

PRINCÍPIOS E CONCEPÇÕES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

AUTORAS

Janisse Viero

Liziany Müller Medeiros



EDUCAÇÃO DO CAMPO

PRINCÍPIOS E CONCEPÇÕES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

AUTORAS

Janisse Viero

Liziany Müller Medeiros

1ª Edição

UAB/NTE/UFSM

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

Santa Maria | RS

2018

©Núcleo de Tecnologia Educacional – NTE.
Este caderno foi elaborado pelo Núcleo de Tecnologia Educacional da
Universidade Federal de Santa Maria para os cursos da UAB.

PRESIDENTE DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL

Michel Temer

MINISTRO DA EDUCAÇÃO

Mendonça Filho

PRESIDENTE DA CAPES

Abilio A. Baeta Neves

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

REITOR

Paulo Afonso Burmann

VICE-REITOR

Luciano Schuch

PRÓ-REITOR DE PLANEJAMENTO

Frank Leonardo Casado

PRÓ-REITOR DE GRADUAÇÃO

Martha Bohrer Adaime

COORDENADOR DE PLANEJAMENTO ACADÊMICO E DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Jerônimo Siqueira Tybusch

COORDENADORA DO CURSO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

Prof^a. Carmen Rejane Flores Wizniewsky

NÚCLEO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL

DIRETOR DO NTE

Paulo Roberto Colusso

COORDENADOR UAB

Reisoli Bender Filho

COORDENADOR ADJUNTO UAB

Paulo Roberto Colusso

NÚCLEO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL

DIRETOR DO NTE

Paulo Roberto Colusso

ELABORAÇÃO DO CONTEÚDO

Janisse Viero, Liziany Müller Medeiros

REVISÃO LINGUÍSTICA

Camila Marchesan Cargnelutti

Maurício Sena

APOIO PEDAGÓGICO

Carmen Eloísa Berlote Brenner

Caroline da Silva dos Santos

Keila de Oliveira Urrutia

EQUIPE DE DESIGN

Carlo Pozzobon de Moraes

Juliana Facco Segalla – Diagramação

Matheus Tanuri Pascotini – Capa e Ilustrações

PROJETO GRÁFICO

Ana Letícia Oliveira do Amaral



V665p Viero, Janisse

Princípios e concepções da educação do campo [recurso eletrônico] / Janisse Viero, Liziany Müller Medeiros. – 1. ed. – Santa Maria, RS : UFSM, NTE, 2018.

1 e-book : il.

Este caderno foi elaborado pelo Núcleo de Tecnologia Educacional da Universidade Federal de Santa Maria para os cursos da UAB
Acima do título: Educação do campo
ISBN 978-85-8341-233-5

1. Educação 2. Educação do campo 3. Educação do campo – História 4. Movimentos sociais I. Medeiros, Liziany Müller II. Universidade Aberta do Brasil III. Universidade Federal de Santa Maria. Núcleo de Tecnologia Educacional IV. Título.

CDU 37.018.51

Ficha catalográfica elaborada por Alenir Goularte - CRB-10/990
Biblioteca Central da UFSM



Ministério da
Educação



PROGRAD



APRESENTAÇÃO

Prezado/a estudante,

As linhas que seguem buscam promover situações nas quais seja possível debater e refletir acerca da trajetória da Educação do Campo, seus princípios e suas concepções. Neste sentido, este material está dividido da seguinte maneira:

Na Unidade 1, você vai conhecer a história da educação do campo e vai compreender que o termo “educação do campo” surgiu para designar uma educação específica para o homem trabalhador do campo. Vai também refletir sobre as possíveis diferenças entre a educação do campo e a educação rural tradicional.

A Unidade 2 apresenta uma breve discussão sobre os aspectos teóricos dos movimentos sociais. É um convite inicial para uma reflexão sobre o surgimento desses movimentos, ou seja, como eles foram se organizando no decorrer da história. Vamos ver também quais os principais movimentos sociais que atuam no Brasil e como eles têm se organizado na luta pela educação do campo.

Na Unidade 3, você vai entender a importância de compreendermos a concepção de Educação do Campo, que reafirma a luta pela educação para os povos do campo.

Na Unidade 4, você vai conhecer a Pedagogia da Alternância e a importância desta metodologia para a escola do campo.

Na unidade 5, abordaremos questões da legislação das políticas educacionais para o campo, mais especificamente as diretrizes operacionais da educação básica do campo, para tanto, nosso enfoque serão as leis que regulamentam a educação básica brasileira para o campo, traçando paralelos que nos levem a refletir acerca dos contextos legais de legitimação e consolidação no campo educacional.

Na Unidade 6, apresentamos elementos para discutir a Educação do Campo e docência nos espaços rurais na perspectiva da pedagogia histórico crítica da educação.

Bom trabalho para todos nós!

ENTENDA OS ÍCONES



ATENÇÃO: faz uma chamada ao leitor sobre um assunto, abordado no texto, que merece destaque pela relevância.



INTERATIVIDADE: aponta recursos disponíveis na internet (sites, vídeos, jogos, artigos, objetos de aprendizagem) que auxiliam na compreensão do conteúdo da disciplina.



SAIBA MAIS: traz sugestões de conhecimentos relacionados ao tema abordado, facilitando a aprendizagem do aluno.



TERMO DO GLOSSÁRIO: indica definição mais detalhada de um termo, palavra ou expressão utilizada no texto.

SUMÁRIO

▷ APRESENTAÇÃO ·5

▷ UNIDADE 1 – A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO ·10

Introdução ·12

1.1 A Educação Rural no Brasil: Da Colônia ao Império ·13

1.1.1 A educação rural na república: avanços, desafios, controvérsias e resistência ·18

1.1.2 Principais Movimentos Operários que se organizaram na década de 30 ·20

1.1.3 Abertura democrática; nova conjuntura política no país ·30

Considerações Finais ·33

Atividades de Reflexão ·34

▷ UNIDADE 2 – MOVIMENTOS SOCIAIS E A EDUCAÇÃO DO CAMPO ·35

Introdução ·37

2.1 Movimentos sociais, algumas indefinições ·38

2.1.1 Os Novos Movimentos Sociais ·44

2.2 O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem terra (MST): Um pouco da história ·52

2.3 A Educação do MST: Da luta pela terra à construção de uma nova pedagogia ·60

2.4 Movimentos socioterritoriais rurais que lutam por terras no Brasil ·66

Considerações Finais ·74

Atividades de Reflexão ·75

▷ UNIDADE 3 – CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL ·76

Introdução 78

3.1 Educação do campo: Concepções e desafios ·79

3.2 O debate da educação do campo no paradigma da questão agrária ·81

3.3 Sistematizando as concepções da educação do campo ·83

3.4 Educação do campo x Educação rural ·85

Considerações Finais ·89

Atividades de Reflexão ·90

▷ UNIDADE 4 – EDUCAÇÃO DO CAMPO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE ALTERNÂNCIA ·92

Introdução ·94

4.1 A experiência das escolas família agrícola e as casas familiares rurais no mundo e no Brasil ·95

4.1.1 Contexto histórico ·95

4.1.2 Os centros familiares de formação por alternância no Brasil - CEFFAs ·97

4.1.3 A educação do campo e a pedagogia da alternância ·99

4.1.4 Principais instrumentos pedagógicos que encaminham o processo de formação na escola da alternância ·101

4.1.5 A pedagogia da alternância: uma prática em construção ·103

Considerações Finais ·105

Atividades de Reflexão ·106

▷ UNIDADE 5 – DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DAS ESCOLAS DO CAMPO ·107

Introdução ·109

5.1 Contextualizando a educação do campo e a luta por espaço na agenda pública ·110

5.1.1 Conceito e definição de Política ·114

5.2 Reflexões sobre as diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo ·116

5.3 Educação no campo avanços e conquistas ·125

5.3.1 Programa Escola Ativa ·126

5.3.2 PRONACAMPO - Programa Nacional de Educação do Campo ·129

5.3.3 Saberes da Terra ·129

5.3.4 Programa Nacional de Educação nas Áreas de Reforma Agrária - PRONERA ·130

5.4 A Universidade Federal de Santa Maria - UFSM em parceria com o PRONERA ·137

5.4.1 Projeto Diálogos entre a Pesquisa Científica e os Assentamentos Rurais no Brasil: o residência agrária em discussão ·138

5.4.1.1 Uso do ambiente virtual de ensino aprendizagem Moodle ·139

5.4.1.2 Organização do Congresso Nacional dos Cursos de Especialização em Residência Agrária, desenvolvidos em 27 universidades brasileiras ·140

Considerações Finais ·141

Atividades de Reflexão ·142

▷ **UNIDADE 6 – EDUCAÇÃO DO CAMPO E A DOCÊNCIA NOS ESPAÇOS RURAIS ·143**

Introdução ·145

6.1 Educação do Campo e docência nos espaços rurais na perspectiva da pedagogia histórico crítica da educação ·147

6.1.1 Educação do Campo e metodologias de ensino em consonância com a Pedagogia Histórico Crítica e a Educação Marxista ·151

6.1.2 Alternativas de organização das atividades pedagógicas nas escolas do tempo ·154

6.1.3 Sugestões de encaminhamentos metodológicos para atuar em uma escola do campo ·156

Considerações Finais ·159

Atividades de Reflexão ·160

▷ **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS ·161**

1

A HISTÓRIA DA
EDUCAÇÃO DO CAMPO

INTRODUÇÃO

Contextualizar a história da educação do campo no Brasil é importante, no sentido de compreender que as lutas dos sujeitos por educação, as conquistas ao longo do tempo e em determinados períodos históricos foram determinantes para que a Educação do Campo possa ser reconhecida no cenário atual. Além disso, ao revisitarmos o passado revendo fatos importantes, que implicaram diretamente nesta construção, certamente nos permitirá compreender a luta do povo camponês, suas conquistas e desafios na busca de uma educação de qualidade, construída pelas pessoas com as ideologias e características próprias de cada época.

Neste sentido, para que possamos entender o contexto e a origem da educação do campo, se faz necessário considerar que em cada momento da história do Brasil, desde a colonização até os dias atuais, vários acontecimentos marcaram de forma decisiva a trajetória da educação do campo. Educação, que muitas vezes, atendeu às necessidades de cada acontecimento histórico ou períodos importantes ligados às demandas agrícolas, ao processo de produção e de industrialização de cada época do país. Estas características estão profundamente ligadas à trajetória de lutas e conquistas da Educação do Campo.

Você vai observar nesta Unidade que a estrutura social, política, econômica e cultural brasileira, foi organizada sob os interesses do capital, e definiram as regras para a oferta de educação pública e de políticas públicas para os povos do campo ***para os povos do campo.***

Portanto, esta unidade tem como objetivo: Entender como se desenvolveu a educação rural no Brasil; perceber a importância dos Movimentos operários/sociais que se organizaram a partir da década de 30 em prol da educação e das lutas por seus direitos, formando a base e o alicerce para o que entendemos hoje por Educação do campo.

1.1

A EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL: DA COLÔNIA AO IMPÉRIO

Ao contextualizar historicamente a educação rural no Brasil se faz importante ter claro que a Educação sempre esteve ligada e seguiu, de forma direta ou indiretamente, às orientações de setores econômicos, políticos, sociais ou culturais que foram se organizando na construção histórica do Brasil, sempre a partir dos interesses do capital, e que influenciaram diretamente e indiretamente as políticas para a educação pública a esses sujeitos.

Para Ferreira; Brandão (2011), ao se estudar a educação do campo, não há como sonegar tais análises, sendo que a temática “Educação do Campo” deixa claro o descaso e forma com que os governantes – elite brasileira – historicamente trataram a educação voltada ao campo denominada como “educação rural”.

Cabe salientar que mesmo quando se formulou políticas ou ações para a educação do meio rural, estas ações seguiram o modelo de educação pensado para a cidade, mesmo material didático, mesmos programas, livros, professores, nunca se pensou ou se observou a necessidade de dar aos povos do campo uma educação capaz de garantir o bem-estar coletivo destas populações e dos indivíduos que dela fazem parte.

Voltando um pouco no tempo, observamos que no Brasil colônia, apesar de a população viver quase que em sua totalidade no meio rural, a educação era pensada apenas para os cidadãos que viviam na cidade, percebe-se que apesar do país ser predominante rural, não se pensava em uma educação específica para o meio rural.



SAIBA MAIS: Segundo Coutinho (2009, p.40): O processo de colonização do Brasil tem como marco importante as Capitânicas Hereditárias, cujo elemento fundamental é a posse da terra, sustentada pela lógica produtiva das relações sociais sob o tripé latifúndio, religião e escravidão. Em síntese, a educação ou sua negação ao povo, no período supracitado, inscreve-se no objetivo da colonização: lucro, acumulação de riquezas, expropriação e exploração das novas terras descobertas, traçando as marcas históricas daquilo que CHAUÍ (2000) chamou de mito fundador (descobridor) que tem permanecido além daquela época.

A educação desenvolvida neste período foi introduzida pelos jesuítas que aqui chegaram chefiados pelo Padre Manoel da Nóbrega, com a missão de “educar” a nova colônia portuguesa. O projeto educativo e missionário, iniciado nos anos de 1549, tinha por objetivo a propagação da doutrina católica, transmitir normas de comportamento, ensinar ofícios necessários para o desenvolvimento da colônia aos

indígenas e posteriormente a negros escravizados. Décadas depois, foram instaladas as escolas de humanidades para os filhos de colonizadores ricos, sendo que neste período quem exercia o papel do professor eram os religiosos da Companhia de Jesus, (HADDAD; DIPIERRO, 2000).



INTERATIVIDADE: Filme “A Missão”

Sinopse: No final do século XVIII Mendoza, um traficante de escravos, com remorso por ter matado seu irmão num duelo, torna-se um jesuíta. Junto com Gabriel, também um jesuíta contra os colonos que querem escravizar os indígenas. fonte: Fonte: <http://www.cinemenu.com.br/filmes>

Cabe salientar que, a atuação jesuítica no Brasil contribuiu com a educação neste período, mas teve um caráter ambíguo, para os nativos (índios), uma educação dominadora, e para os filhos dos portugueses, um sistema de educação implantado com o objetivo de desenvolver os processos de ensino aprendizagem proveniente da cultura europeia, que já possuía 300 anos de experiência, incluindo universidades (MARINHO, 2008).

O quadro abaixo apresenta os fatores que determinaram este tipo de educação no Brasil Colônia.

Quadro 1 - Fatores que determinaram a Educação no Brasil Colonial

1	Para o governo português, o Brasil era <i>terra de exploração</i> e não de investimento, assim as riquezas deveriam sair daqui para a Europa e não fazer o inverso.
2	A atividade econômica do país era braçal e não requeria uma mão de obra especializada, pois para trabalhar no campo, extrair minério, ou cuidar do gado, o homem não precisa saber ler nem escrever.
3	A população brasileira na sua grande maioria era formada de <i>índios, negros, escravos e mulheres, pessoas que não tinham direito à educação;</i>
4	<i>Uma educação rural</i> dependeria do <i>apoio do senhor das terras</i> , se ele não reconhecia a educação como algo importante, não iria apoiá-la.

Fonte: Produzido pelas autoras, baseado em Marinho (2008, p.27), adaptado por NTE, 2018.

Nesse sentido, é possível perceber, historicamente, a diferenciação dada às classes dominantes. Esta diferenciação só contribui para o aumento da pobreza e exclusão social em consequência da concentração fundiária, da escravidão e da invasão das terras dos índios.

Para Fernandes (2012), esse cenário permanece no contexto do Primeiro Império no Brasil, marcado por revoltas em prol de um novo regime político e com uma sociedade dominada por uma elite burguesa preocupada com as principais questões políticas da época, como a libertação dos escravos, a república e a industrialização, (FERNANDES, 2012).

Neste período, questões referentes ao rural, educação pública, educação para o povo do campo, reforma agrária e direitos trabalhistas, não entravam na pauta das discussões políticas.

No que se refere à educação, o período do Império é marcado por poucos avanços no que tange a educação. Segundo as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, a constituição e legislação do império em nenhum momento mencionam uma educação voltada para o meio rural, embora neste período a economia do país fosse eminentemente agrária.

A legislação do período ignora as populações do campo e não estabelece uma política educacional específica para o campo e não se discute proposta coerente de educação popular ou pública.

Na Lei de 15 de Outubro 1827, o Art. 1º *estabelece que em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias*, do qual podemos observar a educação associada ao método Lancaster, ao universo citadino e voltada para atender a elite local. Quanto aos conteúdos, percebe-se que os mesmos estão fundamentados nas mesmas propostas do período colonial, o Art. 6º nos diz:

Art. 6º Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil. (IMPÉRIO DO BRASIL, Lei de 15 de Outubro 1827)



SAIBA MAIS: Lei proposta por Joaquim José Lopes e assinada na mesma data pela Assembleia Legislativa do período.

A Lei de 15 de outubro de 1827 é considerada a Primeira Lei Geral de Educação pública no Brasil, estabelecendo que: “Art. 10 Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverá as escolas de primeiras letras que forem necessárias” (BRASIL, 1827). A mesma lei estabeleceu que os presidentes de província definissem os ordenados dos professores, como descrito no “Art. 30 Os presidentes, em Conselho, taxarão interinamente os ordenados dos Professores [...]”.



SAIBA MAIS: Método de educação idealizado por Jospeh Lancaster, quaker inglês também conhecido como Ensino Mútuo ou Monitorial, teve como objetivo, ensinar o maior número de alunos em menor tempo e pouco recurso, através da disciplina, oralidade e memorização

A grande preocupação do Império foi a de elaborar políticas que mantivessem o sistema, de grandes extensões de terras, nas mãos de proprietários tradicionais, ancorados no esquema latifundiário, de monocultura e no trabalho escravo. Com o agravamento dos conflitos de terras entre posseiros e latifundiários, em todo o país, e a iminência do fim da escravatura que colocava em risco a propriedade de terras, a elite se viu obrigada a se posicionar diante dos fatos.



SAIBA MAIS: No final do século XVIII, os latifúndios ocupavam todas as regiões economicamente importantes. Os donos não permitiam o estabelecimento de lavradores em suas terras, a não ser como dependentes. Isso fez com que muitos se tornassem posseiros de pequenas porções existentes entre uma propriedade e outra [...]. Em 1822 não havia mais terras a distribuir, de modo que foram suspensas as concessões. Começou então a ocupação pelo sistema de posses. O período marcado até 1850 ficou conturbado por conflitos entre posseiros e latifundiários. (MORISSAWA, 2001).

Foi neste contexto que, segundo Morissawa (2001), o Império decretou a **Lei de Terras** em 1850, por saber que o fim da escravatura seria inevitável e que essa questão agravaria os conflitos por terra. Assim, a lei surge para restringir o direito à posse de terra. Somente teria acesso à posse de terra os que tivessem capital para adquiri-la, o que fortalecia o processo de exclusão até então existente.



SAIBA MAIS: Lei de Terras, como ficou conhecida a lei nº 601 de 18 de setembro de 1850, sancionada por D. Pedro II, foi a primeira iniciativa no sentido de organizar a propriedade privada no Brasil. Até então, não havia nenhum documento que regulamentasse a posse de terras e com as modificações sociais e econômicas pelas quais passava o país, o governo se viu pressionado a organizar esta questão.

A Lei de Terras foi aprovada no mesmo ano da lei *Eusébio de Queirós*, que previa o fim do tráfico negreiro e sinalizava a abolição da escravatura no Brasil. Grandes fazendeiros e políticos latifundiários se anteciparam a fim de impedir que negros pudessem também se tornar donos de terras.

Chegavam ao país os primeiros trabalhadores imigrantes. Era a transição da mão de obra escrava para assalariada. Senão houvesse uma regulamentação e uma fiscalização do governo, de empregados, estes estrangeiros se tornariam

proprietários, fazendo concorrência aos grandes latifúndios.
Fonte: <http://www.infoescola.com/historia/lei-de-terras/>
Acesso: 21/03/2017

A lei:

Proibia as aquisições de terras por outro meio que não a compra, extinguindo o regime de posses;
Elevava o preço das terras e exigia pagamento à vista;
Destinava produto da venda de terras à importação de colonos.

A Lei de terras buscava evitar que imigrantes se tornassem proprietários de terras (Sul: processo diferenciado, imigrantes compraram lotes).

O campo foi associado como um espaço de oportunidades para atividades econômicas e lucro, o que corroborou para o olhar de uma educação de cartilha tecnicista que se “reduziu ao atendimento de necessidades educacionais elementares e ao treinamento de mão de obra” (MEC, 2007, p.10), como também para negação da sua identidade enquanto território de relações socioculturais.

Com a chegada dos imigrantes europeus, no segundo Império apareceram os primeiros ensaios em relação à educação rural, ainda que com muita resistência, foram se instalando algumas escolas conforme os ideais trazidos dos seus países de origem, não tendo, porém, forças para se difundirem para o interior do Brasil. Segundo Bavaresco e Rauber (2014, p. 86):

Sem ter acesso às escolas, as crianças partiram para a lavoura trabalhar e com isso garantiam aos fazendeiros mais mão de obra e maiores índices de produção. No entanto, os governantes brasileiros sentiram a necessidade de estreitar os laços dos imigrantes com o Brasil. Com a pouca oferta de escolas, estes estavam educando as crianças conforme as suas origens e tradições europeias. Então, para estreitar os laços dos imigrantes e principalmente das crianças e jovens com o Brasil, foram criadas mais escolas; nelas, procuravam educar os alunos conforme os costumes locais, distanciando os laços de origem (BAVARESCO E RAUBER, 2014, P. 86).

Conforme Marinho (2008), as escolas no meio rural eram construídas, mas não funcionavam. Principalmente as escolas agrícolas criadas nesse período, que não possuíam os instrumentos necessários para o seu funcionamento. A proposta de educação para as escolas do campo eram as mesmas criadas para as escolas urbanas.

Com a abolição da escravatura (os escravos libertos começam a vender sua força de trabalho para os fazendeiros da região) e com a chegada dos imigrantes europeus um novo sistema de trabalho se insere no país aumentando significativamente a população no meio rural.

Para Coutinho (2009, p. 41):

Em termos políticos o Brasil saiu da condição de colônia, constituiu-se império, fez-se independente e proclamou-se república. Tais contextos levaram, por sua própria contradição, à reivindicação da educação, sob a responsabilidade do Estado. Mas, demoraria muito a se configurar uma política de educação efetiva, pois da parte das elites brasileiras, sempre houve um grande receio quanto aos ideais políticos de liberdade e de direitos sociais que poderiam ser estimulados caso fosse ofertada aos trabalhadores (COUTINHO, 2009, p.41).

1.1.1 A educação rural na república: avanços, desafios, controvérsias e resistência.

O Brasil, a partir da proclamação da República, buscou a instauração de uma nova ordem cultural, econômica e política, processo que segundo alguns autores como Prado Júnior (1972, p.208) e Paludo (2001, p. 24) podem ser compreendidos como a construção do projeto de modernidade brasileira.

A constituição brasileira de 1891, que teve como modelo e inspiração a constituição norte-americana, consagrou a República Federativa do Brasil como Estado com características liberais. Para Carvalho (1998, p.161) “a República, mesmo no Brasil, apresentou-se como regime de igualdade e de liberdade, como o regime do governo popular”. Para o autor essa ideia contradiz o formalismo da lei, oculta e mascara o que aconteceu de forma efetiva. Carvalho (1998) lembra que:

A República consolidou-se sobre a vitória da ideologia liberal pré democrática, darwinista, reforçadora do poder oligárquico. As propostas alternativas de organização de poder, o republicano radical, a do socialismo e mesmo a do positivismo, derrotadas, foram postas de lado (CARVALHO, 1998, p.162-3).

Em sua obra "O poder do atraso", Martins (1994) chama a atenção para o fato de que o Brasil Republicano, embora sob a aparência de liberal, era controlado pelo poder oligárquico, estando sob a hegemonia de um pequeno grupo de políticos em cada Estado. Para o autor, não se conseguiu articular o rompimento, das formas de processamento das ordens sociais e das relações, entre os governantes e os governados, entre o público e o privado, dominantes no Brasil. Na sociedade brasileira, poder e hierarquia sempre foram conceitos indissociáveis. O povo tradicionalmente foi dividido de forma hierárquica entre grupos sociais com direitos desiguais.



SAIBA MAIS: Entre os autores que se alimentam teoricamente na perspectiva crítica, é consensual que a implementação do projeto de modernidade não constitui todo o povo como soberano, construindo um verdadeiro cativeiro social de homens, mulheres, jovens e crianças livres (PALUDO, 2006).

Se num determinado período o critério usado para classificar o povo foi o patrimônio, com o desenvolvimento da cultura ilustrada, os critérios diferenciadores dos grupos sociais passaram a ser o patrimônio e as letras. Assim, patrimônio, cultura e poder político passaram a ser dissociados e determinaram níveis de diferenciação de cidadania.

Verificou-se, entretanto, ao longo da história, iniciativas que buscavam o rompimento com a ordem política instituída e estas incluíam a educação como estratégia de luta. Para Paludo (2001), apesar dos estudos e debates na literatura, sobre a concepção de Educação Popular, fixar-se mais intensamente nos anos de 1960/70 e parte dos anos 1980, encontram-se aspectos referentes à emergência desta concepção desde antes da Proclamação da República, no âmbito das lutas pela libertação dos escravos e na prática do movimento Socialista, que inspirava o movimento operário que começava a se construir na época.

No período de 1889 até 1930, o Brasil passa por um período de transição de um modelo econômico agrário-exportador para um modelo urbano industrial. O desenvolvimento do setor de transportes, a instalação das primeiras fábricas e o crescimento do setor comercial transferiram para os centros urbanos os conflitos sociais, que até então se concentravam no campo.

Conforme a Pró Central de Movimentos Populares (1993, apud, NOGARO et al., 1996, p. 25):

As cidades receberam os negros libertos, os escravos foragidos e uma grande leva de migrantes. Boa parte dessa gente passou a morar em habitações coletivas. As péssimas condições de vida e higiene geraram um cenário propício a violentos conflitos urbanos, ligados às “reformas urbanas” de inspiração sanitária, destinadas a “civilizar” os bairros populares. Aparecem assim no âmbito dos movimentos, as primeiras organizações de trabalhadores operários, para fazer frente aos problemas existentes e aos novos problemas que surgiram.

É neste período que, segundo Paludo (2006, p. 3), “uma alternativa de projeto cultural e pedagógico, através da educação, ganha forma identitária, constituindo o que mais tarde viria a ser chamado de Educação Popular”, isto é, uma das várias concepções de educação que se formaram e fazem parte do cenário educacional presente na sociedade brasileira. Para Paludo, o surgimento da concepção de Educação Popular está associada a fatores relacionados à(s): existência das classes populares; precariedade nas condições de vida das classes populares, decisões e opções políticas e educacionais tomadas pela elite brasileira para o desenvolvimento do país e existência de um movimento de organização política (PALUDO, 2006).

O quadro 2 tem como objetivo apresentar resumidamente os fatos determinantes para a elaboração da concepção de Educação Popular:

QUADRO 2 – Fatores determinantes para a elaboração da concepção de Educação Popular

ECONÔMICO:	Transição de um modelo econômico agrário-exportador para um modelo urbano industrial. (desenvolvimento do setor de transportes, a instalação das primeiras fábricas e o crescimento do setor comercial).
MOVIMENTOS SOCIAIS:	Aparecem no âmbito dos movimentos, as primeiras organizações de trabalhadores operários.
CONFLITOS SOCIAIS:	Transferência para os centros urbanos os conflitos sociais, que até então se concentravam no campo.
MOVIMENTOS SOCIAIS:	Começa a se constituir “uma alternativa de projeto cultural e pedagógico, através da educação constituindo o que mais tarde viria a ser <i>chamado de Educação Popular</i> ”.

Fonte: Autores.

1.1.2 Principais Movimentos Operários que se organizaram na década de 30

Seis correntes disputavam a hegemonia política do movimento operário na Primeira República: socialistas, libertários (anarquistas e anarco-sindicalistas), comunistas (PCB), católicos, trabalhistas e amarelos (PALUDO, 2001, p. 226). Na visão de Paludo (2001) todas estas correntes políticas estavam preocupadas com a construção de um poder popular, mas para cada uma delas, o significado desta construção e a forma de realizá-la era diferenciado. No quadro 3 apresentaremos os principais movimentos que disputavam a hegemonia política do movimento operário, seus ideais políticos, a concepção de educação e suas principais reivindicações.

QUADRO 3 – Principais movimentos que disputavam a hegemonia política do movimento operário na Primeira República

PRINCIPAIS MOVIMENTOS QUE DISPUTAVAM A HEGEMONIA POLÍTICA DO MOVIMENTO OPERÁRIO NA PRIMEIRA REPÚBLICA		
SOCIALISTAS		
IDEAIS	EDUCAÇÃO	REIVINDICAVAM
De justiça, igualdade e distribuição de renda	- Ensino técnico profissionalizante, laico (gratuito) - Extensão do ensino básico	Escola pública universal, laica e gratuita.
LIBERTÁRIOS: (ANARQUISTAS E ANARCO-SINDICALISTAS); A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO POPULAR PASSA A TER UMA NOVA ORIENTAÇÃO		
EDUCAÇÃO	PRÁTICAS/EDUCATIVAS/ PEDAGÓGICAS	ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA
- Contra o Estado, - Contra o capital, - Contra a Igreja	Desenvolveram uma prática pedagógica em conformidade com suas concepções de como deveria ser a sociedade: autogerida e livre	Orientaram suas práticas educativas pelo princípio da educação integral, desenvolvimento do ser humano por inteiro racional (fundada na razão e não na fé), mista e solidária (formação de homens livres e respeitadores da liberdade alheia).

Não lutaram pelo ensino público e gratuito, por acreditarem que o ensino público favorecia os interesses da burguesia e do clero.
Por esse motivo: afastaram-se dos trabalhadores e operários.

Inspirados nas ideias de Ferrer: Desenvolveram a chamada Educação Racionalista, com iniciativas que iam da discussão pedagógica. - Fundação da Universidade Popular, criação de Centros de Estudos Sociais e fundação de dezenas de Escolas Modernas
Que eram autossustentadas.

Reivindicavam: a “escola unitária” (uma mesma forma de ensino para todos).

COMUNISTAS (PCB):
A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO POPULAR VAI ALÉM DA LUTA EMPREENDIDA PELOS
SOCIALISTAS PELA ESCOLA PÚBLICA UNIVERSAL, LAICA E GRATUITA.

IDEAIS	EDUCAÇÃO	REIVINDICAVAM
Percebiam a importância do poder do Estado e, ao contrário dos libertários, disputavam este poder.	Na prática educativa - lançaram a tarefa da politização das massas. Era considerado educativo: A organização dos trabalhadores, propaganda, as atividades esportivas, as palestras e os cursos de “teoria marxista”,	A “escola unitária” (uma mesma forma de ensino para todos).

Segundo Paludo (2001) não se tratava mais de lutar por um ensino técnico profissionalizante, e sim de entender e implementar a união do “ensino com o trabalho produtivo”, pela “formação politécnica” e pela administração das escolas pelos trabalhadores.

FONTE: Autores.

Para Paludo (2001) nas práticas educativas dos socialistas, dos libertários e dos comunistas pode-se observar uma leitura crítica da realidade, uma compreensão da educação inserida no contexto sócio-político e a compreensão da importância do papel da educação para a formação humana.

Tais norteamentos pautam as discussões e as concepções da educação do campo sobre as quais se debruçam os estudiosos e a sociedade de hoje.

Paludo (2001, p. 86), **ressalta que, na Primeira República, a concepção pedagógica tradicional sufocou a consolidação da concepção pedagógica socialista e da libertária e se assistiu o advento da concepção pedagógica da Escola Nova.** Através do Manifesto da Escola Nova assinado por diversos intelectuais da época, levantou-se pela primeira vez questões sobre a educação.



SAIBA MAIS: **Escola Nova** é um dos nomes dados a um movimento de renovação do ensino que foi especialmente forte na Europa, nos Estados Unidos e no Brasil, na primeira metade do séc XX.

Os primeiros grandes inspiradores do movimento foram o escritor Jean-Jacques Rousseau e os pedagogos Heinrich Pestalozzi e Freidrich Fröebel.

No Brasil, as ideias da Escola Nova foram introduzidas já em 1882 por Rui Barbosa e ganharam especial força com a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, quando foi apresentada uma das ideias estruturais do movimento: as escolas deviam deixar de serem meros locais de transmissão de conhecimentos e tornar-se pequenas comunidades, onde houvesse maior preocupação em entender e adaptar-se a cada criança do que em encaixar todas no


mesmo molde. O documento foi assinado por 26 signatários – dentre eles:
Anísio Teixeira (1900-1971), Fernando de Azevedo (1894- 1974),
Cecília Meireles (1901-1964), Lourenço Filho (1897-1970) e
Edgard Roquette-Pinto (1884-1958)

Fonte: <http://www.armazemdedados.rio.rj.gov.br/Revista> – Rio Estudos – **Os Precusores da Educação Nova**, Nº 227, Nov. 2006

Essa educação seria oferecida para as populações do campo, segundo Breitenbach (2011), embora com um cabedal teórico pautado na ideologia assistencialista, oligárquica e empresarial fabril. O próprio manifesto assim se refere: “É preciso, para reagir contra esses males, já tão lucidamente apontados, por em via de solução o problema educacional das massas rurais” (MEC, 2010, p. 52). Isso porque esse período foi marcado pela urbanização e industrialização, além de crises econômicas, o que elevou o trânsito de muitos indivíduos do campo para a cidade.

As ações resultaram em políticas educacionais no contexto do ensino profissional, onde se configurou a Educação Rural e Agrícola. No quadro 4 apresentamos os principais educadores que assinaram o Manifesto dos Pioneiros da educação.

QUADRO 4 – Principais representantes do Manifesto dos Pioneiros da Educação.

 <p>Fernando de Azevedo: (02 /04/1894/1974)</p>	<p>Educador, sociólogo, administrador, escritor e jornalista, Fernando de Azevedo nasceu em São Gonçalo do Sapucaí (MG), a 2 de abril de 1894.</p>
 <p>Anísio Spínola Teixeira: (12/06 de 1900/1971)</p>	<p>Educador baiano responsável pelas reformas de sistema educacional brasileiro que mudaram radicalmente os rumos do ensino no país. Anísio Spínola Teixeira nasce na cidade de Caitité, no sertão baiano.</p>
 <p>Cecília Meireles: (07/11/1901/1964)</p>	<p>Formou-se em professora com apenas 18 anos de idade, escreveu vários poemas de carácter simbolista, foi jornalista e cronista. É considerada por muitos como uma das maiores poetisas da Língua Portuguesa. Estudou também línguas, canto e violino.</p>
 <p>Manuel B. Lourenço Filho: (10/03/1897/1970)</p>	<p>Foi um educador e pedagogo brasileiro conhecido sobretudo por sua participação no movimento dos pioneiros da Escola Nova. Foi duramente criticado por ter colaborado com o Estado Novo de Getúlio Vargas. Sua obra nos revela diversas facetas do intelectual educador, extremamente ativo e preocupado com a escola em seu contexto social e nas atividades de sala de aula. Lourenço Filho era apoiador da eugenia, acreditava que brancos eram superiores aos negros, concluindo através de "pesquisas", que a cor da pele tinha relação direta com a capacidade intelectual, dizendo que crianças pretas deveriam estudar em salas separadas das crianças brancas</p>

FONTE: Pedagogas Petrópolis. Disponível em: <<http://pedagogaspetropolis2010.zip.net/>>. Acesso em: 14/05/2018.

A década de trinta ficou conhecida na história do país como a passagem de um modelo oligárquico para um modelo industrial. Para Fernandes:

O período datado de 1930 a 1936 ficou caracterizado pela transição de uma sociedade oligárquica para urbana industrial. Essa mudança refletiu profundamente no sistema educacional do país que voltava todos os esforços para acompanhar o momento, inclusive o campo, que também entrava na lógica da modernização e implantava os novos conhecimentos por meio das Políticas de Assistência Técnica e Extensão Rural. As primeiras noções para uma política educacional no país surgem a partir da Constituição de 1934, que estabelecia a necessidade de criação de um Plano Nacional de Educação que fiscalizasse as atividades de ensino em todo o Brasil (FERNANDES, 2012, p. 62).

Segundo Fernandes (2012, p. 62), foi neste momento que se implantou a gratuidade no ensino, sendo que o ensino primário passa a ser obrigatório e o ensino religioso, que antes era obrigatório na grade curricular passou a ser opcional. Para Marinho, (2008), com estas medidas o governo passa a reconhecer o direito de todos à educação.

Com estas mudanças o ensino, neste período, passa a ser laico e público, mas, segundo Fernandes (2012, p. 62) as diretrizes para o Plano Nacional de Educação são demarcadas em linhas gerais, não deixando claro o que, especificamente, estaria reservado às escolas rurais.

Quanto ao ensino para o meio rural Fernandes (2012, p. 62, apud SOUZA, 2006) afirma que:

No ano de 1937, foi criada a Sociedade Brasileira de Educação Rural com o objetivo de expansão do ensino e a preservação da arte e do folclore rural. Na década de 1940, foi criada a Comissão Brasileira-Americana de Educação das Populações Rurais, cujo objetivo era a implantação de projetos educacionais e o desenvolvimento das comunidades rurais.

Com o grande fluxo migratório do campo para a cidade, nas primeiras décadas da república com o objetivo de buscarem melhores condições de trabalho, que iniciava o processo acelerado de industrialização, surge neste período uma preocupação por grupos de ruralistas que começam a questionar a migração do homem do campo para a cidade e lançam um movimento para fixar o homem no campo.

É neste cenário que, segundo Sá e Silva (2013, p. 64), acirraram-se os debates sobre as especificidades da escola na zona rural, emergindo, assim, algumas correntes de pensamento em defesa de uma educação diferenciada que fornecesse subsídios para fixar o homem no campo.

Segundo Fernandes (2012, p. 62): A partir desse movimento, nasce o “ruralismo pedagógico”, um projeto que atendia aos interesses dos fazendeiros em manter os trabalhadores rurais no campo e daqueles que temiam a superpopulação das cidades.

Para Fernandes (2012), a proposta tinha como objetivo proporcionar uma educação, para o meio rural brasileiro, no sentido de impedir a migração e fixar o homem no campo.

Segundo Fernandes (2012), apesar de uma intensa articulação dos movimentos políticos da época o ruralismo pedagógico não resolveu o problema da educação no meio rural, já que surgiu sem nenhuma proposta nova para as pessoas do campo e não pretendeu despertar o homem do campo para sua condição social excludente.

Segundo Fernandes (2012, p. 62):

Na década de 50, outras ações foram criadas para a preparação de técnicos destinados à educação de base rural e programas de melhoria de vida dos agricultores como a Campanha Nacional de Educação Rural e o Serviço Social Rural. Na década de 60, com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 4.024/61, ficou comprovada a marginalidade da Educação do Campo, uma vez que foi delegada aos municípios a estruturação da escola fundamental rural. Foram organizados os Centros Populares de Cultura e o Movimento Educacional de Base, ligados a partidos de esquerda e com sustentação ideológica no trabalho desenvolvido pelas ligas camponesas, sindicatos e ação pastoral de bispos da Igreja Católica. Assim foram desenvolvidos grupos de Alfabetização de Adultos e Educação Popular.

Para Souza, 2006, na década de 50 e 60 era possível observar no meio rural um contexto de emergência de movimentos sociais rurais, a exemplo dos boias-frias, movimentos de luta pela permanência na terra e contra a expropriação.

A figura 1 e 2 apresentam os trabalhadores rurais/boias-frias ou assalariados rurais, nas lavouras de cana-de-açúcar, que após serem expulsos de suas terras pela desapropriação vão para a cidade e passam a constituir uma massa de trabalhadores temporários que migram de uma região para outra, acompanhando o ciclo produtivo das diferentes culturas.

FIGURA 1 E 2 – Trabalhadores rurais, Boias-frias.



FONTE: NTE

O forte apelo pela reforma agrária e o surgimento de vários movimentos sociais que reivindicavam estas mudanças levaram o governo a realizar reformas de base. Para Fernandes (2012, p. 63):

Era um momento em que existia um forte antagonismo entre as classes, com greves, ocupações, reivindicações e um forte clamor por parte dos camponeses pela realização da Reforma Agrária. Para acalmar os anseios do povo o presidente João Goulart, em 1961, anuncia suas reformas de base, dentre elas, a Reforma Agrária. O governo absorveria terras improdutivas dos latifundiários e distribuiria aos camponeses (MORISSAWA, 2001). Para o então Presidente da República, a Reforma Agrária era necessária à vida social e econômica para que o país pudesse progredir sua indústria e para o bem estar de seu povo (STÉDILE, 2005, p. 105). Essa ideia retrata a fixação dos governos pelo crescimento da indústria e, conseqüentemente, de um modelo de desenvolvimento para o país, (FERNANDES, 2012, p. 63).

A figura 3 apresenta a notícia no Jornal Última Hora as reformas propostas pelo Presidente João Goulart.

Figura 3 – Jornal Última Hora, anunciando as Reformas propostas por pelo então presidente João Goulart



FONTE: Jornal Última Hora. Disponível em: <<https://arquivopublicors.wordpress.com/2014/03/19/aper-s-conta-historias-comissao-especial-de-indenizacao-a-reforma-agraria-e-o-grupo-dos-onze/>>. Acesso em: 14/05/2018.

Segundo Paludo (2006), a partir 1956 começa a se verificar um processo de radicalização política que vai se configurar na formação de uma frente popular. As populações urbanas e rurais ganham força reivindicatória, lutando por seus direitos e por mudanças estruturais de base.

Para Paludo (2006), é neste contexto de disputa da direção do desenvolvimento brasileiro, que emerge uma onda identitária, que mais tarde derivaria numa concepção diferenciada de educação do povo, conhecida como “a cultura popular dos anos 60”, destacando-se o importante papel desenvolvido por Paulo Freire em sua formulação.

A Figura 4 a apresenta uma das ações do Movimento denominado Cultura Popular dos Anos 60, “Campanha de Pé no Chão também se aprende a Ler”, em Natal no Rio Grande do Norte, liderada e organizada pelo educador Paulo Freire por meio do Plano Nacional de Alfabetização (PNA).

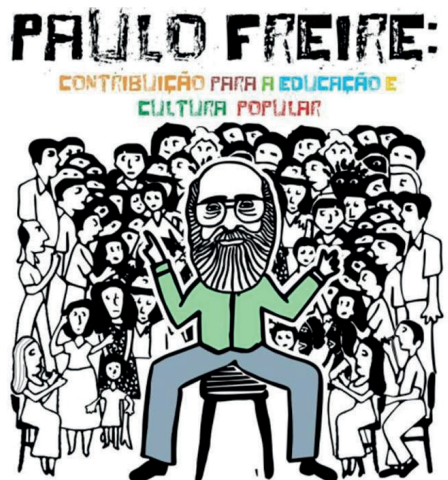
FIGURA 4 – Movimento “a cultura popular dos anos 60”



FONTE: Resistência em Arquivo. Disponível em: <<https://resistenciaemarquivo.files.wordpress.com/2014/02/de-pc3a9-no-chc3a30-tambc3a9m-se-aprende-a-ler.jpg>>. Acesso em: 14/05/2018.

A figura 5 apresenta o cartaz do Movimento de Cultura Popular (MCP) de Recife em Pernambuco, tendo Paulo Freire como seu maior representante.

Figura 5 – Movimento “a cultura popular dos anos 60”;



Fonte: Resistência em Arquivo. Disponível em: <<https://resistenciaemarquivo.files.wordpress.com/2014/02/paulo-freire-e-a-educac3a7c3a30--popular.jpg>>. Acesso em: 14/05/2018.

Para Nogaro et al. (1996):

Paulo Freire tem o mérito histórico de ter sido o que melhor interpretou e com mais facilidade formulou uma verdadeira “pedagogia do oprimido”. Buscou a prática da liberdade em diferentes áreas do trabalho popular, seja em nível sindical e partidário, seja nas mais diversas associações e movimentos sociais. A pedagogia de Freire conferiu aos processos educativos um conteúdo decididamente social e não mais individualístico; uma dimensão ativamente política e não mais simplesmente passiva e apática à realidade social do povo (NOGARO et al. 1996, p. 26-27).

As ideias de **Paulo Freire** passam a ter uma maior divulgação, em nível nacional, quando este tornou-se presidente da Comissão Nacional Popular, do MEC, em 1963, no governo de João Goulart, e principalmente quando assumiu a coordenação do Plano Nacional de Alfabetização de Adultos.

A partir de 1964, com a ditadura militar, se consolida o Projeto de Modernidade Brasileiro, representando a opção por um projeto de desenvolvimento cada vez mais associado e subordinado ao capital internacional, num contexto, em que vigora na sociedade a disputa entre a ditadura e a democracia.

No que se refere à educação, evidencia-se uma oposição entre Escola Pública Estatal e Educação Popular. O Estado passa a ser visto como aparelho ideológico de reprodução da ordem capitalista e as teorias crítico-reprodutivistas tornam-se parâmetros para avaliação crítica da escola e do seu papel social (PALUDO, 2006).

Na década de 70, a intenção do desenvolvimento com base na indústria permanece e o analfabetismo se apresenta como um dos principais obstáculos ao desenvolvimento do país. Neste sentido, o Governo da época criou projetos especiais para combater os altos índices de analfabetismo que assolavam o país. Entre eles podemos citar o EDURURAL, que veio a funcionar na década de 1980, para melhorar a educação no meio rural (SOUZA, 2006). E o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), criado em 1967. O principal objetivo do MOBRAL era erradicar o analfabetismo no campo e na cidade. Nem o EDURURAL e nem o MOBRAL conseguiram acabar com o analfabetismo no país.

A Lei 5.692/71, em seu artigo 11, preconizava que o ensino na zona rural deveria ser adaptado ao calendário agrícola. Portanto, a escola poderia organizar seu calendário com previsão de férias na época do plantio e da colheita. De acordo com Andrade (1993), essas medidas não mudaram, efetivamente, a realidade do ensino rural.

Ainda na década de 1970, a lógica de que os agricultores são atrasados em relação aos sujeitos da cidade permanece e a saída para a adequação à modernização continua sendo a educação.

No final da década, é criado o III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto – PSECD (1980-1985), que surge com a proposta de priorizar as populações carentes do meio rural e das periferias urbanas, visando corrigir, pela indução governamental, os problemas sociais gerados pelo desenvolvimento econômico (ANDRADE, 1993).

A criação do III PSECD foi marcada pelo fim do milagre econômico alardeado durante o período da ditadura militar, pelo aumento da pobreza e pelo fim da ditadura militar. A educação deveria estar alinhada aos interesses do governo e, ideologicamente, contribuir para o desenvolvimento econômico do país. A preocupação com a educação rural, neste momento, estava vinculada às palavras de ordem que tinham como objetivo o progresso da nação, em nenhum momento se pensou em uma escola que realmente atendesse as necessidades do povo do meio rural. Para Santos et. al.:

Faz-se necessário observar que, nesse momento, o que estava em pauta eram os interesses capitalistas nacionais e internacionais, que buscavam, na escola, a promoção de políticas de fixação do homem no campo. [...] O modelo de escola rural proposto pelas políticas públicas vinculadas ao capitalismo se fundamenta na divisão campo/cidade, na expropriação da terra, dos meios de subsistência e da força de trabalho do camponês (SANTOS et. al. 2013, p. 63).

No quadro 5 apresentamos de forma resumida os principais fatos que marcaram a trajetória da educação Rural no Brasil a partir da década de 30.

QUADRO 5 – Principais fatos que marcaram a trajetória da educação Rural no Brasil a partir da dec. de 30

DÉCADA	FATOS
DÉC. 30	1932 - Lança-se o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova defendendo a educação pública, leiga, gratuita, obrigatória e sob a responsabilidade estatal.
	1933 - Inicia a Campanha de alfabetização na Zona Rural, em um clima ainda de ruralismo pedagógico, organizaram-se cursos de capacitação para os professores.
	1935 - Realizado o 1º Congresso Nacional do Ensino Regional, que contribui para a fundação da Sociedade Brasileira da Educação Rural, em 1937, que tinha como objetivo propagar a educação rural.
	(1937 a 1945), Início do Estado Novo, período onde se intensificou a preocupação com a escolarização da população do meio rural, frente à questão dos permanentes índices de analfabetismo e do fluxo migratório interno que continuava a ser um incômodo às elites urbanas.
	1937- Criada a Sociedade Brasileira de Educação Rural com o objetivo de expansão do ensino e a preservação da arte e da cultura do homem do campo.
DÉC. 40	1940- Criada a Comissão Brasileira-Americana de Educação das Populações Rurais, cujo objetivo era a implantação de projetos educacionais e o desenvolvimento das comunidades rurais. - Criada a Imprensa de Assistência Técnica em expansão Rural;
	De 1945 a 1964 são elaborados Projetos educacionais para o campo: formações técnicas, clubes agrícolas, conselhos comunitários rurais.
DÉC. 50	1952 - Campanha Nacional de Educação Rural e o Serviço Social Rural. Especifica a formação de técnicos responsáveis por projetos e programas de melhoria de vida, mas sem discutir os problemas do campo.
	1956 - Associações de crédito e assistência rural (ACAR), coordena das pela Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural (ABCAR), hoje EMATER, que também se investiu no Programa de Extensão Rural que objetivava o combate à carência, à subnutrição e às doenças.
	1959 - Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste - SUDENE.
	1967- Superintendência da Região Sul – SUDESUL.

DÉC. 60	1960 - Centro Popular de Cultura – CPC (extinto em 1964, pelo golpe militar)
	1961 - Centros de Cultura Popular (CCP), criados pela União Nacional dos estudantes. (extinto em 1964, pelo golpe militar), 1961- Movimento Eclesial de Base (MEB), 1961 - Aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 4.024/61
	1964 - Golpe militar (Presidente João Goulart deposto). - Presidente Castelo Branco anuncia a primeira lei de Reforma Agrária do Brasil (Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964), denominada Estatuto da Terra que, segundo Morissawa (2001), não foi implantada. - Criado o Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra Agrícola PIPMOA. - Criada a Superintendência de Políticas de Reforma Agrária - SUPRA.
	1965 - Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária - CRUTACs
	1966- Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia- SUDAM
	1967- Superintendência da Região Sul, SUDESUL 1967 - Criado Movimento Brasileiro de Alfabetização–MOBRAL.
	1968 - Projeto Rondon, com esses programas substitui-se a professora rural pelos técnicos e pelos extensionistas universitários (professores e estudantes).
	1970 - INCRA Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.
	1971 – Criada a Lei 5.692/71
	DÉC. 70

FONTE: Autores.

No final da década de 1970, as lutas populares ressurgem, exigindo abertura política e retorno ao Estado de Legalidade. Foi neste período que, segundo Paludo (2006), se constituem os chamados “novos movimentos sociais”.



SAIBA MAIS: Os novos movimentos sociais compreendem as múltiplas formas espontâneas de participação, organizadas em torno da esfera da cultura e em contestação à lógica capitalista, que possui como norteador o acúmulo de capital. Pode-se citar: o movimento das mulheres, o movimento ecológico, movimentos contra a fome e outros, sinalizando em princípio um distanciamento do caráter classista que se configurava no movimento operário, que se estruturava em torno do mundo do trabalho (PALUDO, 2001).

1.1.3 Abertura democrática; nova conjuntura política no país.

A década de oitenta apresenta um cenário de abertura política em um contexto de discurso democrático aclamado por diferentes forças sociais e políticas.

A retomada de consciência dos direitos, do reconhecimento que a relação entre educação e o protagonismo das classes populares se faz por intermédio da constituição dos movimentos sociais e sua participação efetiva na política e na construção de um novo projeto de sociedade. A Figura 6 apresenta a manifestação por eleições diretas no final do regime militar.



SAIBA MAIS: O fim do governo de Figueiredo foi marcado por grandes mobilizações nas cidades brasileiras. Unificada em torno da pressão pela aprovação da lei proposta pelo deputado federal Dante de Oliveira, a oposição ao regime apoiou intensamente a campanha das Diretas Já! O objetivo era garantir a realização de eleições diretas para a presidência da República em 1985. Apesar das gigantescas multidões que tomavam as ruas das principais cidades do país, a lei não foi aprovada.

Fonte: <http://alunosonline.uol.com.br/historia-do-brasil/governo-figueiredo-fim-ditadura.html>

FIGURA 6 – Manifestação das Diretas Já! Realizada em frente ao Congresso Nacional, na capital Brasília



FONTE: Wikimedia. DISPONÍVEL EM: <[HTTPS://COMMONS.WIKIMEDIA.ORG/WIKI/FILE:DIRETAS_J%C3%A1.JPG](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Diretas_J%C3%A1.JPG)>. ACESSO EM: 14/05/2018

Com a retomada do processo democrático brasileiro, a escola passa a ser compreendida como um campo de luta que pode contribuir para a superação das contradições sociais e para a emancipação das classes populares (ARROYO, 1995). Para Paludo (2006), estabelece-se o vínculo entre educação e política, educação e projeto de sociedade e entre educação e classe social. A educação definitivamente deixa de ser prática neutra e ganha o significado de ato político (FREIRE, 1987).

É neste período que, segundo Paludo (2006, p. 5) “O movimento no interior das escolas públicas é perpassado pelas práticas educativas gestadas no interior da sociedade civil”. A Educação Popular é elevada à categoria de concepção de Educação ou de Pedagogia, num contexto em que diversas concepções de educação confrontavam-se: Concepção de Educação Popular, Teorias Não Diretivas, Pedagogia da Escola Nova, Pedagogia Tradicional e Pedagogia Tecnicista (oficial), (PALUDO, 2006).

Segundo Santos e Souza (2015):

Com a mudança da política econômica, a partir da década de 1980, passou a fazer parte da meta governamental a migração dos moradores do campo para as cidades, para que a terra ficasse à disposição dos grandes latifundiários e empresas multinacionais, como propõe o modelo neoliberal globalizado adotado como política econômica de governo. Assim, com o êxito alcançado na proposta, muitos camponeses passam a ver na cidade a única alternativa de sobrevivência, mas acabaram engrossando as fileiras dos excluídos sociais no espaço citadino. (SANTOS e SOUZA, 2015, p. 37).

Então, os movimentos sociais do campo, por meio da educação, lutam por manter estes sujeitos em seus territórios de origem, o campo.

No contexto das demandas da sociedade civil, a Reforma Agrária continua a ser uma das grandes questões vinculadas às desigualdades sociais.

Dentre a diversidade de movimentos sociais da época, surge o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), para dar continuidade às lutas que se travam pela terra no país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO

Como podemos perceber nesta Unidade, a história da educação do campo foi marcada profundamente pelo abandono e tropeços do poder público. Foi em oposição a esta situação que surgiram diversas iniciativas de movimentos sociais, sindicais e populares que paralelamente construíram inúmeras experiências educativas de reflexão acerca da realidade e interesses dos povos do campo. São iniciativas que defendem o meio rural como espaço de diversidade cultural e identitária e, portanto, territórios que carecem de políticas direcionadas a essa realidade e não uma mera transposição do que é elaborado no meio urbano.

Assim, vamos entendendo que o campo brasileiro vem sofrendo um processo de mudança educacional em cada contexto histórico, e que os camponeses são sujeitos na construção de seu desenvolvimento educacional.

ATIVIDADES DE REFLEXÃO

Atividade 1

Para iniciarmos nossas atividades, neste semestre, antes de mais nada, precisamos nos conhecer melhor, portanto para esta aula gostaríamos que vocês fizessem uma pequena apresentação em formato de apresentação de slides - Power Point contendo:

1- Nos conhecendo Melhor

- a) Nome, Formação (nível médio; curso técnico; já tem outra faculdade, etc);
- b) Trabalha e estuda (somente estuda ou trabalha);
- c) Local onde estuda ou trabalha;
- d) Mora próximo/distante do Polo e se na zona urbana ou rural;
- e) Qual o seu envolvimento direto ou indireto com a Educação do Campo?
- f) Qual a sua expectativa relacionada a disciplina de Concepções e Princípios da Educação Campo?

2-Conhecendo a sua realidade Local

- a) Pesquise em jornais ou revistas regionais uma reportagem referente a Educação do campo no seu município e anexe no trabalho.
- b) Aponte os fatores positivos e negativos abordados na reportagem escolhida.
- c) Escolha uma personalidade local que tenha envolvimento com a educação do campo no seu município e faça uma breve entrevista levantando: Quais os problemas enfrentados no seu município relacionado à Educação do Campo? (Identifique o nome, idade e cargo ocupado da personalidade escolhida para entrevista).

Informação importante:

Caso não se sinta à vontade em trabalhar com o Power Point, peça instruções aos Tutores.

Para uma melhor interação e visualização neste espaço você poderá colocar fotos e imagens. O que achar mais conveniente para descrever a sua realidade. Seja Criativo.

2

MOVIMENTOS SOCIAIS E A
EDUCAÇÃO DO CAMPO

INTRODUÇÃO

O avanço do capitalismo no campo resultou numa elevada diferenciação social e migração, de parte significativa, da população empobrecida para centros urbanos, acentuando as históricas desigualdades e a exclusão na agricultura brasileira. Este contexto gerou a emergência de movimentos sociais que buscavam mudanças nos rumos do desenvolvimento rural, gerando uma nova materialidade nas lutas camponesas nos mais diferentes lugares do mundo.

Fazendo com que os Movimentos Sociais passassem a ter uma maior visibilidade e reconhecimento por meio de suas pautas de lutas ao levarem suas reivindicações do campo para a cidade, do interior para as metrópoles, da periferia para o centro do capital.

Os agricultores excluídos, desterritorializados, com pouca terra, insatisfeitos pelo modelo de desenvolvimento formaram esses movimentos. E passaram a lutar pela permanência na terra, mudança do atual modelo neoliberal, dignidade, ou reconquista da terra através da Reforma Agrária (Reteritorialização).

Portanto, nesta unidade vamos fazer uma breve discussão sobre os aspectos teóricos dos movimentos sociais. É um convite inicial para uma reflexão sobre o surgimento desses movimentos, ou seja, como eles foram se organizando na história da humanidade. Vamos ver também quais os principais movimentos sociais que atuam no Brasil, e como eles têm se organizado na luta pela educação, o reconhecimento de seus saberes e suas experiências.

Essa análise se dá no sentido de valorizar o “lugar”, as ações e relações da agricultura familiar (acolhimento, solidariedade, fraternidade, cooperação, respeito à vida e aos recursos naturais), e a conquista de uma educação específica para o homem e a mulher do campo, denominada de Educação do Campo.

Bom Estudo!

2.1

MOVIMENTOS SOCIAIS, ALGUMAS INDEFINIÇÕES

O debate contemporâneo sobre os Movimentos Sociais revela a existência de lacunas teóricas na definição do que seja Movimento Social, no sentido do estabelecimento de sua diferenciação em relação aos padrões de ação coletiva analisados no século XX e de outras formas de associativismo contemporâneo.

O termo “movimentos sociais” foi utilizado pela primeira vez por Lorenz Von Stein, em 1842 ao sentir a necessidade de uma ciência social que estudasse o socialismo emergente na França. Desde então, no Brasil e no exterior, tem sido usado com vários significados, quer seja para designar qualquer ação coletiva de forma ampla, ou mesmo para designar estritamente mobilizações reivindicativas da sociedade civil.

O processo investigativo sobre os movimentos sociais, principalmente a partir da década de 1970, século XX, constituiu-se de uma base de conhecimentos divergentes de várias formas.

De acordo com Bobbio (2007), a expressão “movimento” tem sido utilizada para demonstrar a inserção parcial à vida política institucionalizada, bem como para distinguir dos partidos políticos. Segundo Bobbio et al. (2000, p. 796), a expressão movimento:

[...]é usada, de modo particular, para tornar patente, ao mesmo tempo, a necessidade de ligames profundos com os grupos sociais e o enraizamento neles, bem como certo distanciamento das práticas políticas dos partidos. Contudo, as reivindicações, as exigências, as instâncias e a própria representação dos interesses dos grupos de referência por parte dos mais diversos movimentos se dão no âmbito político e, mais especificamente, dentro da esfera da atividade partidária”, (BOBBIO et. al., 2000p. 796).

Na tentativa de definir o conceito de Movimentos Sociais, Gohn, salienta que:

Apesar do número razoável de estudos específicos sobre a problemática dos movimentos sociais, não podemos afirmar que existam teorias bastante elaboradas a seu respeito. Parte dessa lacuna é dada pela multiplicidade de interpretações e enfoques sobre o que são movimentos sociais. Um conjunto díspar de fenômenos sociais tem sido denominado como movimentos sociais. Na tentativa de clarificar a questão criaram-se novas taxinomias ou tipologias empíricas sem fundamentação teórica, (GOHN, 2000, p.11).

Para Gohn (2000), esta polissemia, em relação ao conceito, tem origem nas colocações de alguns autores contemporâneos ao afirmarem que, no mundo moderno, os conflitos sociais se deslocaram da esfera da produção para a esfera dos problemas da cultura, e nesta, os problemas de identidade cultural seriam os mais importantes, gerando movimentos em torno das questões de raça, gênero, nacionalidade etc.

Outra visão é apresentada pela autora em relação ao ex-líder estudantil francês e parlamentar do Partido Verde, Daruel Cohn-Bendit, que reconhecem a importância dos conflitos culturais, mas atribui uma determinação econômica aqueles conflitos.

A partir destas colocações, Gohn (2000, p.11), defende que temos dois "modelos" de análise: um culturalista (ênfase nos movimentos sociais), e outro classista (ênfase nas estruturas econômicas, as classes sociais, as contradições sociais e os conflitos de classes).

A partir destas colocações Gohn (2000), vai defender uma terceira posição onde, ao se analisar os movimentos sociais, não se pode separar da análise de classes sociais, nos dizeres dela:

Defendemos uma terceira posição, que destaca a importância da cultura na construção da identidade de um movimento social, mas concebem os movimentos segundo um cenário pontuado por lutas, conflitos e contradições, cuja origem está nos problemas da sociedade dividida em classes, com interesses, visões, valores, ideologias e projetos de vida diferenciados. Entendemos que a análise sobre os movimentos sociais não pode ser separada da análise de classe social, mas também não podemos resumir os movimentos a algo determinado pelas classes (GOHN, 2000, p.11).

Tentando aprofundar um pouco mais a reflexão em relação à definição de movimento social, Gohn, (2000), estabelece quatro diferenças entre; movimentos e grupos de interesses, quanto ao uso ampliado da expressão ao se designar a ação histórica de grupos sociais; entre modos de ação coletiva e movimento social; e, à esfera onde ocorre a ação coletiva.

Em relação aos movimentos e grupos de interesses a autora afirma que:

Interesses comuns de um grupo é um componente de um movimento, mas componente não suficiente para caracterizá-lo como tal. Primeiro, porque a ação de um grupo de pessoas tem que ser qualificada por uma série de parâmetros para ser um movimento social. Este grupo tem que formar um coletivo social e, para tanto, necessita ter uma identidade em comum. Ser negro, mulher, defender as baleias, ou não ter teto para morar, são adjetivos que qualificam um grupo dando-lhe objetivos comuns para a ação. Mas eles têm uma realidade anterior à aglutinação de seus interesses. Eles têm uma história de experiências culturais. As inovações culturais, econômicas ou outro tipo de ação que vierem a gerar, partem do substrato em comum

das carências ou demandas que reivindicam, articuladas pelos legados da herança cultural que possuem. A partir dessa base, eles criam e renovam seus repertórios de ações, ideias, valores etc. (GOHN, 2000, p.11).

Quanto à ampliação da expressão da ação histórica de grupos sociais, a mesma explica que:

[...] ao se designar a ação histórica de grupos sociais, tais como o movimento da classe trabalhadora. [...] trata-se de uma categoria da dialética, a de movimento, em oposição à estática. É a ação da classe em movimento e não um movimento específico da classe. Esta diferença possibilita demarcar dois sentidos para o termo movimento: um ampliado e geral, outro restrito e específico (GOHN, 2000, p.11).

Entre modos de ação coletiva e movimento social Gohn, (2000, p.11), explica que:

Um protesto (pacífico ou não), uma rebelião, uma invasão, uma luta armada, são modos de estruturação de ações coletivas; poderão ser estratégias de ação de um movimento social, mas sozinhos não são movimentos sociais.

Em relação à esfera onde ocorre a ação coletiva Gohn (2000, p.11), salienta que:

Trata-se de um espaço não institucionalizado, nem na esfera pública nem na esfera privada. Mas devemos tomar cuidado com as generalizações empíricas, denominando de movimento tudo que estiver na esfera não institucional. Os espaços coletivos não institucionalizados situam-se na esfera pública não governamental, ou não estatal, possibilitando aos movimentos dar visibilidade às suas ações.

Neste sentido, segundo Gohn (2000), do exposto até o momento, podemos tirar uma primeira dedução, a saber:

[...] movimento social refere-se à ação dos homens na história. Esta ação envolve um fazer - por meio de um conjunto de práticas sociais e um pensar por meio de um conjunto de ideias que motiva ou dá fundamento à ação. (GOHN, 2000, p.11)

Portanto, para a autora a ação dos movimentos sociais trata-se, de uma “práxis”. A partir do que foi exposto acima, Gohn (2000), vai formular uma definição ampla para o conceito de movimento social:

Movimentos sociais são ações coletivas de caráter sociopolítico, construídas por atores sociais pertencentes a diferentes classes e camadas sociais. Eles politizam suas demandas e criam um campo político de força social na sociedade civil. Suas ações estruturam-se a partir de repertórios criados sobre temas e problemas em situações de conflitos, litígios e disputas. As ações desenvolvem um processo social e político-cultural que cria uma identidade coletiva ao movimento, a partir de interesses em comum. Esta identidade decorre da força do princípio da solidariedade e é construída a partir da base referencial de valores culturais e políticos compartilhados pelo grupo (GOHN, 2000, p.12).

A partir das definições de Gohn (2000), na tentativa de definir o que são Movimentos Sociais, vamos encontrar, na literatura sobre o assunto, outra definição elencada por Scherer-Warren (1993), como toda e qualquer mobilização social de massas humanas que reivindicam alguma coisa do Estado e/ou de determinados segmentos da própria sociedade civil. As mobilizações sociais, podem se concretizar em ações diretas ou indiretamente a partir de marchas, passeatas, atos de desobediência, entre outros (GOHN, 2007).

Para Souza (2006), os movimentos sociais compreendem e exploram pedagogicamente as tensões e contradições da sociedade. Isto porque, “onde há tensões as pessoas são obrigadas a repensarem, a reaprenderem e a mudarem valores, concepções e práticas” (SOUZA, 2006, p.11).

Para Santos, et al. (2013, p. 18)

É possível verificar na literatura que trata do tema, uma profusão de interpretações sobre o conceito, nomeando-o como lutas, protestos, revoltas, revoluções, mobilizações, sendo classificados (os movimentos) como grupos de interesse, grupos de pressão, ou apenas como ações coletivas. Os grupos de pressão são organizados por indivíduos que possuem interesses econômicos ou sociais, tais como boicotes, greves, manifestações, e que possuem coesão entre seus integrantes, buscando a adesão da opinião pública. Já os grupos de interesses defendem interesses específicos, pressionando o poder público, utilizando como estratégia várias formas de pressão direta com instâncias de poder decisório. E as ações coletivas podem ser designadas como lutas pela redistribuição de renda e outros serviços sociais coletivos sob o controle de grandes organizações públicas ou privadas.

Segundo Santos et al. (2013), na atualidade os paradigmas dos movimentos sociais têm se baseado no modelo norte-americano e no europeu e classificam-se em clássico e contemporâneo. Neste sentido, Santos et al. (2013, p. 18), o primeiro se destaca pelo estudo das teorias clássicas sobre a ação coletiva, a teoria da Mobilização de Recursos (MR) e a teoria da Mobilização Política (MP). O segundo se subdivide em teoria neomarxista e teoria dos Novos Movimentos Sociais (NMS). No quadro 6

apresentamos o significado e as diferenças de paradigmas dos movimentos sociais baseado no modelo norte-americano e no europeu.

A partir desta breve exposição em relação ao conceito e definição na literatura do que são movimentos sociais, salientamos que não iremos nos aprofundar na parte teórica, pois não é este o objetivo da disciplina. As disciplinas decorrentes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo darão um aporte mais aprofundado em relação ao **conceito**.



SAIBA MAIS: Sugerimos a leitura do artigo.

500 ANOS DE LUTAS SOCIAIS NO BRASIL: movimentos sociais, ONGs e terceiro setor: GOHN, M. G. 500 Anos de Lutas Sociais no Brasil, **Rev. Mediações**, Londrina, v. 5, n. 1, p. 11-40, jan./ jun. 2000.

Quadro 6 – Paradigmas dos movimentos sociais nos Estudos Contemporâneos.

O PARADIGMA CLÁSSICO	Nesse paradigma, a adesão aos movimentos sociais seriam respostas cegas e irracionais dos indivíduos desorientados pelo processo de mudanças que a sociedade industrial gerava. Nessa abordagem dava-se, portanto, grande importância à reação psicológica dos indivíduos diante das mudanças, reação considerada comportamento não racional ou irracional (GOHN, 2007, p.24).
ESCOLA DE CHICAGO	Com valores progressistas, primava pela reforma da sociedade, para que esta se tornasse harmoniosa. Privilegiava-se a interação entre indivíduo e sociedade, e os líderes exerciam papel fundamental na transformação social, cuja vida deveria ser exemplar. Eles eram técnicos sociais para ajudar a guiar a sociedade a um ideal democrático. Na visão da Escola de Chicago, os movimentos sociais eram o resultado de conflitos gerados pelas tensões sociais entre as multidões, cuja atribuição de apaziguar seria dos líderes (SANTOS. et al. 2013 p. 20).
SOCIEDADE DE MASSAS	A segunda teoria do paradigma clássico se baseia na cultura de massas. Os movimentos sociais eram considerados como a ação irracional das massas, fruto do mecanismo de contágio da multidão. As ações das massas eram classificadas como: irracionais, históricas, espontâneas e coletivas (SANTOS. et al. 2013 p. 21).
ABORDAGEM SOCIOPOLÍTICA	O estudo desta abordagem foi a articulação entre classes sociais e as relações sociais de produção no contexto pós II Guerra Mundial, para entender o comportamento coletivo e político-partidário, a exemplo das mudanças políticas na América Latina e sobre o nazifascismo. Há uma ênfase à coletividade. Nesse caso, os movimentos estão relacionados ao descontentamento das pessoas que se organizam em busca de mudança. Não seria qualquer organização de pessoas que seria um movimento social, pois os teóricos dessa abordagem classificavam as organizações de grupos de pessoas em grupos corporativos de interesse ou mesmo lutas com base em protestos e mobilizações. Entretanto, um movimento social se distinguiria no nível de organização, por ter uma identidade de grupo, ideologias próprias, pertença, solidariedade. Aqui o papel dos líderes é muito importante para ajudar a conter os descontentamentos sociais (SANTOS. et al. 2013 p. 21).
O COMPORTAMENTO COLETIVO E O FUNCIONALISMO	A quarta teoria tem como base o funcionalismo, e aponta para o comportamento coletivo das massas. Observa-se, nessa tendência, uma rejeição ao comportamento coletivo tendo como foco os determinantes psicológicos e o que determina o comportamento coletivo aqui é a forma estrutural do sistema social. Essas tensões formam reações que demandariam um anúncio de que a ordem social está sendo desintegrada e que necessita de controle, possibilitando, assim, o surgimento dos movimentos sociais. Ou seja, existe uma ordem social estática, exterior aos indivíduos, sobre a qual, quando desintegrada, ocorrem resistências. A mudança social só acontece quando os indivíduos não estão mais satisfeitos com determinada “ordem social”, e se aglutinam em torno de um objetivo comum, acontecendo somente quando os sujeitos mudam de comportamento (SANTOS. et al, 2013 p. 20).

Nessa quinta teoria, percebe-se claramente a presença analítica de uma sociedade burocrática, como prevê Weber em seus estudos sobre racionalização e organização na empresa capitalista. Observa-se uma diversidade na forma de conceber os movimentos. Porém, como estão relacionados às questões organizacionais, há então uma relação de preocupação com o custo-benefício, ou seja, os movimentos se tornariam uma espécie de “negócio”, comandado pelos líderes que são os administradores (SANTOS, et al, 2013 p. 22).

FONTE: Adaptado de SANTOS, A.R.; SILVA, G.J.; SOUZA, G.S. Educação do Campo, 2018.

2.1.1 Os Novos Movimentos Sociais

Para Santos et al. (2013), foi “a partir da década de 1960”, que ocorreram várias mudanças nas estratégias e formas de organização dos movimentos sociais. Segundo Santos et al. (2013, p. 22):

A discussão sobre os Novos Movimentos Sociais (NMS) refere-se, inicialmente, aos estudos surgidos na Europa, tendo como elemento básico a rejeição do marxismo ortodoxo como forma de explicar as ações coletivas de lutas sociais, ou seja, trata-se de um neomarxismo. Nesse novo olhar, passou-se a privilegiar a explicação das questões sociais, observando o microestrutural e não o macroestrutural como se fazia no estrutural-funcionalismo. Os teóricos de destaque nessa nova abordagem foram Offe (1988), Melucci (1996), Laclau (1990), Touraine (1976) e Mouffe (1993). As categorias de análise desse novo contexto são: a cultura, a ideologia, a solidariedade, as lutas sociais e a identidade. Tendo em vista que a política passou a se inserir em todas as ações coletivas, deixando de lado o sujeito pré-determinado, hierarquizado, “o poder começou a fazer parte da esfera pública da sociedade civil, e não só do Estado, como observa Foucault”. (OFFE, 1988, p. 10). Outro aspecto de grande relevância nesse novo contexto globalizado é o processo identitário que passa a ser muito valorizado, tanto no âmbito individual, quanto no coletivo. E a palavra “pós” começa a circular nas categorias analíticas, a exemplo de pós-moderno, pós-estruturalista etc.

Ao abordar este tema, Hall (2005, apud SANTOS et al. 2013), analisa a centralidade da identidade na sociedade como forma de cada grupo específico, se distinguir dos demais e, ao mesmo tempo, participar da inclusão no mundo globalizado. Segundo o autor:

Cada movimento apelava para a identidade social dos seus sustentadores. Assim, o feminismo apelava às mulheres, à política sexual, aos gays, às lésbicas, às lutas sociais dos negros, o movimento antibelicista, aos pacifistas e assim por diante. Isso constitui o nascimento histórico do que veio ser conhecido como

a política de identidade – uma identidade para cada movimento.
(HALL, 2005, apud SANTOS et al. 2013, p. 22)

Para Hall (2005, p. 45), os Novos Movimentos sociais:

Estão agindo de forma transversalizada, incluindo pessoas da “esquerda” e da “direita”, independente da classe social, não sendo designados como trabalhadores que reclamam a superação da sociedade capitalista, mas como pessoas que reivindicam uma sociedade mais humana, harmoniosa, sustentável, participativa, descentralizada, a exemplo dos movimentos sociais Antiglobalização e do Fórum Social Mundial, formado com a participação de ONG, movimentos sociais, sindicatos, organizações internacionais, correntes político-partidárias etc, cujo objetivo é lutar pela superação da política econômica neoliberal.

Em um estudo sobre o cenário dos novos movimentos sociais no Brasil, Gohn, (2011), faz um quadro de referência relativo à conjuntura que constitui o campo sociopolítico e econômico no qual ocorrem os movimentos. Para Gohn, (2011, p. 344), algumas características básicas dessa conjuntura na atualidade, no campo do associativismo, são:

1 | Há um novo cenário neste milênio: novos tipos movimentos, novas demandas, novas identidades, novos repertórios. Proliferaram movimentos multi e pluriclassistas. Surgiram movimentos que ultrapassam fronteiras da nação, são transnacionais, como o já citado movimento alter ou antiglobalização. Mas também emergiram com força movimentos com demandas seculares como a terra, para produzir (MST) ou para viver seu modo de vida (indígenas). Movimentos identitário, reivindicatórios de direitos culturais que lutam pelas diferenças: étnicas, culturais, religiosas, de nacionalidades etc. Movimentos comunitários de base, amalgamados por ideias e ideologias, foram enfraquecidos pelas novas formas de se fazer política, especialmente pelas novas estratégias dos governos, em todos os níveis da administração. Novos movimentos comunitaristas surgiram – alguns recriando formas tradicionais de relações de autoajuda; outros organizados de cima para baixo, em função de programas e projetos sociais estimulados por políticas sociais.

2 | Criaram-se varias novidades no campo da organização popular, tais como a atuação em redes e maior consciência da questão ambiental ao demandar projetos que possam vir a ter viabilidade econômica sem destruir o meio ambiente.

3 | A nova conjuntura econômica e política tem papel social fundamental para explicar o cenário associativista atual. As políticas neoliberais desorganizaram os antigos movimentos e

propiciaram arranjos para o surgimento de novos atores, organizados em ONGs, associações e organizações do terceiro setor.

4 | As reformas neoliberais deslocaram as tensões para o plano cotidiano, gerando violência, diminuição de oportunidades no mundo do trabalho formal, formas precárias de emprego, constrangimento dos direitos dos indivíduos, cobrança sobre seus deveres em nome de um ativismo formal etc.

5 | O Estado promoveu reformas e descentralizou operações de atendimento na área social; foram criados canais de mediações e inúmeros novos programas sociais; institucionalizaram-se formas de atendimento às demandas. De um lado, observa-se que esse fato foi uma vitória, porque demandas anteriores foram reconhecidas como direito, inscrevendo-as em práticas da gestão pública. De outro, a forma como têm sido implementadas as novas políticas, ancoradas no pragmatismo tecnocrático, tem resultado na maioria dos projetos sociais implementados passando a ter caráter fiscalizatório, ou sendo partícipes de redes clientelistas, e não de controle social de fato.

Para Gohn (2011, p. 344), um panorama dos movimentos sociais neste novo milênio pode ser descrito em torno de 13 eixos temáticos, que envolvem as seguintes lutas e demandas: No quadro 7 apresentamos os 13 eixos temáticos descritos por Gohn, (2011, p. 344):

QUADRO 7: Eixos temáticos, que envolvem as lutas e demandas dos novos movimentos sociais no Brasil.

MOVIMENTO E MOBILIZAÇÕES	EXEMPLOS
<p>1 MOVIMENTOS SOCIAIS EM TORNO DA QUESTÃO URBANA, PELA INCLUSÃO SOCIAL E POR CONDIÇÕES DE HABITABILIDADE NA CIDADE.</p>	<p>a) Movimentos pela moradia, expresso em duas frentes de luta: articulação de redes sociopolíticas compostas por intelectuais de centro- -esquerda e movimentos populares que militam ao redor do tema urbano (o hábitat, a cidade propriamente dita). Eles participaram do processo de construção e obtenção do Estatuto da Cidade; redes de movimentos sociais populares dos Sem-Teto (moradores de ruas e participantes de ocupações de prédios abandonados), apoiados por pastorais da Igreja Católica e outras;</p> <p>b) movimentos e ações de grupos de camadas médias contra a violência urbana e demandas pela paz (no trânsito, nas ruas, escolas, ações contra as pessoas e seu patrimônio etc.);</p> <p>c) mobilizações e movimentos de recuperação de estruturas ambientais, físico-espaciais (como praças, parques), assim como de equipamentos e serviços coletivos (área da saúde, educação, lazer, esportes e outros serviços públicos degradados nos últimos anos pelas políticas neoliberais); ou ainda mobilizações de segmentos atingidos pelos projetos de modernização ou expansão de serviços.</p>
<p>2 MOBILIZAÇÃO E ORGANIZAÇÃO POPULAR EM TORNO DE ESTRUTURAS INSTITUCIONAIS DE PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO POLÍTICA-ADMINISTRATIVA DA CIDADE.</p>	<p>a) Orçamento Participativo e Conselhos Gestores (saúde, educação, assistência social, criança e adolescente, idoso);</p> <p>b) Conselhos da Condição Feminina, Populações Afrodescendentes etc)</p>
<p>3 MOVIMENTOS EM TORNO DA QUESTÃO DA SAÚDE, COMO:</p>	<p>a) Sistema Único de Saúde (SUS);</p> <p>b) conferências nacionais, estaduais e municipais da saúde;</p> <p>c) agentes comunitários de saúde;</p> <p>d) portadores de necessidades especiais;</p> <p>e) portadores de doenças específicas: insuficiência renal, lúpus, Parkinson, mal de Alzheimer, câncer, doenças do coração etc.</p>

4 MOVIMENTOS DE DEMANDAS NA ÁREA DO DIREITO:	
5 MOBILIZAÇÕES E MOVIMENTOS SINDICAIS CONTRA O DESEMPREGO.	a) humanos: situação nos presídios, presos políticos, situações de guerra etc.; b) culturais: preservação e defesa das culturas locais, patrimônio e cultura das etnias dos povos.
6 MOVIMENTOS DECORRENTES DE QUESTÕES RELIGIOSAS DE DIFERENTES CRENÇAS, SEITAS E TRADIÇÕES RELIGIOSAS.	
7 MOBILIZAÇÕES E MOVIMENTOS DOS SEM-TERRA:	Na área rural e suas redes de articulação com as cidades por meio da participação de desempregados e moradores de ruas, nos acampamentos do MST, movimentos dos pequenos produtores agrários, Quebradeiras de Coco do Nordeste etc.
8 MOVIMENTOS CONTRA AS POLÍTICAS NEOLIBERAIS:	a) Mobilizações contra as reformas estatais que retiram direitos dos trabalhadores do setor privado e público; b) atos contra reformas das políticas sociais; c) denúncias sobre as reformas que privatizam órgãos e aparelhos estatais.
9 GRANDES FÓRUMS DE MOBILIZAÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL ORGANIZADA:	Contra a globalização econômica ou alternativa à globalização neoliberal (contra ALCA, por exemplo); o Fórum Social Mundial (FSM), iniciativa brasileira, com dez edições ocorridas no Brasil e no exterior; o Fórum Social Brasileiro, inúmeros fóruns sociais regionais e locais; fóruns da educação (Mundial, de São Paulo); fóruns culturais (jovens, artesões, artistas populares etc.).
10 MOVIMENTO DAS COOPERATIVAS POPULARES:	Material reciclável, produção doméstica alternativa de alimentos, produção de bens e objetos de consumo, produtos agropecuários etc.
11 MOBILIZAÇÕES DO MOVIMENTO NACIONAL DE ATINGIDOS PELAS BARRAGENS, HIDRELÉTRICAS, IMPLANTAÇÃO DE ÁREAS DE FRONTEIRAS DE EXPLORAÇÃO MINERAL OU VEGETAL ETC.	Trata-se de uma grande diversidade de empreendimentos, heterogêneos, unidos ao redor de estratégias de sobrevivência (trabalho e geração de renda), articulados por ONGs que têm propostas fundadas na economia solidária, popular e organizados em redes solidárias, autogestionárias. Muitas dessas ONGs têm matrizes humanistas, propõem a construção de mudanças socioculturais de ordem ética, a partir de uma economia alternativa que se contrapõe à economia de mercado capitalista.
12 MOVIMENTOS SOCIAIS NO SETOR DAS COMUNICAÇÕES:	Fórum Nacional pela Democratização da Comunicação (FNDC).

FONTE: Adaptado de Gohn (2011), movimentos sociais na contemporaneidade Revista Brasileira de Educação v. 16 n. 47 maio-ago. 2011, 2018.

RIBEIRO ([s.d.], [s.p.]), ao se referir aos Movimentos sociais salienta que:

Cada sociedade ou estrutura social teria como cenário um contexto histórico (ou historicidades) no qual, assim como também apontava Karl Marx, estaria posto um conflito entre classes, terreno das relações sociais, a depender dos modelos culturais, políticos e sociais. Assim, os movimentos sociais fariam explodir os conflitos já postos pela estrutura social geradora por si só da contradição entre as classes, sendo uma ferramenta fundamental para a ação com fins de intervenção e mudança daquela mesma estrutura. Dessa forma, para além das instituições democráticas como os partidos, as eleições e o parlamento, a existência

dos movimentos sociais é de fundamental importância para a sociedade civil enquanto meio de manifestação e reivindicação.

Sabe-se que o campo brasileiro é marcado por sujeitos históricos que estão em constantes lutas, cuja essência é a classe social e as disputas em torno da propriedade da terra, do ponto de vista, da acumulação da riqueza, de um lado, e da terra como lugar de moradia e trabalho, de outro lado. Para Souza (2008, p. 177).

Se em essência é a concentração da terra e a luta de classes que marcam as relações sociais no campo, no cotidiano concreto tudo é árduo na vida do trabalhador: é o trabalho com a terra, sujeito às intempéries climáticas; é a busca de melhores preços para os produtos agrícolas; a dura vida das crianças na busca de acesso à escola seja viajando longas distâncias ou caminhando alguns quilômetros até a escola mais próxima. Quando concluem as séries iniciais, outra luta cotidiana tem início, em direção ao Ensino Médio. O que constitui algo novo nas relações de enfrentamento no campo é a estratégia de luta do movimento social. Ao mesmo tempo em que enfrenta a classe latifundiária e o próprio Estado, os movimentos fazem articulações com outras entidades da sociedade civil e com o próprio Estado, para discutir e promover experiências educativas nos acampamentos e assentamentos da reforma agrária, entre outras áreas como os Faxinais no estado do Paraná, nas escolas que recebem alunos das áreas remanescentes de Quilombos, das terras ribeirinhas entre outras.

A Educação do Campo nesse contexto segundo Bonamigo (2014, p. 2):



SAIBA MAIS: Para saber mais sobre os Faxinais do Paraná indicamos a leitura do artigo: Os faxinais do Paraná: uma revisão teórica e um estudo sobre sua mobilização social SOLIS CAMPOS, Roger Alexis; GONZAGA MARÇAL, Carlos Alberto Para acessar o artigo segue o link:

<http://www.aninter.com.br/Anais%20Coninter%204/GT%2004/11.%20OS%20FAXINAIS%20DO%20PARAN%C3%81.pdf>

Visa à elaboração de proposta pedagógica, política e de inserção econômica e social dos povos que vivem no e do campo. É preciso considerar a sua especificidade na medida em que o campo carrega consigo traços singulares e significativos em termos econômicos, políticos, sociais e culturais. Decorre daí a necessidade de se elaborar uma proposta educativa vinculada a esta especificidade, sem perder de vista o seu caráter geral e universalizante. É importante destacar que a partir das duas

últimas décadas, por meio das ações dos movimentos sociais do campo, está sendo construída uma proposta de educação e de escola capaz de contemplar a realidade singular das populações camponesas, pressionando por novas políticas educacionais para que esta realidade se altere.

Nesse sentido, o Conselho Nacional de Educação, reconheceu a partir de 2002, a educação do campo como um direito universal e, portanto, um dever público em garantir assistência em todos os aspectos e efetivação de políticas públicas apropriadas (BRASIL, 2002). Entretanto, para Bonamigo (2014, p. 2):

Apesar da criação de alguns programas específicos para atender demandas dessas populações, assim como um conjunto de resoluções e diretrizes específicas para construir as propostas pedagógicas e a formação de professores para a educação do campo, devido às precárias condições de infraestrutura e falta de investimentos, nos últimos anos, milhares de escolas rurais foram fechadas.

Em relação ao analfabetismo, Bonamigo (2014, p. 2), salienta que, segundo dados do CONAE (2010), existiam ainda 23,18% da população do campo acima de 15 anos analfabetas e 50,9% ainda não concluíram o ensino fundamental, sem falar na continuidade do processo de expulsão das populações do campo rumo à cidade. Para Souza (2008, p. 177):

Com o desenvolvimento das experiências do tipo demandas, proposições e efetivação de projetos educativos nos assentamentos, o MST, por exemplo, possibilita que outros sujeitos do campo se mobilizem ou questionem a educação que está sendo pensada para os povos do campo. Até o início da década de 1990 quase nada se dizia sobre a população do campo no que tange à sua escolaridade. Muitas escolas foram destruídas ou ficaram abandonadas em meio às pastagens de gados, nas antigas fazendas de café. Com o aumento do número de assentamentos no Brasil, a luta pela reforma agrária gerou inquietações sobre a educação das crianças, dos jovens e adultos. E, também, despertou a atenção para a necessidade da continuidade escolar, demandando atenção governamental para que as políticas públicas garantam formação em nível Superior para a população do campo, valorizando as particularidades do mundo do trabalho e do mundo cultural dos povos do campo. De meados dos anos 1990, particularmente após o Encontro Nacional de Educadores/ as da Reforma Agrária, em 1997, até os dias atuais experiências marcaram a educação do campo. São 10 anos de parcerias efetivadas entre universidades, governos estaduais, movimentos sociais, sindicatos, governo federal entre outras

entidades que se dedicaram a projetos educativos voltados aos interesses dos povos do campo.

Olhando mais minuciosamente para a dinâmica educativa, que se passa na realidade do campo brasileiro, podemos dizer que a mesma é uma orientação induzida pela intensificação da prática educativa, gerada num movimento social com características peculiares ao final do século xx, que é o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Não desmerecendo de forma alguma os outros movimentos sociais ligados ao campo, que também possuem uma grande importância na luta por uma educação que contemple os anseios das populações rurais no Brasil, como por exemplo, o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), o Movimento das Mulheres Campesinas (MMC) entre outros movimentos sociais ligados à Via Campesina, temos que destacar que o MST é um movimento que traz inovações no formato da luta social, é um movimento que expressa a luta por inúmeros direitos sociais, sendo a educação um deles, também é propositivo no que tange às ações no ambiente escolar, embora encontre resistências no espaço local, em função das relações de poder e das hierarquias no trato com a educação pública.

Todas essas questões, apresentadas até então, evidenciam a necessidade de políticas públicas educacionais em relação à Educação do Campo e, ao mesmo tempo, apontam para inúmeras demandas que ainda precisam ser atendidas, não apenas à educação, mas também aos aspectos da produção econômica, do desenvolvimento regional, social e cultural das populações camponesas.

Segundo Carvalho (2005, apud BONAMIGO, 2014, p.3):

O trabalho realizado pelos sujeitos sociais que vivem no campo e do campo tem características próprias. Em torno do mundo produtivo, desenvolvem-se laços familiares, sociais e culturais singulares. Em torno do universo sociocultural, definem-se formas de ser e de viver, de representações simbólicas, distintos do espaço urbano, apesar de todas as imbricações existentes atualmente entre campo-cidade, entre o mundo urbano e o mundo rural.

Para Saviani, (2008), a compreensão de uma educação como “prática cultural específica”, relaciona-se, dialeticamente, com as práticas sociais mais amplas. Neste sentido, ao trabalhar com o universo camponês, as questões em torno da educação e da escola, deveriam, em tese, levar em conta estas particularidades. Para Ribeiro, (2012, apud BONAMIGO, 2014, p.3), historicamente, no Brasil, a realidade singular do campo não correspondeu uma proposta específica de educação do campo (RIBEIRO, 2012).

Apesar de historicamente, no Brasil, não se ter uma educação específica para o meio rural, um conjunto de movimentos persiste enfatizando a necessidade de uma educação voltada para as suas necessidades e na construção de projetos nacionais associados aos projetos locais e, neste contexto, buscando contribuir na construção de alternativas de modelo de desenvolvimento para o Brasil. Entre as alternativas, surgem as propostas de Reforma Agrária e o resgate do papel social da agricultura familiar.

Abrangendo também a manutenção e o aprofundamento das políticas públicas, a reorganização do Estado, o resgate da soberania nacional, a retomada de investimentos na produção com ênfase na geração de empregos e o mercado interno das massas e a necessidade de outro posicionamento em relação à natureza, priorizando ações menos destrutivas, entre outras. É o que se observa na trajetória do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, que se articula internacionalmente na chamada Via Campesina, nas escolas Itinerantes do MST, e nas escolas dos assentamentos.

2.2

O MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM-TERRA (MST): UM POUCO DA HISTÓRIA

Para Fernandes (2012, p. 498), O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), é caracterizado como um “movimento socioterritorial”, aglutinando diferentes categorias de camponeses pobres ou excluídos de seus locais de origem, entre eles podemos citar: meeiros, posseiros, mini fundiários e trabalhadores assalariados chamados de sem-terra – e também diversos simpatizantes pelas lutas sociais em prol da luta pela terra, pela Reforma Agrária e por mudanças na agricultura brasileira.



SAIBA MAIS: Para entender a importância do MST nas lutas pela reforma agrária leia os textos do livro deste site:
<http://webiica.iica.ac.cr/bibliotecas/repiica/b2060p/b2060p.pdf>

No Brasil, o MST desde a década de 1980, vem lutando pela realização de reformas estruturais no campo, se tornando um dos movimentos sociais rurais mais importantes na luta pela reforma agrária. Dentre as estratégias de luta do movimento, destacam-se a mobilização de agricultores e a constituição de acampamentos, a ocupação de áreas públicas e privadas, o assentamento e a viabilização produtiva dos assentados; todos estes processos requerendo forte vínculo com a educação, (GARCIA, 2007).

Cabe salientar que em um primeiro momento a educação não foi a principal preocupação do Movimento, mas segundo Garcia (2007), a luta pela terra foi mostrando aos seus líderes que era necessário refletir sobre a especificidade dos processos educativos em diferentes contextos (no âmbito dos acampamentos, nas escolas de educação básica, de educação técnica, de educação superior) e, assim, também emergiu uma preocupação com a formação dos profissionais que exercem os trabalhos de ATER, (GARCIA, 2007).

Segundo Garcia, (2007, p. 35), “O MST tem seu período de constituição entre os anos de 1974 e 1984. Consolidou-se como movimento no ano de 1984 no primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra, realizado em Cascavel, no Paraná”. Em 1975, o Movimento se destaca na luta pela reforma agrária a partir da realização do “Congresso Nacional, em Curitiba (PR). A figura 7 apresenta o I Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra/Cascavel no Estado do Paraná no ano de 1984.



SAIBA MAIS: **Foto de Sebastião Salgado** publicada em seu livro "Terra", de 1997, dedicado às famílias sem terra brasileiras; obra tem introdução do escritor português José Saramago e versos de Chico Buarque.

Fonte: <http://memorialdademocracia.com.br/card/mst-realiza-primeiro-congresso-nacional>

FIGURA7 – I Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra/Cascavel/(Paraná./ 1984)



FONTE: Memorial da Democracia. Disponível em: <<http://m.memorialdademocracia.com.br/card/mst-realiza-primeiro-congresso-nacional>>. Acesso em: 15/05/2018.

A figura 8 apresenta o I Congresso Nacional, em Curitiba Estado do Paraná no ano de 1985.

FIGURA 8 – I Congresso Nacional, em Curitiba (PR)/1985



FONTE: Memorial da Democracia. Disponível em: <<http://m.memorialdademocracia.com.br/card/mst-realiza-primeiro-congresso-nacional>>. Acesso em: 15/05/2018.

O congresso em Curitiba contou com a participação de lavradores e camponeses de diferentes Estados, que contribuíram para a definição das diretrizes de atuação do MST resumidos em duas palavras de ordem: “Ocupação é a única solução” e “Sem reforma agrária, não há democracia”. O movimento passou a defender a ocupação de terrenos como legítimo instrumento de luta contra o latifúndio e pelo direito à terra.

O MST realizou uma série de ocupações, manifestações e enfrentamentos contra o Estado, exigindo soluções para os problemas do povo do campo. A figura 9 mostra a ocupação das Fazendas Macali e Brilhante em 1979, e o Acampamento na Encruzilhada Natalino em 1981, ambos no Rio Grande do Sul.

FIGURA 9 - Ocupação das Fazendas Macali e Brilhante, e o Acampamento na Encruzilhada Natalino.



FONTE: Foto histórica da ocupação de Daniel de Andrade/Arquivo

A figura 10, apresenta a ocupação da Fazenda Annoni no Rio Grande do Sul que ocorreu em 29 de outubro de 1985 por mais de 7 mil trabalhadores rurais Sem Terra, e foi a primeira realizada por famílias organizadas no MST, que já vinham se estruturando desde o acampamento Encruzilhada Natalino, também na região Norte do Estado.

FIGURA 10: Ocupação da Fazenda Annoni/RS



FONTE: Foto histórica da ocupação de Daniel de Andrade/Arquivo

A necessidade de avançar na conquista da terra e de fazer do assentamento um lugar para viver com dignidade levou o Movimento a ampliar sua luta, assumindo um compromisso maior com a educação. As primeiras iniciativas remetem ao Acampamento da Annoni/RS. Hoje as escolas são reconhecidas e são denominadas de “Escolas Itinerantes”.

No **Rio Grande do Sul**, no ano de 2009, por orientação do Ministério Público (MP), cancelou os **convênios com o MST que mantinha escolas itinerantes** em acampamentos de Sem-Terra. O modelo, que hoje existe em vários estados, funcionava havia 13 anos no Rio Grande do Sul. As figuras 11 e 12, mostram as Escolas Itinerantes, Zumbi dos Palmares, no Assentamento Valmir Mota de Oliveira, Cascavel/PR e Escola Itinerante Nova Santa Rita/RS.

FIGURA 11 – Escola Zumbi dos Palmares, no Assentamento Valmir Mota de Oliveira, Cascavel/PR



FONTE: Paulo Porto. Disponível em: <<http://www.pauloport.com.br/noticias/zumbi-dos-palmares-vitoria-da-educacao-do-campo/>>. Acesso em: 15/05/2018.

FIGURA 12 – Escola Itinerante Nova Santa Rita/RS (Foto: Leonardo Melgarejo/MST/Divulgação)



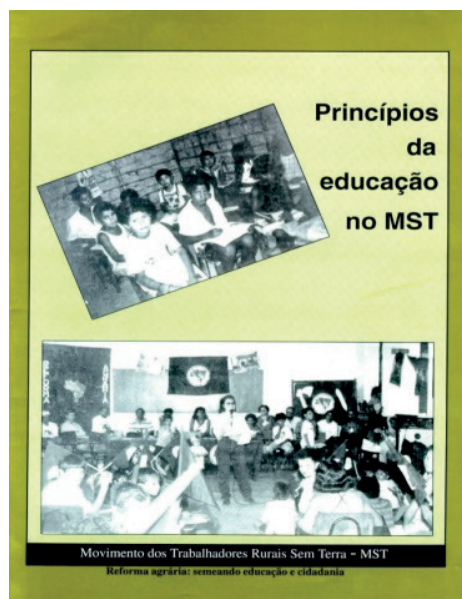
FONTE: G1. Disponível em: <<http://g1.globo.com/Noticias/Brasil/o,,MUL1072617-5598,00-MST+DESCUMPRE+DECISAO+DO+MINISTERIO+PUBLICO+E+MANTEM+ESCOLAS+ITINERANTES.html>>. Acesso em: 15/05/2018.

Dentro desta proposta a prática educativa deve seguir os seguintes princípios: ter o trabalho e a organização coletiva como valores fundamentais; integrar a escola na organização do assentamento; propiciar a formação integral e sadia da personalidade da criança e valorizar a prática da democracia como parte essencial do processo educativo. Nesse contexto, o professor deve ser sujeito integrado na organização e interesses do assentamento, a escola e a educação devem construir um projeto alternativo de vida social, com uma metodologia baseada na concepção dialética do conhecimento, produzir coletivamente a base de conhecimentos científicos mínimos, necessários para o avanço da produção e da organização nos assentamentos, além de ampliar e fortalecer a relação entre escola e assentamento e entre escola e MST.

Também são definidos como objetivos para a escola: ensinar fazendo, isto é, pela prática; construir o novo; preparar igualmente para o trabalho manual e intelectual; ensinar a realidade local e geral; gestar sujeitos da história; preocupar-se com a pessoa integral.

Como princípios pedagógicos foram definidos: todos ao trabalho; todos se organizando; todos participando; todo o assentamento na escola e toda a escola no assentamento; todo o ensino partindo da prática; todo professor é um militante e todos se educando para o povo (PALUDO, 2006). Os princípios educacionais do MST são baseados sobremaneira nos escritos de Paulo Freire. Eles são fundamentados em uma concepção de educação voltada para a transformação social, para o trabalho e a cooperação, para as diversas dimensões humanas e para o mundo, aberta ao novo, e como processo permanente de construção humana, segundo o Caderno intitulado Princípios de Educação do MST publicação do próprio movimento. A imagem 13 apresenta um exemplar do Caderno Princípios de Educação do MST, publicado no ano de 1996 baseado nos escritos de Paulo Freire.

FIGURA 13 – Produção do Movimento: Caderno Princípios de Educação do MST/1996



FONTE: Site Reforma Agrária em Dados. Disponível em: <<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/biblioteca/cadernos>>. Acesso em: 15/05/2018.

Essa luta culminou no I Encontro Nacional de Educadores na Reforma Agrária (ENERA), realizado em Brasília, no ano de 1997. O encontro marcou o início de um movimento de lutas pela Educação do Campo, na intenção de garantir que todas as pessoas, que vivem no meio rural, tenham acesso à educação pública e de qualidade em seus diversos níveis, voltada aos interesses da vida no campo.

A figura 14 apresenta o Folder do I ENERA, realizado em Brasília no ano de 1997, tendo como lema “MST com escola, terra e dignidade”. Deste encontro resultou no Manifesto dos educadores ao povo brasileiro.



SAIBA MAIS: O no Manifesto dos educadores do I ENERA, pode ser acessado neste endereço: <https://goo.gl/8QDKam>

FIGURA 14 - I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – I ENERA, realizado em Brasília, em 1997



FONTE: Autores.

No Iº ENERA fez-se a distinção da proposição da Educação “**no**” e “**do**” Campo. “**No**, o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive. **Do**, o povo tem direito a uma educação pensada desde seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”, (CALDART, 2002, p. 26).

Os frutos dos debates no ENERA geraram a proposição do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e a Iª Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, que foi realizada no ano seguinte (1998), na cidade de Luziânia, em Goiás. A mesma teve como objetivos reafirmar a existência do campo e lutar, legitimamente, por políticas públicas específicas, pensando a educação como um projeto educativo próprio para seus sujeitos, e a estruturação de uma rede que passou a denominar-se “Articulação Nacional por uma Educação do Campo”. A Figura 15, tem como objetivo apresentar o Folder da 1ª Conferência Nacional de Educação do Campo realizadas em Luziânia – Goiás no ano de 1998.

Figura 15 – 1ª Conferência Nacional de Educação do Campo realizadas em Luziânia – Goiás, em 1998.



FONTE: Autores.

Segundo Molina (2003), esses eventos foram promovidos pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e apoiados pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e Universidade de Brasília (UNB).

Silva (2006) acrescenta que, além do MST, contribuíram para a construção da Educação do Campo os seguintes movimentos sociais: Movimento dos Atingidos Por Barragens (MAB), Coordenação Nacional dos Quilombolas (COMAQ), Conselho Nacional dos Seringueiros (CNS), Movimento de Agricultores e Trabalhadores Rurais MATR, Movimentos de Mulheres Trabalhadoras Rurais, Movimentos Indígenas, Movimento Nacional dos Pescadores MONAPE. O Quadro 7, apresenta os Movimentos Sociais, com seus respectivos logos, que participaram da articulação por uma Educação do Campo.

QUADRO 7 – Movimentos Sociais que contribuíram para a construção da Educação do Campo



FONTE: NTE/UFMS.

Segundo Fernandes, (2012, p. 66).

Em 2004, esses movimentos, em parcerias com outros movimentos e instituições governamentais e não governamentais, realizaram em Luziânia, Goiás, a 2ª Conferência Nacional por uma Educação do Campo. O momento era considerado propício pelos participantes do evento, pois, em meio à situação política atual do país, seria possível um debate democrático sobre campo e educação, uma vez que a discussão girava em torno de como efetivar, no Brasil, um tratamento público específico para a Educação do Campo.

Na 2ª Conferência Nacional por uma Educação do Campo, os participantes se comprometeram a lutar pela articulação de uma Política Nacional de Educação do Campo, criar uma política de financiamento diferenciado para a Educação do Campo, articular uma política de Educação do Campo com as diferentes políticas públicas, garantir a participação dos movimentos sociais nos Conselhos de Educação, nacional, estaduais e municipais, e em outros espaços institucionais (FERNANDES, 2012).

2.3

A EDUCAÇÃO DO MST: DA LUTA PELA TERRA À CONSTRUÇÃO DE UMA NOVA PEDAGOGIA

O Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), desde as primeiras mobilizações, teve uma preocupação com a educação escolar dos sujeitos que constituem o movimento. Entretanto, a produção teórica sobre educação e a elaboração de sua Pedagogia foram mais intensas e sistemáticas a partir do ano de 1990. Para Paludo (2006) a ênfase temática na discussão sobre educação no âmbito do MST permite diferenciar três momentos distintos.

O primeiro momento ocorreu entre 1979 e 1984 e é identificado pelo lema: “Terra para quem nela trabalha, a educação é necessária! Uma escola alternativa! Tempo das experiências”. Este momento se caracteriza como de constituição do Movimento dos Trabalhadores Rurais e retomada da luta pela terra no Brasil.

A preocupação predominante era com a educação das crianças (anos iniciais). A escolarização foi uma reivindicação das famílias, das lideranças e de agentes de mediação, principalmente vinculados a Teologia da Libertação e ao sindicalismo combativo, assim como de alguns professores. Em 1981, iniciam-se as primeiras experiências isoladas em alfabetização de jovens e adultos. Segundo avaliação de Paludo (2006):

Foi o momento de se lançar as bases para a compreensão da educação como direito e para fazer uma educação diferenciada da educação formal que, de diferente, passou a ser uma educação alternativa à oferecida pela rede pública.” Ou seja, “Foi um tempo de preparar a terra e semear”, de desenvolvimento de experiências e discussões sobre o papel e a forma de uma escola de assentamento da Reforma Agrária (PALUDO, 2006, p. 16).

O segundo momento ocorreu entre 1984 e 1994 e é identificado pelo lema: “Tempo da consolidação, ocupar, resistir e produzir, escola do MST: Qual escola? Como se faz?”. Este momento é caracterizado pela consolidação do movimento. A necessidade de avançar na conquista da terra e de fazer do assentamento um lugar para viver com dignidade levaram o Movimento a ampliar sua luta, assumindo um compromisso maior com a educação.



ATENÇÃO: O 1º Congresso Nacional do MST é realizado em Curitiba, no Paraná, em Janeiro de 1985. No Congresso as palavras de ordem são: “Sem Reforma Agrária não há Democracia” e “Ocupação é a única solução”. Caderno de Ed. do MST, nº 11, (2003 apud PALUDO 2006)



ATENÇÃO: As primeiras iniciativas remetem ao Acampamento da Annoni/RS. Hoje as escolas são reconhecidas e denominadas de “Escolas Itinerantes”

Em 1991 o MST lança um Documento Básico que passa a nortear as ações do movimento. Nas linhas políticas há um item sobre a educação e neste define-se que as escolas de 1º Grau (Ensino Fundamental) dos assentamentos devem ser instrumentos de formação de militantes do MST e da transformação da sociedade.



ATENÇÃO: Documento Aprovado no 6º Encontro Nacional do MST, realizado em Piracicaba/SP, em fevereiro de 1991. Caderno de Ed. do MST nº 13, (2005 apud PALUDO 2006).

Coloca-se que isso deve ser feito a partir da problematização da realidade dos assentamentos e acampamentos, proporcionando para os sujeitos conhecimento e experiências concretas de transformação da realidade. Dentro desta proposta a prática educativa deve seguir os seguintes princípios: ter o trabalho e a organização coletiva como valores fundamentais; integrar a escola na organização do assentamento; propiciar a formação integral e sadia da personalidade da criança e valorizar a prática da democracia como parte essencial do processo educativo. Nesse contexto, o professor deve ser sujeito integrado na organização e interesses do assentamento, a escola e a educação devem construir um projeto alternativo de vida social, com uma metodologia baseada na concepção dialética do conhecimento, produzir coletivamente a base de conhecimentos científicos mínimos necessários para o avanço da produção e da organização nos assentamentos e ampliar e fortalecer a relação entre escola e assentamento e entre escola e MST.

Segundo Paludo (2006) em julho de 1991 o MST publica o Caderno de Formação nº. 18, tendo como título “O que queremos com as escolas dos assentamentos”. Neste caderno é reafirmada a importância de fazer também a “Reforma Agrária do saber e da cultura”. A escola é percebida como lugar de preparação para a formação de futuras lideranças para a Reforma Agrária e para a transformação social, onde deve se mostrar a realidade ao povo trabalhador e onde deve se pensar como deve funcionar a nova sociedade.

Também são definidos como objetivos para a escola: ensinar fazendo, isto é, pela prática; construir o novo; preparar igualmente para o trabalho manual e intelectual; ensinar a realidade local e geral; gestar sujeitos da história; preocupar-se com a pessoa integral. Como princípios pedagógicos foram definidos: todos ao trabalho; todos se organizando; todos participando; todo o assentamento na escola e toda a escola no assentamento; todo o ensino partindo da prática; todo professor é um militante e todos se educando para o povo (PALUDO, 2006).

Na sequência, em 1992, no Boletim de Educação nº. 1, há um resumo das propostas de educação do MST, comparando-se a escola que se tem e a que se quer. Embora constitua um resumo, este Boletim já aponta para um papel mais amplo da escola, ressalta a importância da mística popular e de uma nova ética.

Este documento contém as seguintes propostas educativas: a escola de assentamento deve preparar os sujeitos para o trabalho do meio rural; a escola deve capacitar para a cooperação; a direção da escola deve ser coletiva e democrática; a escola deve refletir e qualificar as experiências de trabalho produtivo dos sujeitos no assentamento; a escola deve ajudar no desenvolvimento cultural dos assentados; o ensino deve partir da prática e levar ao conhecimento científico da realidade; o coletivo da escola deve se preocupar com o desenvolvimento pessoal de cada aluno; o professor tem que ser militante; a escola deve ajudar a formar militantes e exercitar a mística da luta popular; a escola também é lugar de refletir e viver uma nova ética.

Cabe ressaltar a manifestada preocupação com a qualificação do trabalhador rural: “preparar o sujeito para o trabalho do meio rural” e “a escola deve refletir e qualificar as experiências de trabalho produtivo dos sujeitos no assentamento”. Neste mesmo ano (1992) o Movimento publica o “Caderno de Educação nº 1”.

A reflexão central deste Caderno é o currículo, que é definido como “um conjunto de práticas que são desenvolvidas de forma planejada pelo coletivo da escola”. A proposta é a de implementação de um currículo centrado na prática.

O texto “Como fazer a escola que queremos”, traz mais presente a questão da construção da orientação didático-pedagógica do Movimento. Este texto apresenta-se como resultante de “uma caminhada de prática e reflexão que vinha acontecendo no Brasil há mais de 10 anos”.

O Caderno de Educação nº 1, também lembra que a escola deve ser para a criança uma experiência de trabalho cooperativo e da prática da democracia; que deve estimular o hábito de leitura das crianças e dos assentados. Propõe que a escola trabalhe as expressões culturais dos assentados e do assentamento e que a escola seja um espaço de exercício prático de valores que caracterizam o novo homem e a nova mulher.

O caderno apresenta, ainda, sugestões de temas que podem se transformar em temas geradores e de conteúdos para as diversas áreas a serem tratadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental (PALUDO, 2006).

Segundo Paludo (2006) outro texto a ser destacado, neste período, é intitulado: “Escola, trabalho e cooperação”, publicado no Boletim de Educação nº 4, que foi escrito em 1994. O texto tem como objetivo fundamentar a compreensão das relações entre educação e trabalho e de propor uma escola alicerçada na dimensão educativa do trabalho e da cooperação. Neste texto são considerados três elementos fundamentais: 1º- trabalho, que deve ser cooperativo, 2º- a divisão do Tempo Escolar em tempo trabalho e Tempo de Estudo e, 3º- que se refere à gestão da escola e à auto-organização dos estudantes.

O terceiro momento ocorre entre 1995 e 2005 e é identificado pelo lema: “Tempo da ampliação, Reforma Agrária uma luta de todos, do MST” e também para a “Escola do Campo”. Neste período, o MST discute a Reforma Agrária necessário para o país, associada à construção de um Projeto Popular para o Brasil.

A partir deste período, intensifica-se a articulação internacional denominada de Via Campesina, que congrega um setor dos Movimentos Sociais Populares do Campo. No setor da educação, o MST impulsiona uma maior articulação com outros segmentos sociais preocupados com a Educação e a Escola “no” e “do Campo”,

ampliando suas experiências educativas em nível de graduação e Especialização.

Um fato marcante foi a estruturação do ENERA (Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária). No 1º ENERA fez-se a distinção da proposição da Educação “no” e “do” Campo. A primeira “Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo” aconteceu entre 27 e 31 de julho de 1998, em Luziânia, Goiás e nesta estruturou-se uma rede que passou a denominar-se “Articulação Nacional por uma Educação do Campo”.

Para Caldart

Um dos traços fundamentais que vem desenhando a identidade deste movimento “por uma Educação do Campo” é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, a uma educação que seja no e do campo”. “No, o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive. Do, o povo tem direito a uma educação pensada desde seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (CALDART,2002, p.26).

Nesta concepção, a Educação do Campo vem se instituindo como área temática específica de conhecimento que, na visão de Molina (2002, p.39), “tem o papel de fomentar reflexões que acumulem força e espaço no sentido de contribuir na desconstrução do imaginário coletivo sobre a relação hierárquica que há entre campo e cidade, [...] na visão do campo como lugar de atraso”.

Desta forma, a Educação do Campo vincula a luta por uma educação específica, ao conjunto das lutas sociais pela transformação das condições de vida no campo. Na visão de Fernandes e Molina:

Enquanto a Educação do Campo vem sendo criada pelos povos do campo, a educação rural é resultado de um projeto criado para a população do campo, de modo que os paradigmas projetam distintos territórios. Duas diferenças básicas desses paradigmas são os espaços onde são construídos e seus protagonistas. Por essas razões é que afirmamos a Educação do Campo como um novo paradigma que vem sendo construído por grupos sociais e rompe com o paradigma de educação rural, cuja referência é a do produtivismo, ou seja, o campo apenas como lugar da produção de mercadorias e não como espaço de vida. O movimento *Por uma Educação do Campo*, recusa essa visão, concebe o campo como espaço de vida e resistência, onde camponeses lutam pelo acesso e permanência na terra para garantir um *modus vivendi* que respeite as diferenças quanto à relação com a natureza, o trabalho, a cultura e suas relações sociais. (FERNANDES; MOLINA, 2005, p. 63).

Dentre as publicações realizadas neste período destaca-se “O Caderno de Educação” número 8, “Princípios da Educação no MST”, publicado em (1998). Neste apresen-

tam-se, de forma mais elaborada, as definições do projeto de Educação do Campo. A educação é definida como um dos processos de formação da pessoa humana. Os princípios filosóficos são definidos como “propostas ou afirmações que estão na base e que dirigem uma ação”. Os princípios filosóficos, para Educação do Campo são:

- Educação para a transformação social;
- Educação para o trabalho e a cooperação;
- Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana; e
- Educação para valores humanos e socialistas.

Neste contexto, percebe-se que o desafio teórico que se faz presente nos dias de hoje é o de construir o paradigma da Educação do Campo. Esse desafio, segundo Caldart (2005), se faz presente em três tarefas que se combinam entre si:

- Manter viva a memória da Educação do Campo, dando continuidade e dinamizando a sua construção e reconstrução pelos próprios sujeitos;
- Identificar as dimensões fundamentais da luta política a ser feita no momento atual;
- Seguir na construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo.

Para CALDART (2005, p.16) “Não se trata de ‘inventar’ um ideário para a Educação do Campo”, isso não daria resultados na realidade concreta, pois ficaria como projeto idealizado, e não construído a partir do povo e junto com o povo; não se constituiria em uma ação transformadora na realidade concreta e nem seria uma verdadeira teoria. Para Caldart (2005, p.18):

Trata-se de pensar a educação (política e pedagogicamente) desde os interesses sociais, políticos, culturais de um determinado grupo social; ou trata-se de pensar a educação (que é um processo universal) desde uma particularidade, ou seja, desde sujeitos concretos que se movimentam dentro de determinadas condições sociais de existência em um dado tempo histórico. A educação assume sua particularidade, que é o vínculo com os sujeitos sociais concretos, e com um recorte específico de classes, mas sem deixar de considerar a dimensão da universalidade: [...] a Educação do Campo faz o diálogo com a teoria pedagógica desde a realidade particular dos camponeses, mas preocupada com a educação do conjunto da população trabalhadora do campo e, mais amplamente, com a formação humana. E, sobretudo, trata de construir uma educação do povo do campo e não apenas com ele nem muito menos para ele.

Outro fator que fundamenta a construção do projeto político pedagógico da Educação do Campo para Caldart (2005, p.20):

É o diálogo com a teoria pedagógica. Não foi a pedagogia que inventou a Educação do Campo, mas ela não se constituiu como

um projeto de educação sem o diálogo com a teoria pedagógica, com as questões universais da pedagogia e da educação. O diálogo se dá em torno de uma concepção de ser humano, cuja formação é necessária para a própria implementação do projeto de campo e de sociedade que integra o projeto da Educação do Campo.

Dentro dessa concepção, o diálogo principal para a implementação do projeto de campo e de sociedade que integra o projeto da Educação do Campo, terá que acontecer dentro de uma determinada tradição pedagógica crítica que tenha vínculo com objetivos políticos de emancipação e de luta por justiça e igualdade social.

Para Caldart (2005) na concepção teórica da Educação do Campo pode-se priorizar três referências importantes.

A primeira, referente à tradição do pensamento pedagógico socialista, que dará suporte para pensar a relação entre educação e produção, a partir da realidade particular dos sujeitos do campo, a dimensão pedagógica do trabalho e da organização coletiva e a reflexão sobre a dimensão da cultura no histórico, dentro de uma perspectiva humanista e crítica.

A segunda referência para essa interlocução, na visão de CALDART (2005, p. 20-21), é a Pedagogia do Oprimido e toda tradição pedagógica decorrente das experiências da Educação Popular, que incluem o diálogo com as matrizes pedagógicas da opressão e da cultura do ser humano, encontrado especialmente na obra de Paulo Freire.

A terceira referência vem de uma reflexão teórica mais recente, chamada de **Pedagogia do Movimento**, que também tem um diálogo com as teorias anteriormente citadas, mas se produz a partir das experiências educativas dos próprios movimentos sociais, em especial os movimentos sociais do campo, tratando-se de uma matriz pedagógica cuja constituição teórica se dá no mesmo tempo histórico da Educação do Campo.



ATENÇÃO: A Pedagogia do Movimento é definida como o “jeito através do qual historicamente o Movimento vem formando o sujeito social de nome Sem Terra, e que no dia-a-dia educa as pessoas que dele fazem parte” (Caderno de Ed.do MST nº 9, 1999).

2.4

MOVIMENTOS SOCIOTERRITORIAIS RURAIS QUE LUTAM POR TERRAS NO BRASIL

Ao abordarmos a temática dos Movimentos Socioterritoriais Rurais que Lutam por Terras no Brasil, precisamos em um primeiro momento definir acerca do conceito de território e territorialidades.

De acordo com Raffestin (1993, p.143), o território “[...] é o resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático (ator que realiza um programa) em qualquer nível”. Neste sentido, o Estado, os agricultores, e as organizações sociais (movimentos sociais) a comunidade escolar, encontram-se entre os atores que “produzem” o território, sua produção se inscreve no campo do poder da problemática relacional e para alcançar determinados objetivos, realizam-se diversas ações sejam elas políticas ou econômicas.

Para Girardi, (2008), ([s.p.]::

A principal contribuição de Raffestin é a proposição de uma abordagem relacional do território, na qual ele é indissociável do poder. Tomando esta proposição como referência, partimos do princípio de que toda relação de poder desempenhada por um sujeito no espaço produz um território. A intensidade e a forma da ação de poder nas diferentes dimensões do espaço originam diferentes tipos de territórios.

Para Haesbaert (2004), os territórios são construídos através da interação entre natureza e sociedade, mediada por relações de dominação e apropriação.

As novas territorialidades criadas, fruto do movimento contínuo de transformação da técnica e da sociedade, através do modo de produção da vida (capitalista), implicam na criação-destruição-reconstrução dos territórios, resultando, também, na (des)territorialização e territorialização de grupos sociais e seus saberes tradicionais.

Fernandes (2005) define os territórios materiais (objetos geográficos) e imateriais (estratégias dos sujeitos para a construção do território), ambos são dimensões indissociáveis.

Para Dalperio, (2015, p.1290):

Os movimentos socioterritoriais se formam/criam a partir de conflitos/descontentamentos evidentes nas contradições da nossa sociedade, por sua história de luta e pelo processo de dissidências de outros movimentos ligado aos conflitos internos (rupturas político-ideológicas), que se revelam em

suas territorializações e espacializações. Eles se organizam a fim de lutarem para a conquista de seus objetivos, neste caso o território/terra.

Fernandes (2000a) ressalta que os movimentos socioterritoriais, como o MST realizam a ocupação através do desenvolvimento da espacialização e territorialização da luta pela terra. Esses processos são interativos, de modo que a espacialização cria a territorialização e é reproduzida por esta.

É este o caso dos agricultores sem-terra, indivíduos desterritorializados que constroem uma identidade social comum chamada de MST. Cabe lembrar que o próprio Movimento Sem-Terra, enquanto sujeito coletivo possui uma dimensão territorial, e isso não pode ser dissociado dos processos que desenvolve, dos espaços/ territórios que constrói e dos que domina.

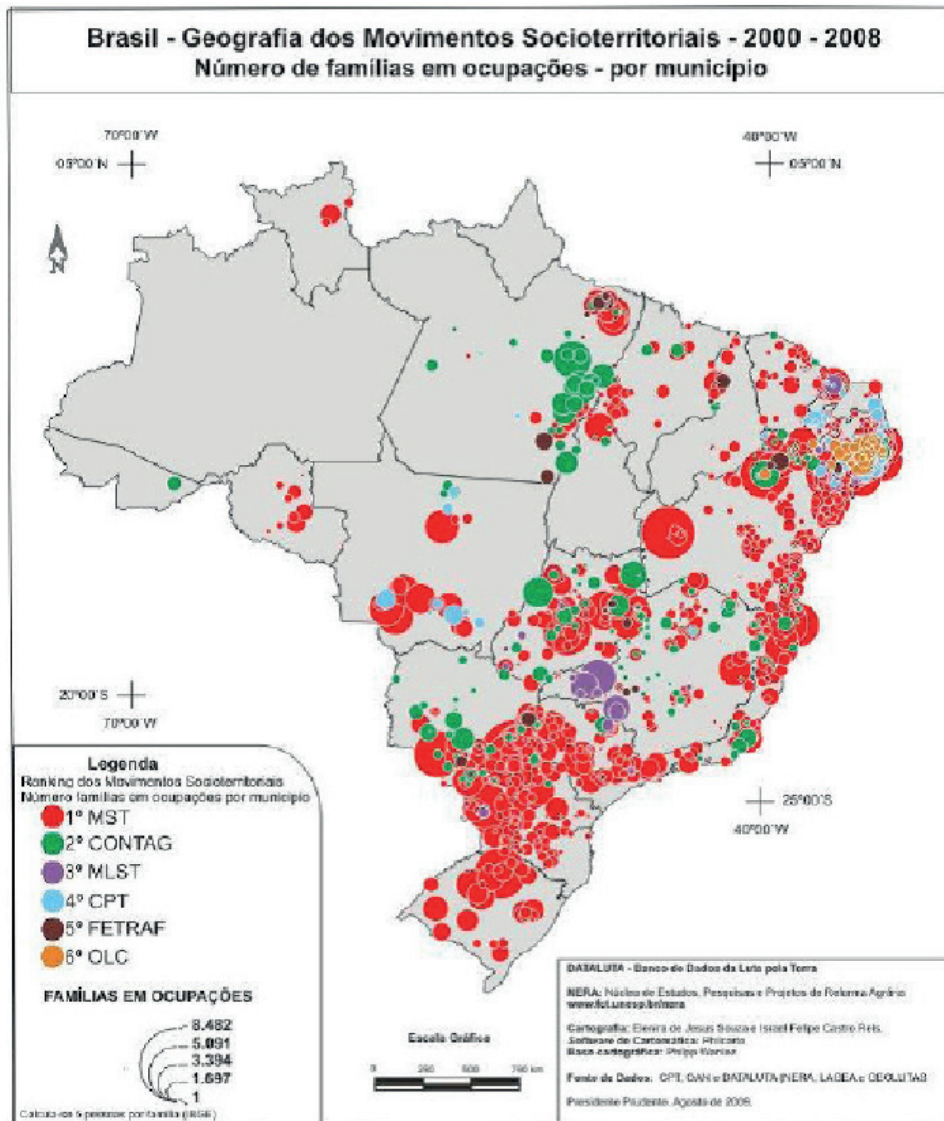
Segundo Dalperio, (2015, p.1290):

No período de 2000 a 2012, foram registrados no DATALUTA (2013) 116 movimentos socioterritoriais que atuaram em ocupações de terras no Brasil, mobilizando 708.706 famílias em 5.344 ocupações, sendo que 4.734 foram ações individuais, 270 conjuntas e 340 ocupações com movimentos não registrados.

Segundo SANTOS et al. (2013, p. 29):

Os movimentos socioterritoriais rurais são pesquisados pelo Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária (NERA), o qual trabalha na criação de um cadastro dos movimentos socioterritoriais no campo e análise de suas ações nos territórios. De acordo com o mapeamento já realizado pelo NERA, foram registrados 95 movimentos socioterritoriais no período compreendido de 2000 a 2008, dentre os quais, temos: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), Movimento de Libertação dos Sem Terra (MLST), Comissão Pastoral da Terra (CPT), Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar (FETRAF) e Organização de Luta pelo Campo (OLC). Este último atua somente em Pernambuco. Com base no mapa 1, é possível verificar a espacialização dos movimentos socioterritoriais mais atuantes na luta pela terra no país.

Mapa 1- Especialização dos movimentos socioterritoriais mais atuantes na luta pela terra no país.



Fonte: DATALUTA – Banco de Dados da Luta pela Terra – UNESP. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/nera/projetos/relatorio_elenira.pdf>. Acesso em: 21/05/2018

Segundo Broch et al. (2009, p. 153) a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag), a Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar (Fetraf) e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) são as três maiores representações do movimento social no campo brasileiro, em termos de ascendência nacional e de expressão política. Nos últimos anos, as três organizações vêm articulando crescentemente suas pautas de luta e suas intervenções, em diferentes espaços públicos, em defesa de um novo projeto para o mundo rural, fundado na agricultura familiar e camponesa e na sustentabilidade socioambiental.

Contag, Fetraf e MST participam da Coordenação Nacional da Articulação Nacional de Agroecologia (ANA) e têm se integrado a várias ações convergentes promovidas pela ANA, buscando influenciar a elaboração de políticas públicas orientadas para

o fortalecimento da produção familiar de base ecológica. Pela importância que assumem enquanto referências políticas socialmente ativas e reconhecidas e pela capacidade mobilizadora de forças vivas do campo brasileiro em torno a um projeto democrático de desenvolvimento rural, o futuro da agricultura familiar camponesa no Brasil depende, em grande parte, das opções desses movimentos e de sua capacidade de traduzir em projeto político coletivo as estratégias de resistência e de inovação que estão sendo construídas em todo o país pela iniciativa dos produtores e produtoras familiares, (BROCH et al., 2009).

A seguir será apresentado uma síntese dos principais movimentos brasileiros, sua luta política e seus objetivos. Cabe ressaltar que não apresentaremos nesta síntese o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, pois já tratamos deste movimento anteriormente nesta Unidade.

a) Comissão Pastoral da Terra

A CPT tem no seu histórico ações que visam amenizar os conflitos de terra, violência e educação. Segundo SANTOS, et al. (2013, p.37).

A CPT é um órgão da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil que foi fundada durante a ditadura militar, em junho de 1975, durante um encontro de Pastoral na Amazônia, em resposta à grave situação dos posseiros, peões, trabalhadores rurais, índios que lutam pela terra. Nasceu ligada à igreja católica porque a repressão da ditadura estava atingindo muitas lideranças populares e agentes pastorais. Ajudou também na articulação de trabalhadores assalariados e boias frias que enfrentaram dificuldade de articulação e organização. Atualmente a CPT ainda está em andamento com várias ações pelo país. A CPT adquiriu uma forma de trabalho que se adequasse à realidade de cada região, e faz estudos referentes a vários assuntos como conflitos de terra, violência, educação, (SANTOS, et al 2013).



ATENÇÃO: Para um maior aprofundamento em relação às ações da CPT, podemos acessar o site:

www.cptnacional.org.br

b) Movimento de Libertação dos Sem Terra

Segundo, SANTOS, et al. (2013, p.37).

Em 1987, 400 famílias de Pernambuco se instalaram nas terras de SUAPE (complexo industrial e portuário) e, a partir desse fato, foi criado o atualmente chamado Movimento de Libertação dos Sem Terra (MLST). Essa mobilização foi chamada de ocupação branca, principalmente porque não desafiava abertamente o po-

der do Estado, sendo os limites e as regras ditados pela secretaria do governo responsável por SUAPE. Atualmente, o MLST possui mais de 50 mil famílias organizadas em Pernambuco, Alagoas, Rio Grande do Norte, Maranhão, Tocantins, Bahia, Goiás, Minas Gerais, São Paulo e Paraná. A partir do ano de 2000, o MLST conta com a implementação em seus assentamentos da Empresa Agrícola Comunitária, que é compreendida como “[...] um novo modo de produção que enfoca os aspectos econômicos, sociais, políticos, científicos, artístico-culturais, esportivos e de lazer de uma comunidade de assentados” (MINEO, s/d, p. 67). Para o MLST, as ocupações visam democratizar a terra e construir o poder popular, porque elas são o primeiro passo dos Sem-Terra para garantir sua sustentabilidade econômica, sua libertação social e o seu desenvolvimento político, ideológico e cultural, como construtores de uma nova sociedade. De acordo com os documentos desse Movimento, seus principais objetivos são: Lutar pela conquista da Reforma Agrária no Brasil articulando os trabalhadores e trabalhadoras rurais e urbanos; Reivindicar uma Reforma Agrária que articule a ocupação de terra, buscando a autonomia político, econômico, social, cultural e ambiental através da implantação da Empresa Agrícola Comunitária; Implementar através dos assentamentos um modelo de desenvolvimento autossustentável para se contrapor ao latifúndio e a grande empresa capitalista rural; Lutar por uma sociedade justa, fraterna e igualitária sem explorador e explorado; Lutar por uma sociedade socialista sem oprimidos e sem opressores (MIMEO, s/d.). Esse movimento acredita que a construção de uma mística revolucionária entre seus militantes é essencial para o desenvolvimento de seu trabalho político-organizativo. Por isso definiu, no I Encontro Nacional os seus símbolos, como a Logomarca, a Bandeira e o Hino. O MLST procura estar atento para a subjetividade dos seus militantes de maneira que assimilem que são agentes coletivos de uma grande obra de transformação social: a reforma agrária e a construção de uma sociedade socialista, em que prevaleçam a justiça social, a solidariedade e a liberdade. Há uma preocupação com a formação dos seus membros, tendo em vista o desenvolvimento de uma política profissional, crítica e criativa de formação política e capacitação técnica em todas as instâncias do movimento. A divulgação do MLST é feita pelo jornal “Libertação dos Sem-Terra”.

c) Federação dos Trabalhadores na Agricultura - FETAG



INTERATIVIDADE: É possível compreender todo o contexto da FETAG lendo o texto “A ação da FETAG nos conflitos de terra no Estado do Rio de Janeiro”, de Fernando Henrique Guimarães Barcellos, disponível na internet no site: <http://www.redesrurais.org.br/sites/default/files/A%20A%C3%87%C3%83O%20DA%20FETAG%20NOS%20CONFLITOS%20DE%20TERRA%20NO%20ESTADO.pdf>

Segundo, SANTOS, et al. (2013, p.39). “A história da FETAG está vinculada, de modo geral, a criação da base da Associação dos Lavradores Fluminenses (ALF), da Federação das Associações dos Lavradores do Estado do Rio de Janeiro – FALERJ”. Nos dizeres de SANTOS, et al. (2013, p.39):

A FALERJ reunia os antigos núcleos que haviam sido transformados em associações de lavradores de âmbito municipal. Assim como no caso da ALF, a FALERJ tinha fortes vínculos com o Partido Comunista Brasileiro (PCB). No Estado do Rio, os planos para a transformação das associações em sindicatos começaram a ser elaborados a partir de meados de 1962. Em setembro de 1963, a primeira delas, a de Magé, recebeu sua carta sindical. A própria FALERJ, também transformada em entidade sindical, recebeu o documento de reconhecimento em novembro de 1963, transformando-se na FETAG/RJ. Até dezembro deste mesmo ano já haveria, no estado, 13 sindicatos reconhecidos e 23 aguardando o reconhecimento. Até os dias atuais, a FETAG continua organizando os trabalhadores em torno da luta pela terra. É uma preocupação também dessa organização social a inquietação com a educação. Nesse sentido, ela tem desenvolvido várias lutas junto a outros movimentos sociais em busca de políticas públicas, a exemplo de cursos do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Mantém também a Revista Educação Rural on-line, que traz textos de todas as modalidades de ensino, com artigos e relatos de experiência. De acordo com o presidente da FETAG. A educação do campo é uma prioridade da FETAG. Não só as experiências de educação junto às escolas municipais e estaduais, bem como a própria FETAG participando na formação e na preparação do homem, da mulher e do jovem no campo (SANTOS, et. al., 2013).

d) Organização de Luta pelo Campo

Segundo, Santos, et al. (2013,p. 47).

Esse movimento foi fundado em 2003, e está localizado apenas no estado de Pernambuco, desde a Zona da Mata até o Médio São Francisco. Originou-se de um “racha” entre os dirigentes da FETRAPE (Federação dos Trabalhadores na Agricultura de Pernambuco) e a entidade responsável pela reprodução a nível de Estado, sobre a organização política das classes sociais. Os líderes decidiram criar um espaço próprio de organização política e luta pela terra. É um movimento expressivo no país, alcançando a 6ª posição nacional, com 9.572 famílias e um total de 84 ocupações. Existe falta de documentos ou de artigos publicados sobre esse movimento, o que dificulta uma melhor caracterização do mesmo.

e) Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura

Segundo a CONTAG (2009, apud SANTOS, et al., 2013, p. p.34):

A CONTAG foi fundada em 22/12/1963, mas seu reconhecimento oficial ocorreu em 31/01/1964 por meio do Decreto Presidencial, nº. 53.517. Está organizada em 27 Federações de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (MSTRR), com 3.982 sindicatos. Tem como propósito representar os objetivos dos trabalhadores e trabalhadoras rurais, assalariados, permanentes ou temporários, assentados pela reforma agrária ou não, ou ainda dos que trabalham em atividades extrativistas. Sua trajetória possibilitou que, nos últimos dez anos, fosse elaborado e implementado o Projeto Alternativo de Desenvolvimento Rural Sustentável Solidário (PADRSS), que propõe novo tipo de relação entre o campo e a cidade, e a perspectiva de um projeto de desenvolvimento que inclua a equidade de oportunidades, justiça social, preservação ambiental, soberania e segurança alimentar e crescimento (CONTAG, 2009).

Segundo Santos, et al. (2013, p.34):

A educação sempre esteve presente nos objetivos da CONTAG, despertando o educando para saber, o querer e a motivação para buscar o que necessitar na vida. Para isso, dentre as suas lutas, está a de deliberação sobre a necessidade de um ensino técnico gratuito e de qualidade. Na sua proposta pedagógica constam os

seguintes objetivos: participação ativa do trabalhador, formar para uma ação política sindical, formar para a transformação política, econômica e social, e respeitar as diferenças existentes na sociedade.

Para além da educação a CONTAG tem em seus propósitos um projeto alternativo de desenvolvimento. Segundo Broch, et al. (2009, p. 154):

Para a Contag, a principal estratégia para um novo projeto de desenvolvimento para o país passa necessariamente pela potencialização da vocação produtiva e social da agricultura familiar. Isso significa a problematização do modelo agrícola e agrário ainda vigente no Brasil, centrado no produtivismo a qualquer custo, que tem trazido sequelas sociais e ambientais. Por seu acúmulo histórico, a Contag vem concentrando esforços desde 1994, ano do seu sexto Congresso, na elaboração e implementação do Projeto Alternativo de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário (PADRSS), que visa discutir o modelo de desenvolvimento ao propor o restabelecimento do papel do Estado por meio da disponibilização de políticas públicas (agrícolas, sociais e estruturais) que tenham como foco principal a valorização da agricultura familiar. A Contag também foca suas ações na exigência de regulação e normatização legal das relações de trabalho ante a tendência cada vez mais explícita de assalariamento do meio rural brasileiro.

f) Federação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura Familiar – FETRAF – BRASIL/CUT

Para SANTOS, et al (2013, p. 39):

A FETRAF-BRASIL/CUT nasceu no I Encontro Nacional da Agricultura Familiar em julho de 2004, em Brasília. Foi criada numa fase de importantes discussões entre trabalhadores e trabalhadoras do campo, baseadas em propostas de um novo sindicalismo da CUT. Nos últimos dez anos, os Agricultores e Agricultoras Familiares conseguiram muitas conquistas. Uma das mais importantes é a estrutura organizativa que se constitui a partir da base, tanto no campo sindical quanto na organização econômica da produção familiar. São milhares de associações, cooperativas de produção e de crédito, redes de comercialização, agroindústrias familiares, todas buscando, cada vez mais, fortalecer as propriedades familiares, assentamentos da Reforma Agrária e empreendimentos

sustentáveis e solidários. Está organizada em 18 Estados, com mais de 600 Sindicatos e Associações Sindicais, em mais de 1000 municípios em todo o Brasil, com aproximadamente 500 mil agricultoras e agricultores associados. Tem como principais objetivos: Fortalecer e ampliar a representação dos agricultores e agricultoras familiares do Brasil; Unificar a ação sindical cutista, tendo como eixo central o fortalecimento da agricultura familiar; Construir um projeto de desenvolvimento Sustentável e Solidário. A Federação trabalha com os princípios de liberdade de expressão, pela democracia e por mais espaço de participação (www.fetra.org.br/). A FETRAF se junta aos outros movimentos sociais do campo na luta pela educação do campo, buscando a elevação do grau de escolaridade e a qualificação profissional, bem como o desenvolvimento sustentável (SANTOS, et al, 2013).

Para Broch et al., (2009), a Fetraf assume em seu programa um compromisso central com a Agroecologia. Segundo Broch et al. (2009, p.158):

É parte do projeto estratégico de construção de outro modelo produtivo e de sociedade, que naturalmente vai além da produção, uma vez que envolve princípios éticos e uma nova base de relacionamento entre as pessoas e o meio ambiente, um novo padrão de consumo e uma nova visão de sociedade. Em termos práticos, a Fetraf incorporou a Agroecologia em todas as suas formações, capacitações e projetos educacionais. Também já há alguns anos tem estimulado e desafiado seus sindicatos a incentivarem e apoiarem os agricultores a iniciar processos de transição para uma agricultura de base ecológica ou pelo menos a adotar novas posturas e tecnologias menos impactantes. Com isso disseminam diversas práticas sustentáveis e, em muitos casos, houve a conversão total dos sistemas de produção, criando referências importantes para o diálogo pedagógico que irradia possibilidades e faz acreditar em novos tempos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO

Nessa unidade, estudamos sobre:

- o significado dos movimentos sociais e os seus paradigmas;
- os movimentos sociais que mais se desenvolveram no Brasil;
- uma contextualização da luta dos movimentos sociais pela Educação do Campo.

ATIVIDADES DE REFLEXÃO

1 – Discuta em grupo e produza um texto com introdução, desenvolvimento e conclusão, e entregue-o para o tutor, a partir dos seguintes questionamentos:

- a) Quando surgiram os primeiros movimentos sociais?
- b) Quais as diferenças entre os paradigmas dos movimentos sociais?
- c) Quais os principais movimentos sociais do Brasil?

2 – Leia os textos disponíveis nos sites abaixo e discuta com o grupo. Em seguida, faça uma síntese escrita sobre as conclusões obtidas.

<http://www.unibrasil.com.br/arquivos/direito/20092/aloisio-otavio-marques-martins.pdf>

<http://webiica.iica.ac.cr/bibliotecas/repiica/b2060p/b2060p.pdf>

3 – Em seu município existe algum movimento social de luta pela terra? Se existe, pesquise sobre ele, o que faz, quais as suas bandeiras de luta, o que há sobre ele na internet (consulte o Google). Se não houver nenhum movimento, escolha um dos citados no texto e pesquise mais sobre ele. Escreva um texto sobre a pesquisa e entregue-o para o tutor.

3

CONCEPÇÃO DE
EDUCAÇÃO DO CAMPO
NO BRASIL

INTRODUÇÃO

O movimento da Educação do Campo compreende que a Escola do Campo deva ser uma aliada dos sujeitos sociais em luta, para poderem continuar existindo enquanto camponeses e para continuar garantindo a reprodução material de suas vidas, a partir do trabalho na terra. Para tanto, é imprescindível que a formação dos educadores que estão sendo preparados para atuar nestas escolas considere, antes de tudo, que a existência e a permanência (tanto destas escolas, quanto destes sujeitos) passam, necessariamente, pelos caminhos que se trilharão a partir dos desdobramentos da luta de classes, do resultado das forças em disputa na construção dos distintos projetos de campo na sociedade brasileira.

A identidade da educação do campo se constrói a partir da identidade e da diversidade cultural de seus sujeitos. Diz respeito à sua realidade, os seus saberes, a memória social, a vontade coletiva ligada a técnica (futuro); aos movimentos sociais e o significado de suas lutas coletivas. Os sujeitos do campo têm direito a uma escola política (crítica e não neutra), com sua pedagogia construída pela ação da história, pela cultura, pelo lugar, pelos seus sujeitos.

Assim, buscaremos estudar, nesta unidade, sobre a importância de compreendermos a concepção de educação do Campo que reafirma a luta pela educação para os povos do campo. Que campo é esse? Que sujeitos são esses? Qual o significado de campo? Porque não rural? Como se caracteriza? Quem vive e trabalha no campo? Quais as transformações ocorridas no campo nas últimas décadas?

3.1

EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONCEPÇÕES E DESAFIOS

A educação do campo trabalha com sujeitos que tem uma racionalidade, mesmos que expostos a um processo desenvolvimentista, eles tem uma lógica camponesa da questão da família, do peso da tradição da questão da religião, um conjunto de variáveis de natureza simbólica ou cultural que fazem com que estes sujeitos atribuam significados diferenciados ao mundo. Neste sentido um dos grandes desafios da educação do campo é como trabalhar com diferentes saberes, como criar estruturas para transitar entre diferentes sujeitos com diferentes formas de apreensão do mundo.

Para Caldart (2012, p. 257):

A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública,

Segundo Caldart (2012, p. 262): A Educação do Campo não nasceu como teoria educacional. Suas primeiras questões foram práticas. Seus desafios atuais continuam sendo práticos, não se resolvendo no plano apenas da disputa teórica. Para Caldart (2012, p. 262):

[...] exatamente porque trata de práticas e de lutas contra hegemônicas, ela exige teoria, e exige cada vez maior rigor de análise da realidade concreta, perspectiva de práxis. Nos combates que lhe têm constituído, a Educação do Campo reafirma e revigora uma concepção de educação de perspectiva emancipatória, vinculada a um projeto histórico, às lutas e à construção social e humana de longo prazo. Faz isso ao se mover pelas necessidades formativas de uma classe portadora de futuro. • Seus sujeitos têm exercitado o direito de pensar a pedagogia desde a sua realidade específica, mas não visando somente a si mesmos: a totalidade lhes importa, e é mais ampla do que a pedagogia. • A escola tem sido objeto central das lutas e reflexões pedagógicas

da Educação do Campo pelo que representa no desafio de formação dos trabalhadores, como mediação fundamental, hoje, na apropriação e produção do conhecimento que lhes é necessário, mas também pelas relações sociais perversas que sua ausência no campo reflete e sua conquista confronta.

Em se tratando da concepção de educação do campo Caldart et al., (2012, p.16), afirma que a concepção de educação do Campo se confronta com a educação rural, sendo que a base desse confronto está na contradição entre uma pedagogia do trabalho versus uma pedagogia do capital, que se desdobrará nas questões fundamentais de objetivos formativos, de concepção de educação, de matriz formativa, de concepção de escola. Neste sentido para os referidos autores:

A compreensão da Educação do Campo se efetiva no exercício analítico de identificar os polos do confronto que a institui como prática social e a tomada de posição (política, teórica) que constrói sua especificidade e que exige a relação dialética entre particular e universal, específico e geral. Há contradições específicas que precisam ser enfrentadas, trabalhadas, compreendidas na relação com as contradições mais gerais da sociedade brasileira e mundial. O projeto educativo da Educação do Campo toma posição nos confrontos: não se constrói ignorando a polarização ou tentando contorná-la. No confronto entre concepções de agricultura ou de educação, a Educação do Campo toma posição, e essa posição a identifica. Porém é a existência do confronto que essencialmente define a Educação do Campo e torna mais nítida sua configuração como um fenômeno da realidade atual. Esse posicionamento distingue/demarka uma posição no debate: a especificidade se justifica, mas ficar no específico não basta, nem como explicação nem como atuação, seja na luta política seja no trabalho educativo ou pedagógico. A Educação do Campo se confronta com a “Educação Rural”, mas não se configura como uma “Educação Rural Alternativa”: não visa a uma ação em paralelo, mas sim à disputa de projetos, no terreno vivo das contradições em que essa disputa ocorre. Uma disputa que é de projeto societário e de projeto educativo (CALDART et al., 2012, p.16).

3.2

O DEBATE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PARADIGMA DA QUESTÃO AGRÁRIA

Podemos dizer que o debate da Educação do Campo tem como elemento central o interesse diferenciado entre **classes sociais**. Dessa forma, segundo Camacho (2012, p.4):



SAIBA MAIS: A definição de classes sociais entendida neste texto é segundo a ótica Marxista que faz uma separação entre o patrão (donos do capital) e o proletariado (vendem sua força de trabalho). De acordo com a história e os preceitos de Karl Marx e Friedrich Engels, a origem da humanidade está fundamentada tão somente na luta de classes em que os burgueses oprimiam os proletariados.

Estes interesses definem diferentes projetos para o campo. Estes projetos são representados pelo agronegócio de um lado e pelo projeto camponês de Educação do Campo do outro. Tendo em vista que são propostas antagônicas, vão resultar em interesses político-pedagógicos distintos. Enquanto a educação para o campo, vista sob a ótica do agronegócio tem a intencionalidade de formar sujeitos que sejam funcionais à reprodução do capital, buscando inculcar ideologias dominantes, contribuindo para a perpetuação das desigualdades sociais e manutenção da sociedade de classes. Em oposição, a educação do campo busca formar indivíduos não fragmentados na sua totalidade e que possam compreender as relações humanas tanto na sua diversidade cultural como nas desigualdades sociais, econômicas e políticas geradas pelo capital. Portanto, um projeto de educação que objetive atender aos setores camponeses ou a qualquer outro projeto de sociedade que busque superar as relações capitalistas, não pode ser pensado a partir da ótica do agronegócio.

Por outro lado, os movimentos sociais defendem que o campo é mais que uma concentração espacial geográfica. É o cenário de uma série de lutas e embates políticos. É ponto de partida para uma série de reflexões sociais. É espaço culturalmente próprio, detentor de tradições, místicas e costumes singulares. O homem e a mulher do campo, nesse contexto, são sujeitos historicamente construídos a partir

de determinadas sínteses sociais específicas e com dimensões diferenciadas em relação aos grandes centros urbanos. Assumir essa premissa pressupõe corroborar com a afirmação da inadequação e insuficiência da extensão da escola urbana para o campo (MARTINS, 1989).

Arroyo e Fernandes (1999) na Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, enfatizaram que o termo “campo” é resultado de uma nomenclatura proclamada pelos movimentos sociais e deve ser adotada pelas instâncias governamentais e suas políticas públicas educacionais, mesmo quando ainda relutantemente pronunciada em alguns universos acadêmicos de estudos rurais. Historicamente percebemos que a criação do conceito de educação escolar, no meio rural, esteve vinculada à educação “no” campo, descontextualizada, elitista e oferecida para uma minoria da população brasileira. Porém, na atual conjuntura, a educação “do” campo, estreita laços com inúmeros projetos democráticos que contribuem para o fortalecimento da educação popular.

3.3

SISTEMATIZANDO AS CONCEPÇÕES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Caro estudante, a partir do que foi visto neste material, em relação à educação do campo, podemos afirmar que um dos seus objetivos é desenvolver ou trabalhar com uma pedagogia que priorize os sujeitos do campo, que são: pequenos agricultores, quilombolas, indígenas, pescadores, camponeses, assentados e reassentados, ribeirinhos, povos de florestas, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, boias-frias. Neste sentido, podemos observar que os sujeitos da educação do campo são os próprios sujeitos do campo, que vivem e trabalham no campo, sendo assim podemos dizer que um dos princípios da Educação do Campo é que os sujeitos da educação do campo são os próprios sujeitos do campo.

Portanto a Educação do Campo surge no cenário atual como um novo paradigma, que vem sendo construído por esses grupos sociais. Para Molina e Fernandes, (2005), esse novo paradigma rompe com o paradigma da Educação Rural, que tem como referência o produtivismo, ou seja, o campo somente como lugar da produção de mercadorias e não como espaço de vida. Para esses autores a construção deste novo paradigma é resultado das lutas dos trabalhadores do campo que, ao se inserirem na luta por terras, perceberam a necessidade de ir além, entendendo que são necessárias mudanças mais radicais na estrutura da sociedade.

Neste sentido, para Molina e Fernandes (2005), a educação do campo é parte deste processo para continuarem existindo enquanto camponeses, e garantir a sua reprodução social a partir do trabalho na terra. A busca por uma educação libertadora vem na perspectiva de que o conhecimento científico seja uma estratégia de resistência dos camponeses para manter seu modo de vida, seus saberes, sua existência social a partir do trabalho na terra (MOLINA, FERNANDES, 2005).

Para uma melhor compreensão das Concepções da Educação do campo o quadro 8 apresenta uma sistematização dos princípios e orientações da Educação do campo.

QUADRO 8: Concepções da educação do campo

EDUCAÇÃO DO CAMPO	
QUANTO A CONCEPÇÃO:	QUANTO A ESSÊNCIA:
<p>Só poderá ser entendida na sua materialidade de origem:</p> <p>↓</p> <p>A Vida do camponês/ Sujeito/ Classe trabalhadora do campo:</p> <p>↓</p> <p>A partir do seu trabalho na terra.</p>	<p>De ser entendida na luta:</p> <p>↓</p> <p>Pela reforma agrária,</p> <p>↓</p> <p>Contra o latifúndio:</p> <p>↓</p> <p>E pela superação das contradições da lógica do capital.</p>
<p>Portanto a Educação do Campo: deve ser entendida, na contradição da luta de classes, como estratégia dos movimentos sociais e como direito fundamental a ser garantido pelo Estado.</p>	

FONTE: Autores.

Os princípios formativos dos movimentos sociais deve ser uma de suas bases e o objetivo central deve ser a emancipação humana e a construção de outro modelo de sociedade.

Elementos da sua constituição:

- o conflito,
- a superação do capitalismo,
- a luta de classes,
- as disputas territoriais,
- o modo de vida camponês,
- a crítica ao neoliberalismo, entre outros.
- A Educação do Campo se constitui a partir de uma contradição entre classes no campo: existe uma incompatibilidade de origem entre a agricultura capitalista e a Educação do Campo, exatamente porque a primeira sobrevive da exclusão e morte dos camponeses, que são os sujeitos principais da segunda. (CALDART, 2005, p. 2).

A Educação do Campo não se constitui apenas enquanto uma visão pedagógica do processo de ensino aprendizagem. Não tem como pensarmos a Educação do Campo sem refletirmos de maneira teórica-política-ideológica acerca de que campo queremos. O território do agronegócio-latifundiário, não é o campo da Educação do Campo.

O campo da Educação do Campo é onde estão territorializados:

- os movimentos socioterritoriais camponeses,
- a Reforma Agrária,
- a agroecologia,
- a Soberania Alimentar,
- os agroecossistemas complexos,
- a cultura camponesa etc

3.4

EDUCAÇÕES DO CAMPO X EDUCAÇÃO RURAL

Para Caldart, et al. (2012, p. 14):

A Educação do Campo se confronta com a “Educação Rural”, mas não se configura como uma “Educação Rural Alternativa”: não visa a uma ação em paralelo, mas sim à disputa de projetos, no terreno vivo das contradições em que essa disputa ocorre. Uma disputa que é de projeto societário e projeto educativo. Estes projetos são representados pelo agronegócio de um lado e pelo projeto camponês d,e Educação do Campo do outro. Tendo em vista que são propostas antagônicas, vão resultar em interesses político-pedagógicos distintos. A educação para o campo, educação rural vista sob a ótica do agronegócio tem a intencionalidade de formar sujeitos que sejam funcionais à reprodução do capital, buscando inculcar ideologias dominantes, contribuindo para a perpetuação das desigualdades sociais e manutenção da sociedade de classes.

O quadro 9 apresenta uma comparação entre a visão do campo e a educação na visão do rural tradicional e na Educação do Campo.

COMO É VISTO O CAMPO:	
CAMPO DO AGRONEGÓCIO	CAMPO DA AGRICULTURA CAMPONESA
<ul style="list-style-type: none"> - Visão reprodutivista, como espaço de produção econômica, a partir dos interesses do capital; - Exclui os que não se incluem na lógica da produtividade - Monocultura Commodities - Paisagem homogênea e simplificada/ Produção para exportação (preferencialmente) - Cultivo e criação onde predomina as espécies exóticas - Erosão genética - Tecnologia de exceção com elevado nível de insumos externos - Competitividade e eliminação de empregos - Concentração de riquezas, aumento da miséria e da injustiça social - Êxodo rural e periferias urbanas inchadas - Campo com pouca gente - Campo do trabalho assalariado (em decréscimo) - Perda da diversidade cultural <p style="text-align: center;">AGRO – NEGÓCIO</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Espaço de vida e resistência dos camponeses que lutam para terem acesso e permanecerem na terra - Espaço de produção material e simbólica das condições de existência, de construção de identidades - Policultura – uso múltiplo dos recursos naturais - Paisagem heterogênea e complexa - Produção para o mercado interno e para exportação - Cultivo e criação onde predomina as espécies nativas e da cultura local - Conservação e enriquecimento da diversidade biológica - Tecnologia apropriada, apoiada no saber local, com base no uso da produtividade biológica primária da natureza - Trabalho familiar e geração de emprego / Democratização das riquezas/desenvolvimento local - Permanência, resistência na terra e migração urbano - rural - Campo com muita gente, com casa, com escola... - Riqueza cultural diversificada – festas, danças, poesia, música – exemplo: o Mato Grosso é o maior produtor brasileiro de milho e não comemora as festas juninas. Já no Nordeste ... <p style="text-align: center;">AGRI - CULTURA</p>
COMO É VISTO A EDUCAÇÃO:	
EDUCAÇÃO TRADICIONAL RURAL	EDUCAÇÃO DO CAMPO
<ul style="list-style-type: none"> - Definida pelas necessidades do mercado de trabalho; - Pensada a partir do mundo urbano; - Retrata o campo a partir do olhar do capital e seus sujeitos de forma estereotipada, inferiorizada. 	<ul style="list-style-type: none"> - Construído pelos e com os sujeitos do campo; - Formação humana, como direito; - Pensada a partir da especificidade e do contexto do campo e de seus sujeitos

FONTE: Adaptado de: O Campo da Educação do Campo (FERNANDES, B. M; MOLINA, M. C. 2005)

A educação do campo busca formar sujeitos que sejam capazes de compreender as relações humanas tanto na sua diversidade cultural como nas desigualdades. Assim, devemos buscar propostas condizentes com uma educação camponesa tendo por base que essa educação não pode ser um projeto de integração/subordinação capitalista, mas sim de defesa dos interesses daqueles que vivem do seu próprio trabalho (MENEZES NETO, 2003).

Para concluir esta parte do texto, apresentamos a seguir o quadro 10 onde explicitamos o confronto de interesses na Educação do campo e a visão da educação para o campo.

QUADRO 10 – Confronto de interesses na Educação do Campo e na visão da Educação para o Campo.

EDUCAÇÃO DO CAMPO	EDUCAÇÃO PARA O CAMPO
INTERESSE	
A partir dos Movimentos Sociais, população do Campo.	A partir dos grupos privados ligados ao agronegócio, políticos que apoiam este modelo de desenvolvimento agrário.
CONCEPÇÃO DE CAMPO	
Território, lugar de cultura, saberes, da diversidade e de vida.	Local e matriz para produção e abastecer o mercado externo. Paisagem Homogênea (eucalipto), sem vida.
PERSPECTIVA EDUCACIONAL	
Fundamenta-se na preocupação da formação humana, com a emancipação e consciência crítica, coletiva e atuante a partir da mobilização pedagógica do oprimido objetivando a libertação de toda a sociedade. Tem por base a teoria da ação dialógica.	Meio para capacitar tecnicamente os camponeses para atender as demandas do capital . Estimula a competição o empreendedorismo o individualismo e dissemina suas ações através do “marketing empresarial”. Trabalha na prática enquanto uma “educação bancária”, como apontada pela crítica freireana, visando através deste tipo de educação manter a subordinação do campesinato. Se baseia na teoria da ação anti dialógica.
MODELO DE DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO	
Agricultura camponesa, produção de vários gêneros alimentícios em pequenas propriedades, preocupa-se com o mercado interno, não utiliza agrotóxicos nem sementes geneticamente modificadas, trabalha com a ideia de “soberania alimentar”.	Agroegócio, produção de monocultura, dependência do mercado externo internacional, alto nível de mecanização da produção, se utiliza de transgênicos e agrotóxicos, visa a maximização do lucro e a exploração da classe trabalhadora, trabalha com a ideia de “segurança alimentar”.
PARADIGMA DA QUESTÃO AGRÁRIA	
Acredita que o capitalismo em seu desenvolvimento desigual e contraditório cria, diferencia e recria o Campesinato. Discute perspectivas de superação da insustentabilidade e das desigualdades geradas pelo agronegócio.	Não discute as desigualdades sociais e não apresenta soluções e/ou reflexões para a sua superação.
GESTÃO EDUCACIONAL E POLÍTICAS PÚBLICAS	
Objetivo estimular a participação das populações do campo na elaboração de tais iniciativas, trabalha com o sentido Grego clássico de política (CORTELA;R., 2010). Reconhece e respeita o território camponês, instiga a mobilização e resgata a visão de totalidade das injustiças presentes no modo de produção capitalista.	Exclui a participação das populações do campo. Estrutura-se na gestão empresarial da educação. Apoiar a meritocracia e a privatização do ensino. Não reconhece o campo como território.

FONTE: Autores.

A figura 16 apresenta trabalhadores camponeses em suas atividades diárias.

Figura 16 – Agricultores familiares e camponeses



FONTE: Rio Verde. Disponível em: <http://www.rioverdeagora.com.br/noticias/cotidiano/dia-do-agricultor---28-de-julho>. Acesso em: 23/05/2018.

A Educação do Campo não existe sem a agricultura camponesa, porque foi criada pelos sujeitos que trabalham na terra. Neste sentido, a concepção de campo e de educação deve contemplar o desenvolvimento territorial das famílias que trabalham e vivem da terra. A agricultura camponesa vive em confronto permanente com a agricultura capitalista. E se o agronegócio avança, também avançam os movimentos camponeses na construção de seus territórios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO

Nessa unidade, estudamos sobre: Um projeto de educação que objetive atender aos setores camponeses, ou a qualquer outro projeto de sociedade, que busque superar as relações capitalistas, não pode ser pensado a partir da ótica do agronegócio. Este fato é importante de ressaltarmos nesta etapa de investida do capital sobre a Educação do Campo.

O paradigma da Educação do Campo compreende igualmente que a relação campo – cidade é um processo de interdependência, que possui contradições profundas e que, portanto, a busca de soluções para suas questões deve acontecer por meio da organização dos movimentos socioterritoriais desses dois espaços.

ATIVIDADES DE REFLEXÃO

Identifique as características da concepção de educação do campo e educação rural; e depois explique, com base na sua observação, que elementos de uma e outra estão presentes. apresente as contradições em um texto de no mínimo 2 páginas.

4

EDUCAÇÃO DO CAMPO E
A PRÁTICA PEDAGÓGICA
DA ALTERNÂNCIA

INTRODUÇÃO

A Educação do Campo considera os educandos sujeitos de seu desenvolvimento, que podem e devem contribuir para um maior engajamento em sua realidade atuando de forma crítica.

Esta concepção é contemplada nas propostas pedagógicas das Casas Familiares Rurais (CFRs) e das Escolas Família Agrícolas (EFAs), que possui uma formação voltada para o sujeito e não segue um currículo pronto e sim uma relação dialógica entre família comunidade e escola.

As Casas Familiares Rurais (CFRs) e das Escolas Família Agrícolas (EFAs), possuem instrumentos pedagógicos, tais como, Plano de Estudo com temas geradores escolhidos a partir de um diagnóstico da realidade local, Caderno de Pesquisa, Caderno de Acompanhamento sócio profissional, Estágios, Avaliação do Processo Formativo, Visitas de estudo, Caderno Didático, Visita de Acompanhamento familiar, entre outros, que representa uma das características específica da Pedagogia da Alternância.

São estes instrumentos e atividades que podem fazer a diferença na educação do jovem agricultor. Se bem desenvolvidos pelos educadores, podem fazer com que a alternância seja “um processo formativo contínuo”, dialógico entre a teoria e a prática (tempo comunidade e tempo escola), que venha a dar vida às experiências do cotidiano e das lutas dos trabalhadores por terra, por políticas públicas para instrumentalizar as conquistas em prol da educação dos povos do espaço rural.

Por trabalhar de forma diferenciada, a Pedagogia da Alternância exige uma formação específica para os professores, que não tem sido considerada nas licenciaturas tradicionais. Neste sentido, afirmando o nosso compromisso com a Educação do campo e cientes da importância desta metodologia para a educação do campo esta Unidade tem como objetivo compreender a relevância da Pedagogia da Alternância no processo educativo e na consolidação da educação no/do campo. A reflexão se dá em torno da alternância realizada por meio das Escolas Família Agrícola (EFAs) e pensa o campo a partir dos camponeses, de uma escola que responda aos seus interesses e ao mesmo tempo possibilita uma formação implicada com a sua realidade, qualificação técnica para viabilizar o fortalecimento da agricultura camponesa e criação de alternativas de resistência e permanência nesse espaço.

4.1

A EXPERIÊNCIA DAS ESCOLAS FAMÍLIA AGRÍCOLA E AS CASAS FAMILIARES RURAIS NO MUNDO E NO BRASIL.

4.1.1. Contexto histórico

A primeira experiência da Pedagogia da Alternância aconteceu na França em 1935 com a denominação de Maison Familiale Rurale (MFR).

Os fatores determinantes que levaram ao surgimento das MFRs foi o êxodo rural, a crescente urbanização e o profundo desenvolvimento do capitalismo, assim, os filhos dos camponeses tinham apenas duas opções, a primeira era abrir mão dos estudos e continuar trabalhando no campo e a segunda deixar o campo e ir estudar na escola pública da cidade (ESTEVAM, 2003).

A França, nesta época passava por um período muito difícil, intervalo entre duas grandes guerras mundiais. O país havia sido destruído e encontrava-se em processo de reconstrução e a agricultura foi um dos setores mais prejudicados. (ESTEVAM, 2003).

Para Palaro e Bernartt (2011, p. s/n), os camponeses temiam que, deixando seus filhos estudar na cidade, renegariam suas raízes e abandonariam o campo. Deste modo, iniciaram um movimento junto a sindicatos e à igreja buscando uma alternativa viável para o problema que estavam enfrentando.

A partir da iniciativa de três agricultores e do Padre Grannereau, do povoado de Sérignac- Peboudou, em Lot-et-Garone (pequeno vilarejo da França), aconteceu a primeira experiência em alternância onde os jovens ficavam reunidos uma semana em local apropriado (casa paroquial), e três semanas na propriedade familiar (NASCIMENTO, 2004).

O objetivo maior desta proposta educativa era unir a educação escolar com os conhecimentos da prática profissional do campo. Assim o ensino e a formação não estavam separados da realidade e do momento, mas “[...] estreitamente associados a ela e se inscreviam num movimento, numa dinâmica de conjunto” (GIMONET, 1999, p. 41). Desta forma, o ensino para os jovens “[...] tinha um sentido e podia se transformar em aprendizagens” (ibid).

A Pedagogia praticada baseia-se na Alternância, o que significa a “Alternância de tempo e de local de formação, ou seja, de períodos em situação sócio profissional e em situação escolar” (GIMONET, 1999, p. 44). Segundo consta na página da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil – UNEFAB:

Fora de estruturas escolares estabelecidas e sem referência a qualquer teoria pedagógica, estas pessoas imaginaram um conceito de formação que permitiria a seus filhos educarem-se, formarem-se e preparem-se para suas futuras profissões. Eles inventaram uma escola onde seus filhos não recusariam frequentá-la, pois ela respondia às suas necessidades fundamentais, próprias da fase da adolescência: agir, crescer, ser reconhecido, assumir um lugar no mundo dos adultos, adquirir status e papéis. Eles criaram empiricamente uma estrutura de formação que seria da responsabilidade dos pais e das forças sociais locais, conhecimento que se encontra na escola e na vida cotidiana. Inventaram uma nova escola, baseada na Pedagogia da Alternância, onde há partilha e integração do poder educativo entre os atores do meio, os pais e os formadores da escola. Em 1935 eles eram apenas quatro jovens adolescentes, filhos de pequenos agricultores. No ano seguinte 17 jovens se inscreveram para esta escola. Após dois anos a fórmula chamou atenção nas redondezas e passaram a ser quarenta estudantes. Foi necessário maior organização e os pais se uniram criando uma associação. Fizeram financiamento e compraram uma casa. Eles deram o nome à casa de "A Casa Familiar de Lauzum" (nome da pequena cidade francesa na qual ela foi implantada) e contrataram um formador. Foi assim que nasceu a primeira Casa Familiar, em 1937. Os nomes variaram conforme foram surgindo unidades com esta filosofia e proposta pedagógica: Maisons Familiales Rurales (MFR), Escola Família Agrícola (EFA), Casas Familiares Rurais. Nos anos seguintes a fórmula foi divulgada amplamente, mas só após a Segunda Guerra Mundial as escolas em alternância se desenvolveram. Contribuíram significativamente com o desenvolvimento e transformação da agricultura francesa nas décadas de 50 e 60. Estas escolas diferenciadas desenvolviam não só formação, mas também ações de difusão de técnicas agrícolas. Desta forma houve união entre ensino e formação, tornando um movimento, uma dinâmica conjunta. Abriram também espaços para as meninas e a elas eram oferecidos cursos de economia familiar e social. As escolas sob o regime de alternância se inscreveram no quadro do ensino profissional agrícola com um estatuto de escolas privadas reconhecidas pelo Estado francês. Porém, só em 1960 uma lei os reconheceu como modalidade pedagógica de alternância. A partir dos anos 60 e 70 este modelo pedagógico ultrapassou as fronteiras se estabelecendo com sucesso na Itália, Espanha, Portugal, e depois foi para o Continente Africano, em seguida para a América do Sul e Caribe, depois para o Oceano Índico, na Polinésia - Ásia e por último foi para a América do Norte em Quebec no Canadá. São hoje, aproximadamente, mil escolas no mundo, contribuindo com a formação de jovens e adultos do meio rural.

A imagem 1 apresenta estudantes da primeira casa Familiar Rural da França no ano de 1937.

IMAGEM 1 – Estudantes da primeira Casa Familiar em 1937.



FONTE: Le blog des Maisons familiales rurales – MFR. Disponível em: <https://reussiraurement.wordpress.com/2013/01/page/2/a>

A seguir apresentamos na imagem 2, a Casa da família Vendée para mulheres.

IMAGEM 2 – Primeira casa da família Vendée para mulheres.



FONTE: Site Les Maisons Familiales Rurales de Vendée. Disponível em: <http://www.formation-alternance-vendee.com/lalternance-mfr/page-6>

4.1.2 Os centros familiares de formação por alternância no Brasil - CEFFAs

A síntese histórica das experiências, tanto francesas quanto italianas, nos permite levantar dois pontos, o contexto explosivo do entre guerras e do pós-guerra em que se observa o confronto de forças entre liberalismo e comunismo e, em consequência,

uma preocupação maior da Igreja com as questões sociais, adotando uma posição conciliadora, e por outro lado o desinteresse do Estado pela escolarização dos camponeses europeus, que se aproxima do que a história da Educação no Brasil tem registrado a respeito da educação dos agricultores.

Tanto a iniciativa de criação das Casas Familiares Rurais e das Escolas Família Agrícolas quanto à nomenclatura que, na primeira, começa pela Casa onde se realiza o tempo de trabalho e, na segunda, começa pela Escola onde se realiza o tempo de instrução, deixa entrever diferenças que estão nas origens de sua criação, mas que poderão, ou não, estar presentes nas experiências que vêm se realizando no Brasil.

As primeiras experiências de formação por alternância no Brasil datam o final dos anos de 1960, no estado do Espírito Santo, região do sudeste brasileiro, com a denominação de Escolas Família Agrícola (EFAs). Mais tarde, nos anos 80, no estado de Alagoas, região do nordeste brasileiro, sem nenhuma vinculação com o movimento das EFAs, foram criadas as Casas Familiares Rurais (CFRS). Atualmente, segundo o Conselho Nacional de Educação, por meio da Câmara de Educação Básica, identificou em 2006 a existência de oito instituições que desenvolvem experiências da pedagogia da alternância em aproximadamente 250 unidades educacionais no Brasil.

No conjunto dessas experiências, as Escolas Família Agrícola e as Casas Familiares Rurais destacam-se como os Centros mais antigos e mais expressivos que influenciaram diretamente a implantação dos outros. Assim, na atualidade, temos a presença das Escolas Comunitárias Rurais e das Escolas de Assentamentos, no Estado do Espírito Santo, bem como das Escolas Técnicas Estaduais, no Estado de São Paulo, que tiveram uma forte influência e assumiram muitas características das Escolas Famílias, o Projovem – SP Institutos Federais PRONERA (Cursos EJAs Ensino Fundamental), Cursos Técnicos de Nível Médio, Cursos superiores de graduação e pós), Licenciaturas do Campo – PROCAMPO – SECADI Projovem Saberes da Terra (EJA Ensino Fundamental).

Em 2005, por ocasião do VIII Encontro Internacional da Pedagogia da Alternância, teve início uma articulação do conjunto dessas experiências de formação por alternância que culminou com a constituição de uma rede nacional. Surgiu daí a denominação CEFFAS (Centros Familiares de Formação por Alternância), que iremos aqui utilizar.

A respeito das suas particularidades, diferenças e divergências, os CEFFAS têm na pedagogia da alternância o princípio fundamental e norteador de seus projetos educativos. Tal princípio implica em um processo de formação que combina e articula períodos de vivência no meio escolar e no meio familiar. Alterna-se, assim, a formação agrícola na propriedade com a formação teórica geral na escola que, além das disciplinas básicas, engloba uma preparação para a vida associativa e comunitária. Na articulação entre os dois tempos e espaços da formação, são utilizadas diversas estratégias pedagógicas, denominadas Instrumentos Pedagógicos da Alternância, como: Plano de Estudo; Caderno da Realidade; Colocação em comum; Visitas de Estudos; Intervenção Externa; Caderno Didático; Visitas às famílias; Projeto Profissional do Jovem; e Estágios.

A ênfase na formação integral do jovem, a participação das famílias na condução do projeto educativo e na gestão da escola, assim como a perspectiva de desenvolvimento do meio são os outros princípios que, articulados à alternância, sustentam

o projeto pedagógico dos CEFFAS, principalmente no âmbito das Escolas Família Agrícola e das Casas Familiares Rurais.

Para Rossato, (2013, p. 6):

A alternância, enquanto princípio pedagógico, mais que característica de sucessões repetidas de sequências, visa desenvolver na formação dos jovens situações em que o mundo escolar se posiciona em interação com o mundo que o rodeia. Buscando articular universos considerados opostos ou insuficientemente interpenetrados o mundo da escola e o mundo da vida, a teoria e a prática, o abstrato e o concreto a alternância coloca em relação diferentes parceiros com identidades, preocupações e lógicas também diferentes. De um lado, a escola e a lógica da transmissão de saberes e, de outro, na especificidade dos CEFFAS brasileiros, a família e a lógica da agricultura familiar. Assim, ao apresentar uma nova dinâmica de interação entre os sujeitos do projeto educativo, a formação em alternância traz em seu bojo uma problemática complexa em termos de relações construídas entre o meio escolar e o meio familiar.

4.1.3 A educação do campo e a pedagogia da alternância

Ao afirmarmos a luta por uma educação do Campo, que reafirme o protagonismo dos sujeitos do campo na luta por seus direitos, estamos entendendo o campo como um espaço de vida e produção de cultura. Neste sentido, a educação precisa respeitar seus sujeitos em suas dinâmicas de vida. Para Jesus (2011, p. 10):

Pensar o campo numa perspectiva que não seja somente do ponto de vista da produção é, antes de tudo, concebê-lo como espaço de vida, das manifestações culturais, das lutas e (Re) existência, das contradições, das disputas territoriais que estão sendo deflagradas com a expansão do agronegócio, ou seja, da grande propriedade capitalista por outro lado, a propriedade não-capitalista, a propriedade camponesa.

Para Ribeiro (2008, p. 30), as experiências de Pedagogia da Alternância realizadas e seus processos pedagógicos pelos movimentos sociais populares, parecem sinalizar para um novo projeto de sociedade e de educação. Neste sentido, para Ribeiro (2008, p. 31), a Pedagogia da Alternância é uma alternativa metodológica de formação profissional agrícola de nível técnico para jovens de ambos os sexos. Principalmente para os filhos de camponeses, que perderam o interesse pelo ensino regular, porque este se distanciava totalmente da vida e do trabalho camponês, e buscam nos centros de formação por alternância um novo horizonte que corresponda as suas expectativas em relação a uma educação que realmente dê significado e contribua para com o modo de vida que estes escolheram para seu futuro.

Para Gimonet (2007), a pedagogia da alternância vai além de um método como um sistema educativo. É a pedagogia da “realidade” da “complexidade”, que vai

acontecendo em um determinado espaço - tempo/ escola – família, que vai possibilitando um confronto entre o teórico e prático, uma construção de saberes e aprendizagens. O empírico e o científico em um mesmo espaço.

Para Melo e Amaro (2012, p.10):

A pedagogia da Alternância está fundamentada na proposta de Freinet, o qual defende não separar o trabalho escolar da vida e do contexto histórico-social do aluno; na epistemologia construtivista de Piaget com a fórmula “praticar e compreender”; na teoria da complexidade de Morin o que exige uma educação para a “inteligência geral”; e na ideia freiriana ação-reflexão-ação, um movimento que percebe a educação como uma construção cultural, englobando tanto a competência profissional como política na e com as diferenças. (MELO; AMARO , 2012).

O quadro 10 apresenta os principais teóricos que fundamentam teoricamente a Pedagogia da Alternância.

Quadro 10 – Principais teóricos da Pedagogia da Alternância

CELESTIN FREINET/ (1896/1966)	JEAN PIAGET/(1896/ 1980)	PAULO FREIRE/(1921/1997)	EDGAR MORIN/(1921)
			
<p><u>Pedagogo e pedagogista anarquista francês</u>, uma importante referência da pedagogia de sua época, cujas propostas com educação continuam a ter grande ressonância na dos dias atuais</p>	<p>Biólogo, psicólogo e epistemólogo suíço, considerado um dos mais importantes pensadores do século XX. Defendeu uma abordagem interdisciplinar para a investigação epistemológica. Fundou a <u>Epistemologia Genética, teoria do conhecimento</u> com base no estudo da gênese psicológica do pensamento humano.</p>	<p>Educador, pedagogo e filósofo brasileiro. É considerado um dos pensadores mais notáveis na história da Pedagogia mundial, tendo influenciado o movimento chamado pedagogia crítica.</p>	<p><u>Antropólogo, sociólogo e filósofo francês</u> judeu de origem <u>sefardita</u>. Autor de mais de trinta livros, entre eles: O método (6 volumes), Introdução ao pensamento complexo, Ciência com consciência e Os sete saberes necessários para a educação do futuro. É considerado um dos principais pensadores contemporâneos e um dos principais teóricos do campo de estudos da complexidade.</p>

FONTE: Wikipédia. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/C%C3%A9>>. Acesso em: 23/05/2018.

Para Jesus (2011, p. 11):

A alternância é o período alternado de vivência e estudo na Escola, na Família e Comunidade. Nesse sentido a alternância passa a exercer uma função metodológica e pedagógica no processo formativo dos educandos. [...] A proposta pedagógica da alternância concatenada implica num método adequado para o espaço rural. Pelo fato de trabalhar não somente a lógica dos conteúdos, mas sim a lógica do aluno, o seu contexto social. Isso porque visa à promoção do desenvolvimento local por meio da

formação que será oferecida aos educandos. A formação tem como compromisso estimular os alunos a desenvolver projetos para o desenvolvimento do meio socioprofissional. O sucesso dessas atividades depende da participação e envolvimento das famílias e das comunidades rurais no processo de formação. Diante dessas demandas, as escolas no campo têm uma função importante e desafiadora: ajudar a trabalhar a formação das famílias camponesas para motivá-las a tomar consciência do seu papel de sujeito na sociedade. Portanto, o ensino não deve acontecer de forma aleatória, e é possível quando todos os instrumentos pedagógicos estiverem claros para Associação da escola, para os professores/monitores, pais, alunos, instituições de apoio e as comunidades camponesas. Ao contrário, o processo formativo não responde pedagogicamente aos objetivos propostos para uma formação diferenciada e comprometida com as transformações sociais.

4.1.4 Principais instrumentos pedagógicos que encaminham o processo de formação na escola da alternância

Na proposta de educação de escolas de alternância, compreende-se que há elementos fundamentais para a estruturação das práticas, denominados instrumentos metodológicos que são: Plano de Formação (PF), Plano de Estudo (PE), Socialização da Pesquisa ou colocação em comum do PE, Visitas às Famílias, Caderno da Realidade (caderno da vida), Viagem de Estudo – que orientam a integração entre a família e a escola e desta com a comunidade e o meio socioprofutivo no processo de aprendizagem dos educandos.

Jesus (2011) destaca que, os instrumentos pedagógicos que norteiam o processo de formação na escola da alternância devem efetivar as atividades nos diferentes espaços: familiar, comunitário e profissional; na escola onde há reflexão, questionamentos, análises, sínteses, aprofundamentos e problematizações.

Sobre o Plano de Formação, Gimonet (2007, p.70) afirma que:

A formação alternada supõe “dois programas” de formação: o da vida e o da escola. O primeiro oferece conteúdos informais e experienciais, e o segundo, conteúdos formais e acadêmicos. Cada um desses “programas” possui sua própria lógica. O Plano de Formação tem como objetivo reunir numa terceira lógica, as duas lógicas complementares, mas muitas vezes, contraditórias, que são a da vida e a dos programas escolares, (GIMONET, 2007).

Para Jesus (2011, p. 12), o plano de formação é o elo articulador e de orientação entre os sujeitos formadores:

O Plano de Formação orienta toda a dinâmica pedagógica que envolve os vários atores responsáveis pela formação dos/as educandos/as. O Plano de Formação articula todos os instrumentos pedagógicos e as reais condições para realizar-se um ensino interdisciplinar, ou seja, dialogar com as diferentes áreas do conhecimento. Ou seja, o planejamento de todos os outros instrumentos pedagógicos decorre deste Plano de Formação e, ainda e principalmente, por este apresentar os conteúdos – vivenciais, de formação geral e profissional - que os jovens terão acesso no período de formação. O Plano de Formação é mais que um programa nas EFAs: constitui a trama desta organização, fruto de um trabalho que integra pais, alunos (as), monitores (as), orientadores (as) de estágio. É singular a cada EFA, respeitando os contextos político, econômico, social, cultural e profissional.

Outro instrumento pedagógico que merece ser destacado neste espaço se refere ao plano de estudo, sendo considerado um importante instrumento da Pedagogia da Alternância e do Plano de Formação da Escola. Ele é um meio didático/pedagógico que ajuda a aquisição de aprendizados (sobretudo a se autoquestionar), através da observação, discussão e reflexão com os diversos atores do meio sócio profissional.

Para Jesus (2011, p.12), o Plano de Estudo (PE) é um instrumento pedagógico que visa estudar e pesquisar temas ligados à realidade da vida (aspectos econômicos, sociais, políticos, religiosos, culturais e ambientais). Estes temas devem ser levantados, debatidos e escolhidos pelos alunos, pais e monitores/professores. É um instrumento de expressão oral, escrita e gráfica, através dele se opera a integração da vida com a EFA, criando no aluno hábito de ligar a reflexão com a ação e de partir da experiência para a sistematização científica.

Ele constitui a base para o diálogo entre o aluno – EFA e meio familiar.

É feito de questões elaboradas em conjunto, na EFA a partir de um diálogo entre alunos e monitores, tendo por base a realidade objetiva do jovem.

Ajuda no levantamento de dados concretos, vivenciados pelos educandos, de um determinado tema que se queira aprofundar e estudar.

As questões do PE são elaboradas pelos alunos, com o acompanhamento dos monitores/professores, e são refletidas e respondidas com as famílias e na comunidade.

Para Nascimento (2005 p.68) “a família não possui o saber científico. Por isso, o Plano de Estudo é uma forma de valorizar o saber popular existente e presente na realidade do educando/a”.

Esse instrumento pedagógico tem como função favorecer o diálogo entre o saber popular e o saber científico entre família e escola, escola e comunidade.

O que é importante dessa dinâmica é que a pesquisa, ou seja, a reflexão do PE terá de provocar uma tomada de atitude frente ao problema estudado.

Os instrumentos pedagógicos utilizados na Pedagogia da Alternância podem ser sintetizados da seguinte forma apresentados no quadro 11.

Instrumentos pedagógicos		Classificação	
Pesquisa Participativa Plano de Formação	Temas Geradores	- Plano de Estudos	Instrumentos e atividades de pesquisa
		- Pesquisa da Realidade	
		- Caderno da Realidade	
		- Estágio	
		- Atendimento Individual	Instrumentos e atividades de comunicação/relação
		- Colocação em Comum	
		- Caderno Pedagógico	
		- Visita à Família	Instrumentos didáticos
		- Visita de Estudos	
		- Serão de Estudos	
		- Intervenções Externas	
		- Projeto Profissional de Vida do Jovem	Instrumentos de avaliação
		- Avaliação Semanal	
	- Avaliação Formativa		

FONTE: Unefab, 2013.

4.1.5 A pedagogia da alternância: uma prática em construção

Jesus (2011 p. 13), salienta que apesar da Pedagogia da Alternância, a partir das suas diversas experiências, ter demonstrado que é uma prática educativa importante no campo da educação formal e não formal, percebe-se que ainda existem muitas dificuldades de uma compreensão profunda e clara referente à alternância e da sua metodologia na formação escolar.

Silva (2003), em seus estudos, afirma que há uma diversidade de experiências educativas em alternância sendo assumida nas últimas décadas por vários programas educacionais. Rodrigues (2008, p. 190) corrobora com Silva (2003) alertando contra a suposta existência de um modelo de alternância, ao declarar que: Não existe uma pedagogia da alternância em forma de modelo ou tipo ideal. Pensamos que não existem a priori modelos pedagógicos no campo da alternância. Com efeito, é o desenvolvimento da alternância que primeiro os faz existir. A eficácia e a importância de uma iniciativa educativa em alternância pertencem aos protagonistas locais.

A discussão traz algumas contribuições para o aprofundamento do debate em relação às diferentes alternâncias que podem concebê-las como falsas e verdadeiras.

Segundo Gimonet (2007, p.120): é possível encontrar três tipos de alternância pedagógica nos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (CEFFAS):

No quadro 12 apresentamos os tipos de alternância encontrada nos Centros Educativos Familiares segundo Gimonet (2007).

QUADRO 12 – Tipos de alternância pedagógica encontrada nos Centros Educativos Familiares

ALTERNÂNCIA JUSTAPOSTA	ALTERNÂNCIA APROXIMATIVA	ALTERNÂNCIA REAL, TAMBÉM CHAMADA DE ALTERNÂNCIA INTEGRATIVA
<p>Denominada pela sucessão dos tempos de trabalho e estudo, mas sem nenhuma ligação entre eles. Pode ser considerada como a falsa alternância. Pelo fato dos conteúdos não estabelecerem nenhuma relação, ou repercussão sobre o outro.</p>	<p>Tem como meta a organização didática que integra os dois tempos da formação. Possibilita a soma de atividades profissionais e de estudo, <i>mas não existe nenhuma integração entre os dois tempos</i>, quer dizer, escola e o contexto socioprofissional</p>	<p>Não se limita a uma sucessão dos tempos de formação teórica e prática;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realiza uma estreita conexão e interação entre os dois, além de um trabalho reflexivo sobre a experiência. - Privilegia o projeto pessoal e coloca o formando como ator envolvido em seu meio. - Busca formação teórica e prática global; - Permite ao estudante a construção do seu próprio projeto pedagógico; - Possibilita a atuação crítica sobre a realidade.

FONTE: Autores.

Cabe salientar que, quando a escola não tem uma compreensão clara na aplicação dos instrumentos pedagógicos, acaba por desarticular a dialética do processo formativo e se tornando uma alternância falsa ou aproximativa.

A formação na alternância exige compromisso, responsabilidade e conhecimento dos processos, tanto por parte dos estudantes como dos formadores. Porque a dinâmica desse sistema educativo necessita da participação, envolvimento desses atores. Sem o envolvimento das famílias, das associações e instituições e das parcerias, inviabiliza-se a metodologia do processo. Essa concepção de educação, rompe com a lógica do modelo tradicional escolar porque nela o educando torna-se o sujeito da sua própria formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO

A formação por alternância, como proposta educativa que possibilita uma educação contextualizada, tendo como lógica a valorização do concreto e da realidade, requer um processo pedagógico de aprendizagem que contemple a organização de práticas pedagógicas e educativas coerentes e significativas, que possam reafirmar a identidade cultural dos sujeitos do campo. Essa perspectiva reforça a importância da prática pedagógica repensada, crítica, que se coloque em integração à vida social, clara e obstinada em seus objetivos, e que tenha como ponto de partida as necessidades e os problemas dos sujeitos inseridos no processo educativo, em uma articulação entre os conteúdos a serem aprendidos e a prática social.

Apreende-se, após esta leitura, que a formação por alternância e o avanço nos aspectos abordados incluem problematização e dialogicidade, envolvendo todos os atores deste processo como elementos fundantes no sentido de ampliar e promover ações conjuntas, que venham a refletir na estruturação de práticas que realmente provoquem uma intervenção concreta nos espaços de vivência dos alternantes. Nessa perspectiva, podemos entender a alternância como um projeto pedagógico cujos atores estão em constante movimento em diversas frentes e realidades, desenvolvendo seu papel educativo diante das lutas pela sobrevivência, por melhores condições nos espaços da produção na agricultura, pela inserção dos sujeitos do campo nos processos históricos socializadores, sujeitos estes pedagógicos em processo de aprendizado e formação.

ATIVIDADES DE REFLEXÃO

1 – Debater no grupo as questões abaixo, e, em seguida, elaborar, individualmente, um texto para ser entregue ao tutor:

- a) Quais os aspectos centrais da pedagogia da Alternância?
- b) O que diferencia a Pedagogia da Alternância de outras metodologias?
- c) Qual o perfil de um educador para trabalhar com esta metodologia?

5

DIRETRIZES
OPERACIONAIS PARA A
EDUCAÇÃO BÁSICA DAS
ESCOLAS DO CAMPO

INTRODUÇÃO

Prezados, nesta unidade, abordaremos questões da legislação das políticas educacionais para o campo, mais especificamente as diretrizes operacionais da educação básica do campo, para tanto, nosso enfoque serão as leis que regulamentam a educação básica brasileira para o campo, traçando paralelos que nos levem a refletir acerca dos contextos legais de legitimação e consolidação no campo educacional.

Considerando que a ação do Licenciado em Educação do Campo deva ir além do *saber fazer* ou do saber exclusivamente técnico-instrumental, uma vez que, os saberes historicamente produzidos devem constituir uma ação conjunta, um trabalho coletivo, estabelecido entre todos os sujeitos pertencentes ao cenário, acredita-se que este profissional deve conhecer e promover espaços para pensá-lo acerca de todos os aspectos políticos e sociais que circunscrevem o cenário da educação do campo, haja vista que é nesse espaço que estamos formando o homem, o cidadão, o trabalhador, o sujeito que poderá intervir e mudar o contexto socioeconômico no qual se encontra inserido, transformando as relações sociais estabelecidas e os contextos neles circunscritos.

Com esse pensamento, iniciaremos nosso trabalho.

Tenha uma ótima leitura e não se esqueça de que esse é só o seu primeiro passo no campo das políticas e da organização do sistema educacional. Faça outras viagens, teça outras teias e consolide seu conhecimento no campo da formação humana.

Vamos aos estudos!

5.1

CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A LUTA POR ESPAÇO NA AGENDA PÚBLICA

Com o objetivo de superar as desigualdades construídas historicamente e ampliar o debate de um projeto de desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável para o país, as práticas educativas coletivas ficaram conhecidas como Educação do Campo, em oposição à educação rural.

A educação rural se vincula às políticas oficiais, historicamente organizadas no Brasil, que sempre tiveram a ideologia de educar para superar o atraso, e para fixar o homem no campo, sem indagar as origens contraditórias das desigualdades verificadas no meio rural.

Para Souza (2012), a educação do campo é uma frente de luta e de enfrentamentos com o Estado, ao mesmo tempo em que se encontra ao lado do Estado e dentro das instâncias governamentais em inúmeros projetos e programas. Trata-se de uma esfera pública marcada pela contradição e pela luta contínua, em que sociedade civil e sociedade política se encontram para a efetivação de direitos sociais. É uma esfera pública tensa, em que a incoerência, o desacordo são o que impulsionam as tensões ideológicas, políticas e jurídicas, também necessárias para o avanço da democracia, (SOUZA, 2012, p. 9).

Construir uma política de Educação do Campo referenciada na grande diversidade das populações rurais brasileiras é uma importante e desafiadora tarefa, à qual, é pauta de luta dos movimentos sociais do campo. Para tanto, o Ministério da Educação, juntamente com os sistemas públicos de ensino e os movimentos sociais e sindicais do campo, tem se dedicado a desenvolver políticas que abarquem as necessidades dos sujeitos do campo, reconhecendo a enorme dívida do poder público em relação ao direito dos povos do campo à educação.

Cabe salientar que, a Educação do Campo, surge na luta dos movimentos sociais do campo, que, coletivamente pautam em suas agendas a reforma agrária, as políticas públicas e a expansão dos direitos humanos, comprometendo-se com a transformação das condições de vida da população do campo. Neste sentido, segundo Caldart et al., (2012, p. 13).

(...) a essência da Educação do Campo não pode ser apreendida senão no seu movimento real, que implica um conjunto articulado de relações (fundamentalmente contradições) que constituem como prática/projeto/política de educação e cujo sujeito é a classe trabalhadora do campo (CALDART et al., 2012, p. 13).

Portanto, para Caldart, (2012), a compreensão de política pública para a educação do campo está diretamente ligada à participação dos povos do campo na luta pela garantia do espaço público.

A Educação do Campo, para Caldart (2012), historicamente se configura como demanda relativa à garantia do direito à educação para os trabalhadores rurais: inicialmente, com a luta dos Sem Terra para garantir o direito à educação nas áreas de Reforma Agrária, com as exigências para a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), e, na sequência, com a ampliação das lutas pela garantia do direito à educação para todos os povos do campo, organizadas coletivamente a partir da I Conferência Nacional de Educação Básica do Campo, em 1998.

Como vimos anteriormente, o tema das políticas públicas adquiriu maior relevância para a Educação do Campo a partir da II Conferência Nacional de Educação Básica do Campo, realizada em 2004, quando se consolida, como sua palavra de ordem, a expressão “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado”.

Desde então, o tema das políticas públicas e a luta por elas foram se ampliando, arregimentando apoiadores e opositores, quer nos movimentos sociais camponeses, quer entre seus parceiros das universidades e demais instituições que trabalham com Educação do Campo.

Cabe salientar que, o debate e a compreensão sobre o tema das políticas públicas na Educação do Campo, relaciona-se sempre à ideia dos direitos.

As políticas públicas significam o “Estado em ação” (HOFLING, 2001, p. 32), é o Estado implantando um projeto de governo, por meio de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade.

Nesta concepção, as políticas públicas se definem, implementam, reformulam ou se extinguem com base na ação e no acúmulo de organização social, de acordo com a maior ou menor capacidade de hegemonização da sociedade em disputar a ação do Estado. Para Azevedo (2001), as políticas públicas têm força para materializar-se, a partir da maior ou menor organização de cada segmento social, mas também, de acordo com a potencialidade de alargamento do imaginário da sociedade, em relação aos direitos sociais que as classes reivindicam e que tais políticas preconizam.

A filósofa Marilena Chauí (2003), enfatiza que “um direito, ao contrário de necessidades, carências e interesses, não é particular e específico, mas geral e universal, válido, para todos os indivíduos, grupos e classes sociais” (ibid.). Essa é a principal característica da ideia de direito: ser universal, referir-se a todos os seres humanos, independentemente da sua condição social. A compreensão e a legitimação da ideia da educação como um direito humano, e, mais do que isso, a própria construção do ideal dos direitos humanos, são fruto de longa construção histórica, que se consolida a partir do acúmulo de várias lutas sociais.

Em decorrência de sua própria construção histórico-social, os direitos humanos estão em permanente processo de construção, desconstrução e reconstrução. E essa característica de construção sócio-histórica, da ideia de direitos e da igualdade dos seres humanos, é de grande importância para a compreensão do que a Educação do Campo intenciona ao provocar o debate e ao lutar por políticas públicas no tempo histórico que vivemos.

Segundo o Dicionário da Educação do Campo, “Um dos mais fortes contrapontos que a história da Educação do Campo traz para o debate das políticas públicas refere-se aos sujeitos que a protagonizam e a forma e conteúdo de sua concepção”. O movimento da Educação do Campo enfatiza, na cena pública brasileira, a presença de **Sujeitos Coletivos de Direitos** vindos do campo. Para Molina (2012, p. 591):

Embora os camponeses já tivessem por diversas vezes sido protagonistas na cena pública nacional, ainda não o haviam sido para exigir seus direitos no âmbito da **educação. E ao fazê-lo, em razão da histórica experiência acumulada nas lutas sociais**, trazem para o debate e para a construção das políticas públicas a marca de coletivos organizados que têm objetivos comuns e a consciência de um projeto coletivo de mudança social, de coletivos privados de seus direitos e que exigem do Estado ações no sentido de garanti-los.

Dessa forma, é possível observar que na trajetória da educação do campo existe o papel do Estado, dos organismos internacionais, da sociedade civil organizada, experimentando uma mudança paradigmática no cenário político-econômico-social, tendo como sujeitos centrais os trabalhadores rurais, com suas diferenças culturais e identidades próprias, e a necessidade de desenvolver conhecimentos educacionais críticos, cujos autores são os próprios protagonistas.

Assim, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo são referência para a Política de Educação do Campo, visto que é a partir desta, que se estabelecem princípios e procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal, como afirma o Ministério da Educação (2012). A orientação segundo o documento base da Educação do Campo: Marcos Normativos/2012 diz o seguinte: MEC/ SECADI (2012, p. 7):

A orientação estabelecida por essas diretrizes, no que se refere às responsabilidades dos diversos sistemas de ensino com o atendimento escolar sob a ótica do direito, implica o respeito às diferenças e a política de igualdade, tratando a qualidade da educação escolar na perspectiva da inclusão. Nessa mesma linha, o presente Parecer, provocado pelo artigo 28 da LDB, propõe medidas de adequação da escola à vida do campo. A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana.

Segundo o documento MEC/ SECADI (2012), esta nova visão do campo vem se contrapor à ideia nostálgica do campo, como sendo um lugar de abundância e felicidade, que perpassa em parte da literatura, que desconsidera que o campo também é espaço de conflito de cunho econômico, social e político em torno da posse da terra no país, como pode ser observada no trecho de *Morte e Vida Severina* de João Cabral de Melo Neto conforme figura 16.



ATENÇÃO: Para conhecer todo o poema, sugere-se a leitura do LIVRO: *Morte e Vida Severina*, O nome do livro é uma alusão ao sofrimento enfrentado pelo personagem.

O livro apresenta um poema dramático, que relata a dura trajetória de um migrante sertanejo (retirante) em busca de uma vida mais fácil e favorável na capital pernambucana.

FONTE: https://pt.wikipedia.org/wiki/Morte_e_Vida_Severina

Morte e Vida Severina em desenho animado é uma versão áudio visual da obra prima de João Cabral de Melo Neto adaptada para os quadrinhos pelo cartunista Miguel Falcão. Preservando o texto original a animação 3D dá vida e movimento aos personagens deste auto de Natal Pernambucano, publicado originalmente em 1956. Em preto e branco fiel a aspreza do texto, a animação narra a dura trajetória de Severino, um retirante nordestino, que migra do sertão para o litoral pernambucano em busca de uma vida melhor.

FIGURA 16 – Trecho da Obra *Morte e Vida Severina* de João Cabral de Melo Neto. Figuras retiradas do audiovisual



FONTE: Organizado pelos autores, 2017.

Este trecho, muito difundido da obra de João Cabral de Melo Neto, evidencia de forma artística a vida do nordestino camponês, lavrador de terra, explorado por seus patrões, metonimicamente representados pelo latifúndio. Esta luta pela divisão de terras foi e ainda é uma das demandas de luta de movimentos sociais como o MST, o qual sempre reivindicou uma educação de qualidade e voltada para os sujeitos do campo, ou seja, que atenda os anseios e as necessidades dos povos do campo no Brasil.

5.1.1 Conceito e definição de Política

Segundo, Santos et al. (2013, p. 62): O termo “política” tem vários significados:

Na origem clássica, é derivado de um adjetivo grego que vem de polis – politikós (dos cidadãos, o que é pertencente aos cidadãos) – e está relacionado a tudo que se refere à cidade e, conseqüentemente, ao urbano, público, civil, social. Ou ainda tem derivações do latim – politicus (ciência dos governos dos estados). No livro “A política”, de Aristóteles, encontramos uma definição do que significa esse conceito, bem como a sua natureza, as funções e divisões do Estado na política. Para Norberto Bobbio, existe um deslocamento no significado do termo, passando de um conjunto de relações qualificadas pelo adjetivo “político”, para a constituição de um saber mais ou menos organizado sobre esse mesmo conjunto de relações. Nesse sentido, política passa a significar um campo dedicado ao estudo da esfera de atividades humanas articulada às coisas do Estado. Na atualidade, o conceito de política se reporta ao Estado moderno capitalista, voltando-se para o poder do Estado em tomar decisões, planejar, decidir, atuar, legislar. Porém tratamos da política do Estado, dando várias designações: políticas públicas, políticas sociais, políticas educacionais, dentre outras (SANTOS, et al. 2013, p. 62).

O quadro 13 apresenta o significado dos termos, políticas públicas, políticas sociais, políticas educacionais e suas especificidades de atuação.

QUADRO 13 – As designações da política do Estado

<p>POLÍTICAS PÚBLICAS</p>	<p>Ações desenvolvidas pelo Estado em âmbitos Federal, Estadual e Municipal, para atender a determinados setores da sociedade civil e envolvem recursos públicos. São definidas quanto à sua natureza (estrutural ou emergencial), abrangência (universais, segmentais, fragmentadas) e impacto (distributivas, redistributivas e regulatórias). As políticas públicas são dinâmicas, ou seja, vão mudando de acordo com a conjuntura política, econômica e social de cada país. São construídas nos embates do Estado com a sociedade civil.</p>
<p>POLÍTICA EDUCACIONAL</p>	<p>Direcionam-se para as leis, regulamentos, pareceres, decretos sobre a educação, ela está situada no âmbito das políticas públicas de caráter social. Nas políticas educacionais estão contemplados os temas como globalização, Estado, sociedade e educação; legislação educacional, estrutura e funcionamento do ensino; políticas de inclusão/exclusão; financiamento da educação; formação e profissionalização docente; expansão e qualidade do ensino, dentre outros que afetam a vida cotidiana das instituições educativas escolares e não escolares.</p>
<p>POLÍTICAS SOCIAIS</p>	<p>Podem ser entendidas como um conjunto de ações determinantes na formulação, avaliação e execução de programas que visam estabelecer medidas de proteção social aos indivíduos marcados pela exclusão econômica, resultante do capitalismo. Devem ser voltadas, principalmente, aos trabalhadores que estão à margem do processo de trabalho. Estão voltadas para os serviços de habitação, saúde, educação, segurança etc. Têm sua origem relacionada às mudanças qualitativas que ocorreram na organização da produção e nas relações de poder, que tiveram como consequência a redefinição de estratégias econômicas do sistema capitalista.</p>

FONTE: Adaptado de: SANTOS, A.R.; SILVA, G.J.; SOUZA, G.S. Educação do Campo. Ilhéus: Editus, 2013. (Pedagogia-módulo7, volume 4).

E quando estamos falando de políticas de educação do campo, nos reportamos aos aspectos tratados acima, direcionando-os para o espaço do campo ou rural.



SAIBA MAIS:

- a) Distributivas: é aquele tipo que fornece bens e serviços aos cidadãos, tais como serviços recreacionais, de policiamento ou educacionais. Ex: A doação de cadeiras de rodas para deficientes físicos; oferta/serviço para pavimentação de ruas.
- b) Redistributivas: retira recursos ou bens de um grupo e os dá a outro grupo, tais como as políticas de imposto e de bem-estar. Ex: Isenção do IPTU para determinados cidadãos em detrimento ao aumento desse imposto para pessoas com maior poder aquisitivo; programas habitacionais para a população de baixa renda.
- c) Regulatórias: indica o que o indivíduo pode ou não fazer, tais como proteção ao meio ambiente e a política de segurança pública. Ex: Limitação da venda de determinados produtos.

5.2

REFLEXÕES SOBRE AS DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NAS ESCOLAS DO CAMPO



SAIBA MAIS:

Para um maior aprofundamento e subsidiar esta temática sugerimos a leitura do artigo:

Avanços e Desafios na Construção da Educação do Campo

Autores: Mônica Castagna Molina

Helana Célia de Abreu Freitas Link de acesso:

<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2483/2440>

Sendo o Brasil um país historicamente agrário, apenas na Constituição de 1934 a educação voltada para os sujeitos do campo teve abrangência na Constituição Federal. Na Constituição de 1824 e 1891, a educação era tratada sem distinção, ocupando poucas cláusulas as quais asseguravam direitos de uma educação gratuita e para toda a população. Durante este período a população rural passou despercebida aos olhos do Estado, evidenciando assim, o descaso para com esses sujeitos, historicamente tão explorados.

A Constituição de 1934 foi um marco na história na educação do país por abranger ideias pautadas pelo Movimento Renovador no Manifesto dos Pioneiros. Este movimento destacou a importância da educação e a gravidade do modelo educacional vigente, expressando assim, a necessidade de uma reforma educacional.

A Lei Constitucional coloca como responsabilidade do Poder Público o atendimento escolar do campo, como pode-se ver no Art. 156º, o qual expõe que a União, os Estados e os municípios aplicarão nunca menos que dez por cento (10%) e o Distrito Federal nunca menos que vinte por cento (20%) da renda resultante dos impostos, na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educacionais. O Parágrafo Único deste mesmo artigo se refere que para a realização do ensino nas áreas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento (20%) das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual”.

Como se percebe, o atendimento das escolas localizadas no campo, fica a cargo da União, com recursos para a manutenção e desenvolvimento, contudo a quantidade de recursos destinada ao ensino no campo é pequena se compararmos o número de pessoas que residiam no campo, com o número de pessoas que viviam na área urbana em 1936.

Com a ascensão da indústria na década de 1930, são criadas Leis em 1937 que destacam a importância da educação profissional. Esta modalidade de ensino foi

subsidiada pelo Estado. O Art. 132º do mesmo texto ressalta a importância do trabalho no campo, estabelecendo que o Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio de proteção às fundadas por instituições civis, tendo umas e outras por organizar para a juventude, períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação.

Para Ribeiro (2010, p. 166), o objetivo deste aparato legislativo era aparelhar-se convenientemente, para adequar-se às novas formas que assumia a dependência estrutural, no momento em que se iniciava um importante processo de industrialização, no Brasil. Assim, a função da educação era a formação de mão de obra para trabalhar nas indústrias que começavam a se instalar no Brasil na década de 1930. Ribeiro (2010) afirma ainda que:

A ação educativa que incide sobre essas populações está embasada em uma concepção evolucionista, (...) que considera atrasado o modo como vivem e trabalham as populações rurais, como se estas estivessem em uma etapa de produção pré-capitalista. Com isso, a educação desempenha um papel de levar o conhecimento científico de modo que essas populações possam ser habilitadas para enfrentar os desafios da introdução de tecnologias e inovação à produção agrícola. (RIBEIRO, 2010, p.167)

A regulamentação do ensino profissional e a aprovação das Leis Orgânicas encaminharam para que em 1946 fosse sancionada a Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Com este processo, pode-se perceber que a finalidade do governo, para com a implementação de instituições no campo, era prepará-los para o trabalho agrícola e para as novas tecnologias que iam modificar a forma de cultivar e viver no campo, sem preocupação com a importância da cultura desta população.



INTERATIVIDADE:

FONTE: <https://www.facebook.com/SenadoFederal/?fref=ts>
Saiba mais no glossário legislativo do Senado: <http://bit.ly/GlossarioLegislativoSF>

Na década de 1960 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”. Com essa legislação, a educação rural fica a cargo dos municípios ou empresas privadas, ocorrendo, desse modo, uma terceirização da educação.

No entanto, essa educação era voltada para as técnicas modernas de agricultura, não havia uma valorização do trabalho e da identidade destes sujeitos, como retratam Ferreira e Brandão:

A preocupação na época não era de que a educação fosse para todos e de que os camponeses fossem atendidos no direito à

educação. O desenvolvimento industrial era o “carro chefe”, apontando diretrizes às escolas primárias em propriedades rurais que seriam aproveitadas posteriormente nas indústrias instaladas nas cidades. (FERREIRA; BRANDÃO, 2011, p.82)

A Constituição de 1967 traz a obrigatoriedade das empresas agrícolas, comerciais e industriais, oferecerem uma educação primária e gratuita para seus empregados e os filhos destes. Em 1969 é promulgada a emenda da Constituição de 1967, na qual torna não mais obrigatório o oferecimento do ensino primário para os filhos dos trabalhadores das empresas, deixando esta função a cargo da empresa interessada na mão de obra destes filhos.

Segundo Souza (2008), foi com a Constituição de 1988 que a educação se fortaleceu nas políticas educacionais como sendo para todos, isso foi reflexo de um momento histórico em que os movimentos sociais ganhavam força. O marco da inserção da educação no campo foi a partir da LDB 9394/96, Art. 28º, no qual demonstra a possibilidade de adequação curricular para as escolas do campo:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I - conteúdos curriculares e metodologia apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar; às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996)

Ao ter em vista as diversidades culturais que existem no campo, o Art. 28º trata sobre a relevância e o respeito que se deve ter com as diferenças sem as transformar em desigualdade, sendo necessárias adaptações em cada escola para que se adapte ao modo de vida da comunidade onde a escola está inserida.

Em meados da década de 1990 foram organizados espaços públicos para se debater a educação do campo, tendo como principais o I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I Enera), em 1997, e a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, com o apoio de entidades como Universidade de Brasília (UNB), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento da Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Estes debates tiveram como organizadores os integrantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) que trouxeram para a pauta o desafio de pensar uma educação “de dentro para fora”, a partir das necessidades do campo.

Estas conferências foram de suma importância para a educação do campo e suas ideias levaram o poder público a pensar uma legislação específica para os sujeitos do campo. Assim, foi aprovada em 2002 as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Estas Diretrizes, descritas de forma sucinta nos parágrafos a seguir, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto

institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal, conforme consta no Art. 1º da Constituição Federal (BRASIL, 2002).

Assim, identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais, em defesa de projetos que associem as soluções exigidas, por essas questões, à qualidade social da vida coletiva no país, assim como sinaliza o Art. 2º (BRASIL, 2002).

O Art. 3º garante a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico. Já o Art. 4º declara que as escolas do campo se constituirão em espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável (BRASIL, 2002).

Para o Art. 5º as propostas pedagógicas das escolas do campo contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. O Art. 6º prevê que o Poder Público, proporcionará Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais, inclusive para aqueles que não o concluíram na idade prevista, cabendo em especial aos Estados garantir as condições necessárias para o acesso ao Ensino Médio e à Educação Profissional de Nível Técnico (BRASIL, 2002).

O Art. 7º contempla a flexibilização do calendário escolar das escolas do campo, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade (BRASIL, 2002).

O Art. 8º trata das parcerias que podem ser constituídas visando o desenvolvimento de experiências de escolarização básica e de educação profissional, sem prejuízo de outras exigências que poderão ser acrescidas pelos respectivos sistemas de ensino, sendo importante que haja articulação entre a proposta pedagógica da instituição e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a respectiva etapa da Educação Básica ou Profissional; que haja o direcionamento das atividades curriculares e pedagógicas para um projeto de desenvolvimento sustentável, que ocorra a avaliação institucional da proposta e de seus impactos sobre a qualidade da vida individual e coletiva, e que haja controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade do campo (BRASIL, 2002).

Para o Art. 9º as demandas provenientes dos movimentos sociais poderão subsidiar os componentes estruturantes das políticas educacionais, respeitado o direito à educação escolar, nos termos da legislação vigente. No Art. 10º o projeto institucional das escolas do campo, considerado o estabelecido no artigo 14º da LDB, garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade (BRASIL, 2002).

O Art. 11º prevê os mecanismos de gestão democrática: para a consolidação da autonomia das escolas e o fortalecimento dos conselhos que propugnam por

um projeto de desenvolvimento que torne possível à população do campo viver com dignidade; para a abordagem solidária e coletiva dos problemas do campo, estimulando a autogestão no processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de ensino (BRASIL, 2002).

O Art. 12º considera a respeito da formação de professores em nível superior para a Educação Básica, prevendo a formação inicial em curso de licenciatura, estabelecendo como qualificação mínima, para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o curso de formação de professores em Nível Médio, na modalidade Normal. Os sistemas de ensino, de acordo com o artigo 67º da LDB desenvolverão políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes (BRASIL, 2002).

O Art. 13º versa sobre a formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, tendo como importante os seguintes componentes: estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo; propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (BRASIL, 2002).

No Art. 14º discorre que o financiamento da educação nas escolas do campo será assegurado mediante cumprimento da legislação a respeito do financiamento da educação escolar no Brasil.

O Art. 15º determina a diferenciação do custo-aluno com vistas ao financiamento da educação escolar nas escolas do campo, o Poder Público levará em consideração as responsabilidades próprias da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios com o atendimento escolar em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, contemplada a variação na densidade demográfica e na relação professor/aluno; as especificidades do campo, observadas no atendimento das exigências de materiais didáticos, equipamentos, laboratórios e condições de deslocamento dos alunos e professores apenas quando o atendimento escolar não puder ser assegurado diretamente nas comunidades rurais; remuneração digna, inclusão nos planos de carreira e institucionalização de programas de formação continuada para os profissionais da educação que propiciem, no mínimo, o disposto nos artigos 13º, 61º, 62º e 67º da LDB (BRASIL, 2002).

Em 2004 foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD no âmbito do Ministério da Educação. Dentro dessa Secretaria surgiu a Coordenação Geral da Educação do Campo. Este fato é de grande importância, pois implica na inclusão na estrutura federal de uma instância responsável especificamente pelo atendimento das demandas do campo, a partir do reconhecimento de suas necessidades e singularidades.

Assim, foram criados programas, projetos e ações de atendimento escolar idealizado pela SECAD, como: O Programa de Apoio à Formação Superior: Licenciatura em Educação do Campo – Procampo, que visa à implementação de cursos de licenciatura

em educação do campo em instituições públicas de ensino superior; O Programa Escola Ativa busca melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas nas escolas do campo; O ProJovem Campo – Saberes da Terra, oferece qualificação profissional e escolarização aos jovens agricultores de 18 a 29 anos que não concluíram o ensino fundamental. Neste sentido, Caldart (2004) disserta que:

Não se trata de “inventar” um ideário para a Educação do Campo; isso não repercutiria na realidade concreta. O grande desafio é abstrair das experiências e dos debates, um conjunto de ideias que possam orientar o pensar sobre a prática de educação da classe trabalhadora do campo; e, sobretudo, que possam orientar e projetar outras práticas e políticas de educação. (CALDART, 2004. p. 16)

A autora chama a atenção para os desafios que perpassam as políticas de financiamento, a formação de educadores e a produção de materiais didáticos. Para uma educação de qualidade, o ensino precisa contemplar as necessidades dos sujeitos do campo, para tanto, são necessárias discussões e debates para orientar o planejamento de políticas para a educação do campo, sendo essas questões de grande relevância no processo de construção da Educação do Campo em nosso país.

Em 2008 foram estabelecidas diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica Do Campo. O Art. 1º discorre sobre a compreensão da Educação do Campo no âmbito da 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 (BRASIL, 2008).

O 1º parágrafo do Art. 1º das Diretrizes Complementares expõe que a Educação do Campo é 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. O 2º parágrafo do Art. 1º das Diretrizes Complementares versa que a Educação do Campo será regulamentada e oferecida pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios, nos respectivos âmbitos de atuação prioritária (BRASIL, 2008).

O 3º parágrafo do Art. 1º das Diretrizes Complementares trata que a Educação do Campo será desenvolvida, preferentemente, pelo ensino regular. No 4º parágrafo, a Educação do Campo deverá atender, mediante procedimentos adequados, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, as populações rurais que não tiveram acesso ou não concluíram seus estudos, no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio, em idade própria. Já no 5º parágrafo do Art. 1º das Diretrizes Complementares, os sistemas de ensino adotarão providências para que as crianças e os jovens portadores de necessidades especiais, objeto da modalidade de Educação Especial, residentes no campo, também tenham acesso à Educação Básica, preferentemente em escolas comuns da rede de ensino regular (BRASIL, 2008).

No Art. 2º os sistemas de ensino adotarão medidas que assegurem o cumprimento do artigo 6º da Resolução CNE/CEB nº 1/2002, quanto aos deveres dos Poderes Públicos na oferta de Educação Básica às comunidades rurais. Neste Artigo, tem-se como parágrafo único a garantia de sempre que necessário e adequado à melhoria da qualidade do ensino, deverá ser feita em regime de colaboração entre os Estados e seus Municípios ou mediante consórcios municipais (BRASIL, 2008).

No Art. 3º a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças. O 1º parágrafo do Art. 3º das Diretrizes Complementares discorre que os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, excepcionalmente, poderão ser oferecidos em escolas nucleadas, com deslocamento intracampo dos alunos, cabendo aos sistemas estaduais e municipais estabelecer o tempo máximo dos alunos em deslocamento a partir de suas realidades. No 2º parágrafo do Art. 3º das Diretrizes Complementares, em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental (BRASIL, 2008).

O Art. 4º expõem que quando os anos iniciais do Ensino Fundamental não puderem ser oferecidos nas próprias comunidades das crianças, a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos alunos na menor distância a ser percorrida. Parágrafo único. Quando se fizer necessária à adoção do transporte escolar, devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo (BRASIL, 2008).

O Art. 5º discorre que para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, integrado ou não à Educação Profissional Técnica, a nucleação rural poderá constituir-se em melhor solução, mas deverá considerar o processo de diálogo com as comunidades atendidas, respeitados seus valores e sua cultura. O 1º parágrafo do Art. 5º das Diretrizes Complementares dispõem que sempre que possível, o deslocamento dos alunos, como previsto no caput, deverá ser feito do campo para o campo, evitando-se, ao máximo, o deslocamento do campo para a cidade. O 2º parágrafo atenta para que o disposto neste artigo seja cumprido, deverão ser estabelecidas regras para o regime de colaboração entre os Estados e seus Municípios ou entre Municípios consorciados (BRASIL, 2008).

O Art. 6º disserta sobre a oferta de Educação de Jovens e Adultos, a qual também deve considerar que os deslocamentos sejam feitos nas menores distâncias possíveis, preservado o princípio intracampo. No Art. 7º a Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infra-estruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo, com atendimento ao art. 5º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo (BRASIL, 2008).

O 1º parágrafo do Art. 7º das Diretrizes Complementares dispõem que a organização e o funcionamento das escolas do campo respeitarão as diferenças entre as populações atendidas quanto à sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições. O 2º parágrafo do Art. 7º das Diretrizes Complementares expõem que a admissão e a formação inicial e continuada dos professores e do pessoal de magistério de apoio

ao trabalho docente deverão considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com os profissionais comprometidos com suas especificidades (BRASIL, 2008).

O Art. 8º coloca a questão do transporte escolar, o qual deverá ser cumprido de acordo com as normas do Código Nacional de Trânsito quanto aos veículos utilizados, quando necessário e indispensável seu uso. O 1º parágrafo do Art. 8º das Diretrizes Complementares expõem que os contratos de transporte escolar observarão os artigos 137, 138 e 139 do referido Código. O 2º parágrafo do Art. 8º das Diretrizes Complementares discorre que o eventual transporte de crianças e jovens portadores de necessidades especiais, em suas próprias comunidades ou quando houver necessidade de deslocamento para a nucleação, deverá adaptar-se às condições desses alunos, conforme leis específicas (BRASIL, 2008).

O 3º parágrafo do Art. 8º das Diretrizes Complementares disserta que admitindo o princípio de que a responsabilidade pelo transporte escolar de alunos da rede municipal seja dos próprios Municípios e de alunos da rede estadual seja dos próprios Estados, o regime de colaboração entre os entes federados far-se-á em conformidade com a Lei nº 10.709/2003 e deverá prever que, em determinadas circunstâncias de racionalidade e de economicidade, os veículos pertencentes ou contratados pelos Municípios também transportem alunos da rede estadual e vice-versa (BRASIL, 2008).

O Art. 9º expõem que oferta de Educação do Campo com padrões mínimos de qualidade estará sempre subordinada ao cumprimento da legislação educacional e das Diretrizes Operacionais enumeradas na Resolução CNE/CEB nº 1/2002. No Art. 10 consta que o planejamento da Educação do Campo oferecida em escolas da comunidade, multisseriadas ou não, e quando a nucleação rural for considerada, para os anos do Ensino Fundamental ou para o Ensino Médio ou Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio, considerará sempre as distâncias de deslocamento, as condições de estradas e vias, o estado de conservação dos veículos utilizados e sua idade de uso, a melhor localização e as melhores possibilidades de trabalho pedagógico com padrão de qualidade (BRASIL, 2008).

O 1º parágrafo do Art. 10º das Diretrizes Complementares coloca que é indispensável que o planejamento de que trata o caput seja feito em comum com as comunidades e em regime de colaboração, Estado/Município ou Município/Município consorciados. O 2º parágrafo do Art. 10º das Diretrizes Complementares disserta sobre as escolas multisseriadas, para atingirem o padrão de qualidade definido em nível nacional, necessitam de professores com formação pedagógica, inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente (BRASIL, 2008).

O Art. 11º coloca que o desenvolvimento rural deve ser integrado, constituindo-se a Educação do Campo em seu eixo integrador, recomenda que os Entes Federados – União, Estados, Distrito Federal e Municípios – trabalhem no sentido de articular as ações de diferentes setores que participam desse desenvolvimento, especialmente os Municípios, dada a sua condição de estarem mais próximos dos locais em que residem as populações rurais.

Em 2010 a educação do campo é instituída como Política Pública Educacional com vistas à garantia e a qualificação do atendimento escolar aos diferentes sujeitos do campo, nos diferentes níveis e modalidades de ensino da Educação Básica.

Neste contexto, pode-se dizer que a Educação do Campo deve ir além do que prevê a Constituição de 1988, a LDB 9394/96, e as diretrizes operacionais. Devendo se constituir fundamentalmente pelos sujeitos que nela estão envolvidos conforme suas práticas educativas cotidianas, suas experiências e necessidades. É importante que as políticas e ações para a Educação do Campo sejam realmente implementadas e concretizadas em todas as localidades do território nacional, pois como versa a Gilvan Santos “Educação do Campo é direito e não esmola!”.

5.3

EDUCAÇÃO DO CAMPO AVANÇOS E CONQUISTAS

A educação do campo surge a partir das práticas coletivas dos movimentos sociais do campo, que, se deram conta de que somente teriam lugar na escola se buscassem transformá-la. Foram descobrindo, aos poucos, que as escolas tradicionais não têm lugar para sujeitos do campo, ou porque sua estrutura formal não permite o seu ingresso, ou porque sua pedagogia desrespeita ou desconhece sua realidade, seus saberes, sua forma de aprender e de ensinar, Caldart (2005).

Neste sentido, passaram a lutar pela reforma agrária, por políticas públicas e pela expansão dos seus direitos, comprometendo-se com a transformação das condições de vida da população do campo. Para Santos et al., a Educação do Campo:

É resultado de um processo coletivo, tenso e contraditório, no qual a política pública é compreendida a partir de uma concepção dialética”. É resultado da capacidade de a sociedade, principalmente por meio dos movimentos sociais, impor ao Estado as condições para efetivação dos seus direitos por meio do processo de luta de classes. (SANTOS et al., 2013, p. 67).

Segundo Santos et al., é possível analisar a educação do campo em três momentos:

O primeiro compreende o processo de mobilização, de trazer a público o tema da educação junto com a temática da reforma agrária. As ações dessa fase foram: I ENERA (Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária – 1997), Conferências Nacionais “Por uma Educação do Campo” (1998, 2002, 2004 e Diretrizes Operacionais), PRONERA, Regulamentação da Pedagogia da Alternância. O segundo momento da educação do campo foi instituinte, com institucionalização e experimentação das políticas, pautando as políticas de Educação do Campo nos Estados (Projeto piloto de Pedagogia da Terra, expansão do PRONERA em várias modalidades, Programa Saberes da Terra/PROJOVEM CAMPO, PROCAMPO). Nesse momento surge a Emenda nº 53/2006, que cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que faz referência também aos recursos da educação do campo. Na terceira fase da educação do campo, aconteceu a institucionalização formal das experiências com a ampliação das licenciaturas em educação do campo, atingindo um patamar de 30 cursos em parceria com instituições de Ensino Superior.

Várias são as experiências em cursos de Pedagogia da Terra que já concluíram ou estão em fase de conclusão pelas Instituições Superiores de Ensino, a exemplo da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Universidade Federal de Sergipe, Universidade Federal do Espírito Santo, Universidade Federal de Minas Gerais, dentre outras. (SANTOS et al., 2013, p. 67).

A seguir serão analisadas, de forma sucinta, as políticas de educação que foram implementadas no campo recentemente, ou ainda estão em fase de implantação. Começamos pelo Programa Escola Ativa, e, em seguida, estudaremos as demais políticas como o Pronacampo, Programa Saberes da Terra, Pronera. A análise está referenciada em Santos, (2013).

5.3.1 Programa Escola Ativa

Segundo Santos et al.:

O Programa Escola Ativa (PEA) foi uma política que chegou ao Brasil, nos marcos do governo neoliberal de Fernando Henrique Cardoso oriundo do Programa *Escuela Nueva*, criado para atender as classes multisseriadas na Colômbia, sob a orientação do Banco Mundial. Tal programa foi orientado com base nos pressupostos teóricos do escolanovismo, e teve como objetivo o atendimento das regiões com baixa densidade demográfica e que apresentavam pouca qualidade educacional. No Brasil, foi criado, em 1996, sendo denominado de Escola Ativa, atendendo, inicialmente, os estados do Nordeste, por meio do FUNDESCOLA, (Fundo de Fortalecimento da Escola), com financiamento do Banco Mundial. A metodologia desse programa tem como objetivo atender escolas multisseriadas e escolas de pequeno porte que apresentam dificuldades de acesso, localizadas na zona rural. As características dessas turmas são que concentram todas as séries/anos num único espaço, com o mesmo professor. De acordo com o MEC, em 2011, o Brasil possuía 51 mil escolas multisseriadas, representando mais de 50% das escolas do campo, sendo que esses dados são predominantes nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Depois de dez anos de implementado no país, sofreu severas críticas, sob a gestão do FNDE, em decorrência dos referenciais econômicos do neoliberalismo, com pressupostos teóricos de base construtivista, fundamentado em Jean Piaget, tendo apresentado como ineficiente para melhorar os índices negativos da educação do campo no país. Em 2007, o Programa passou a ser gerenciado pela Secretaria de Alfabetização e Diversidade (SECAD), sendo encerradas as

negociações com o Banco Mundial, e o MEC o assumiu com recursos próprios. (SANTOS et al., 2013, p. 67).

Para Santos et al. (2013, p.67), o programa Escola ativa ao ser assumido pela SECAD, passou a ter uma outra orientação teórica. Nos dizeres de SANTOS, et al. (2013, p.67):



TERMO DO GLOSSÁRIO:

Neoliberalismo- uma palavra derivada de liberalismo, que se refere a um ideal político que apregoa a máxima liberdade individual e defende uma sociedade caracterizada pela livre iniciativa, livre concorrência econômica, liberdade de expressão e democracia.

Definição: conjunto de ideias políticas e econômicas capitalistas que defende a não participação do estado na economia. De acordo com esta doutrina, deve haver total liberdade de comércio (livre mercado), pois este princípio, segundo seu pensador, garante o crescimento econômico e o desenvolvimento social de um país. Surgiu na década de 1970, por meio de um americano chamado Milton Friedman, e tinha como objetivo propor uma solução para a crise da economia mundial de 1973, provocada, principalmente, pelo aumento do preço do petróleo.

Governo neoliberal- São os governos que adotam a doutrina do neoliberalismo.



INTERATIVIDADE:

Programa Escuela Nueva

http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-340089_archivopdf_orientaciones_pedagogicas_tomoI.pdf

Houve conflito ideológico no momento de reformulação, pois, sob a responsabilidade da SECAD, o Programa mudou de concepção teórica de Piaget para Vigotski, sendo orientado a partir das Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo – Res. n. 02/2002, levando em consideração o referencial da educação do campo que tem como base pensar os sujeitos do campo, respeitando-os a partir do seu espaço.

Segundo Santos et al. (2013, p.67):

A partir de 2008, houve a expansão do Programa para todo o País, sendo os livros revisados e reeditados com o objetivo de atender prioritariamente à educação básica, tendo como parceiras as universidades e as secretarias municipais de educação. De acordo com o projeto base do Programa, o objetivo prioritário passou a ser “melhorar a qualidade do desempenho em classes

multisseriadas das escolas do campo”, o qual, de acordo com as avaliações da própria SECAD/MEC, não foi atingido, devido aos seguintes problemas: Os problemas advêm da base das escolas multisseriadas que possuem estruturas precárias, professores leigos, sem formação continuada, desestimulados e resistentes ao novo. Além disso, é alegado que as Secretarias Estaduais e Municipais são muito limitadas frente às necessidades destas escolas e de implementação do Programa. Em relação à sua própria atuação, a SECAD se refere ao atraso do material didático e kits pedagógicos para que a metodologia do programa possa ser efetivada. Antes de mudar a concepção teórica, o Programa era fundamentado no liberalismo, na Escola Nova (John Dewey), no construtivismo (Piaget), subjacentes aos ideais da UNESCO que embasam as teses pós-modernas com os quatro pilares da educação: aprender a conviver, aprender a aprender, aprender a ser, aprender a fazer. Tal referencial teórico tem sofrido muitas críticas no país pelos autores progressistas, ou seja, aqueles que defendem uma sociedade igualitária, pois os conservadores buscam uma sociedade que tenha diferenças de classe, com dominantes e dominados. A parte metodológica tem como base um ambiente pedagógico centrado no aluno e na não-diretividade, na qual o professor é apenas um facilitador e o aluno o centro do processo, com conteúdos flexíveis, de acordo com suas necessidades. Tal proposta tem como consequência o esvaziamento do conteúdo clássico nas escolas, o que redundou na não elevação do pensamento científico dos alunos. Nesse novo momento, sob a orientação da SECAD, o Programa vem sofrendo modificações de cunho teórico-metodológico, se pautando em referenciais críticos. De acordo com a SECAD, a operacionalidade do Programa consiste em formações de formadores das Instituições de Ensino Superior (IES) e Secretarias de Educação pelo MEC, multiplicação das formações para os professores multiplicadores (técnicos dos municípios) e multiplicação da formação destes para os professores de escolas multisseriadas. Com base em tais críticas mencionadas acima, o FONEC em 2011 sugeriu uma revisão do Programa, norteadas pelo Decreto nº 7.532/2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e sobre o Pronex, destacando como deve acontecer a política nacional de formação inicial e continuada de educadores e educadoras do campo, além do que se compreende por educação do campo. Nesse sentido, houve alterações do Programa Escola Ativa em 2011, desde a concepção teórico-metodológica, até o nome, o qual passou a ser designado de Escola da Terra, pois, anteriormente, quando ainda era denominado de Programa Escola Ativa, a sua fundamentação teórica se pautava no construtivismo de Piaget. Porém, nesse novo formato, o seu arcabouço teórico traz

a perspectiva histórico-cultural de Vigotski.

5.3.2 PRONACAMPO - Programa Nacional de Educação do Campo

Segundo o PRONACAMPO/MEC (2012, apud, SANTOS et al. 2013, p.67), o Programa Nacional de Educação do Campo se define como:

Conjunto de políticas educacionais voltadas para a educação do campo, a exemplo do Pronatec e Saberes da Terra, Escola da Terra. O **Pronacampo** foi lançado pela presidenta Dilma no dia 20 de março de 2012, com objetivo de prestar apoio técnico e financeiro para implementação de políticas de educação do campo. Inicialmente, a meta é investir 2 bilhões de reais até 2014. O programa destina investimentos para a formação de professores do campo, pois esta ainda é uma área de grande carência. Objetiva ainda estabelecer um conjunto de ações articuladas que atenderá escolas do campo e quilombolas em quatro eixos: gestão e práticas pedagógicas, formação de professores, educação de jovens e adultos e educação profissional e tecnológica. De acordo com o documento do Pronacampo, o programa consiste em: Conjunto de ações articuladas que asseguram a melhoria do ensino nas redes existentes, bem como, a formação dos professores, produção de material didático específico, acesso e recuperação da infraestrutura e qualidade na educação no campo em todas as etapas e modalidades (PRONACAMPO/MEC, 2012).

5.3.3 Saberes da Terra



SAIBA MAIS: Para ter conhecimento em relação ao Pronacampo acessar o documento disponível no link: (<http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/textos-educacao-do-campo/pronacampo-programa-nacional-de-educacao-do-campo-marco-de-2012/view>),

O Programa Saberes da Terra segundo SANTOS, et al.:

Foi implantado em 2005, e dois anos depois as suas ações se integraram ao Projovem Campo, sob a gestão da Secretaria Nacional da Juventude, e está baseado no Art. 28 da LDB 9.394/96, que propõe medidas de adequação da escola à vida do campo. Serão realizadas ações destinadas à formação de professores, tendo como base a proposta do programa Saberes da Terra. Além

da formação dos professores, esse programa destina-se também ao atendimento de alunos do campo que ainda não têm o ensino fundamental. De acordo com o MEC, o Projovem Campo – Saberes da Terra oferece qualificação profissional e escolarização aos jovens agricultores que têm de 18 a 29 anos. Busca ampliar o acesso e a qualidade da educação àqueles que não tiveram acesso, respeitando as necessidades e pluralidade de gênero, étnico-racial, geracional, política e econômica. Cada turma possui três educadores de áreas do conhecimento do ensino fundamental e um das ciências agrárias. A duração é de dois anos, com carga horária de 2.400 horas. O currículo é composto de conteúdos que contemplam a integração entre o ensino fundamental e a qualificação profissional, cujo eixo articulador é “Agricultura Familiar e Sustentabilidade”, que se subdivide em outros quatro eixos: 1 – Agricultura Familiar, Identidade, Cultura, Gênero e Etnia; 2 – Sistemas de Produção e Processos de Trabalho no Campo; 3 – Cidadania, Organização Social e Políticas Públicas; 4 – Economia Solidária e Desenvolvimento Sustentável com enfoque Territorial. Cada eixo possui um caderno temático que auxilia os professores e alunos na formação. O programa funciona com a metodologia da Pedagogia da Alternância, onde os alunos passam um tempo da carga horária na escola, e o restante na comunidade. Tais tempos de aprendizagem são denominados de Tempo-escola e Tempo-comunidade. (SANTOS, et al., 2013, p. 75).

5.3.4 Programa Nacional de Educação nas Áreas de Reforma Agrária – PRONERA

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) é uma política pública de Educação do Campo desenvolvida em áreas de Reforma Agrária pelo governo brasileiro. Seu objetivo é fortalecer o mundo rural como território de vida em todas as suas dimensões: econômicas, sociais, ambientais, políticas, culturais e éticas.

Na tentativa de se aproximar as Universidades à problemática da Reforma Agrária foi montado um grupo que passou a se chamar “Grupo Interdisciplinar Básico para a Reforma Agrária” (institucionalizado dentro da UNB com atuação conjunta com MDA (Ministério do Desenvolvimento Agrário). Este grupo de estudo e pesquisa fez um mapeamento de quais Universidades no Brasil trabalhavam com Reforma Agrária e Assentamentos e realizou diversos encontros para discutir as ações que poderiam ser iniciadas e, desses esforços, resultou o Iº Censo da Reforma Agrária do Brasil, no ano de 1996. No Censo ficou evidente o alto índice de analfabetismo e a baixa escolaridade dos assentados, ressaltando a importância de ações no campo de educação.

O Pronera foi gestado em 1997, no I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I Enera), para celebrar os dez anos do setor de educação

do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e apresentar o balanço dos resultados obtidos nos diferentes níveis de escolarização até então desenvolvidos. Identificou-se, na ocasião, a existência de dezenas de universidades envolvidas com o tema da educação na Reforma Agrária, porém a maioria dos trabalhos estava sendo feita isoladamente. Era necessário construir uma articulação entre esse conjunto de iniciativas, para enfrentar o desafio de fazer avançar a escolarização nos assentamentos.

A partir daí, começaram a se construir as articulações e as lutas que viriam a resultar na criação do Pronera. Depois de um longo e tenso processo de negociações, o programa foi instituído em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria nº 10/1998, do então Ministério Extraordinário da Política Fundiária – MEPF (MOLINA, 2003).

Nos primeiros anos de sua implementação o Programa foi realizado por meio de projetos voltados para oferecer cursos de alfabetização, de ensino nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, do ensino médio, de cursos técnicos profissionalizantes e da oferta dos primeiros cursos de graduação na modalidade Pedagogia ou Pedagogia da Terra.

Nos anos 2000, o Pronera avança para a oferta de novos cursos de graduação em diferentes áreas do conhecimento, em especial os primeiros cursos na área de Ciências Agrárias.

São também organizados cursos de pós-graduação, com a denominação geral de Cursos de Especialização em Agricultura Familiar – Camponesa e Educação do Campo, ancorados na ação do Pronera, intitulado Programa Residência Agrária (PRA). Surgem, assim, novas possibilidades para a realização de pesquisas, no interior dos cursos de graduação e de pós-graduação em Ciências Agrárias na Universidade Pública brasileira, oferecidos pelo Pronera.

Além de acadêmicos, de professores, também militantes, educadores de escolas do campo, dirigentes sociais, técnicos e assessores adentram o mundo da escrita reflexiva exigida na experimentação de um pensar cognitivo para a produção teórico-metodológica de caráter científico.

Trazem a perspectiva da construção de estudos voltados para o fortalecimento de outra base de conhecimento pautada na agricultura familiar e camponesa; na Educação do Campo; em sistemas produtivos de base familiar; em Agroecologia; nas políticas de Reforma Agrária; nas experiências em acampamentos; nos diferentes modos de organização e de territorialização praticados nos assentamentos; na oferta de assistência técnica e extensão rural de modelo tradicional e para a transição agroecológica e na emergência de novos sujeitos sociais como as mulheres e a juventude.

Durante a gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003), articulou-se a criação, dentro do MDA, de um setor para tratar especificamente dos programas de educação para Reforma Agrária. Neste momento se decide implantar efetivamente o PRONERA, em conjunto com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e o MDA. Idealizou-se que as Universidades que já se encontravam trabalhando com Reforma Agrária passariam a trabalhar com capacitação nas áreas de Assentamentos e Reforma Agrária.

Por outro lado, historicamente houve uma tendência de aproximação entre o movimento estudantil e o MST criando-se, inclusive, Núcleos de Apoio à Reforma

Agrária em algumas Universidades brasileiras. No âmbito desta aproximação, desenvolveram-se “Estágios de Vivência”, concebidos como formas de aproximação social de atores sociais que têm mesmos objetivos de luta.

O Programa Residência agrária surge a partir da proposta do movimento estudantil relativo à realização de “Estágios de Vivência”.



SAIBA MAIS: Os “Estágios de Vivência” se caracterizam como um importante instrumento pedagógico que possibilita, aos estudantes de todas as áreas do conhecimento, vivenciar e compreender a realidade agrária brasileira, o povo camponês, a luta pela terra.

Coloca-se, então, como um dos resultados da luta por políticas de educação em nível superior voltadas para a necessidade de formação técnico-científica em sintonia com as necessidades das realidades camponesas existentes no meio rural brasileiro, protagonizada pelos movimentos sociais do campo em aliança com as Universidades Públicas. Em 2004, surge a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), vinculada ao Ministério de Educação e Cultura. Nesta secretaria há a Coordenação Geral da Educação do Campo, responsável pelo reconhecimento das demandas do campo e suas especificidades.

Para Santos et al., a SECAD tem como objetivos:

Promover o acesso a educação formal em todos os níveis nas áreas de reforma agrária. Para isso, desenvolve ações de Educação de Jovens e Adultos, Alfabetização, Ensino Fundamental e Médio, cursos profissionalizantes, cursos superiores e cursos de especialização em convênio com mais de 50 universidades públicas diferenciados de aprendizagem, de maneira que os assentados possam estudar sem sair do campo (www.incra.gov.br).e comunitárias. Os cursos garantem a chamada alternância regular de períodos de estudos com tempos comunidades. Faz parte das suas metas a redução de taxas de analfabetismo, elevar o nível de escolarização da população nos assentamentos de reforma agrária, promover a habilitação de professores em nível médio e superior, bem como a formação técnico-profissional dos jovens e adultos, com foco nas áreas de produção agropecuária e administração rural. Também a produção de materiais didático-pedagógicos, subsidiários às ações educativas. Entre os seus pressupostos teóricos e metodológicos de formação estão a diversidade cultural, os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico voltados para o desenvolvimento das áreas de Reforma Agrária. (SANTOS et al., 2013, p. 81).

A figura 17 apresenta o Manual de Operações do Pronera, onde se pode encontrar as orientações e diretrizes para implementação dos cursos apoiados pelo Pronera.

FIGURA 17 – Manual de operações do Pronera.



FONTE: Incra. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/sites/default/files/uploads/reforma-agraria/projetos-e-programas/pronera/manual_pronera_-_18.01.16.p>. Acesso em: 23/05/2018.

Para Santos et al., o Manual do PRONERA (2004), determina que:

[...] os projetos de educação do campo devem ter por base a diversidade cultural, os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico que estejam voltados para o desenvolvimento de áreas da Reforma Agrário socialmente solidário, economicamente justo e ecologicamente sustentável. E estabelece que os princípios norteadores dessas práticas sejam: “princípio do diálogo, princípio da Práxis e princípio da transdisciplinaridade”. A transdisciplinaridade diz respeito ao que está entre as disciplinas, seu objetivo é a compreensão do mundo presente por meio da unidade do conhecimento. Esse Programa tem sofrido muitas alterações desde a sua origem até se transformar em política pública em 2010. Porém a alteração atual é o Decreto 7.352, de 04/11/2010, assinado pelo então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva. O referido documento reconhece os movimentos sociais como protagonistas desta política, além da obrigatoriedade da União em executá-la. É relevante observar o destaque dado à formação de professores quando o referido Decreto legitima pedagogias que dão condições aos povos do campo para estudar, a exemplo da pedagogia da alternância que vem sendo muito utilizada pelos movimentos sociais do campo

em parceria com Instituições de Ensino Superior. Art. 1º A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto. Art. 3º Caberá à União criar e implementar mecanismos que garantam a manutenção e o desenvolvimento da educação do campo nas políticas públicas educacionais, com o objetivo de superar as defasagens históricas de acesso à educação escolar pelas populações do campo (BRASIL, 2010). Assim, com base nas lutas dos povos do campo para garantir uma formação que atenda à realidade campestre, observa-se que o referido Decreto vem atender esse direito na sua forma legal. Entretanto, consideramos que há um profundo distanciamento entre o que há no documento e o que acontece de fato. (SANTOS et al., 2013, p. 81).

Em função das metodologias usadas para seu desenvolvimento, a execução desses programas necessariamente requer a presença das universidades públicas em diferentes âmbitos de atuação.

Como consequência da participação das universidades, nas ações de formação demandada pelo Movimento da Educação do Campo, foi se constituindo e se consolidando vários grupos de pesquisa sobre a temática, inclusive com a criação de linhas de pesquisa de mestrado e doutorado em algumas instituições.

Outro relevante espaço de pesquisa foram os Observatórios de Educação do Campo, implantados em várias universidades federais em função de editais Capes/Inep. Ainda no âmbito da produção de conhecimento, uma Cátedra Unesco de Educação do Campo foi concedida à Universidade Estadual de São Paulo (Unesp), em 2009.

Após a experiência de dezenas de cursos de Pedagogia da Terra, efetuados pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), o Movimento da Educação do Campo conquistou finalmente uma política específica com o objetivo de formar educadores do próprio campo. Essa política foi materializada no Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (Procampo), vinculado à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) do Ministério da Educação.

As práticas formativas propostas pela Licenciatura em Educação do Campo têm como fundamento as especificidades do perfil de educador que se intenciona formar. Ao organizar metodologicamente o currículo por alternância entre tempo-escola e tempo-comunidade, a proposta curricular da licenciatura objetiva integrar a atuação dos sujeitos educandos na construção do conhecimento necessário à sua formação de educadores, não apenas nos espaços formativos escolares, como também nos tempos de produção da vida nas comunidades onde se encontram as escolas do campo.

Esta compreensão articula as três dimensões do perfil de formação que se quer garantir na Licenciatura em Educação do Campo: preparar para a habilitação da

docência por área de conhecimento, para a gestão de processos educativos escolares e, também, para a gestão de processos educativos comunitários. Essas três formações estão interrelacionadas e decorrem da própria concepção de Educação do Campo. Entre os desafios postos à execução da Licenciatura encontra-se o de promover processos, metodologias e posturas docentes que permitam a necessária dialética entre educação e experiência, garantindo um equilíbrio entre rigor intelectual e valorização dos conhecimentos já produzidos pelos educandos em suas práticas educativas e em suas vivências socioculturais, (MOLINA,2014).

Outras ações de pesquisa foram realizadas, entre elas podemos citar a II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária (II PNERA). Esta pesquisa trata-se do Banco de Dados do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – o DataPronera , que levantou dados das ações do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) para o período de 1998 a 2011.

Partindo desse histórico inicial e referendando os dados coletados na fase quantitativa da II Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pnera), foi realizado uma segunda etapa da pesquisa de cunho qualitativo no período de 2014 a 2015. A II Pesquisa nacional sobre educação na reforma agrária : pesquisa qualitativa no estado do Paraná, foi realizada com sujeitos que fizeram parte dos processos formativos do Pronera.

São pessoas inseridas nos processos de organização, produção e assistência técnica, seja nos órgãos vinculados aos movimentos sociais, seja naqueles do Estado, ou que se vinculem a este por parcerias visando perceber as repercussões nos assentamentos, nas instituições de ensino, nos movimentos sociais e em todos os processos de vida. A pesquisa foi realizada a nível nacional. A figura 18 apresenta a capa dos relatórios das pesquisas sobre a Educação na Reforma Agrária (II PNERA)- o DataPronera e a pesquisa qualitativa realizada no Estado do Paraná



SAIBA MAIS: Para ter acesso aos relatórios completos indicamos os links abaixo:

- II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária (II PNERA)-

http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=25640

II Pesquisa nacional sobre educação na reforma agrária : pesquisa qualitativa no estado do Paraná: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/7417/1/RP_II%20Pesquisa%20-%20Paran%c3%a1_2016.pdf

FIGURA 18 – Relatórios de pesquisas da II Pesquisa PNERA



FONTE: IPEA. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatoriopesquisa/150618_relatorio_ii_pesquisa%20nacional.pdf>. Acesso em: 23/05/2018.

5.4

A UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA – UFSM EM PARCERIA COM O PRONERA

A Universidade Federal de Santa Maria UFSM, desde 2005, vem desenvolvendo alguns projetos em parceria com o Pronera. Entre eles podemos citar o Programa de Formação de Estudantes e Qualificação de Profissionais para a Assistência Técnica, patrocinado pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA/INCRA/Pronera). O início da inserção foi através do Projeto Piloto de Assistência Técnica Planificada aos Assentamentos de Reforma Agrária e Agricultura Familiar. Este projeto objetivou formar profissionais para a ação extensionista em áreas de assentamentos de reforma agrária e agricultura familiar, apoiar ações de desenvolvimento rural nestas áreas, bem como diagnosticar e trazer os principais problemas vivenciados pelos assentados e agricultores familiares para o contexto de ensino e pesquisa da instituição. O projeto promoveu estágios de vivência de campo para alunos formandos da graduação dos cursos da área de ciências agrárias, bem como a realização de estudos em nível de especialização após se formarem, com recebimento de bolsas de estudos.

A continuidade do projeto ocorreu através da criação em 2005 de um curso de Especialização voltado à formação de profissionais em “Educação do Campo e Agricultura Familiar Camponesa”, em parceria com destacadas Universidades das regiões Sul e Sudeste: a UFPR (Universidade Federal do Paraná); a UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas) e a UFRRJ (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro) para a construção.

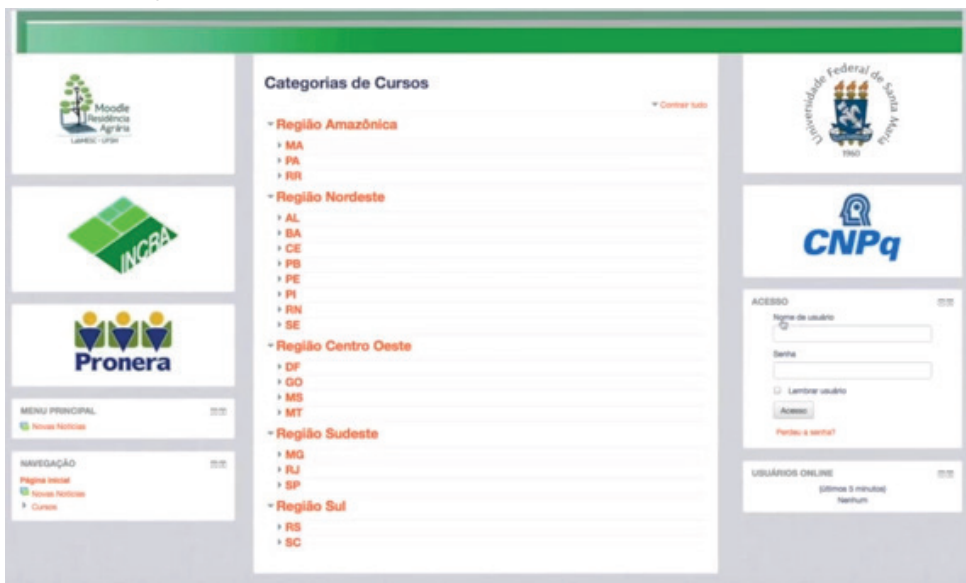
Este curso foi sediado pela Universidade Federal do Paraná e destacou-se por seu caráter pioneiro na formação diferenciada de profissionais das Ciências Agrárias. Uma das preocupações centrais do curso foi a construção de saberes junto aos agricultores familiares e assentados, utilizando-se de ferramentas dialógicas e de práticas de pesquisa-ação e pesquisa participante.

Na tentativa de avançar nesta temática e tomando por base inicial de reflexão a experiência pioneira do curso sediado na UFPR, em 2009 a UFSM criou o Curso de Especialização para qualificação da assistência técnica junto aos assentamentos de reforma agrária do estado do Rio Grande do Sul. Curso foi denominado “Geração de conhecimentos e formação de recursos humanos para assistência técnica aos assentamentos de reforma agrária – Curso de especialização em Agricultura Familiar Camponesa e Educação do Campo”. Esta proposta diferenciou-se da proposta anterior em relação ao perfil dos educandos, com forte participação dos técnicos das prestadoras de ATES do Rio Grande do Sul (Emater, Coptec, Ceptap), a participação de assentados ou de representantes de entidades vinculados aos assentados e de estudantes recém egressos das Universidades. O curso foi organizado segundo

5.4.1.1. Uso do ambiente virtual de ensino aprendizagem Moodle

A proposta compreendeu Integrar os Cursos contemplados da chamada do CNPQ/MDAINCRA Nº 26/2012, formando redes de produção colaborativa de conhecimento acadêmico, científico e profissional, através do acesso ao ambiente virtual de ensino aprendizagem Livre Moodle e criar um Núcleo de Apoio ao uso do Moodle na Universidade Federal de Santa Maria, em Santa Maria, RS, Brasil, no Laboratório de Mediações Sociais e Culturais (Labmesc) pertencente ao Departamento de Educação Agrícola e Extensão Rural do Centro de Ciências Rurais. A figura 20 apresenta a página para acesso a plataforma Moodle desenvolvida pela equipe da UFSM especialmente para atender as demandas dos Cursos contemplados na Chamada do CNPQ/MDA-INCRA/Pronera Nº 26/2012.

FIGURA 20 – Página para acesso a plataforma Moodle



FONTE: Autores.

Para a execução das ações propostas foram construídas algumas estratégias, como a elaboração de um Núcleo de Apoio ao uso do Moodle, com a finalidade de cuidar da manutenção, dar assistência e suporte aos estudantes, professores, equipes pedagógicas dos 35 cursos no País, e os asseguradores do Pronera a nível nacional. Como também dar apoio à produção de recursos, capacitar e qualificar professores e tutores que atuarão nos cursos contemplados, propiciando a formação de profissionais autônomos e inovadores, capazes de projetar e realizar melhorias em seus campos de atuação e de propor novas metodologias para a educação.

Para o desenvolvimento das atividades, foi disponibilizado um espaço físico na UFSM, com a seguinte infraestrutura: Sala de suporte: abrigará as máquinas e servidores/web servers, bem como, a equipe de suporte. Laboratório de informática multiuso: espaço utilizado para a realização de aulas palestras, videoconferências, e Capacitação de Recursos Humanos (professores/tutores e demais).

5.4.1.2. Organização do Congresso Nacional dos Cursos de Especialização em Residência Agrária, desenvolvidos em 27 universidades brasileiras

O I Congresso Nacional dos cursos de Residência Agrária foi realizado no período de 10 a 14 de agosto de 2015, em Brasília, Distrito Federal. Com o objetivo de promover o diálogo e a pesquisa entre os assentamentos rurais no Brasil e o conhecimento científico desenvolvido na Universidade, promovendo um espaço de socialização e balanço das experiências que foram construídas em todo o país. Além disso, contribuiu para fortalecer a relação entre as universidades e movimentos sociais no âmbito da pesquisa, ensino e extensão, de modo a articular as múltiplas potencialidades do desenvolvimento dos projetos em assentamentos rurais.

Esse Congresso foi organizado entre 2014 e primeiro semestre de 2015, em reuniões entre os coordenadores dos cursos de Especialização do Residência Agrária e demais agentes parceiros e equipes. As reuniões estruturaram a programação científica e a metodologia do funcionamento de cada espaço de debates propostos, bem como demais questões relacionadas à preparação do mesmo. A equipe da UFSM participou dos encontros em Brasília, juntamente com a coordenação do PRONERA e demais entidades e movimentos sociais parceiros. A UFSM ficou responsável pela coordenação da parte científica do evento, ou seja, dos painéis, mesas redondas, palestras, apresentação de trabalhos e demais espaços acadêmicos e outros espaços realizados no evento. O INCRA ficou responsável pela viabilização da infraestrutura do evento. A figura 21 apresenta o Logo do Congresso Nacional, o espaço de comemoração dos 17 anos da fundação do Pronera, a mesa de abertura do Congresso com o ministro de Desenvolvimento Agrário (MDA), Patrus Ananias, a presidente do Incra, Maria Lúcia Falcon, O presidente do CNPQ, Herman Chaimovich.

FIGURA 21 - Congresso Nacional dos Cursos de Especialização em Residência Agrária.



FONTE: Autores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO

Nessa Unidade, estudamos alguns avanços da legislação para a educação do campo, depois passamos a entender o que é uma política educacional, especificando a diferença entre a política de educação rural e educação do campo, a partir da contextualização das lutas dos trabalhadores e movimentos sociais do campo, por uma educação que leva em conta os interesses dos camponeses. Também estudamos como surgiram e como foram ou estão sendo implementados os programas: Escola Ativa, Pronera, Saberes da Terra e Pronacampo. Assim, vamos entendendo que o campo brasileiro vem sofrendo um processo de mudança educacional em cada contexto histórico, e que os camponeses são sujeitos na construção de seu desenvolvimento educacional.

ATIVIDADES DE REFLEXÃO

1- Faça a leitura das Diretrizes operacionais para a educação do campo e identifique Site: <http://www.ce.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom1/pdf/001.pdf>. Discuta no grupo e responda as questões abaixo:

2 - Escreva sobre a trajetória da educação do campo nas Constituições Brasileiras.

3 – Elabore um texto de no mínimo 2 páginas, descrevendo os principais avanços para a educação do campo. Tendo por base o material disponibilizado na Unidade

6

EDUCAÇÃO DO CAMPO
E A DOCÊNCIA NOS
ESPAÇOS RURAIS

INTRODUÇÃO

Na atual conjuntura nacional, a luta pela terra se encontra em um avançado processo de disputa, a partir da aliança de classes internacionais as quais transformaram os alimentos em *commodities*



INTERATIVIDADE: Commodities são produtos que funcionam como matéria-prima, produzidos em escala e que podem ser estocados sem perda de qualidade, como petróleo, suco de laranja congelado, boi gordo, café, soja e ouro. Commodity vem do inglês e originalmente tem significado de mercadoria.

O modelo de produção agrícola, baseado em commodities necessita de vastas extensões de terra, do uso de altíssima tecnologia nos processos de produção, com mínima utilização de mão-de-obra, da monocultura e do uso intensivo de agrotóxicos, resultando no esvaziamento do campo, no que se costuma chamar na sociologia, de uma ruralidade de espaços vazios, de um campo sem sujeitos.

Se, por um lado, a reforma agrária não ocorre e o agronegócio é colocado como a única e melhor forma de uso da terra e produção de alimento, por outro, a educação, na maioria das vezes e lugares, é precarizada, os recursos didáticos são escassos, e são altos os níveis de desvalorização da profissão docente. Apresenta-se rara a preocupação dos gestores públicos com a formação continuada dos docentes do campo, e, em larga medida, é limitada à conclusão da Educação Básica ou, ainda, propõe-se aos jovens do campo apenas o ensino técnico em detrimento da formação integral ou politécnica (MOLINA, 2014).

Trata-se de duas frentes de ação do capitalismo que intentam eliminar por completo toda e qualquer ação que contrarie a exploração do capital sobre a força do trabalho do homem do campo, sobre os direitos sociais, sobre a preservação e fortalecimento das reservas e leis ambientais conquistadas pela luta histórica do povo (Molina, 2014).

Neste sentido, a educação escolar, assume nessa luta a função de uma ferramenta necessária para contribuir nos processos de produzir aprendizagem de teorias e práticas que auxiliem na construção de novos sujeitos, de uma nova escola e de uma nova sociedade. Portanto para Molina e Rocha:

A escola do campo demandada pelos movimentos sociais e pelos sujeitos que a constituem é, necessariamente, um projeto de escola que se articula com os projetos sociais e econômicos do campo, a partir da perspectiva de um projeto popular de desenvolvimento, e que cria e estabelece uma conexão direta entre formação e produção, entre educação e compromisso político. Uma escola que, em seus processos de ensino e de aprendizagem, considera o universo cultural e as formas próprias de aprendizagem dos povos do campo, que reconhece e

legítima esses saberes construídos a partir de suas experiências de vida; uma escola que se transforma em ferramenta de luta para a conquista de seus direitos como cidadãos e que forma os próprios camponeses como os protagonistas dessas lutas e intelectuais orgânicos da classe trabalhadora. Nesse sentido, as necessidades presentes na escola do campo exigem um profissional com uma formação bem mais ampliada e abrangente, capaz de compreender uma série de dimensões educativas e deformativas presentes na tensa realidade do campo na atualidade. Para tanto, precisa de uma formação que o habilite a compreender a gravidade e a complexidade dos novos processos de acumulação de capital no campo, que têm interferência direta sobre a realidade do território rural e os destinos da infância e juventude do campo que ele irá educar, bem como sobre o próprio destino e permanência das escolas do campo. (MOLINA; ROCHA, 2014 p. 226).

Para Molina (2014), a formação do educador, para trabalhar nas escolas do campo, deve levar em consideração uma formação que habilite o profissional para desenvolver propostas de atividades que trabalhem com uma visão mais ampliada do processo de ensino, contribuindo com a superação da fragmentação do conhecimento, e que se possa vincular a realidade do estudante com os conhecimentos produzidos na escola. Para tanto, é imprescindível que o professor se integre à realidade local, e se identifique como agente daquela comunidade, o que segundo Cunha (1991, p.169): “(...) é um processo que acontece no interior das condições históricas em que ele mesmo vive. Faz parte de uma realidade concreta determinada, que não é estática e definitiva, é uma realidade que se faz no cotidiano”. Para Molina (2014, p.12):

O movimento da Educação do Campo compreende que a Escola do Campo deva ser uma aliada dos sujeitos sociais em luta para poder e continuar existindo enquanto camponeses e para continuar garantindo a reprodução material de suas vidas a partir do trabalho na terra. Para tanto, é imprescindível que a formação dos educadores que estão sendo preparados para atuar nestas escolas considere, antes de tudo, que a existência e a permanência (tanto destas escolas, quanto destes sujeitos) passam, necessariamente, pelos caminhos que se trilharão a partir dos desdobramentos da luta de classes, do resultado das forças em disputa na construção dos distintos projetos de campo na sociedade brasileira, (MOLINA 2014, p.12).

Neste sentido, esta Unidade tem como objetivo dar subsídios teóricos e metodológicos para os futuros educadores, a fim de construir alternativas e elaborar propostas pedagógicas para uma escola do campo cidadã.

6.1

EDUCAÇÃO DO CAMPO E DOCÊNCIA NOS ESPAÇOS RURAIS NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA DA EDUCAÇÃO

Como vimos nas unidades anteriores a educação para os sujeitos do campo foi de certa forma desprezada ao longo da história do Brasil e quando proposta ou implementada foi de forma descontextualizada das necessidades e da realidade rural. Percebemos também que a educação do campo proposta hoje tem o protagonismo dos movimentos sociais do campo que inseriram em suas pautas a luta por uma educação que realmente atendesse as suas necessidades. Esta concepção de educação segundo Caldart et al. (2012), tem sustentado as lutas da Educação do campo. Para Caldart, et al.:

Há uma determinada concepção de educação que tem sustentado as lutas da Educação do Campo [...]. Seu vínculo originário, que se constitui [,,,], pela tomada de posição pelos movimentos sociais dos trabalhadores Sem Terra, pela agricultura camponesa..., é com o que tem sido chamado de “Pedagogia do Movimento”, formulação teórica constituída desde a pedagogia do MST (sua base empírica e reflexiva imediata), por sua vez herdeira das práticas e reflexões da pedagogia do oprimido e da pedagogia socialista, e mais amplamente de uma concepção de educação e de formação humanas de base materialista, histórica e dialética. (Caldart, et al., 2012, p. 16).

A base materialista, histórica e dialética é uma nova concepção filosófica de mundo proposta por Karl Marx e Friedrich Engels como crítica ao capitalismo industrial proposto no século XIX.



SAIBA MAIS: Materialismo dialético é uma concepção filosófica que defende que o ambiente, o organismo e os fenômenos físicos tanto modelam animais irracionais e racionais, sua sociedade e cultura quanto são modelados por eles, ou seja, que a matéria está em uma relação dialética com o psicológico e o social. Se opõe ao idealismo, cujos pensadores acreditam que o ambiente e a sociedade, com base no mundo das ideias, são criações divinas seguindo as vontades das divindades ou por outra força sobrenatural. No século XIX, houve a efetivação da sociedade burguesa e a

implantação do capitalismo industrial. Da crítica à sociedade capitalista, destacam-se dois pensadores, quais sejam: Karl Marx e Friedrich Engels. Ambos elaboram uma nova concepção filosófica do mundo, o “materialismo histórico e dialético”, e, ao fazerem a crítica da sociedade em que vivem, apresentam propostas para sua transformação, a saber: o socialismo científico.

FONTE: Wikipédia. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Materialismo_dial%C3%A9tico

Para Cruz (2004), em seus estudos Marx, tentou explicar o homem na sociedade como um ser social a partir do processo de produção e reprodução social. Estudando o desenvolvimento dos homens partindo do homem real, concreto, membro de uma determinada sociedade e classe e das condições também reais e concretas da produção de sua existência e da própria sociedade. Segundo Cruz:

Marx parte do pressuposto de que é por meio da práxis, da atividade crítica, consciente, criativa – que une, a um só tempo, pensamento-ação, teoria-prática, sujeito-objeto-meios-fins, necessidade-liberdade – que o homem se diferencia dos outros animais, conhece e transforma a natureza, segundo suas necessidades, intenções e finalidades, e cria não só a realidade histórico-social, mas cria a si mesmo como um sujeito histórico-social. Portanto, a práxis é uma instância constitutiva do homem e da sociedade. Nela está contida a base filosófica para compreender o homem e a sociedade humana. Diante disso, podemos afirmar que o que torna o homem um ser de práxis, que o torna diferente dos outros animais e o coloca na esfera do humano, é o trabalho. É pelo trabalho que o homem se realiza como um ser humano, um ser genérico, um ser que, na produção de sua existência, age como um ser omnilateral, capaz de exteriorizar suas capacidades, forças e potencialidades e, por fim, reconhecer-se em suas obras, criações, produções, (CRUZ,2004, p.39).

Neste sentido, para Cruz (2004, p . 40), “o trabalho ocupa lugar central na teoria marxista, pois à medida que o homem – por meio do trabalho – humaniza a natureza e a transforma em realidade histórico-social, modifica-se a si mesmo e cria a sociedade humana”.

Esta Pedagogia objetiva resgatar a importância da escola, a reorganização do processo educativo, ressaltando o saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade do saber escolar, evidenciando um método diferenciado de trabalho, especificando-se por passos que são imprescindíveis para o desenvolvimento do educando (Primeiro passo: Prática Social; Segundo passo: Problematização; Terceiro passo: Instrumentalização; Quarto passo: Catarse; Quinto passo: Prática Social).

Quanto ao método de ensino, a Pedagogia Histórico-Crítica tem como princípio estimular a atividade e a iniciativa do professor. Parte do princípio de que o diálogo dos alunos entre si e com o professor, sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente, é parte imprescindível no processo de ensinar e aprender. Para Gasparin, Petenucci (1984), ao levar em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, priorizando a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos este método de ensino esta pedagogia resgata a importância da escola e a reorganização do processo educativo.

Nos últimos tempos a Pedagogia Histórico-Crítica tem aparecido no cenário nacional como uma teoria que faz com que o processo de ensino aprendizagem tenha significado para o estudante, resgatando a importância da escola. Mas o que se tem observado é que os professores têm pouco conhecimento em relação à metodologia e sua aplicabilidade, um dos motivos seria por ser uma teoria pouco debatida no cenário educacional. Para Gasparin, Petenucci (1984, p. 5). Para que uma teoria de ensino seja aplicada é indispensável o seu estudo teórico aprofundado, para possibilitar a sua compreensão quanto ao que ela propõe, onde está fundamentada, e qual a sua filosofia ou a psicologia que embasam seus referenciais teóricos. Portanto, a Filosofia que dá suporte a Pedagogia Histórico-Crítica é o Materialismo Histórico-Dialético. Para Gasparin, Petenucci (1984, p. 5).

Este preconizado por Marx, cujos fundamentos são: A interpretação da realidade; a visão de mundo; a práxis (prática articulada à teoria); a materialidade (organização dos homens em sociedade para a produção da vida); e a concentricidade (caráter histórico sobre a organização que os homens constroem através de sua história). O princípio básico da lógica dialética é a contradição (tese, antítese e síntese). O movimento dialético parte da realidade empírica (baseada na experiência, no real aparente, o objeto como se apresenta à primeira vista), e por meios de abstrações (reflexões, teorias elaboração do pensamento), chegar ao concreto pensado (compreensão elaborada do que há de essencial no objeto-síntese de múltiplas determinações). Nesta concepção da lógica dialética, o professor pode superar o senso comum que está arraigado no ambiente educacional, terá que fazer uma reflexão teórica para chegar a consciência filosófica. No seguinte movimento: parte do conhecimento da realidade empírica da educação; e por meio do estudo de teoria, movimento do pensamento, abstrações; chegar à realidade concreta da educação, concreta pensada, realidade educacional plenamente compreendida.

Em relação a Psicologia Gasparin, Petenucci (1984,p. 5), afirmam que:

A Psicologia que embasa a Pedagogia Histórico-Crítica é a Teoria Histórico-Cultural de [Vigotski](#) (1896-1934), onde o homem é compreendido como um ser histórico, construído através de suas relações com o mundo natural e social. Ele difere das outras espécies pela capacidade de transformar a natureza através de seu trabalho, por meio de instrumentos por ele criados e aperfeiçoados ao longo do desenvolvimento histórico-humano. O

conhecimento na perspectiva Histórico-cultural é construído na interação sujeito-objeto a partir de ações socialmente mediadas. Suas bases são constituídas sobre o trabalho e o uso de instrumentos, na sociedade e na interação dialética entre o homem e a natureza (GASPARIN, PETENUCCI, 1984, p. 5).



INTERATIVIDADE: Para saber mais em relação a Teoria Histórico Cultural indicamos a leitura do livro De Teresa Cristina Rego: VYGOTSKY - Uma Perspectiva Histórico Cultural da Educação.

A Pedagogia Histórico-Crítica é uma forma de desenvolver o processo educativo a partir da realidade vivida pelo estudante e na perspectiva da transformação social, esta forma de trabalho necessita de um docente que tenha habilidades para desenvolver novas formas de planejar os conteúdos, de maneira contextualizada com áreas do conhecimento humano, e com a história produzida pelos homens nas relações sociais de trabalho. Didática que segundo Gasparin, Petenucci, [...] objetiva um equilíbrio entre teoria e prática, envolvendo os educandos em uma aprendizagem significativa dos conhecimentos científicos e políticos, para que estes sejam agentes participativos de uma sociedade democrática e de uma educação política. (GASPARI; PETENUCCI, 1984, p. 8)

Em se tratando da docência na Educação do Campo, a necessidade de formar sujeitos comprometidos e críticos com sua realidade de classe trabalhadora, dando-lhes condições de compreender os modelos de desenvolvimento do campo em disputa e no desenvolvimento do território rural, compreendido este como espaço de vida dos sujeitos camponeses exige um educador que segundo Molina, saiba:

Desenvolver processos de ensino aprendizagem que contribuam com a promoção da superação da fragmentação do conhecimento, nos quais se criem possibilidades de ampliação da compreensão da realidade pelos educandos do campo, a partir de uma visão totalizadora dos processos sociais, dos quais o conhecimento científico e seu processo de produção fazem parte, sendo, portanto, um produto histórico social, datado e não neutro. (MOLINA, 2014. p. 17).

Para Ferreira e Molina (2014, p. 142), no âmbito da produção do conhecimento, as principais transformações a serem buscadas referem-se à construção de práticas pedagógicas que sejam capazes de trazer a contemporaneidade, a produção material da vida para dentro da sala de aula e da Escola do Campo, e transformando em ações concretas. Neste sentido o grande desafio segundo Molina, (2014, p. 17), é construir estratégias curriculares que garantam aos educandos em formação os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, articulando, porém, a disponibilização desses conhecimentos com o aprofundamento da compreensão dos problemas da atualidade (MOLINA, 2014).

6.1.1 Educação do campo e metodologias de ensino em consonância com a Pedagogia Histórico Crítica e a Educação Marxista

Como apresentado no tópico anterior a Pedagogia Histórico-Crítica é uma forma de desenvolver o processo educativo a partir da realidade vivida pelo estudante e na perspectiva da transformação social.

Segundo Molina e Rocha

Apostando na compreensão gramscianiana que entende a escola como um espaço em disputa, como importante locus de produção de contra-hegemonia aos valores da sociedade capitalista, o Movimento da Educação do Campo trabalha com a perspectiva de formar educadores camponeses que possam atuar nessas escolas, como intelectuais orgânicos da classe trabalhadora (GRAMSCI, 1991) contribuindo, por sua vez, com a formação crítica dos educandos que passem por essas unidades escolares, dando-lhes condições de compreender os modelos de desenvolvimento do campo, em disputa, como parte integrante da totalidade maior da disputa de projetos societários distintos, entre a classe trabalhadora e a capitalista (MOLINA; ROCHA, 2014, p. 228).

A realidade do educando no qual a escola está inserida é o que deve pautar a decisão do que será incluído na programação da disciplina no sentido de problematizar a realidade em conjunto com os conhecimentos formais relacionados às situações problemas apresentado pelos estudantes a partir de uma visão crítica e, sempre que possível, transformadas em ações concretas que possam modificar a realidade vivida. Neste sentido, buscando opções metodológicas que vinculem produção do conhecimento a partir da realidade vivida referências como Pistrak a partir do trabalho com o sistema de complexos temáticos e Paulo Freire com os Temas Geradores podem ser uma estratégia metodológica relevante para a realização desta ponte, na medida em que possibilita vincular a realidade concreta em movimento dialético com a efetivação da práxis. Para Ferreira, Molina:

Embora com métodos diferenciados, bases teóricas distintas, considerando a influência de base epistemologia do materialismo histórico dialético em Pistrak e da fenomenologia e do marxismo em Freire, esses educadores comungam de uma pedagogia emancipadora, que propõe o vínculo com a vida, sendo o planejamento instrumento para a articulação com a realidade ou “porções da realidade”, como descreve Pistrak. Assim, na proposição de Pistrak, por meio do Complexo Temático busca-se garantir a organização dos conteúdos das ciências e técnicas para dar resposta aos problemas reais dos trabalhadores. Na

perspectiva de Freire, o método leva a desvendar e transformar a “situação limite”, por meio do trabalho com o Tema Gerador que precede a leitura da palavra”,(FERREIRA; MOLINA, 2014, p. 144).

Para Pistark (2000), o conceito de trabalho coletivo é o ponto de referência da sua teoria pedagógica, segundo o autor o trabalho forma, educa e ensina, por outro lado o trabalho coletivo em parcerias entre docentes, docentes e educandos, representa um espaço singular e profícuo para a materialidade do projeto político pedagógico escolar. (PISTRAK, 2000, p. 158).

Nos trabalhos de Freire, embora não utilizando o conceito de trabalho coletivo nos moldes de Pistrak, podemos encontrar a questão do trabalho coletivo, a noção de parceria e solidariedade entre educando e educadores nos processos de ensino e aprendizagem.

Podemos observar nos dois autores a busca de uma proposta formativa pelas dimensões da coletividade e comunhão, presentes na proposição de trabalho coletivo em Pistrak e nas relações comunicativas em Freire.

Para Ferreira, Molina (2014, p.145), podemos encontrar em comum entre estes dois autores a questão da autonomia dos estudantes.

Para Pistrak (2000), a organização das massas populares e das crianças, no interior da escola, é uma necessidade básica que impõe ações de comprometimento político-organizativo. A partir da auto-organização dos estudantes, há condições de apreender lições de liderança, participação, coletividade, cooperação, interpretação crítica das situações e contradições vivenciadas no âmbito da escola e comunidade. Para Freire a auto-organização do estudante perpassa pela dimensão humana do ato pedagógico no sentido de agir no mundo e nos processos educativos, com respeito ao outro, os saberes do outro, considerando os educandos como sujeitos e protagonistas dos processos de ensinar e aprender (FERREIRA, MOLINA, 2014, p. 145).

Para Ferreira, Molina (2014, p.145), “No pensamento desses autores, há uma perspectiva filosófica do conhecimento, uma teoria pedagógica que se traduz em um trabalho crítico, criativo e articulado, visando à interpretação da realidade concreta e sua transformação”. Um trabalho pedagógico que é organizado em conjunto com os estudantes, dignificando sua autonomia, seu protagonismo, sua condição humana de pensar e agir com e sobre o mundo.

Para Ferreira, Molina (2014, p.145), realizar um trabalho pedagógico em que se toma como ponto de partida a realidade social significa, na compreensão desses autores, a finalidade maior da ação pedagógica em primar por uma interpretação crítica do lugar que o homem ocupa no mundo – “O mundo, agora, já não é algo sobre que se fala com falsas palavras, mas o mediatizador dos sujeitos da educação, a incidência da ação transformadora dos homens, de que resulte a sua humanização” (FREIRE, 2004, p. 75).

Para Pistrak:

O estudo dos complexos na escola apenas se justifica na medida em que ele representa uma série de elos numa única corrente, conduzindo à compreensão da realidade atual [...] suscitando nas crianças uma concepção clara e nítida de nossa vida e de nossa luta, e proporcionando uma educação de tendência determinada. (PISTRAK, 2000, p. 137).

Nesse sentido, o conhecimento escolar não pode se dar por conteúdos isolados, amorfos ou pela sua transmissão pura, mas por referências problematizadoras do trabalho, da vida e do mundo. Isso exige da escola a plena clareza dos objetivos que pretende atingir no processo formativo que desenvolve. Para ambos os pensadores, o acesso e o domínio dos conhecimentos científicos e culturais produzidos pela humanidade são aspectos elementares para o processo de libertação do sujeito. Para Ferreira, Molina:

Embora se verifiquem em discursos de um e de outro, diferenças referentes a questões de natureza política e intencional – de acordo com o contexto social em que estes autores produziram suas teorias –, por exemplo, a Pedagogia do Oprimido tem na sua essência os processos de humanização, as indagações sobre a condição humana dos oprimidos e as possibilidades de superação dessa condição. E nos propósitos de Pistrak (2000), em Fundamentos da Escola do Trabalho, encontra-se o projeto de uma educação do “homem novo” que deveria crescer com a sociedade comunista (CIAVATA; LOBO, 2012); o processo de formação de Educadores do Campo não pode prescindir de estudos que aprofundem as proposições pedagógicas destes dois pensadores de uma educação a serviço da classe trabalhadora e dos oprimidos, primeiramente porque os problemas e inquietações dos pensadores se encontram bastantes atuais e depois porque as teorias pedagógicas em questão têm reconhecimento substantivo no âmbito educacional, nacional e internacionalmente. E ainda carregam princípios elementares do Projeto de Educação do Campo, quais sejam: o vínculo intrínseco entre trabalho e educação; a realidade como base de produção do conhecimento; o protagonismo dos sujeitos no processo formativo e sua auto-organização; perspectiva interdisciplinar do conhecimento, trabalho coletivo dos educadores, práxis (FERREIRA, MOLINA, 2014, p. 148).

6.1.2 Alternativas de organização das atividades pedagógicas nas escolas do campo

Pensar a organização das atividades pedagógicas para escola do campo implica pensar o que será trabalhado? (conteúdos), como? (metodologia), e para que? (finalidades). Neste sentido, um profissional capacitado para atuar em uma escola do campo precisa, além dos conhecimentos sistematizados aprendidos em seus espaços de formação tradicional, também saber atuar de forma diferenciada quanto à abordagem destes conteúdos, que por vezes precisam ser adequados à realidade rural, valorizando suas peculiaridades, tanto sociais, econômicas e culturais da localidade em que está inserida a escola.

Para Silva (2015, p. 7), nessa nova modalidade educacional precisamos organizar a prática educativa a partir do conhecimento prévio do espaço e dos alunos que são e serão atendidos no espaço rural. Para que se tenha êxito nesta caminhada precisamos rever os seguintes segmentos educacionais:

- 1- A organização do espaço pedagógico amplia-se para além da sala de aula, organizadas e desenvolvidas em diferentes espaços pedagógicos;
- 2- Educação do campo precisa ser pensada e exercida a partir de sua origem;
- 3- A vinculação do campo as políticas públicas e a educação;
- 4- A escola tem de levar em conta a história de cada educando e das lutas do campo;
- 5- Construir efetivamente, com todos os que vivem naquele local, naquele tempo concreto, outras formas de planejar, propor e executar as ações de desenvolvimento para que a vida possa ser vivida a seu tempo, com a criação de novas possibilidades;
- 6- Recriação da organização do trabalho e das práticas pedagógicas, baseadas em fundamentos que se coloquem desde as raízes destes povos;
- 7- Aproximar-se tanto da cultura local, tendo em vista a realidade e o contexto onde vivem os (as) educandos (as) e suas famílias, quanto dos processos em andamento;
- 8- Implementação de novas ações que desenvolvam perspectivas e possibilidades nas relações da vida, do trabalho, das necessidades dos sujeitos envolvidos;
- 9- A escolaridade dos povos do campo não dá conta de construir conceitos que lhes permita compreender o que realmente se passa no contexto. Neste caso o estudo poderá constituir-se de temas como: a história e o modelo de desenvolvimento implantado no Brasil, aspectos deste modelo vividos no local, como é o caso da agricultura e da educação; alguns fundamentos de Educação Popular; as relações de submissão e de dependência do campo

brasileiro, bem como de outros temas que são considerados necessários para o processo. (SILVA, 2015, p. 7).

Segundo Silva (2015), faz necessário ressaltar que trabalhar com metodologias diferenciadas, levando em consideração a realidade dos sujeitos, exige que se considere a relação do sujeito, conhecimento e o entorno sociocultural e político, desta forma, as seguintes dimensões devem estar presentes: dimensão antropológica, política, epistemológica, e a dimensão metodológica. O quadro 14 apresenta as dimensões que os educadores devem levar em consideração ao planejar suas práticas educativas.

Quadro 14 – As quatro dimensões da prática educativa

DIMENSÃO	CARACTERÍSTICAS
ANTROPOLÓGICA	Reconhecer os sujeitos concretos, com seu modo de vida, trabalho, cultura, condições historicizadas, especificidades as quais os possibilitam produzir e reproduzir a existência humana.
POLÍTICA	Garantir a intencionalidade pedagógica articulando-a na gestão das ações concretas, na perspectiva da transformação das situações opressoras desvendadas.
EPISTEMOLÓGICA	Movimento permanente de correlação entre teoria e prática, saberes derivados do entorno sociocultural e conhecimentos científicos, conteúdo e forma, racionalidade e subjetividade na perspectiva da construção de processos comprometidos de aprendizagem.
METODOLÓGICA	Para explicitar esta dimensão metodologia de ensino contextualizada está, pois, em sua capacidade permanente de fazer-se e refazer-se a partir de problemas e desafios postos por ações e reações que acontecem concomitantemente a cada momento histórico.

FONTE: ADAPTADO DE SILVA (2015, P.7).

Para Silva (2015, p. 7), o educador mesmo tendo se apropriado das dimensões apresentadas, precisa levar em consideração a rede temática da educação do campo, que se articula através do trabalho educativo, levando em consideração os seguintes conceitos: o trabalho como Produção Humana; as relações cooperativas; os princípios de convivência; função social da agricultura camponesa/familiar; participação da criança na vida da família; qualidade de vida (alimentação); direito de ser criança/jovem rural; e a organicidade na escola. Ao ter conhecimento dos saberes da vida cotidiana dos seus educandos, o professor terá mais elementos para construir planejamentos de ensino, selecionar textos para estudo, organizar a aula e o processo pedagógico.

Para Rocha et al. (2004, p.10):

A organização dos eixos curriculares, nesse universo, necessita de uma perspectiva global e multidimensional, integrando conhecimentos e áreas de estudo, visando uma prática inter e transdisciplinar, articulando diversos campos do saber e da realidade na qual os alunos e alunas do campo estão inseridos.

Para Ferreira e Molina (2014, p.134), trata-se de uma compreensão que se estende à perspectiva interdisciplinar do conhecimento, a partir da articulação entre a produção de conhecimento, trabalho, vida, realidade concreta dos sujeitos em formação, a partir do constante movimento de práxis.

Desse modo, a realidade exige a mobilização de recursos (capacidades, habilidades, saberes, atitudes) para a ação concreta, sendo que, para a efetivação da ação concreta se faz necessário não apenas a boa vontade do professor, mas segundo Ferreira, Molina:

[...] torna-se necessário um trabalho essencialmente coletivo entre os docentes para definirem a intencionalidade das metodologias de ensinos que iram definir e orientar os processos formativos e os rumos que devem tomar para a Organização do Trabalho Pedagógico, bem como um coletivo de estudante contendo os mesmos propósitos. Assim, escola que assume a concepção de Educação do Campo luta também para criar movimentos de ruptura com sua forma e conteúdo, e coloca-se na via da construção de uma pedagogia a serviço a emancipação da classe trabalhadora, a qual precisa construir uma pedagogia-política, democrática e conscientizadora, que ajuda os sujeitos a compreenderem criticamente as condições onde estão inseridos, desde a escolarização. (FERREIRA; MOLINA, 2014, p. 135).

Neste sentido, assumir a concepção da Educação do Campo, desde sua origem, precisa de enfrentamento, contrapondo-se frente à lógica neoliberal, o que demanda outra construção de forma escolar (FREITAS, 2009).

6.1.3 Sugestões de encaminhamentos metodológicos para atuar em uma escola do campo

Os fundamentos das discussões, que permeiam a Educação do campo, são Antropológicos, ou seja, é o grupo social que diz “nós somos diferentes”, e porque somos diferentes, não queremos ser enquadrados de uma forma padronizada, demandamos uma formação condizente com nosso contexto, com nossas diferenças. A pauta deste discurso se constitui a partir de uma ideia de ruptura, de uma escola que padroniza e de políticas públicas que padronizam, neste sentido, o currículo das escolas do campo devem ser pensados e articulados em conjunto com os movimentos social, com estes grupos que se organizam e passam a demandar uma escola diferenciada em consonância com sua concepção de educação e com as diversidades dentro do campo.

Neste sentido, **levando em consideração que a escola**, historicamente, foi e “continua sendo”, responsável pela difusão da racionalidade moderna, da forma de pensar das ciência, dos valores da modernidade, do capitalismo, enfim, pensada

para a padronização dos modelos educacionais, o esforço da educação do campo e da formação de professores, é o de perceber que o sujeito demandado tem uma racionalidade. E que mesmos expostos ao processo desenvolvimentista, introduzido a partir dos pacotes tecnológicos, eles têm uma lógica, que é a lógica camponesa da questão familiar, do peso da tradição, da questão da religião, todo um conjunto de variáveis, de natureza simbólica ou cultural que fazem com que estes sujeitos atribuam significados diferenciados ao mundo.

Então, quando se trabalha com estes sujeitos a discussão é pensar a partir do conhecimento deles. Portanto, esta nova dinâmica, demanda um esforço organizativo da escola, e do coletivo de professores, no sentido de buscar articulações entre conhecimentos científicos e os conhecimentos populares tradicionais (arte, estética, religião), que para um determinado grupo é fundamental, na forma de atribuir significados.

É o movimento de aproximação, que rompe com essa perspectiva da disjunção cartesiana da fragmentação, da tomada da totalidade que só se concretiza quando rompermos ou minimizarmos uma concepção de conhecimento disciplinar.

Dentro desta concepção, a Escola começa a ser demandada, não mais para padronizar, mas para lidar com as diferenças, com a **diversidade**, com a “pluralidade de culturas”, reconhecendo os diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto, abrindo e ampliando espaços para debates e embates. O tempo presente deixa de ser pautado pela igualdade demandado pela modernidade e passa a ser orientado pela diversidade.

A partir do que foi exposto, apresentamos a seguir uma proposta de organização do trabalho educativo para uma escola do campo, a partir do trabalho realizado por Silva (2015), com o objetivo de inserir o campo como elemento articulador do trabalho. Proporcionando ao estudante se apropriar dos conteúdos sistematizados, para que o mesmo, possa dominar conceitos universais remetendo-os na vida, e na sua atuação no contexto social. Silva, propõe como encaminhamentos metodológicos, os seguintes itens:

1º Palestra com os pais sobre convivência familiar, participação da criança na família, bem como nas atividades que a família desenvolve, diferenciando do conceito de trabalho infantil (pode ser trabalhado com atividades com o conselho tutelar).

2º– Oficina trabalhando com rótulos e embalagens discutindo os aditivos químicos, partindo-se da análise da alimentação cotidiana.

3º– Entrevista com organizações, entidades, lideranças presentes na comunidade, percebendo o que difere das relações de cooperação empresariais.

4º- Resgatar informações sobre práticas de mutirão – se possível trazer pessoas para dar depoimento na escola.

5º– Resgatar expressões locais próprias classificá-las dentro das gerações mostrando a diferença da linguagem formal, porém trabalhando a valorização das duas linguagens.

6º– Mercadinho – rótulos de produtos industrializados,

consumismo, custo de vida, valor nutricional e transgênico.

7º – Assistir o Vídeo “A Fome da Soja” trabalhando logo em seguida sobre o assunto.

8º – Trabalhar o Orçamento Familiar do Campo por meio de levantamento de dados, confrontando com a cidade.

9º - Fazer o levantamento e o orçamento de tudo o que é produzido pelas famílias, desenvolvendo a percepção do não precisar comprar, sempre comparando a qualidade dos alimentos.

10º - Resgatar os talentos da comunidade como trovadores, violeiros, artesãos..., convidando-os para a Noite dos Talentos, podendo valorizar as datas festivas como é o caso do dia das mães.

11º - Por ser o início do ano, trabalhar a organização da turma, construindo os princípios de convivência, das representações, dos grupos de trabalhos e das equipes.

12º - Realizar práticas agroecológicas com o apoio da comunidade, replantando o quintal com um herbário. Ao mesmo tempo desenvolver estudo sobre recuperação do solo. (SILVA, 2015, p. 10).



INTERATIVIDADE: Vídeo “A Fome da Soja” – (implicações da soja transgênica na Argentina). Documentário produzido por Marcelo Viñas em 2004, sobre as implicações que a produção de soja transgênicas trouxe para seu país, Argentina.

A monocultura da soja contribuiu para o aumento da produção, mas causou a desertificação do solo, enorme poluição ambiental, irreparável perda da biodiversidade em ambientes naturais, o desaparecimento de alimentos e o aumento do desemprego, fome e miséria.

Fonte: Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=V7X66NjTILo>

CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO

Nesta Unidade percebemos que o trabalho pedagógico é o modo de organização que a escola assume na tarefa de pensar e produzir as relações de saber entre sujeitos e o mundo concreto, o mundo do trabalho socialmente produtivo. O trabalho pedagógico é norteado por um conjunto de princípios filosóficos, políticos e epistemológicos definidores das normas e ações escolares e se apresenta como condição de sustentação das relações estabelecidas entre os sujeitos que integram o universo escolar.

Neste sentido, aprendemos que a Escola do Campo demanda uma educação capaz de produzir aprendizagem de teorias e práticas que auxiliem na construção de novos sujeitos, de uma nova escola e de uma nova sociedade.

Um projeto de escola, que se articule com os projetos sociais e econômicos do campo, a partir da perspectiva de um projeto popular de desenvolvimento, e que cria e estabelece uma conexão direta entre formação e produção, entre educação e compromisso político.

Uma escola que, em seus processos de ensino e de aprendizagem, considera o universo cultural e as formas próprias de aprendizagem dos povos do campo, que reconhece e legitima esses saberes construídos a partir de suas experiências de vida; uma escola que se transforma em ferramenta de luta para a conquista de seus direitos como cidadãos e que forma os próprios camponeses como os protagonistas dessas lutas e intelectuais orgânicos da classe trabalhadora.

Para que tenhamos êxito nesta proposta de educação, torna-se necessário um educador que tenha compromisso e condições teóricas e práticas para desconstruir as práticas e ideias que forjaram o meio e a escola rural.

ATIVIDADES DE REFLEXÃO

1- A partir do que você leu na Unidade 6 Educação do Campo e a Docência nos Espaços Rurais, apresente de forma resumida um texto dissertativo elencando as principais dificuldades para a implementação de uma Escola do Campo que visa a transformação social. Disserte de forma livre sobre as metodologias de ensino com vínculo com a Pedagogia Histórico Crítica e a Educação Marxista, se posicionando de forma crítica em relação ao assunto.

- Estrutura do Texto: (Máximo 3 pgs).

2- Responda com suas palavras:

a) Qual o perfil do Educador para trabalhar em uma escola do campo?

b) Qual a teoria que embasa a concepção de Educação do Campo?

3: Visite uma escola do campo e tente perceber qual a filosofia que embasa a escola. Poste no Fórum da disciplina, aberto para esta discussão na próxima aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, M. R. O.; DI PIERRO, M. C. A construção de uma política de educação na reforma agrária. In: ANDRADE, M. R. et al. (Org.) **A educação na reforma agrária em perspectiva: uma avaliação do Pronera**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA, 2004. p. 19-35.

ANDRADE, M. R. O. **O destino incerto da educação entre os assentamentos rurais do estado de São Paulo**. 1993. 286 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação/ Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

ANTUNES–ROCHA, M. I; MARTINS, M. DE F. A. **Escola Cidadania e Participação no Campo**. Em Aberto, Brasília, ano 1, n. 9, p. 01-06, set.1982.

ANTUNES–ROCHA, M. I; MARTINS, M. DE F. A.; MARTINS, A. A. (Org.) **Territórios educativos na Educação do Campo**: Escola, comunidade e movimentos sociais. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. p. 21-33.

ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: Articulação Nacional por Uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, n.º 2)

ARROYO, M. G. **Educação e exclusão da cidadania**. In: BUFFA, E. et al. Educação e cidadania. Quem educa o cidadão? São Paulo: Cortez, 1995. p. 31–80.

ARROYO, M. G; CALDART, R.; CASTAGNA, M. (Org.). **Por uma Educação básica do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

AZEVEDO, M. A. Política de educação do campo: concepções, processos e desafios. In: CABRAL NETO, A. et al. (Org.). Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

AZEVEDO, M. A. **A Educação como Política Pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v.56).

BAVARESCO, P. R.; RAUBER V. D. **Educação do Campo: uma trajetória de lutas e conquistas**. Unoesc e Ciência – ACHS, Joaçaba, v. 5, n. 1, p. 85-92, jan./jun. 2014.

BENJAMIN, C.; CALDART, R. S. **Projeto popular e escola do campo**. Brasília: Fundação Universidade de Brasília 2000. 63 p. Disponível em: <http://www.forumeja.org.br/ec/files/Vol%203%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%20do%20Campo.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2017. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, 3)

BEZERRA NETO, L. **Sem Terra aprende e ensina: um estudo sobre as práticas educativas e formativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra**. São Paulo: Autores Associados, 1999.

BOBBIO, N. et al. (Org.). **Dicionário de política**. Brasília: Editora UnB, 2007.

BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de Política**. 13ªed. Vol. II. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2000.

BONAMIGO, C. A. **Possibilidades de interlocução entre educação do campo e desenvolvimento regional**. X ANPED SUL: Florianópolis, 2014.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo**. Brasília: CNE/MEC, 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Nova LDB (Lei no 9394/96)**. Brasília: CNE/MEC, 2000.

BRASIL. **Diretrizes Complementares normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo**. Brasília: CNE/MEC, 2008.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa diretriz e bases para o ensino de 1º e 2º grau e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 08 nov. 2017.

BRASIL. **Educação do Campo: marcos normativos/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI, Brasília: DF, 2012. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf. Acesso em: 08 nov. 2017.

BREITENBACH, F. V. A **Educação do Campo no Brasil: uma história que se escreve entre avanços e retrocessos**. Revista Espaço Acadêmico, Maringá, ano XI, n. 121, p. 116-123, jun. 2011.

BROCH, A; TORTELLI, A. STÉDILLE, J. P. **A agroecologia e os movimentos sociais do campo**. In: PETERSEN, P. (Org.). Agricultura familiar camponesa na construção do futuro. Rio de Janeiro: AS-PTA, 2009.

CALAZANS, M. J. C. **Para compreender a educação do Estado para o meio rural**. In: TERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. (Org.). Educação e escola no campo. Campinas, Papirus, 1993. p. 15-40.

CALAZANS, M. J. C. **Educação do campo: notas para uma análise de percurso.** *Trab. educ. saúde* [online]. 2009, v. 7, n. 1, p. 35-64. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v7n1/03.pdf>. Acesso:15 abr. 2017.

CALDART, R. et al. Educação do Campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALDART, R. et al. Elementos para Construção do **Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo**. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (Org). Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2005. p. 13-52 (Coleção por uma Educação do Campo, 5).

CALDART, R. et al. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, R. **Por Uma Educação do Campo:** Traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J.; CERIOLO, P. R., CALDART, R. (Org). Educação do campo: identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional por Uma Educação do Campo, 2002. p.25-36 (Coleção por uma educação do Campo, 4).

CALDART, R. et al. **Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção.** In: **Educação do campo:** identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional, 2002 (Coleção Por uma Educação do Campo).

CALDART, R. et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CAMACHO, R. S. **A educação do campo no paradigma da questão agrária: o projeto camponês de educação**, N Membro do Grupo - Encontro Nacional de Geografia Agrária, 2012.

CARNEIRO, M. A. LDB **Fácil: Leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CARVALHO, H. M. **O campesinato no século XXI:** possibilidades condicionantes do desenvolvimento do campesinato no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2005.

CARVALHO, J. M. **Os bestializados:** O Rio de Janeiro e a República que não foi. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

CHAUÍ, M. **A sociedade democrática**. In: Júnior, J.G.S., Molina. M.C. e Neto, F.C.T.(Org.). Introdução Crítica ao Direito Agrário. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2002.

CIAVIATTA, M.; LOBO, R. Pedagogia Socialista. In: CALDART, R. S. et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CONAE. **Documento Final Conferência Nacional De Educação**. Brasília: MEC, 2010.

COUTINHO, A. F. **Do direito à Educação do Campo: a luta continua!**. Revista Aurora, São Paulo, ano 3, n. 5, p. 40-48, dez. 2009.

CRUZ, R. C. O trabalho pedagógico na perspectiva marxista da educação. In: III COLÓQUIO DE EDUCAÇÃO. São Miguel do Oeste, ano 3, v. I. p. 39-43, 2004.

CUNHA, L. A. Educação, Estado e democracia. São Paulo: Cortez, 1991.

DALPERIO, L. C. Os movimentos socioterritoriais mais atuantes em ocupações de terras e famílias participantes no Brasil –2000-2012. Sociedade e Território, Natal, v. 27. Edição Especial I - XXII ENGA, p. 126 - 148, set. 2015.

DEMARTINI, Z. DE B. F. Educação rural: retomando algumas questões. Educação e contemporaneidade, Salvador, v. 20, n. 36 p. 175-189, jul./dez. 2011.

DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992. Acesso em: 08 nov. 2017.

ESTEVAM, D. de O. Casa Familiar Rural: a formação com base na Pedagogia da Alternância. Florianópolis: Insular, 2003.

FAORO, R. Os donos do poder. 8. ed. São Paulo: Globo, 2004.

FERNANDES, B. M. MONICA, M, C. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, M, C.; JESUS, S, M, S, A. (Org). Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2005. p. 53 - 89 (Coleção por uma Educação do Campo, 5).

FERNANDES, B. M. Educação do Campo: a trajetória de um projeto de mudanças para os povos do campo. Rev. Ed. Popular, Uberlândia, v. 11, n. 2, p. 58-69, jul./dez. 2012.

FERNANDES, B. M. Formação do MST no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2000.

FERNANDES, B. M. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). (Verbete) In: CALDART, R.S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs). Dicionário da Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FERNANDES, B. M. Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais: contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais. Revista NERA, Presidente Prudente, Ano 8, n. 6, p. 24-34, jan./jun. 2005.

FERNANDES, B. M.; MEDEIROS, L. S.; PAULINO, M. I. (Org). **Lutas camponesas contemporâneas: condições, dilemas e conquistas**, v.2: a diversidade das formas das lutas no campo. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FERNANDES, I. L. C. **Educação do Campo**: a trajetória de um projeto de mudanças para os povos do campo. Rev. Ed. Popular, Uberlândia, v. 11, n. 2, p. 58-69, jul./dez. 2012.

FERREIRA, F. DE J.; BRANDÃO, E. C. **Educação do Campo: um Olhar Histórico, uma Realidade Concreta**. 2011. Disponível em <http://www.unifil.br/portal/arquivos/publicacoes/paginas/2012/1/413_546_publici.pdf> Acesso em: 13 de janeiro de 2017.

FERREIRA, M. J. L. MOLINA. M. C. **Desafios à formação de Educadores do Campo**: tecendo algumas relações entre os pensamentos de Pistrak e Paulo Freire. In: MOLINA, M. C. Licenciatura em Educação do Campo e o Ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar 1. ed. Brasília: MDA, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 38. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

FREITAS, L. C. de. **Luta por uma pedagogia do meio: revisitando os conceitos**. In: PISTRAK, M. M. (Org.). A Escola Comuna. Tradução de Luís Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

FRIGOTTO, G. **Movimentos e lutas sociais na história do Brasil**, São Paulo: Edições Loyola, 1995.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

FRIGOTTO, G. **Movimentos sociais no início do século XXI**: antigos e novos atores sociais. Petrópolis: Vozes, 2003.

GARCIA, J. V. **Desafios na formação de competências para profissionais de ATER em áreas de assentamento e Agricultura Familiar**: análise do programa Residência Agrária. 2007, 219 p. Dissertação (Mestrado em Extensão Rural) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2007.

GASPARIN, J. L. PETENUCCI., M. C. IN: PEDAGOGIA **histórico crítica**: da teoria à prática no contexto escolar, 1984. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>>. Acesso em: 09 nov. 2017.

GIMONET, J. C. **Nascimento e Desenvolvimento de um Movimento Educativo**: As Casas Familiares Rurais de Educação e Orientação. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA. ALTERNÂNCIA E DESENVOLVIMENTO. I., 1999, Salvador, BA. Anais... Salvador, BA. SIMFR/VITAE/UNEFAB, 1999. p.39-48.

GIMONET, J. C. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GIRARDI, E. P. **Espaço geográfico e território**: conceitos-chave para a Geografia. In: ATLAS da Questão Agrária Brasileira, 2008. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/nera/atlas/espaco_territorio.htm>. Acesso em: 09 nov. 2017.

GOHN, M. da G. **500 Anos de Lutas Sociais no Brasil**: movimentos sociais, ONGs e terceiro setor. Rev. Mediações, Londrina, v. 5, n. 1, p. 11-40, jan./jun. 2000.

GOHN, M. DA G. **Movimentos sociais na contemporaneidade**. Revista Brasileira de Educação, Londrina, v. 16, n. 47 mai./ago. 2011.

GOHN, M. da G. **Teoria dos Movimentos Sociais**: paradigmas clássicos e contemporâneos. 7ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 8ª edição. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1991.

GRZYBOWSKI, C. **Caminhos e descaminhos dos movimentos sociais no campo**. Petrópolis: Vozes, 1991.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. **Escolarização de Jovens e Adultos**. in: Revista Brasileira de Educação, Londrina, n. 14, mai./ ago. 2000, p. 108-130.

HAESBAERT, R. **O Mito da Desterritorialização: “do fim dos territórios” à multiterritorialidade**. São Paulo: Bertrand Brasil, 2004.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro . 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HÖFLING, E. M. **Estado e políticas (públicas) sociais**. Cad. CEDES, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, Nov. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So101-32622001000300003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 09 nov. 2017. DOI: 10.1590/So101-32622001000300003.

HOLANDA, S. B. de. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IMPÉRIO DO BRASIL. **Lei de 15 de Outubro de 1827**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm>. Acesso em 29 abr. 2017.

JESUS, J. N. de. **A Pedagogia da Alternância e o debate da educação no/do campo no estado de Goiás**. Revista NERA, Presidente Prudente, v. 14, n. 18, p. 7-20, jan./jun. 2011.

- LACLAU, E. **New Reflections on the Resolution of our Time**. Londres: Verso, 1990.
- LEITE, S. C. **Escola Rural: Urbanização e Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2011.
- MARINHO, R. E. **Um olhar sobre a Educação Rural Brasileira**. Brasília: Universia, 2008.
- MARTINS, J. S. **Caminhada no chão da noite**. São Paulo: Hucitec, 1989.
- MARTINS, J. S. **O poder do atraso: ensaios de sociologia da história lenta**. São Paulo: Hucitec, 1994.
- MEC. **Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas**. Brasília/DF: 2007. (Coleção Cadernos SECAD, 2)
- MEC. **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife/PE: 2010. 122 p. (Coleção Educadores MEC)
- MEDEIROS, L. S. de. **História dos movimentos sociais no campo**. Rio de Janeiro: Fase, 1989.
- MELO, A.O.; AMARO, C.T.C. **Uma breve reflexão sobre a formação dos educadores em pedagogia da alternância das Casas Familiares Rurais**. In: I SIFEDOC – I SEMINÁRIO INTERNACIONAL E I FÓRUM DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DA REGIÃO SUL DO RS: CAMPO E CIDADE EM BUSCA DE CAMINHOS COMUNS, I., 2012, Pelotas/RS. Anais... Pelotas/RS: Universidade Federal de Pelotas, 2012.
- MELUCCI, A. **Challenging codes collective action in the information age**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- MENEZES NETO, A. J. **Além da terra: cooperativismo e trabalho na educação do MST**. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.
- MOLINA, M. C. A **Contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável**. 2003. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável) – Centro de Desenvolvimento Sustentável da Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2003.
- MOLINA, M. C. **Análises de Práticas contra-hegemônicas na formação de Educadores: reflexões a partir do Curso de Licenciatura em Educação do Campo**. In: SOUZA, J. V. et al. (Org.) **O Método Dialético na Pesquisa em Educação**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2014. p. 263-290.

MOLINA, M. C. **Licenciatura em Educação do Campo e o Ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar.** Brasília: MDA, 2014.

MOLINA, M. C.; ANTUNES-ROCHA, M. I. **Educação do campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores** – reflexões sobre O PRONERA e O PROCAMPO. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p. 220-253, jul./dez. 2014, Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>>. Acesso em: 09 nov. 2017. DOI: 10.17058/rea.v22i2.5252

MOLINA, M. **Desafios para os Educadores e as Educadoras do Campo** In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R., CALDART, R. (Org). Educação do campo: identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação por Uma Educação do Campo, 2002. p. 37-43 (Coleção por uma educação do Campo, 4).

MOLINA, M. **Política Pública** (Verbetes) In: CALDART, R.S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). Dicionário da Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p.585-593.

MORETTI, M. T.; CORRÊA, M. de S. Casa familiar do MAR: **uma possibilidade de educação matemática crítica.** In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 7., 2004, Recife. Anais... Recife: VIII ENEM – Educação Matemática nas séries finais do Ensino Fundamental. Disponível em: <<http://www.sbem.com.br/files/viii/pdf/02/PO88656403915.pdf>>. Acesso em: 09 nov. 2017.

MORISSAWA, M. A **História pela Luta da Terra e o MST.** São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Como fazemos a escola de educação fundamental.** São Paulo: Setor de Educação, 1999. (Caderno de educação, n. 9).

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Escola Itinerante em acampamentos do MST.** São Paulo: Setor de Educação. 1998. (Coleção Fazendo Escola).

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Princípios da educação no MST.** São Paulo: Setor de Educação, 1996. (Coleção Caderno de educação, n. 8).

NAGLE, J. **Educação e Sociedade na Primeira República.** São Paulo: EPU, 1974.

NASCIMENTO, C. G. **Escola Família Agrícola: uma resposta alternativa à educação do meio rural.** Revista da Ufg, v. 7, n. 1, jun. 2004.

NOGARO, A; PIRAN, G.C. T; ZAFFARI, N. **A história e ações educativas das organizações sociais populares da cidade de Erechim, RS.** Erechim/RS: Gráfica São Cristóvão, 1996. (Série Pesquisas Regionais, 24).

OFFE, C. **Capitalismo desorganizado**. Madri: Sistema, 1988.

PALARO, R.; BERNARTT, M. DE L. **O Trabalho na pedagogia da alternância como princípio educativo**: possibilidades e limites. Synergismus Scyentifica, Pato Branco, ano 0, v. 6, n.1, p. 1-8, jun. 2011.

PALUDO, C. **Da raiz/herança da Educação Popular à Pedagogia do Movimento e a Educação no e do Campo**: um olhar para a trajetória da educação no MST. IN: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29, 2006, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED, 2006. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 10 out. 2006.

PALUDO, C. **Educação Popular em busca de alternativas**: uma leitura desde o campo democrático e popular. Porto Alegre: Tomo Editorial. CAMP, 2001.

PEREIRA, A. R. **Origem e gestão do setor de educação do MST no sudoeste da Bahia**. CRUSOÉ, N. M. C.; NUNES, C. P.; SANTOS, J. J. R. (Org.). In: Itinerários de pesquisa: políticas públicas, gestão e práxis educacional. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2008.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. 5. ed. Tradução de Daniel Aarão Reis Filho. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

PRADO JUNIOR, C. **Formação do Brasil Contemporâneo**: colônia. 12. ed. São Paulo: Brasiliense, 1972.

RAFFESTIN, C. **Por uma Geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.

RIBEIRO, M. **Movimento camponês, trabalho e educação**: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

RIBEIRO, M. **Pedagogia da alternância na educação rural/do campo**: projetos em disputa. Rev. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 27-45, jan./abr. 2008.

RIBEIRO, M. **Política educacional para populações camponesas**: da aparência à essência. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 18 n. 54, p. 669-691, jul./set. 2013.

RIBEIRO, M. **Educação Rural**. In: CALDART, R. S. et al. (Org.). Dicionário da Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

RIBEIRO, P. S. **Movimentos Sociais: breve definição**. Goiânia: Brasil Escola. 2017. Disponível em <<http://brasilecola.uol.com.br/sociologia/movimentos-sociais-breve-definicao.htm>>. Acesso em: 01 ago. 2017.

ROCHA, E. N.; PASSOS, J. C. dos.; CARVALHO, R. A. de. **Texto Base Educação do Campo**: um olhar panorâmico. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2., 2004, Luziania/GO. Anais... Luziania/GO, 2004.

RODRIGUES, J. A. **Práticas discursivas de reprodução e diferenciação na Pedagogia da Alternância**. 2008. 213 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2008.

ROSSATO, M. **Limites e Possibilidades da Pedagogia da Alternância**: um estudo sobre a escola família agrícola Santa Cruz. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL E FÓRUM DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2., 2014 Santa Maria/RS. Anais... Santa Maria/RS: SIFEDOC, 2014. Acesso em: <[http://coral.ufsm.br/sifedocregional/images/Apresenta%C3%A7%C3%A3o%20e%20Grupos%20de%20Trabalho%20\(GTs\)/Regional%20Santa%20Maria/GT%20I/Ragional_Santa_Maria_2013%20\(5\).pdf](http://coral.ufsm.br/sifedocregional/images/Apresenta%C3%A7%C3%A3o%20e%20Grupos%20de%20Trabalho%20(GTs)/Regional%20Santa%20Maria/GT%20I/Ragional_Santa_Maria_2013%20(5).pdf)>. Acesso em: 09 nov. 2017.

SÁ, E. F. SILVA, M. O. DA. **O Ruralismo Pedagógico**: uma proposta para organização da escola primária rural. Revista Educação e Cultura Contemporânea, São Paulo, v. 11, n. 23 p. 64-80, jan./abr. 2014.

SANTOS, A. R. DOS.; SOUZA, M. A. **Formação docente na perspectiva da educação do campo e em confronto com a educação rural**. EDUCERE, Umuarama/PR, v. 9, p. 37772-37808, 2015.

SANTOS, A. R. DOS.; SILVA, G. J.; SOUZA, G. S. **Educação do Campo**. Ilhéus/BA: Editus, 2013. Disponível em: <http://nead.uesc.br/arquivos/pedagogia/educacao_no_campo/modulo-educacao_no_campo.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2017.

SAQUET, M. A. **A gestão educacional do MST e a burocracia do Estado**. 2010. 226 p. Dissertação (Mestrado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SAQUET, M. A. **Por uma abordagem territorial**. In: SPOSITO, E. S. (Org.) Território e Territorialidades: teorias, processos e conflitos. São Paulo; Expressão Popular, 2009. p. 73-94.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHERER-WARREN, I. **Rede de movimentos sociais**. São Paulo: Loyola, 1993.

SILVA, G. L. da. **Educação do campo**: alternativas metodológicas para uma prática educacional de qualidade. 2015. 16 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização Digital) – Universidade Federal do Paraná. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1884/38636>>. Acesso em: 09 nov. 2017.

SILVA, L. H. da. **As experiências de formação de jovens do campo**: alternância ou alternâncias?. Viçosa: Editora UFV, 2003.

SILVA, M.S. **Da raiz à flor**: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: MOLINA, M. C. (Org.). Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

SOUZA M. A de., **Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais**. Educação & Sociedade. Campinas. v. 33, n. 120, p. 745-763, jul./set. 2012.

SOUZA M. A de., **Análise crítica das decisões judiciais sobre os cursos superiores para beneficiários da reforma agrária**. 2012. 112f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Direito) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, PR, 2012.

SOUZA M. A de., **Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica**. Educ. Soc., Campinas, v. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008.

SOUZA DE, M. A. Educação do Campo: **Propostas e Práticas Pedagógicas do MST**. Petrópolis: Vozes. 2006.

SOUZA DE, M. A. **Movimentos sociais, educação do campo e pesquisa**. In: SOMMER, L. H.; QUARTIERO, E. M. (Org.). Pesquisa, educação e inserção social: olhares da região sul. 1 ed. Canoas: Editora da ULBRA, 2008, p.175- 184.

STÉDILE, J. P. **A questão Agrária no Brasil**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

TEIXEIRA, E. S.; BERNARTT, M. D. L.; e TRINDADE, G. A. **Studies on the Pedagogy of Alternating in Brazil**: literature survey and perspectives for research. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 227-242, mai./ago. 2008.

TOURAINÉ, A. **Em defesa da sociologia**. Rio de Janeiro, Zahar, 1976.