para o campo que visa garantir o direito das populações que nele vivem à educação de qualidade, pois objetiva: “Construir uma política de educação do campo referenciada na grande diversidade das populações rurais brasileiras (...) em virtude do reconhecimento da enorme dívida do poder público em relação aos direitos dos povos do campo à educação.”<sup>12</sup>

Temos, então, a previsão legal de que as especificidades da realidade das famílias agricultoras sejam atendidas pelas políticas públicas de educação. Nesse sentido, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD/MEC) posiciona-se no sentido de que “(...) o atendimento educacional dos povos do campo não se fará pela transposição de modelos instituídos a partir da dinâmica social e espacial urbana”<sup>13</sup>, mas como isso tem sido de fato realizado? Constata-se uma realidade bem diferente da prevista nos documentos oficiais, pois em geral a oferta da educação básica, de responsabilidade dos executivos municipais e estaduais<sup>14</sup>, além de praticamente restringir-se aos ensinos fundamental e médio (excluindo-se, portanto, a educação infantil e a educação superior), é feita em escassas escolas nucleadas ainda pouco vinculadas a um projeto cultural das comunidades que atendem ou, o que é mais frequente, em escolas localizadas no meio urbano (algumas delas também denominadas de nucleadas) acessadas pelos educandos por meio de transporte público disponibilizado pelas secretarias municipais e estaduais de educação. Parece-nos, então, que de todas as possibilidades que as leis e normativas oferecem, inclusive a de pensar e fazer uma escola no e do campo, com os sujeitos do campo, as estratégias de oferta da educação escolar que mais têm adesão dos governos são aquelas regidas pela lógica de subordinação da população rural ao paradigma urbano.

A opção pela oferta da educação escolar desta forma poderia ser explicada como solução política e econômica, afinal, o direito à educação escolar da população rural tem sido “garantido” e há os recursos públicos para tal (como há participação do governo federal na alocação de recursos financeiros, isso por si só é inegável justificativa e forte atrativo para os gestores municipais e estaduais ofertarem a educação escolar da maneira como têm feito), mas consideramos que estamos, antes de tudo e principalmente, diante de uma questão cultural, tanto é que se a educação dos sujeitos do

<sup>12</sup> Ibid., p. 3.

<sup>13</sup> Ibid., p. 3.

<sup>14</sup> Partimos do que está previsto na LDB, de que a educação infantil e o ensino médio são de responsabilidade dos governos municipais e o ensino médio dos governos estaduais, embora saibamos que esta ainda não é a realidade em todo o país.

campo continuar a ser debatida, disputada e conquistada pelos povos do campo, as barreiras políticas e econômicas poderão ser removidas e isso poderá resultar inclusive em novas opções de oferta de educação com a necessária alocação de verbas públicas.

Em termos de discussão cultural, um aspecto fundamental a ser destacado das políticas educacionais é o evidente discurso da diversidade. Uma problematização do termo diversidade nos leva a afirmar que os documentos oficiais se referem aos povos do campo e à agricultura familiar como o não-urbano, como possível de existir apenas pela referência no urbano, que é considerado a norma, o regular, o centro.

A partir da dinamicidade e das pautas dos movimentos sociais populares do campo formulou-se o conceito de Educação do Campo, cujo postulado principal é o de que os povos do campo lutam por uma educação no e do campo (as pedagogias da alternância, do movimento, da terra e do oprimido expressam esta luta) e não apenas do ou para o meio rural (as pedagogias conteudista e tecnicista da “antiga” escola rural representam esta concepção). Ou seja, a Educação do Campo alterou a tradicional discussão do binômio urbano-rural para o debate entre escola rural e educação do campo e promoveu um deslocamento que pode produzir efeitos culturais expressivos, porque o referente para a formulação de políticas públicas de educação deixa de ser o urbano e passa a ser o modo de produção capitalista e as relações de poder que têm possibilitado que existam diferentes projetos de educação e de desenvolvimento agrário/sociedade que se encontram em permanente, acirrada e dinâmica disputa no cotidiano dos sujeitos do campo. Em suma, o binômio urbano-rural se engendra na lógica da reprodução social e econômica capitalista e a Educação do Campo, ao se contrapor aos preceitos da escola rural, pensa esta instituição enquanto dispositivo de produção de novas identidades e de um novo modelo de desenvolvimento agrário e de nação.

### **Considerações finais**

Temos destacado a importância da atenção das políticas públicas de educação à realidade rural e que ela é prevista legalmente bem como é almejada pelos movimentos sociais populares do campo, no entanto, as colocarmos estas políticas em análise, no sentido de que não há uma única maneira de pensar o projeto político-pedagógico da escola do campo, constatamos que

do ponto de vista da propalada diversidade cultural defendida tanto pela teoria educacional crítica quanto pelas pedagogias oficiais, as famílias agricultoras podem se tornar o outro da cidade, em uma ótica que mantém o urbano como referência e quando muito, avança da falta de escola no campo para uma escola adaptada às condições rurais, perpetuando assim o processo histórico de desvalorização e de secundarização da escola do campo, numa espécie de atualização multicultural da antiga escola rural, que escamoteia as relações de poder que intentam cristalizar o lugar da população rural de submissão ao modo de produção capitalista e a seu projeto do agronegócio.

Outro modo de pensar, proporcionado pelos pensadores da Educação do Campo, possibilita-nos vislumbrar a identidade e a diferença como constituídas em práticas culturais referentes sempre às relações de poder, que por serem assimétricas, denunciam as hierarquias das identidades, o processo de exclusão dos modos de viver e trabalhar das famílias agricultoras e a relação de dominação entre agricultura capitalista e agricultura familiar e anunciam que um projeto alternativo de desenvolvimento agrário precisa de uma escola no e do campo, cujos sujeitos do campo sejam seus construtores.

Constatamos também que os “outros” (agricultores familiares) são coletivos que encontram-se incluídos nas políticas educacionais, enquanto direito universal (em tese há oferta de escola para todos, mesmo que ela não se localize próxima da residência dos educandos), porém eles precisam de políticas afirmativas, focadas (política de cotas no ensino superior para jovens das famílias agricultoras, imaginemos por exemplo), mas que estas, ao contrário das políticas educacionais universalistas que são bem aceitas por todos, não são bem vindas em uma sociedade que celebra a diversidade, mas ignora ou rechaça a diferença quando esta se afirma e exige um lugar social deslocado daquele que as relações de poder historicamente a destinaram.

As tensões provocadas pelos movimentos sociais populares do campo nos possibilitam refletir sobre os modos hegemônicos de implementação das políticas públicas de educação, que em geral partem da ideia de adaptação da educação à realidade rural, e a vislumbrar que há movimentos de resistência a esta lógica de submissão ao paradigma urbano na construção da educação do campo pelos sujeitos e coletivos do campo. É nesta perspectiva que discutimos as necessidades das famílias agricultoras: elas nos trazem mais do que problemas políticos, econômicos e sociais,

trazem problemas culturais. Isso se justifica porque está em jogo o cotidiano de vida destas pessoas, permeado de relações familiares e comunitárias, hábitos e valores, práticas sociais e laborais. As políticas públicas precisam dialogar com este cotidiano para serem realmente efetivas. Elas o fazem?

Numa perspectiva de atenção integral à família, podemos afirmar que as dificuldades dos agricultores familiares não são apenas econômicas, mas envolvem todas as dimensões relacionadas à sua qualidade de vida, entre elas as educativas. Esta constatação nos faz crer que não bastam políticas públicas voltadas ao crédito, garantia e comercialização da produção econômica, mas também para o desenvolvimento de todas as dimensões sociais e culturais. Além disso, se não é qualquer projeto político-pedagógico que atende aos interesses dos agricultores familiares, é preciso que seja um projeto que contribua com a construção de um novo modelo de desenvolvimento, no qual o autoconsumo (consumo dos alimentos produzidos pelas próprias famílias agricultoras), com segurança alimentar e comercialização de excedentes, seja ação prioritária (FETRAF-SUL/CUT, 2007a).

Concluimos que as necessidades das famílias agricultoras têm sido tomadas pelas políticas públicas de educação em uma perspectiva economicista, por isso a escola tem operado hegemonicamente como estratégia de reprodução social e econômica. Apontamos que outro modo de considerar as necessidades dos agricultores familiares é possível ao tomá-las como um problema cultural, o que significa dimensioná-la enquanto dispositivo de produção de novas identidades e de um novo modelo de desenvolvimento agrário, o que exige que as políticas públicas dialoguem com as diversas dimensões da vida desses cidadãos e não apenas a econômica. Exige também que se repense a relação educação-trabalho, categoria central nas políticas educacionais, não mais como conteúdo e técnica a ser ensinada por detentores do saber, mas como processo cultural construído pelos sujeitos do campo; o trabalho não mais como produção de mercadoria, mas como produção de cultura.

### Referências

BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. [Brasília], [1996]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2010.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação (2001-2011)**. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2010.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 11.947, de 16 de junho de 2009**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nos 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória no 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei no 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. [Brasília], [2009]. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/Lei/L11947.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/Lei/L11947.htm)>. Acesso em: 18 jul. 2010.

CALDART, Roseli Salete. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Org.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. (Coleção por uma educação do campo, 4).

\_\_\_\_\_. A escola do campo em movimento. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 60-81, jan./jun. 2003. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/roseli2.pdf>>. Acesso em: 06 nov. 2010.

\_\_\_\_\_. **Sobre Educação do Campo: campo, política pública e educação**. Brasília: NEAD, 2008. (Coleção por uma educação do campo, 7).

FETRAF-SUL/CUT. Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar da Região do Sul. **Agricultura familiar na construção de políticas públicas: subsídios para as plenárias estaduais**. Chapecó: Fetraf-Sul/CUT, 2006.

\_\_\_\_\_. **Desenvolvimento sustentável e solidário & produção de autoconsumo**: livro IV do Projeto Mulher “Gestando desenvolvimento, produzindo organização na agricultura familiar”. Chapecó: Fetraf-Sul/CUT, 2007a.

\_\_\_\_\_. **Projeto político e pedagógico**. Projeto Terra Solidária. Chapecó: Fetraf-Sul/CUT, 2007b.

\_\_\_\_\_. **3º Congresso da Fetraf-Sul/CUT: agricultura familiar: alimento e vida para o Brasil: documento base**. Erechim: FETRAF-SUL/CUT, 2010.

GRZYBOWSKI, Cândido. Movimentos populares rurais no Brasil:

desafios e perspectivas. In: STÉDILE, João Pedro (Org.). **A questão agrária hoje**. 2. ed. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1994.

GUHUR, Dominique Michèle Periotto; SILVA, Irizelda Martins de Souza e. Educação do campo: primeiras aproximações. **Roteiro**, Joaçaba, v. 34, n. 2, p. 129-144, jul./dez. 2009.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Org.). **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. (Coleção por uma educação do campo, 4).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação do campo**: marcos normativos. Brasília: MEC, 2007. (Cadernos secad, 2). Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaocampo.pdf>>. Acesso em: 19 out. 2010.

VIEIRA, Paulo Freire; CAZELLA, Ademir Antonio. Desenvolvimento territorial sustentável em zonas rurais: subsídios para a elaboração de um modelo de análise. In: SEMINARIO INTERNACIONAL: TERRITORIOS RURALES EN MOVIMIENTO, 2006, Santiago do Chile. **Movimientos sociales, actores e instituciones del desarrollo territorial rural**. Santiago do Chile: Internacional Development Research Centre - IDRC/CRDI, 2006. Disponível em: <<http://www.rimisp.org/seminariotrm/doc/ANTONIO-CAZELLA.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2010.

### Abstract

Understanding the importance of family farms to the national economy and the preservation of cultures of the field, the Brazilian government has been working especially in recent years by the remaining farming families in their social and their economic activity, as evidenced in the formulation of public policies in various sectors. The popular social movements of the field have pointed out that school education has an important contribution to this end, however, an analysis of education policies shows that historically the school has simply been adapted to field conditions, which in second place in the school field relation to the city. Our response on the observation that the legal texts and regulations of the Brazilian educational policies should be compulsory attendance to the reality of the rural population. Rather, the “Law of Directives and Bases of National Education” (LDBEN), “The National Education Plan” (NAP) and the “Operational Guidelines for Basic Education in Rural Schools”, deal with this attention. These documents show that it is the duty of the state to offer a design appropriate to the educational needs of individuals from the fields. From the postulates of the Field of Education recognized the school as a sociocultural and problematize the tendency to take education as a strategy for social and economic development and how, by the discussion of education as a cultural issue, we can think of it as a production device new identities and a new model of agrarian development

**Keywords:** public policy, family farming, education, Rural Education.

