

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

AUTORAS

Juliane Paprosqui Marchi da Silva

Liziany Müller Medeiros

Cíntia Moralles Camillo

Caroline Silveira Spanavello



EDUCAÇÃO DO CAMPO

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

AUTORAS

Juliane Paprosqui Marchi da Silva

Liziany Müller Medeiros

Cíntia Moralles Camillo

Caroline Silveira Spanavello

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

Juliane Paprosqui Marchi da Silva, Liziany Müller Medeiros,
Cíntia Morales Camillo, Caroline Silveira Spanavello

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 – Ilustrações
Juliana Facco Segalla – Diagramação
Matheus Tanuri Pascotini – Capa e Ilustrações
Raquel Bottino Pivetta – Diagramação

PROJETO GRÁFICO

Ana Letícia Oliveira do Amaral



O68 Organização do trabalho pedagógico na educação do campo [recurso eletrônico] / Juliane Paprosqui Marchi da Silva ... [et al.]. – Santa Maria, RS : UFSM, NTE, 2018.
1 e-book

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 978-85-8341-223-6

1. Educação 2. Educação do campo – Trabalho pedagógico I. Silva, Juliane Paprosqui Marchi da II. Universidade Aberta do Brasil III. Universidade Federal de Santa Maria. Núcleo de Tecnologia Educacional

CDU 37.018.51

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



Ministério da
Educação



PROGRAD



APRESENTAÇÃO

Olá!

O material didático que ora se apresenta tem como objetivo analisar o sistema educacional brasileiro, considerando os aspectos legais, sócio-políticos administrativos e financeiros, enfatizando a organização dos sistemas de ensino no Campo e se destina à disciplina intitulada “Organização do Trabalho Pedagógico na Educação do Campo” do curso de Licenciatura em Educação do Campo na modalidade a distância da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Também discutiremos e analisaremos as políticas públicas de Educação do Campo no Brasil no que se refere à Educação Profissionalizante e educação para o trabalho, bem como tem o objetivo de fazer uma reflexão sobre a Pedagogia da Alternância para a educação do campo. Como percebem este material dará subsídios para entender como se organiza o trabalho pedagógico no campo, e como as políticas públicas foram pensadas, ou seja, a partir de que movimentos sociais e organizações nasceram políticas públicas para assegurar a educação do campo e para o campo.

No discorrer dos capítulos você será convidado(a) a pensar além da identidade e cultura do campo em como está estruturado o sistema administrativo na organização da educação do campo, tendo em vista a estrutura e funcionamento das escolas do campo, bem como reflexões teóricas acerca da pedagogia da alternância, das metodologias utilizadas para esta. Ao final esperamos que você seja capaz de entender sobre as escolas famílias agrícolas e as Casas Familiares Rurais e também a Pedagogia do Movimento Sem Terra.

Para alcançarmos esses objetivos além do material didático que se apresenta, teremos no ambiente virtual leituras complementares, vídeos, entrevistas, documentários, bem como outros instrumentos metodológicos para melhor compreensão e aprendizagem desta disciplina que é fundamental para o entendimento de um dos locais de trabalho do futuro professor licenciado em Educação do Campo. A disciplina se divide em créditos teóricos o que perfaz um total de 30hs e dois créditos práticos que também perfaz um total de 30hs, sendo a disciplina contabilizada em 60hs. Para o atendimento da carga horária prática da disciplina, você desenvolverá atividades práticas relacionadas com o exposto supracitado.

Desejamos a todos uma excelente disciplina!

Autoras.

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 –CAMPO, EDUCAÇÃO, SUJEITOS E REALIDADE ·9
 - Introdução ·11
 - 1.1 Desenvolvimento, meio ambiente e práticas educativas ·12

- ▷ ATIVIDADES DE REFLEXÃO OU FIXAÇÃO ·17

- ▷ UNIDADE 2 – A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO EDUCATIVO DA ESCOLA DO CAMPO ·18
 - Introdução ·20
 - 2.1 Comunidade e Escola ·21
 - 2.2 Educador e as práticas educativas ·25
 - 2.3 Educação e Trabalho ·30

- ▷ ATIVIDADES DE REFLEXÃO OU FIXAÇÃO ·36

- ▷ UNIDADE 3 – SISTEMA ADMINISTRATIVO NA ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO ·37
 - Introdução ·39
 - 3.1 A estrutura e funcionamento das escolas do campo ·41
 - 3.2 A democratização na Educação do Campo ·63

- ▷ ATIVIDADES DE REFLEXÃO OU FIXAÇÃO ·71

- ▷ UNIDADE 4 – A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA ·73
 - Introdução ·75
 - 4.1 Reflexões teóricas acerca da Pedagogia da Alternância ·76
 - 4.2 A metodologia da alternância na Educação do Campo ·81
 - 4.3 As Escolas Famílias Agrícolas e as Casas Familiares Rurais ·88
 - 4.4 A pedagogia do Movimento Sem Terra ·92

- ▷ ATIVIDADES DE REFLEXÃO OU FIXAÇÃO ·95

- ▷ CONSIDERAÇÕES FINAIS ·97

▷ REFERÊNCIAS ·98

▷ APRESENTAÇÃO DAS PROFESSORAS ·104

1

CAMPO, EDUCAÇÃO,
SUJEITOS E REALIDADE

INTRODUÇÃO

Para entendermos como o campo é formado, suas peculiaridades, diferenças, anseios e sujeitos, bem como a organização do trabalho pedagógico na educação do campo, devemos antes entender como este campo é constituído, a partir de dois elementos essenciais, a identidade e a cultura que caracterizam esse local. O ser camponês está inserido na natureza numa relação cotidiana e estreita, na qual através da observação e da interação contínua amplia suas práticas, entre acertos e erros, os que guiarão suas escolas futuras. Por exemplo, a milenar prática da observação das fases da lua para plantio de determinadas culturas.

Os sujeitos do campo tem um amplo conhecimento sobre a vida terrena, e os aspectos que a guiam, observando a natureza, fazendo e ensinando vai adquirindo o desenvolvimento de muitas capacidades e possibilidades que regem inclusive a sobrevivência costuma-se dizer que o campo vive sem a cidade, porém a cidade não se sustenta e não vive sem o campo. Nesse sentido, outro aspecto notadamente relevante são as relações sociais estabelecidas entre os sujeitos que plantam, cultivam, irrigam, esperam o tempo certo para cada plantio e colheita, são as relações de fraternidade que estão presentes no dia a dia do campo, a ajuda mútua entre os vizinhos em momentos de alegria, como casamentos, festas, nascimentos, confraternizações e também nos momentos difíceis tais como mortes, perdas de safra dentre outros.

Tendo por base todos esses elementos o objetivo desta unidade é estudar sobre a cultura e a identidade do ser camponês, buscando embasamento para o entendimento das unidades que seguem de como e porque se organizam formas diferenciadas do trabalho educativo no campo.



TERMO DO GLOSSÁRIO: é o processo gerado a partir da mistura entre diferentes etnias humanas.

Para Tardin a cultura camponesa se constitui:

A partir de uma diversidade de sujeitos sociais históricos que se forjaram culturalmente numa íntima relação familiar, comunitária e com a natureza, demarcando territorialidades com as transformações necessárias à sua produção material e espiritual, gerando uma miríade de expressões particulares que, ao mesmo tempo, respaldam-se em elementos societários gerais, marcando sua humanização e humanizando a natureza, em um intrincado complexo de agroecossistemas. (TARDIN, 2012, p. 179).

Com base nessa diversidade étnica os sujeitos do campo vão se forjando através de suas inúmeras experiências cotidianas com a natureza, esse conhecimento amplo lhe dá um desenvolvimento de capacidades humanas não identificadas em sujeitos urbanos, verifica-se também acentuado valor humano, respeito ao meio-ambiente, e à terra, motivo secular de lutas pela garantia desta, emergindo daí um sentimento de pertencimento, um vínculo íntimo com a mãe terra. Esse pertencimento vai caracterizar uma espiritualidade própria do camponês que se revela na crença e na contemplação do sagrado, organizando festividades fixadas no calendário anual. Muitas comunidades nascem em torno de igrejas e em nome de santos da igreja católica, recorrendo a estes em momentos de secas, perdas de plantações, etc...

Em se tratando da identidade e de reafirmá-la muitas disputas ainda são travadas no campo, pois o campesinato muitas vezes se deparou, e ainda se depara, com latifundiários e exploradores da terra descompromissados com a natureza, causando-lhes danos irreparáveis, explorações descontroladas que em inúmeras vezes são legalizadas, e se “deparam também com o agronegócio e o Estado Burguês” (TARDIN, 2012, p. 184). Também é presenciado o pouco uso ou a inutilidade de grandes extensões de terra, levando o campesinato ao estabelecimento de movimentos que lutam por seus direitos a exemplo temos: **Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)** o **Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB)**, **Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA)**, **Movimento das Mulheres Camponesas Rurais (MMC)** dentre tantos outros. Uma das grandes lutas e conquistas do MST no Rio Grande do Sul foi a Escola Itinerante, segundo Fogaça:

A luta dos camponeses brasileiros e de todo o mundo, pela educação voltada às letras que levam a ler o mundo através da escrita, também se tornou uma fome de famílias que ingressaram no MST. Portanto a escola é uma prioridade para que essas famílias consigam suportar meses, anos, embaixo de um barraco de lona passando pelas mais diversas dificuldades humanas, principalmente com seus filhos. (FOGAÇA, 2006, p. 48)



SAIBA MAIS: <http://www.mst.org.br/>
<http://www.mabnacional.org.br/>
<http://mpabrasil.org.br/>
<http://www.mmcbrazil.com.br/site/node/47>

E assim através de lutas e enfrentamentos pelo direito e acesso de todos os sujeitos do campo ao estudo, a escola do campo para o campo nasce em 1996, pelo parecer 1.313, com a primeira **Escola Itinerante** do Rio Grande do Sul no Município de Nova Santa Rita, (veremos mais sobre a escola itinerante nas unidades seguintes). Criando identidade do homem camponês, confirmando o que Arroyo anos mais tarde em 1999 diz que “O ser humano não produz apenas alimentos, roupas, ele se produz na medida em que produz” (1999, s/n), corroborando com Fogaça (2006, p. 52) “A cultura da roça é mais do que cultura. É cultivo do ser humano. É o processo que ele se constitui como sujeito cultural. Por isso, não separamos produção de educação, produção de escola”.



INTERATIVIDADE: vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=RoNCVGDPDyk>

Outro traço importante na cultura camponesa é a organização **patriarcal**, sendo notória a supremacia do homem inclusive nos espaços públicos, muito herdado da colonização europeia a que o Brasil foi submetido, reforçando as relações patriarcais, colocando a mulher em uma posição de subserviência não alcançando seu devido valor, seja no aspecto familiar ou social. Tardin (2012) também aponta que o horizonte imediato do camponês é a família fato que o levará a se organizar e direcionar suas ações para o atendimento das suas necessidades, tendo como incumbência deixar bens materiais superiores ao que receberam para os filhos.



TERMO DO GLOSSÁRIO: Patriarcal – no domínio da família, o pai (ou figura paterna) mantém a autoridade sobre as mulheres e as crianças.

Baseados nesse entendimento de cultura a identidade do camponês vai tomando forma, ocupando seus espaços, ganhando sentido, se modificando e se aprimorando com os avanços tecnológicos, para Schneider e Blume (2004, p. 110) ressaltam que “os traços culturais que ali ocorrem são fluidos, permeáveis e transpassados e integrados de algum modo à sociedade contemporânea. Portanto, a ideia de associar o rural ao atrasado e o urbano ao progresso e à modernidade perdeu o sentido”.

Essa cultura e identidade devem ser levadas em consideração na organização do espaço escolar do campo, muitas vezes os professores, que atuam em escolas do campo, não valorizam ou aproveitam todo conhecimento trazido por seus alunos, produzidos a partir das vivências diárias com a família e comunidade, a partir das relações com a natureza e observações dentre outros elementos que se somam e constituem a cultura própria do campo. Não mais, nem menos que do meio urbano, apenas diferente, e é esse sentido de diferença que tem que se resgatar, apenas no sentido de **ser diferente e não um mais importante em detrimento do outro**.

Valorizar as características do espaço rural é essencial para a produção do conhecimento contextualizado em sala de aula, indo muito além das teorias encontradas nos livros didáticos, tal como já vimos em outros momentos, tornar a aprendizagem significativa partindo da realidade que cerca esses educandos, fato que os levará a entender o mundo e propor mudanças para o mesmo.

Verde (2004, p. 7) destaca que o espaço rural precisa ser entendido além da economia agrícola e que deve envolver as dimensões espacial, ambiental, demográfica e cultural, a figura 02 retrata um pouco do trabalho no campo.

FIGURA 02 – Trabalhadores do campo



FONTE: NTE/UFMS.

A transformação da realidade parte então, do momento em que as pessoas começam a agir como parte integrante de determinado contexto ou grupo social, estimulando os indivíduos a defender os objetivos que tem em comum, é o sentimento de pertencimento ao meio, que faz com que se lute pelos ideais que aquele grupo acredita ser o melhor para o seu desenvolvimento, não só econômico, como social e moral.

Em se tratando da identidade podemos entender que está intimamente ligada com as transformações ao meio ambiente em que os indivíduos estão inseridos, as mudanças de comportamento, os costumes, as crenças, a organização familiar, dentre outras, vão dando forma a identidade de um povo, ou nação, porém não imutável. Nesse sentido, a identidade camponesa vem sendo construída pelos sujeitos envolvidos nos movimentos sociais do campo, o que faz oposição à identidade da agricultura capitalista, pois, concebe a terra e a cultura do campo, bem como os sujeitos envolvidos sob um olhar diferente. Enquanto que para o capitalismo, campo é apenas visto sobre o aspecto econômico, a identidade camponesa entende que o campo é o espaço vivido, organizado em torno de respeito à terra, tradições, solidariedade e justiça social.

Pode-se entender então, que a constituição da identidade camponesa é desvalorizada pela sociedade capitalista e pelos fortes incentivos ao agronegócio que nega totalmente a produção familiar e de pequenos agricultores, sendo somente valorizada e reconhecida pelos povos do campo e que integram e afirmam a identidade camponesa. Outro elemento constituinte da identidade camponesa está no trabalho familiar. Uma vez que a partir da luta pela terra foi construído vínculo

com o lugar, que passa segundo Batista (2007, p.175) “a ter uma simbologia do sonho transformado em algo concreto: a sua terra, a sua casa, seu pedaço de chão, onde finca suas raízes”. Para Carvalho (2005, p. 40) existe o “esforço de constituir um ‘território’ familiar, um lugar de vida e de trabalho, capaz de guardar a memória da família e de reproduzi-la para as gerações posteriores”. Na figura 03 abaixo vemos uma horta em uma pequena propriedade rural no Brasil.

FIGURA 03 – Horta familiar



FONTE: Wikipedia. Disponível em: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Horta_150706_RE-FON.jpg>. Acesso em: 25/06/2018.

Contudo a identidade camponesa está ancorada na valorização e respeito aos costumes da tradição e aos modos de vida e de trabalho dos sujeitos do campo se inserindo na resistência ao processo de diluição das diferenças, reforçando-as pelo pertencimento a uma territorialidade, garantindo a manutenção de sua identidade. Silva, traz elementos que corroboram com a importância de manter a identidade,

Não se trata, entretanto, apenas do fato de que a definição da identidade e da diferença seja objeto de disputa entre grupos sociais assimetricamente situados relativamente ao poder. Na disputa pela identidade está envolvida uma disputa mais ampla por outros recursos simbólicos e materiais da sociedade. A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes. (SILVA, 2008, p. 81)

Por fim, vale salientar que a afirmação da identidade, reforça também a cultura e ambas têm uma relação muito forte com os modos educacionais que determinado povo necessita para sua emancipação, não só como grupo, mas também como sujeitos que transformam a realidade em que vivem.

ATIVIDADES – Unidade 1

1. Faça um breve histórico a respeito dos movimentos sociais MST; MAB; MPA; MMC elencando as principais reivindicações e lutas.

2. Pesquise sobre uma cultura e seus costumes do Brasil e faça uma pequena explanação.

3. Visite uma escola (urbana ou do campo) e esquematize a organização de vida destes alunos, como são constituídas famílias, trabalho, relacionamento com a terra, etc...

2

A ORGANIZAÇÃO DO
TRABALHO EDUCATIVO
DA ESCOLA DO CAMPO

INTRODUÇÃO

A organização do trabalho educativo da Escola do Campo é o tema central desta unidade curricular, esperamos que após o término desta, você consiga entender como se dá a organização tanto administrativa/operacional quanto a dimensão teórica do fazer pedagógico nas escolas do campo, para isso faremos um apanhado geral caracterizando a comunidade e a escola do campo para o campo, buscando em seguida localizar as práticas educativas e a postura do professor nesta modalidade educacional e por fim, estudar sobre o trabalho no campo e como este se desenvolve a partir de uma educação voltada para estes sujeitos, ressignificando o papel profissional deste trabalhador. A concepção de educação do campo deverá compreender que é essencial ao currículo a valorização do contexto social do campesinato, trabalhando estes conhecimentos com práticas pedagógicas que promovam aprendizagens significativas, sendo essencial para produção de saberes, uma vez que é desta relação comunidade, escola e práticas educativas que surgem tais saberes.

Este material didático que se apresenta não tem a pretensão de encerrar aqui o tema sobre organização do trabalho pedagógico em escolas do campo, mas sim fazer uma breve reflexão e dar subsídios para estudos mais aprofundados sobre a temática, considerando as relações pedagógicas que se configuram entre aluno-professor-conhecimento. Assim como as demais escolas, as escolas do campo não devem ser concebidas deslocadas da realidade social que a cerca e neste caso os sujeitos constituintes das mesmas, inegavelmente são os movimentos sociais estreitamente ligados ao campesinato, que já vimos na unidade anterior e a reforma agrária. Deste ponto de vista a escola do campo é consolidada tendo em vista os impactos destes movimentos, destas lutas como veremos nas subunidades que seguem.

2.1

COMUNIDADE E ESCOLA

Para entendermos a escola do campo e como a mesma se consolida, se faz necessário uma pequena diferenciação entre escola rural, escola urbana e escola do campo. Para Petty, Tombim e Vera (1981, p. 33) o “destinatário da escola rural é a população agrícola constituída por todas aquelas pessoas para as quais a agricultura representa o principal meio de sustento.” sendo que existe apenas uma transposição da educação que é oferecida às populações que residem nas áreas urbanas, não levando em consideração as especificidades e as características do campo. Os mesmos autores ainda salientam que “A escola procurou formar grupos sociais semelhantes aos que vivem nas cidades, distanciados de valores culturais próprios” (PETTY; TOMBIM; VERA, 1981, p. 38), fato que leva ao fracasso e abandono escolar, pois, a escola está descolada de sua realidade, tem-se de um lado a necessidade de trabalhar nas lidas da roça para ajudar a família e de outro apenas a educação que não se relaciona com o seu dia a dia e nem se adéqua a esse, como se vivesse em dois lugares distintos.

Do mesmo modo a escola urbana está voltada para os sujeitos que residem e trabalham no meio urbano, de certa forma, aproximado com a realidade que os cercam.

Já a escola do campo, segundo Molina e Sá (2012, p. 324) “nasce e se desenvolve no bojo do movimento da EDUCAÇÃO DO CAMPO, a partir de experiências de formação humana desenvolvidas no contexto de luta dos movimentos sociais camponês por terra e educação”, a luta pelo direito à educação voltada para a realidade do campo, a garantia da escolarização, mas não uma escola que apenas transposta o modelo urbano e capitalista, mas sim uma escola que venha ao encontro das realidades e das necessidades de seus sujeitos. Molina e Sá ainda destacam que:

A escolarização em todos os níveis deve promover o conhecimento sobre o funcionamento da sociedade, sobre os mecanismos de dominação e subordinação que a caracterizam, e sobre o modo de integração da produção agrícola neste projeto de sociedade, a partir do complexo sistema de relações e mediações que constitui o processo de desenvolvimento rural. (MOLINA; SÁ, 2012, p. 325-326).

Essa escolarização levará a construção do que Gramsci (1991) chamará de intelecto coletivo, que fortalecerá as principais lutas camponesas. As “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo” se constituem como o marco legal da diferenciação em relação à escola rural, se configurando como um marco na conquista de tantas lutas por esse reconhecimento, de que é necessário ter uma educação voltada para o campo. A Diretriz traz em seu artigo 2º parágrafo único, que as escolas do campo são identificadas como:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva

que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2002).



SAIBA MAIS: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192

Quanto à caracterização geográfica o Decreto 7.352/2010 define que, “Escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo” (BRASIL, 2010). Desta forma, a Educação do Campo deverá ter princípios que orientem as práticas educativas na promoção do desenvolvimento do território rural, espaço da vida e família dos sujeitos camponeses (MOLINA; SÁ, 2012), na figura 04 temos a imagem de uma escola do campo.

FIGURA 4 – Exemplo de Escola do Campo



FONTE: Portal do Professor. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=55526>>. Acesso em: 25/06/2018.

Para Caldart (2010) as práticas educativas devem estar fundamentadas na concepção de ser humano e salienta ainda que para a transformação das escolas tradicionais rurais em escolas do campo, estas deverão cultivar formas de aproximação da comunidade com a escola; cultivar a vivência de estudos coletivos, bem como cultivar a experiência da gestão coletiva na escola; a não separação do trabalho manual do intelectual, superar a dicotomia entre teoria e prática. Nesse sentido percebemos a importância destaca por Molina e Sá (2012) em chamar atenção para trabalhar a materialidade da vida real dos educandos, ressignificando o conhecimento científico, o qual já se configura como um trabalho coletivo realizado ao longo de séculos.

Além de contribuir com a construção da autonomia dos educandos, essas articulações propiciam a internalização da criticidade necessária a compreensão da inexistência da neutralidade científica, com a localização da historicidade dos diferentes conteúdos e dos contextos sócio-históricos nos quais foram produzidos (MOLINA; SÁ, 2012, p. 329-330).



TERMO DO GLOSSÁRIO: dicotomia: é a divisão de um elemento em duas partes, em geral contrárias, como a noite e o dia, etc...

As escolas Itinerantes, figura 05, já abordadas neste material didático, são exemplos ricos nesse sentido de ressignificar os conhecimentos a partir da realidade que os cerca, bem como adotar metodologias que vão ao encontro de processos de ensino-aprendizagem com a realidade social, superando os limites da sala de aula.

FIGURA 5 – Escola Itinerante Caminhos do Saber – Ortigueira PR



FORNTE: Revista Sentido. Disponível em: <<http://revistasentido.com/quando-a-educacao-derruba-barreiras/>>. Acesso em: 25/06/2018.

Em se tratando da nomenclatura “Educação do Campo”, como bem explica Caldart (2012) nasce de um Seminário Nacional, realizado em Luziânia – GO em 1998, podemos dizer que esta nomenclatura afirma a identidade que se estava buscando para a educação que é desenvolvida no campo, para o campo e feita pelos próprios camponeses, não apenas no seu nome. Portanto, refletindo um pouco mais, não podemos separar comunidade e escola, uma está imbricada na outra, uma nasce a partir das demandas e necessidades da outra.

Nesse aspecto, observam-se que as políticas públicas também advêm da comunidade, da organização das classes e nesse sentido, a escola ocupa papel de destaque, precisando desenvolver pensamento crítico para propor, lutar e cobrar mudanças no âmbito do poder público, “não é por acaso que são os mesmos trabalhadores

que estão lutando por terra, trabalho e território os que organizam esta luta por educação” (CALDART, 2012, p.259). Outro exemplo que podemos citar que vem da luta pela educação é o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) instituído em 1998, nascido no bojo de desafios feitos ao Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), tendo em vista a educação no meio rural brasileiro.



SAIBA MAIS: http://www.incra.gov.br/educacao_pronera

Ao afirmar a luta pelo direito à educação, direito este universal, e uma educação que seja feito no campo e para o campo, assume-se o papel transformador da educação, mas que também precisa de educadores que sejam preparados, gerenciados para atender a este cenário, e que acreditem nesta educação, o que veremos na unidade seguinte. “O povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada a sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (KOLLING; CERIOI; CALDART, 2002, p. 26).

2.2

EDUCADOR E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Iniciamos essa subunidade com as palavras de Caldart (2012, p. 262), “os educadores são considerados sujeitos fundamentais da formulação pedagógica e das transformações da escola. Lutas e práticas da Educação do Campo têm defendido a valorização do seu trabalho e uma formação específica nessa perspectiva”. Entendemos que educadores que atuam nas escolas do campo, como bem explicadas e exemplificadas na unidade anterior, devem sentir o pertencimento ao lugar de atuação, e sob esta ótica, uma formação adequada para que desenvolvam práticas educativas que atendam as especificidades das escolas do campo se fazem necessárias. Portanto, o objetivo desta subunidade é averiguarmos como se dá essa formação e como ela deve ser desenvolvida nos cursos de licenciatura existentes, na figura 6 observamos elementos constituintes da escola do campo.

FIGURA 06 – Elementos constituintes da Educação do Campo



FONTE: NTE-UFSM.

As Políticas Públicas de educação sempre se pautaram na dicotomia entre campo e cidade, e nunca atenderam as necessidades e especificidade dos povos do campo, especialmente na formação de professores. Somente com o avanço das lutas dos trabalhadores do campo esta situação começou a mudar (legalmente) a partir da publicação, no ano de 2011, do Conselho Nacional de Educação da Câmara de Educação Básica, quando são instituídas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, que traz em seu artigo 13 a seguinte redação, no que tange a formação de professores para atuarem nesses espaços:

Art. 13. Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:

I – 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;

II – 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, 2011).

Necessita-se de uma formação plural para atender as demandas das Escolas do campo, essa formação plural encontra justificativa na função política da escola do campo.

Ela deve ser espaço em que sejam incorporados os saberes da terra, do trabalho e agricultura camponesa; em que as especificidades de ser-viver a infância-adolescência, a juventude e a vida adulta no campo sejam incorporadas nos currículos e propostas educativas; em que os saberes, concepções de história, de sociedade, de libertação aprendidos nos movimentos sociais façam parte do conhecimento escolar. (ARROYO, 2012, p. 363).

Nesse sentido se faz necessária uma formação de professores que seja totalizante, que agregue essas diferentes necessidades educacionais, não podemos conceber que um professor sem esses elementos de ligação com as lutas educacionais do campo, de conta de tal demanda, um professor que é formado no meio urbano para atuar no meio urbano, não tem subsídios necessários para articulação dos saberes próprios do campo, com os saberes científicos.

Com essa necessidade de formação diferenciada, organizada pelos movimentos sociais, os quais foram protagonistas da luta pelo direito à educação e por políticas públicas para formação de professores do campo, a partir de um grupo de trabalho organizado em 2005 pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) é elaborado um documento com os subsídios de uma política de formação de educadores do campo, no qual estabelece que o Estado deve garantir:

1) Ações afirmativas que possam ajudar a reverter a situação educacional existente no campo, especialmente no que se refere à precária e insuficiente oferta da educação nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio.

2) Políticas de expansão da rede de escolas públicas que ofertem educação básica no e do campo, com a correspondente criação de alternativas de organização curricular e do trabalho docente que viabilizem uma alteração significativa do quadro atual, de modo a garantir a implementação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

3) Formação consistente do educador do campo como sujeito capaz de propor e implementar as transformações político-pedagógicas necessárias à rede de escolas que hoje atendem à população que trabalha e vive no e do campo.

4) Organização do trabalho pedagógico, especialmente para as escolas de educação fundamental e média do campo, destacando-se como aspectos importantes atuação educativa em equipe e a docência multidisciplinar por áreas do conhecimento. (MOLINA; SÁ, 2012, p. 467).

Dentre alguns cursos ofertados, com esse viés de formação, podemos citar a Licenciatura em Educação do Campo, o qual forma educadores para atuar nos anos finais do ensino fundamental e médio nas escolas do campo. Mas como bem destaca Molina e Sá:

[...] a luta pela garantia do direito à educação escolar para os camponeses passa pela criação de escolas no campo; pelo não fechamento das existentes; pela ampliação de oferta dos níveis de escolarização nas escolas que estão em funcionamento; e, principalmente pela implantação de uma política pública de formação de educadores do campo. (MOLINA; SÁ, 2012, p. 466).

Essa luta resultou mais tarde no Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO) sendo efetivada a primeira licenciatura em 2007 com a adesão das Universidades Federais de Minas Gerais; Brasília; Bahia e Sergipe, e nos anos seguintes 2008 – 2009 a Secadi lançou edital público para instituições que desejassem concorrer à sua oferta, fato que levou a 30 Instituições ofertarem a licenciatura em Educação do Campo cobrindo todas as regiões do país. “A educação do campo compreende os processos culturais, as estratégias de socialização e as relações de trabalho vividas pelos sujeitos do campo, em suas lutas cotidianas para manterem esta identidade, como elementos essenciais de seu processo formativo” (MOLINA; SÁ, 2012, p. 467). As mesmas autoras ainda vão além, afirmando que:

Desde o início do movimento pela Educação do Campo, expressa-se a necessidade de forjar um perfil de educador que seja capaz não apenas de compreender as contradições sociais e econômicas enfrentadas pelos sujeitos que vivem no território rural, mas também de construir com eles práticas educativas que os instrumentalizem no enfrentamento e na superação dessas contradições. (MOLINA e SÁ, 2012, p. 471).

Outro programa que pontuamos aqui e chamamos atenção e que também nasce da organização e da cobrança dos movimentos sociais é o **Pronera** (O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária) uma política pública do governo federal, que tem em vista a educação formal de jovens e adultos assentados da Reforma Agrária e para formação de educadores que trabalham nas escolas dos assentamentos ou do entorno, envolvendo alfabetização, anos iniciais e finais do ensino fundamental e ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos (EJA).



SAIBA MAIS: http://www.incra.gov.br/educacao_pronera

No ano de 2004 esse programa passa a integrar o Plano Plurianual do governo federal, passando em 2005 a integrar o orçamento da União, já em junho de 2009, por meio da inclusão do artigo 33 na Lei 11.947, o Pronera é Instituído, resultando no **decreto 7.352** de 2010 que institui a Política Nacional de Educação do Campo e o Pronera, se consagrando então como uma política independente do governo em exercício. (SANTOS, 2012).



SAIBA MAIS: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>

No Decreto 7.352 de 2010 o Art. 2º traz como um dos princípios da Educação do Campo:

IV – valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas. (BRASIL, 2010).

Tendo em vista todas as peculiaridades e necessidades formativas dos educadores que atuam nas escolas do campo, entendemos o porquê de tantas lutas e reivindicações daqueles sujeitos envolvidos na luta pela educação de qualidade no campo a não aceitação de que práticas pedagógicas das escolas urbanas sejam replicadas nos espaços e nas escolas do campo encontram assim sua justificativa de uma escola e de um educador preparado para esta realidade.

Para Caldart:

A Educação do campo surgiu em um determinado momento e contexto histórico e não pode ser compreendida em si mesma, ou apenas desde o mundo da educação ou desde os parâmetros teóricos da pedagogia. Ela é um movimento real de combate ao 'atual estado de coisas': movimento prático, de objetivos ou fins práticos, de ferramentas práticas, que expressa e produz concepções teóricas, críticas a determinadas visões de educação, de política de educação, de projetos de campo e de país, mas que

são interpretações da realidade construídas em vista de orientar ações/lutas concretas. (CALDART, 2009, p.40).

E vai além quando mencionando que esta educação deve ser emancipatória,

Na reafirmação da importância da democratização do conhecimento, do acesso da classe trabalhadora ao conhecimento 'historicamente acumulado', ou produzido na luta de classes, a Educação do campo traz junto uma problematização mais radical sobre o próprio modo de produção do conhecimento, como crítica ao mito da ciência moderna, ao cognitivismo, à racionalidade burguesa insensata; como exigência de um vínculo mais orgânico entre conhecimento e valores, conhecimento e totalidade do processo formativo. A democratização exigida, pois, não é somente do acesso, mas também da produção do conhecimento, implicando outras lógicas de produção e superando a visão hierarquizada do conhecimento própria da modernidade capitalista. As questões hoje da construção de um novo projeto/modelo de agricultura, por exemplo, não implicam somente o acesso dos trabalhadores do campo a uma ciência e a tecnologias já existentes. Exatamente porque elas não são neutras. Foram produzidas desde uma determinada lógica, que é a da reprodução do capital e não a do trabalho. Esta ciência e estas tecnologias não devem ser ignoradas, mas precisam ser superadas, o que requer uma outra lógica de pensamento, de produção do conhecimento. (CALDART, 2009, p. 44)

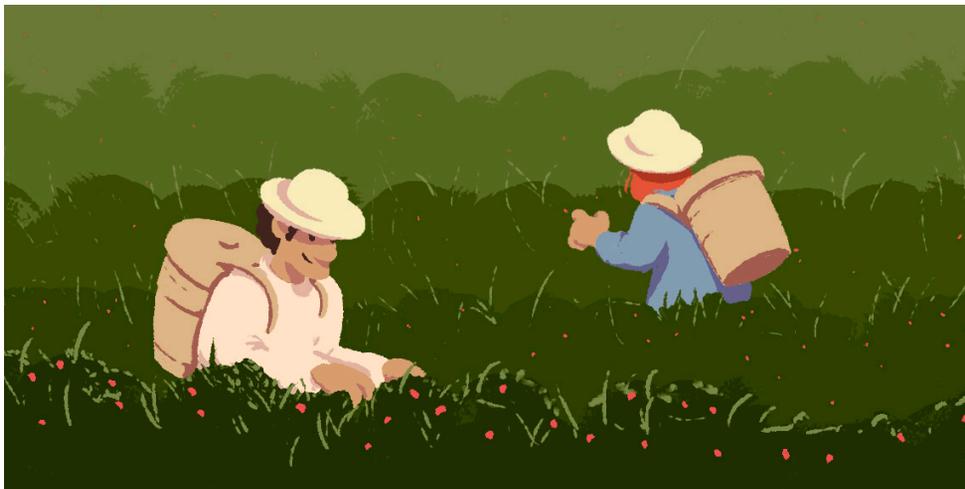
Então, podemos entender que as práticas educativas devem ser organizadas no interior das instituições com a participação dos professores, alunos, comunidade, enfim ressignificando conteúdos e metodologias aplicadas tendo em vista as demandas educacionais de cada comunidade. De acordo com Cunha (2000, p. 128), “saber teorias é importante, mas é preciso saber aplicá-las à nossa realidade e ainda criar coisas novas de acordo com nossos interesses e recursos”. A relação entre teoria e prática se dá através de um método, afinal, métodos orientam práticas.

Assim, a prática pedagógica deve refletir no cotidiano do profissional da educação como processo conscientizador e formador da cidadania dos educandos e não simplesmente replicar práticas educativas já adotadas em escolas urbanas, por exemplo. Ter um olhar aguçado e crítico, para a lógica do mercado capitalista que pensa o campo como um lugar de negócio e exploração não precisa de escolas ou educadores que pensem criticamente sobre essa lógica, necessitam de trabalhadores que tenham qualificação muito técnica e pouco intelectual, para que possam compactuar com esse modelo de agricultura que se apresenta, então ter educadores ou escolas que façam esses sujeitos pensar sobre a realidade e o potencial que tem não é lucrativo.

2.3

EDUCAÇÃO E TRABALHO

FIGURA 07 – Trabalho no campo



FONTE: NTE-UFSM.

Partimos do pressuposto que não podemos separar educação e trabalho, representado na figura 7 acima, a relação entre esses está intimamente ligada, uma vez que um prepara para o outro, não podemos considerar que o trabalho somente será efetivado se tivermos antes na educação, seja educação profissional voltada para atender as demandas do mercado, ou seja a educação não formal. Devemos sim, levar em consideração que o trabalho também educa, mas quais modos de trabalho temos? Que relação é essa existente entre um e outro? E a Educação do campo que relação tem com o trabalho? Esses e outros questionamentos procuramos discutir nesta subunidade, para que você reflita, a partir dos referenciais teóricos abordados, como conceber essa relação com a formação do educador e da organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo.

Caracterizando um pouco o trabalho no campo, levando em consideração o campo brasileiro, temos o que Vendramini, considera como:

[...] amplo e diversificado espaço e abrange um conjunto e atividades, entre elas, a agricultura, a pecuária, a pesca e o extrativismo. Além disso, diz respeito a diversas formas de ocupação do espaço, desde a produção para a subsistência até a produção intensa de eucaliptos para obtenção de celulose. Explicita a grande desigualdade social do país. Constitui espaços de trabalho, de vida, de relações sociais e de cultura de pequenos agricultores; espaço de grade exploração de trabalhadores, especialmente o trabalho temporário, sem relações contratuais, de pessoas que vagueiam pelo país para acompanhar os períodos de colheitas, constituindo o trabalho sazonal; espaço de terras para reserva

de valor; espaço e produção para o agronegócio; espaço de difusão de tecnologias e de modificação genética amplamente questionada por ambientalistas, pesquisadores e agricultores; e espaço para o descanso, a vida tranquila, o lazer e o contato com a natureza. (VENDRAMINI, 2007, p. 124-125).

São várias as formas que o trabalho no campo desenvolve, mas como explicar a relação existente com a educação nestes diversos campos que temos em um mesmo país, que por vezes, como questiona Frigotto (2011, p. 11) “Como pode ser educativo algo que é explorado e, na maior parte das vezes, se dá em condições de não escolha?”. Não podemos deixar de falar sobre as condições de trabalho no campo, fortemente alavancadas pelo agronegócio que promove uma mercantilização crescente da agricultura, que marginaliza e, em muitos casos, transforma o trabalho do campo em condições análogas ao trabalho escravo. O trabalhador do campo muitas vezes se vê obrigado a sair de seu local, da sua terra, para buscar nas cidades condições de vida e de trabalho dignas.

Porém, essa necessidade fortalece também os bolsões de pobreza nas cidades, haja vista que, nem todo trabalhador do campo consegue trabalho digno na cidade, muitos são obrigados a trabalhar na informalidade, contribuindo com os mecanismos de desvalorização do campo, pois, não conseguem ver perspectivas de vida no campo. Esse mecanismo acentua ainda mais a desigualdade social e o latifúndio, aqueles que ainda permanecem no campo sofrem as consequências e convivem com a destruição da agricultura familiar, a devastação e degradação das propriedades rurais, além de sofrerem com a miséria e deterioração do meio ambiente.

Nesse sentido, a prática pedagógica do educador do campo, ancorada no princípio de que o trabalho no campo pode ser incorporado com a formação escolar, dá subsídios para os processos formativos das identidades dos sujeitos do campo, e desta forma, torna a escola do campo significativa para seus educandos, pois, torna-se mais próxima das relações e espaço do campo.

Sob esse olhar Saviani, pondera que:

[...] trabalho e educação são atividades especificamente humanas. Isso significa que, rigorosamente falando, apenas o ser humano trabalha e educa. Assim, a pergunta sobre os fundamentos ontológicos da relação trabalho-educação traz imediatamente à mente a questão: quais são as características do ser humano que lhe permitem realizar as ações de trabalhar e educar? Ou: o que é que está inscrito no ser do homem que lhe permite trabalhar e educar? (SAVIANI, 2007, p. 152)

Acreditamos que estas perguntas têm suas respostas na medida em que pensamos que o ser humano se “faz” a partir de seu trabalho, sendo que é a partir do trabalho realizado que ele constitui seu lócus, sua “morada” e nesse sentido concebemos que é a partir das relações, intrinsecamente ligadas pela interação com as pessoas e com o meio, que a educação vai se construindo e se constituindo como parte de sua cultura e de sua identidade, pois, como bem ensina Marx (1989) a educação é

um produto do trabalho.

Na escola do campo, por exemplo, o trabalho ganha centralidade e ocupa lugar na formação política, na luta pelos direitos, sendo um deles o direito a educação voltada para esses sujeitos, que durante muito tempo foi negada. Diante de tudo isso também questionamos: como a escola do campo se sustenta e ganha espaço nesse contexto? Como ela se posiciona na contramão dos desmontes das escolas imposta pelos governantes?

Talvez por esta escola emergir do campo, da luta dos movimentos sociais, por ser pensada pelos povos do campo e para os povos do campo ela ainda se mantém firme diante de tantas tentativas pelo seu extermínio. É das relações de trabalho e cooperação que nasce a educação do campo, e nesse sentido mais uma vez, o trabalho ganha papel de destaque, necessita-se de conhecimento científico também para conduzir o trabalho e o povo, então, a mesma deve ser articulada com a criação de condições materiais para a vida no campo, tornando-o sustentável em termos econômicos, sociais e culturais.

Podemos nos referir, no contexto do MST, a dois processos educativos, ainda que combinados. Um deles refere-se ao processo educativo presente nas lutas do Movimento, ao aprendizado propiciado pela experiência da ocupação de terras, das reuniões, das manifestações públicas, da vida nos acampamentos, da organização do trabalho e da vida produtiva e social nos assentamentos, dos intercâmbios, dos enfrentamentos, enfim, de todos os desafios de uma luta radical pela terra. O outro processo, mais intencional e planejado de forma sistemática, refere-se aos cursos desenvolvidos pelo MST e às iniciativas escolares. (VENDRAMINI, 2007, p. 130).

Ainda sobre os movimentos sociais, Caldart (2009) faz uma importante reflexão, acerca da importância dos movimentos sociais, em específico ao MST quando nos elucida que:

Os protagonistas do processo de criação da Educação do campo são os 'movimentos sociais camponeses em estado de luta', com destaque aos movimentos sociais de luta pela reforma agrária e particularmente ao MST.

O vínculo de origem da Educação do campo é com os trabalhadores 'pobres do campo', trabalhadores sem-terra, sem trabalho, mas primeiro com aqueles já dispostos a reagir, a lutar, a se organizar contra 'o estado da coisa', para aos poucos buscar ampliar o olhar para o conjunto dos trabalhadores do campo. Talvez esta seja a marca mais incômoda da Educação do campo (inclusive para certas ortodoxias de esquerda) e sua grande novidade histórica: os sujeitos que põe em cena como construtores de uma política de educação e de uma reflexão pedagógica. É como se ouvíssemos de diferentes lugares políticas interpelações

como as seguintes (ainda que nem sempre ditas nestes termos): "Como assim desgarrados da terra", "como assim levantados do chão"⁹ exigindo direitos, cobrando políticas específicas, discutindo educação, produzindo conhecimento? Puxando a frente das lutas, buscando transformação social? Então os camponeses também querem estudar? E pretendem conceber sua escola, seus cursos? Discutir com professores de universidade? "Só podem ser baderneiros, bandidos, terroristas..."

"Mas alguém já não disse que camponeses são sempre reacionários e não são capazes de se organizar e agir como classe?"

"E o proletariado, a classe operária, os partidos políticos que deveriam lhes dar direção? Como ousam agir politicamente em nome da classe trabalhadora?"

Talvez seja este protagonismo que o percurso da Educação do campo, feito desde as condições objetivas do desenvolvimento histórico concreto, questiona/tensiona e que tantos buscam deslocar, ainda que com objetivos em tese politicamente contrários: deslocar dos movimentos sociais, dos trabalhadores, dos camponeses, dos oprimidos. (CALDART, 2009, p. 40-41).

Outro exemplo de organização educativa com base no trabalho é a Pedagogia da Alternância desenvolvida em muitas escolas do campo, o que veremos nos capítulos seguintes, essa forma de organizar o trabalho pedagógico nas escolas possibilita que o educando faça pontes entre a teoria e a prática através do trabalho realizado em suas propriedades rurais, desta forma, a escola não é entendida apenas como um espaço de aprendizado descolado da realidade, ou "mundo das ideias" mas também é o mundo da transformação do local onde vive os educandos, transformando a vida, a família, a sociedade que o cerca, o meio ambiente enfim, transformando a própria existência pela ruptura existente entre teoria e prática.

Também encontramos a educação profissional como importante aliada, pois esta deverá "incluir a preparação para diferentes profissões que são necessárias ao desenvolvimento do território camponês cuja base de desenvolvimento está na agricultura" (PEREIRA, 2012, p. 289). Nesse sentido podemos citar a *Escola Agrícola 25 de maio* (figura 8) que tem como um dos cursos ofertados o Técnico de Agropecuária, com ênfase em agroecologia. Esta escola tem sua localização em área de reforma agrária, e recebeu esse nome por ter sido, no dia 25 de maio de 1985, data de uma grande ocupação de terras no município de Abelardo Luz (SC). A emancipação camponesa com todos os seus desdobramentos é uma das prioridades deste curso.



SAIBA MAIS: <http://coral.ufsm.br/sifedocregional/images/Anais/Eixo%202003/Matheus%20Fernando%20Mohr.pdf>

FIGURA 8 – Escola 25 de Maio em Santa Catarina.



FONTE: Blog Pés na Estrada. Disponível em: <<http://pesnaestradaconhecimento.blogspot.com.br/2009/05/nosso-espaco-de-pesquisa-escola-25-de.html>>. Acesso em: 28/06/2018.

Outra experiência de educação profissional são os cursos desenvolvidos no Instituto de Educação Josué de Castro localizado na cidade de Veranópolis – RS, o que chama atenção é a inserção no currículo de alguns cursos, a disciplina de história de lidas em solos campesinos, assim como práticas em saúde afinadas com as características do campo e da cultura campesina (PEREIRA, 2012). Por fim, a educação profissional gestada pelos movimentos de trabalhadores campesinos é criação coletiva e crítica em relação as políticas governamentais hegemônicas para formação de trabalhadores, a qual:

[...] vislumbra a formação profissional dos trabalhadores do campo em função da dinâmica do capital, que aparta a relação entre campo e cidade, colocando em posição subalterna os valores éticos, políticos, culturais e econômicos do campo em relação aos valores e a produção de vida na cidade. Por essa linha, equivocada, a intenção é romper a relação que liga os trabalhadores do campo e da cidade, em seus contextos próprios e específicos, no conjunto da produção e da reprodução do sistema capitalista, perdendo de vista, justamente, a dialética que relaciona o campo e a cidade. (PEREIRA, 2012, p. 291).

Com base em todo o exposto podemos entender a relação íntima entre trabalho e educação e o poder que um tem sobre o outro, na educação do campo essa relação se torna ainda mais profunda, quando observamos que a todo momento a prática e a teoria se interligarem em uma relação dialética, e como bem sinaliza Caldart (2009) transformando essa educação em emancipatória, pois:

A Educação do campo, fundamentalmente pela *práxis* pedagógica dos movimentos sociais, continua e pode ajudar a revigorar a tradição de uma educação emancipatória, retomando questões antigas e formulando novas interrogações à política educacional

e à teoria pedagógica. E faz isso, diga-se novamente, menos pelos ideais pedagógicos difundidos pelos seus diferentes sujeitos e mais pelas tensões/contradições que explicita/enfrenta no seu movimento de crítica material ao atual estado de coisas. (CALDART, 2009, p. 42)

Nesse sentido, a mesma autora, ainda faz uma interlocução entre a relação da educação e trabalho para os sujeitos do campo, quando pontua que:

Da mesma forma hoje, quando se reflete sobre integração entre educação básica e formação específica para o trabalho, o olhar se coloca para a lógica do trabalho que predomina nas cidades. A Educação do campo, ao retomar esta reflexão sobre a relação entre educação e trabalho, se pergunta e interroga a teoria pedagógica: o que significa pensar a relação educação e trabalho, e fundamentalmente os processos de formação humana ou de produção do ser humano, tendo por base os processos produtivos e as formas de trabalho próprias do campo? Qual a potencialidade formadora e deformadora das diferentes formas de trabalho desenvolvidas atualmente pelos trabalhadores do campo? E que conhecimentos são produzidos por estes trabalhadores (e são deles exigidos no trabalho) que se subordinam à lógica da agricultura industrial e de negócio e, no contraponto, por aqueles que hoje assumem o desafio de reconstrução prática de uma outra lógica de agricultura, a agricultura camponesa do século XXI, que tenha como princípios organizadores a soberania alimentar, o direito dos povos às sementes e à água, a agroecologia, a cooperação agrícola? No âmbito específico da discussão sobre formação profissional, por exemplo, pensar na lógica da agricultura camponesa não é pensar em um trabalho assalariado, que é a forma desde a qual se pensa hoje, inclusive do ponto de vista crítico (nos debates do médio integrado desde a concepção da politécnica), a questão da formação dos trabalhadores para sua inserção nos processos produtivos. (CALDART, 2009, p. 44)

Tendo em vista todos os aspectos levantados nesta unidade o papel do educador do campo é basilar para que haja troca de saberes, ou um diálogo entre esses, não apenas levando em consideração e valorizando os saberes populares, mas como estes podem alavancar a produção de conhecimento a partir deste lócus, levando em consideração as teias de tensões e interesses que existem quando se fala em educação do campo, superando e quebrando paradigmas que separam o trabalho manual do trabalho intelectual, defendido pelo modo de organização capitalista.

ATIVIDADES – Unidade 2

1. Faça uma pequena síntese da história da Escola 25 de Maio, trazendo os movimentos que a constituíram e a partir de quais lutas ela se efetivou, traga também dados desta escola hoje.

2. Faça uma pesquisa no [Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/UFMS](#) e traga os elementos que constituem o perfil do futuro professor.

3. Visite uma escola do campo e tente identificar quais práticas pedagógicas o professor utiliza, se relaciona a teoria e prática, e monte um pequeno diário desta observação.



INTERATIVIDADE: acesso o PPC do curso em:

<http://w3.ufsm.br/prograd/index.php/documentos/ppcs-projetos-pedagogicos/8-paginas/10-cursos-de-graduacao>

3

SISTEMA ADMINISTRATIVO
NA ORGANIZAÇÃO DA
EDUCAÇÃO DO CAMPO

INTRODUÇÃO

A Educação do Campo, inserida no contexto Educação Básica e Superior, está organizada a partir de diferentes níveis e modalidades de ensino. De acordo com o Art. 21 da Lei de Diretrizes e Bases Nacional 9.394/1996 (LDB 9394/96), a organização da Educação Escolar em Níveis ocorre da seguinte forma:

- a educação básica, formada pela educação infantil, dos 0 aos 5 anos e 11 meses, compreendendo a creche (0 a 3 anos) e a pré-escola (3 aos 5 anos e 11 meses completos até 31 de março), do ensino fundamental (1º ano 9º ano) e ensino médio (1º ao 3º ano);
- a educação superior (cursos de graduação e pós-graduação).

Já as Modalidades de Ensino organizam-se em: Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação Especial, Educação Indígena, do Campo e Quilombola.

A Educação do Campo pensada e organizada com vistas a atender as populações residentes ou oriundas da zona rural, dos mais diversos níveis e modalidades de ensino, deve estar estruturada a partir de um olhar para esta diversidade. Fundamenta-se em uma legislação própria e tem como fio condutor, das discussões que a envolve, um projeto de desenvolvimento sustentável que, ao articular-se com outras instituições ligadas ao meio rural, assim como às famílias dos estudantes, constrói a ideia de uma educação “do campo” e “para o campo”.

Um dos principais objetivos da Educação do Campo pauta-se justamente na qualificação destes espaços escolares (localizados na Zona Rural ou Urbana, mas com atendimento prioritário da população rural), garantindo a todos estes estudantes o acesso a uma educação de qualidade, contribuindo para a permanência dos mesmos no meio rural. Deve estar voltada ao atendimento de todos os níveis e modalidades de ensino acima referendados, garantido assim esta permanência e um atendimento de qualidade.

É premissa básica deste processo o consenso de que o atendimento educacional dos povos do campo não pode acontecer pela simples transposição dos modelos educacionais urbanos para o espaço rural. Isso porque as características predominantemente urbanas não condizem com as necessidades educacionais das populações que vivem na zona rural e que conseqüentemente necessitam de uma educação que possa valorizar e promover as particularidades daquele meio. Esta constatação, vista também, a partir da diversidade de ambientes físicos e sociais que constituem o universo rural brasileiro, corrobora a necessidade da constituição de formas alternativas de organização de tempos e espaços escolares para as escolas do campo. Neste sentido, esta unidade estará buscando tratar destas questões embasadas na Legislação Educacional Brasileira e de alguns autores que

tratam da Organização do Trabalho Pedagógico na Educação do Campo. Discutiremos também, ao final da unidade alguns elementos essenciais ao processo de democratização do acesso à educação, do sucesso e da permanência dos sujeitos, sobretudo na escola básica, como possibilidade de crescimento e desenvolvimento dos mesmos assim como do meio rural.

3.1

A ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DAS ESCOLAS DO CAMPO

FIGURA 9 – Imagem caricaturada representando a estrutura da Escola do Campo



FONTE: Conselho Escolar e Educação do Campo, Brasília, 2006.

Para a compreensão da estrutura e funcionamento das escolas do campo, é fundamental que façamos um estudo aprofundado em torno da Resolução CNE/CEB nº1, de 3 de Abril de 2002, que trata das **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo**. Isso porque este marco legal foi constituído a partir de “um conjunto de 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”. (Art. 2º).

Neste sentido, traremos para a discussão alguns dos principais artigos desta legislação, pontuando os elementos necessários à compreensão desta organização. É fundamental que ao pensarmos a Educação do Campo em sua amplitude possamos olhar para esta premissa inicial que é a vinculação da mesma às questões inerentes à sua realidade. Isso porque se considera que a realidade do campo difere-se em contextos, culturas e necessidades fundamentais, da realidade urbana. Enquanto nos centros urbanos o foco está voltado às questões essencialmente industriais e comerciais, no campo trabalhamos sob a perspectiva da produção da matéria prima básica que dá sustentabilidade a todo o restante da cadeia produtiva. Deste modo, ao visualizarmos uma educação que possa dar conta deste contexto, torna-se essencial que se trabalhe, desde a infância, com elementos fundamentais envolvendo a sustentabilidade, a agroecologia, o trabalho em parcerias, a pesquisa e a construção de um saber fundamentado na essência do protagonismo responsável.



ATENÇÃO: a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (Parágrafo único – Diretrizes Operacionais)

É nessa perspectiva (do protagonismo) que a legislação traz a discussão sobre os “saberes próprios dos estudantes”, dentro da sua temporalidade, ou seja, o foco do processo educativo das escolas do campo deve estar pautado nos conhecimentos prévios dos estudantes a partir de questões que gerem o seu interesse e que busquem resolver as problemáticas do seu dia a dia, dos seus tempos e dos seus espaços.

Sinaliza ainda para a necessidade de estar pautada na rede de ciência e tecnologias, que vise o desenvolvimento de projetos e ações voltadas à busca por soluções aos problemas da vida social e coletiva do país, ou seja, ao desenvolvimento de ações sustentáveis e, ao mesmo tempo eficientes, que garantam uma produtividade satisfatória, em um espaço de tempo compatível e com a maior qualidade possível. Todas estas questões passam a ser conteúdo prioritário dentro da organização da estrutura pedagógica das escolas do campo constituindo-se no currículo das mesmas.



ATENÇÃO: as propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (Art. 5º – Diretrizes Operacionais)

FIGURA 10 – Imagem representando a relação estabelecida entre a Escola do Campo, as famílias e o meio onde está inserida.



FONTE: NTE/UFSM

De acordo com a LDB 9.394/96, a proposta pedagógica de uma instituição de ensino constitui-se um documento de referência dentro da mesma. Por meio dela, a comunidade escolar exerce sua autonomia financeira, administrativa e pedagógica. Ela também é conhecida por projeto pedagógico, projeto político-pedagógico ou projeto educativo. Segundo Álvarez (2004), a proposta pedagógica pode ser comparada a uma "uma pequena Constituição". Através dela a escola é capaz de escolher o currículo e organizar o espaço e o tempo de acordo com as necessidades de ensino pautadas na sua realidade.

A proposta pedagógica deve constituir-se como resultado de uma reflexão coletiva. Para tanto, é necessário que sejam criadas situações em que todas as partes envolvidas no contexto escolar (alunos, pais, professores e funcionários) exponham seus objetivos e interesses com base nos princípios educativos com os quais todos concordam (ÁLVAREZ, 2004). Neste sentido, fica claro que a proposta pedagógica constitui-se basicamente na identidade da escola. É através dela que se estabelecem as diretrizes básicas de atuação, assim como a linha de ensino e o vínculo da escola com a comunidade. Além disso, ela formaliza o compromisso assumido por professores, funcionários, representantes de pais e alunos e líderes comunitários em torno do mesmo projeto educacional.

No caso das escolas do Campo, além de todas as questões acima referendadas, torna-se fundamental, como reza o Art. 5º das Diretrizes Operacionais, que as propostas pedagógicas contemplem a diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. Vejamos cada um deles:

- **Aspectos sociais:** refere-se ao modo como as sociedades campesinas se organizam. Isso remete à forma como as famílias se organizam, os tipos de moradia, tipos de cultivos e subsistência, ou seja, é a forma como a sociedade daquele lugar se apresenta.
- **Aspectos culturais:** refere-se aos diferentes costumes do lugar entre os quais podemos citar: vestimenta, culinária, manifestações religiosas, festas, tradições, entre outros aspectos.
- **Aspectos políticos:** diz respeito à forma como aquele contexto organiza-se politicamente, ou seja, se é uma comunidade de pequeno ou médio porte, se há lideranças representativas ou se todas as decisões advêm da administração pública municipal, se possui representatividade na câmara de vereadores, por exemplo, dentre outros aspectos que envolvam o gerenciamento das questões que dizem respeito ao todo da comunidade.
- **Aspectos econômicos:** refere-se ao tipo de economia e de produção que alicerça todas as relações estabelecidas no meio no qual a escola está inserida.
- **Aspectos de gênero:** refere-se ao papel desempenhado por homens e mulheres no contexto de uma determinada sociedade. Trabalha potencialmente para a valorização da mulher em seus contextos de atuação.
- **Aspectos de geração:** discussão sobre as gerações presentes no contexto (se constitui em uma comunidade de pessoas mais idosas ou mais jovens) e as suas características de acordo com a faixa etária em que se encontram.
- **Aspectos de etnia:** refere-se ao grupo étnico que constitui a comunidade na qual a escola está inserida.

Deste modo, compreendendo o que é a proposta pedagógica de uma instituição, quais os aspectos devem fazer-se presentes na mesma e considerando que é ela quem dá a identidade de uma dada realidade escolar, torna-se essencial que ao pensarmos a estrutura e funcionamento das escolas do campo tenhamos uma clara noção das questões que envolvem a construção de suas propostas pedagógicas.



ATENÇÃO: o Poder Público, no cumprimento das suas responsabilidades com o atendimento escolar e à luz da diretriz legal do regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, 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 (Art. 6º – Diretrizes Operacionais).

FIGURA 11 – Imagem do trabalho infantil no campo, contrapondo a Lei que formaliza a obrigatoriedade do acesso à escola às populações do campo desde a educação infantil



FONTE: NTE/UFMS

De acordo com a LDB 9.394/96 é prioritariamente responsabilidade dos municípios o atendimento de todas as crianças em idade escolar (4 aos 17 anos) que compreende a educação infantil (pré-escola), o ensino fundamental e ensino médio. Contudo, sendo um direito da criança o acesso à educação infantil desde os 4 meses de idade, fica subentendido que, em havendo demanda, é necessário que o órgão responsável possibilite o atendimento também a esta faixa etária, inclusive em escolas do campo. Ao mesmo tempo, o artigo acima faz referência ao atendimento àqueles que não concluíram os estudos na idade prevista, ou seja, é também de responsabilidade dos órgãos públicos, sobretudo municipais e em alguns casos estaduais, proporcionar a estes estudantes a retomada dos estudos, ainda que oriundos da zona rural.

Outro aspecto relevante deste artigo é a necessidade de o Estado garantir o Ensino Médio, Profissional e Técnico àqueles estudantes da Zona Rural que desejarem cursá-lo. É dentro deste contexto que surgem os Centros e Escolas Técnicas Federais e Estaduais de modo a atender as populações oriundas do meio rural com um ensino técnico de qualidade que possibilite a formação de mão de obra qualificada para o trabalho nas pequenas e grandes propriedades assim como em empresas destinadas ao meio rural.



ATENÇÃO: é de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, através de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade. § 1º O ano letivo, observado o disposto nos artigos 23, 24 e 28 da LDB, poderá ser estruturado independente do ano civil. § 2º As atividades constantes das propostas pedagógicas das escolas, preservadas as finalidades de cada etapa da educação básica e da modalidade de ensino prevista, poderão ser organizadas e desenvolvidas em diferentes espaços pedagógicos, sempre que o exercício do direito à educação escolar e o desenvolvimento da capacidade dos alunos de aprender e de continuar aprendendo assim o exigirem. (Art. 7º – Diretrizes Operacionais)

FIGURA 12 – Representação do contexto escolar do campo onde está presente uma diversidade muito grande dentro da mesma classe



FONTE: NTE/UFSM

O 7º Artigo das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo traz à discussão três elementos fundamentais na compreensão da estrutura e funcionamento destas: a flexibilização da organização do calendário escolar, a possibilidade de o ano letivo acontecer independente do ano civil e o desenvolvi-

mento das atividades em diferentes espaços pedagógicos.

Com relação à flexibilização do calendário escolar, trazemos para discussão o que diz a LDB 9.394/96 “o calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei (Art. 23 §2º)”. Nesse sentido, desde que respeitadas às oitocentas horas anuais, o calendário poderá ser flexível e organizado de modo a atender as demandas específicas de cada instituição de ensino de acordo com a sua realidade e necessidades.

O segundo aspecto tratado é a possibilidade de o ano letivo acontecer independente do ano civil, ou seja, diferentemente das escolas urbanas que desenvolvem suas atividades em dez meses, de março a dezembro, reservando o período de janeiro e fevereiro como férias, as escolas do campo podem adequar-se dentro da Pedagogia da Alternância, sem considerar férias ou recessos coletivos, mas um contínuo trabalho de alternância entre a escola e a residência dos estudantes. Queiroz, aponta que:

Numa concepção de alternância formativa, não é suficiente a aproximação ou a ligação de dois lugares com suas lógicas diferentes e contraditórias, ou seja, a escola e o trabalho. É necessária uma sinergia, uma integração, uma interpenetração rompendo com a dicotomia teoria e prática, abstrato e concreto, saberes formalizados e habilidades (saber – fazer), formação e produção, trabalho intelectual e trabalho físico (manual). (QUEIROZ, 2004, p. 18).

Neste sentido, esta proposta de trabalho pedagógico prevê uma integração tão profunda das relações escola-família-comunidade que não há possibilidade de separação das mesmas, assim como não é possível seguir um rigoroso controle de dias letivos e não letivos comumente é realizado nas escolas urbanas.

Por fim, seguindo este mesmo pensamento, o Art. 7º traz a discussão sobre a realização do trabalho pedagógico em diferentes espaços, que não, exclusivamente a sala de aula e os entornos da escola. Isso porque, nesta perspectiva de uma educação do campo e para o campo, todo o contexto campesino torna-se sala de aula. As residências, as propriedades, os contextos e culturas familiares bem como as relações entre a própria comunidade constituem-se espaços de aprendizagem contínua e são considerados por isso espaços pedagógicos.



ATENÇÃO: o exercício da docência na Educação Básica, cumprindo o estabelecido nos artigos 12, 13, 61 e 62 da LDB e nas Resoluções 3/1997 e 2/1999, da Câmara da Educação Básica, assim como os Pareceres 9/2002, 27/2002 e 28/2002 e as Resoluções 1/2002 e 2/2002 do Pleno do Conselho Nacional de Educação, a respeito da formação de professores em nível superior para a Educação Básica, prevê 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. Parágrafo único. Os sistemas de ensino, de acordo com o artigo 67 da LDB desenvolverão políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes. (Art. 12 – Diretrizes Operacionais)

Neste ponto a legislação discute a formação de professores para atuação nas Escolas Básicas do Campo. Inicialmente, os requisitos necessários identificam-se à formação exigida às escolas urbanas, haja visto que, há uma previsão na LDB 9.394/96 de que a formação mínima admitida para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, seja na modalidade Normal (em nível de ensino médio), enquanto que para os demais níveis e modalidades de ensino há a exigência do Ensino Superior em cursos de Licenciatura, dependendo da especificidade de cada área. Entretanto, com o entendimento da necessidade de uma nova construção político-pedagógica para a Educação do Campo, temos visto, nos últimos anos, a necessidade de uma formação específica para atuação nestes espaços, sobretudo porque se constituem em espaços cujas particularidades são ímpares e não podem ser equiparadas às demandas das escolas urbanas. Ocorre que, se os docentes e gestores designados para atuarem nestes espaços forem sujeitos de uma formação comum às demais, sem o estudo das especificidades do campo, correremos o risco de continuar reproduzindo os modelos urbanocentros os quais tem sido recorrentes ao longo dos anos nas chamadas “escolas rurais” e que em nada contribuem para a permanência dos jovens no campo.

Foi a partir desta perspectiva que em 2010 através do Decreto Federal nº 73.522 estabeleceu-se a criação dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, em nível de graduação, objetivando a formação de profissionais que exerçam:

- I. Respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
- II. Incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
- III. Desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;
- IV. Valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo

adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e
V. Controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. (Art. 2º)

Considerando estas características e premissas iniciais é que hoje, a formação dos profissionais para atuação nas Escolas do Campo tem se ampliado gradativamente, no sentido de atender a todas estas especificidades que devem fazer parte dos saberes dos docentes dedicados a este fazer. Além desta formação inicial em nível de licenciatura, é fundamental que haja também uma continuidade e aperfeiçoamento dos estudos em nível de pós-graduação para estes profissionais, assim como, uma formação em serviço aos sujeitos que já atuam em Escolas do Campo e que não passaram por esta formação. Isso porque acredita-se que somente a partir de um profundo processo formativo de sensibilização para o trabalho no campo, será possível fazermos a transposição dos modelos pré-estabelecidos de “educação rural” para novos modos de ver e pensar a educação do campo e para o campo.



ATENÇÃO: o financiamento da educação nas escolas do campo, tendo em vista o que determina a Constituição Federal, no artigo 212 e no artigo 60 dos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias, a LDB, nos artigos 68, 69, 70 e 71, e a regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Lei 9.424, de 1996, será assegurado mediante cumprimento da legislação a respeito do financiamento da educação escolar no Brasil. (Art. 14 – Diretrizes Operacionais)

O financiamento da educação escolar no Brasil ocorre a partir de um regime de colaboração entre os entes federados (União, Estados, Distrito Federal e Municípios), além, é claro, da esfera privada. Desde a Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), há uma divisão de competências e responsabilidades entre a União, os estados e municípios, que se aplica também ao financiamento e à manutenção dos diferentes níveis, etapas e modalidades da educação e do ensino, estando aqui incluída a Educação do Campo.

Para iniciar um processo de gestão financeira, é necessário, antes de tudo, que haja a construção de um orçamento, que nada mais é que um planejamento, uma lei que orienta de onde virão os recursos e onde serão aplicados. No caso da educação, é necessário que, no orçamento, seja da União, do Estado, do Distrito Federal ou do Município, estejam previstas todas as fontes de receitas (dinheiro), que geralmente são oriundas de impostos, das transferências e do salário educação. As despesas também devem ser previamente planejadas. Normalmente elas giram em torno de gastos com pessoal, material, serviços, obras e equipamentos.

É válido ressaltar que toda e qualquer transação comercial e financeira, que ocorre no mercado econômico, gera algum tipo de tributo (impostos e taxas) dos quais uma parte são destinados à manutenção da Educação. Neste sentido, torna-se

fundamental que trabalhemos, desde a infância, com a consciência do pagamento destes impostos de modo que são eles que mantêm os serviços públicos prestados, principalmente à saúde e à educação.

De acordo com a LDB 9.394/96, Art. 69:

A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, vinte e cinco por cento, ou o que consta nas respectivas Constituições ou Leis Orgânicas, da receita resultante de impostos, compreendidas as transferências constitucionais, na manutenção e desenvolvimento do ensino público (Vide Medida Provisória nº 773, de 2017, Vigência encerrada). (BRASIL, 1996)

Isso significa que, do orçamento geral da União 18% deve ser destinado ao financiamento e à manutenção da Educação, enquanto que dos Estados e municípios esse percentual sobe para 25%. Embora estes valores possam parecer significativos, temos visto que, ao longo dos anos há a necessidade de implementação dos mesmos de modo a atender toda a demanda da clientela assistida, com a disponibilidade dos recursos físicos, pedagógicos e tecnológicos essenciais à construção das aprendizagens em nossos dias. Foi a partir disso que a Lei Federal nº 13.005/2014, que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE 2014/2024), traz em sua Meta 20 a necessidade de:

Ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto – PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio. (META 20 – PNE 2014)

Esta meta, estabelecida há 4 anos, desde a homologação desta Lei, ainda mostra-se um tanto quanto inatingível encontrando dificuldades para que no 5º ano de vigência do Plano, no caso, 2019, de fato haja um investimento de 10% do PIB do Brasil em Educação. Caso ocorresse, certamente haveria uma valorização maior dos profissionais da educação assim como a implementação de políticas públicas e de gestão capazes de atender a toda a diversidade de necessidades que envolvem a educação escolar brasileira. Em se tratando das Escolas do Campo, destacaríamos a necessidade dos investimentos na qualificação dos profissionais, na melhoria dos espaços físicos – com a construção de espaços alternativos para o desenvolvimento das práticas pedagógicas voltadas ao trabalho do campo, além de espaços de cultura, lazer e do investimento em tecnologia.

As principais receitas de financiamento das Escolas do Campo, atualmente, giram em torno de algumas rubricas a saber:

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação que prevê o financiamento da educação básica em todos os seus níveis e modalidades, trazendo, assim, a possibilidade de garantir o financiamento do direito à educação não só da população em idade escolar,

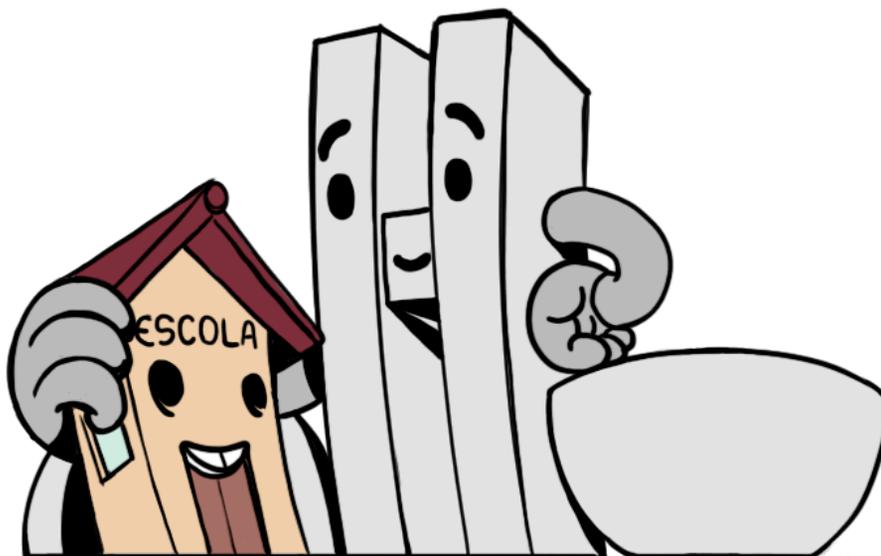
como também daqueles que não tiveram acesso na idade adequada. O FUNDEB, é um recurso financeiro de manutenção da Educação Básica composto por 20% de vários tributos: Fundo de Participação dos Estados (FPE), Fundo de Participação dos Municípios (FPM), Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS), Imposto sobre Produtos Industrializados – proporcional às exportações (IPIEXP), Imposto sobre Transmissão Causa Mortis (ITCMD), Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores (IPVA), Imposto sobre Renda e Proventos incidentes sobre rendimentos pagos pelos municípios, Imposto sobre Renda e Proventos incidentes sobre rendimentos pagos pelos estados, cotaparte de 50% do Imposto Territorial Rural (ITR) devida aos municípios.

FPE – Fundo de Participação dos Estados e do Distrito Federal é uma das modalidades de transferências de recursos financeiros da União para os estados e o Distrito Federal, estando previsto no art. 159, inciso I, alínea “a”, da Constituição Federal de 1988.

FPM – Fundo de Participação dos Municípios é uma modalidade de transferência de recursos financeiros da União para os municípios, previsto no art. 159, inciso I, alínea “b”, da Constituição Federal.

O desenvolvimento e a manutenção das instituições educacionais, sobretudo da Escola Básica, acontece a partir dos impostos próprios arrecadados pela União, Estados e Distrito Federal, assim como dos municípios, através dos tributos pagos pelos cidadãos. Além destes há outras fontes de receitas de recursos já previstas na Constituição Federal de 1988 e na LDB 9.394/96, provenientes de outras transferências, do salário educação, contribuições sociais, incentivos fiscais dentre outros.

FIGURA 13 – Imagem que representa a forte ligação existente entre a Escola (e Escola do Campo) e o Governo Federal na manutenção e desenvolvimento das ações



FONTE: NTE/UFMS

Sobre o Salário Educação, a Constituição Federal de 1988 determina que:

§ 5º – A educação básica pública terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação,

recolhida pelas empresas na forma da lei. (Redação dada pela Emenda Constitucional, nº. 53, de 2006).

§ 6º – As cotas estaduais e municipais da arrecadação da contribuição social do salário-educação serão distribuídas proporcionalmente ao número de alunos matriculados na educação básica nas respectivas redes públicas de ensino (Redação dada pela Emenda Constitucional, nº. 53, de 2006).

Isso significa que, além dos recursos já provenientes de impostos e outras fontes, também haverá um percentual estabelecido de destinação de recursos oriundos dos valores que as empresas pagam seus servidores (salários) os quais serão destinados à manutenção da educação básica, estando aqui incluída, a Educação do Campo. A base do salário-educação e a folha de contribuição da empresa para a previdência social. O valor atual dessa contribuição é de 2,5% sobre o total de remunerações pagas aos empregados segurados no INSS.

Diante do exposto, no que se refere ao financiamento da educação no Brasil, sobretudo em relação as escolas do campo, torna-se de fundamental importância que os cidadãos pertencentes à comunidade onde a escola está inserida, envolvam-se no processo de monitoramento e fiscalização dos recursos que se destinam o desenvolvimento do ensino nas escolas.

O Art. 15 em complementação ao 14, segue tratando das especificidades do financiamento da educação escolar nas escolas do campo. Neste em específico traz com destaque o atendimento de todas as etapas e modalidades da educação básica, já apresentadas no início desta unidade, assim como a consideração da densidade demográfica, ou seja, o número de alunos por professor, o que é uma característica bastante peculiar destas instituições.



ATENÇÃO: no cumprimento do disposto no § 2º, do art. 2º, da Lei 9.424, de 1996, que determina a diferenciação do custo-aluno com vistas ao financiamento da educação escolar nas escolas do campo, o Poder Público levará em consideração: I – 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; II – 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; III – 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 13, 61, 62 e 67 da LDB. (Art. 15 – Diretrizes Operacionais)

Além disso é discutido neste artigo a necessidade de investimentos na aquisição e implementação de materiais didáticos, equipamentos, laboratórios de modo que praticamente todas as ações pedagógicas e de aprendizagem possam acontecer no espaço do campo e seus arredores. Isso porque a caracterização de uma educação do campo e para o campo requer que as ações de ensino e pesquisa, assim como os trabalhos de extensão realizados em parceria com as famílias e comunidade, aconteçam prioritariamente no espaço do campo e com foco nas especificidades daquele lugar.

Outro elemento em destaque, na discussão do financiamento da educação do campo, é a possibilidade de uma remuneração digna aos profissionais que nela atuam através da elaboração de planos de carreira e institucionalização de programas de formação continuada para os profissionais da educação de modo que possam dominar os conhecimentos mínimos necessários e a elaboração de saberes para o desenvolvimento de uma Educação que dê conta dos anseios e necessidades dos povos do Campo.

Assim, concluindo a análise de alguns dos principais artigos que compõe as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo a qual orienta todo o processo administrativo e de organização daqueles espaços, é possível perceber alguns elementos que são bastante característicos e que precisam ser levados em consideração quando estamos falando da Educação do Campo. **A identidade/características, as propostas pedagógicas, a flexibilidade dos espaços e dos calendários, a formação dos profissionais e o financiamento** são alguns dos elementos que devem ser observados, estudados e tratados de formas bastante específicas quando se fala da organização e gestão das escolas do campo.

A seguir, traremos para discussão alguns artigos da RESOLUÇÃO Nº 2, DE 28 DE ABRIL DE 2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, as quais foram criadas como forma de complementação das Diretrizes Operacionais discutidas anteriormente, postulando outros elementos igualmente importantes à compreensão da Organização e Gestão da Educação Escolar do Campo.



ATENÇÃO: 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. (Art. 1º, § 5º – Resol. nº2/2008)

Estamos trazendo para esta discussão a questão do público alvo da modalidade da Educação Especial. De acordo com a LDB 9.394/96, o atendimento educacional especializado ofertado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, deverá ser gratuito e transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, ocorrendo preferencialmente na rede regular de ensino (Art. 4º). Dito isso, o Art. 1º da Resol. nº2/2018 reafirma este direito para também os povos do campo, ou seja, caso haja demanda de estudantes com alguma deficiência, é dever dos entes federados disponibilizarem o acesso ao ensino na escola regular mais próxima de sua residência, no caso, uma escola do

campo. Devemos observar que quando se fala que este é um direito concebível a todos os níveis e modalidades de ensino, a lei prevê que desde a educação infantil até a educação de jovens e adultos esteja contemplada neste contexto, cabendo às escolas, a partir de suas mantenedoras, buscarem as devidas qualificações e adaptações necessárias para o atendimento deste público alvo.

Consonante a estas duas Leis, temos também o documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) que põe em discussão um modo particular de olhar para as pessoas com deficiência inseridas nas diversas comunidades ou grupos sociais: “A interface da educação especial na educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos” (BRASIL, 2008a, p.17).

Dito isso é possível concluir que a legislação educacional brasileira é clara no que se refere ao atendimento de pessoas com deficiências residentes no campo, garantindo que estas possam ter acesso à escola e aos serviços de apoio à inclusão escolar em instituições próximas às suas residências, respeitando suas diferenças socioculturais.

Sobre isso, Palma (2016) afirma que:

Essas duas áreas da educação [educação do campo e educação especial] tiveram um histórico de desatenção e exclusão, mesmo sendo considerado um direito social ele foi negado por muitas gerações. No caso das pessoas com deficiência, a segregação ocorreu devido a um olhar de incapacidade destes sujeitos e, no caso da população do campo, o desinteresse foi causado pela visão do campo como um lugar arcaico, de atraso, onde não aconteceria o desenvolvimento. (PALMA, 2016, p. 37)

E complementa trazendo Caiado (2011):

Assim, o silêncio da produção científica sobre a interface da Educação Especial na educação do campo nos coloca mais um grande desafio. Cabe à universidade cumprir seu papel na produção de conhecimento que responda ao direito à educação escolar de todos os alunos com deficiência, inclusive dos que vivem no campo. Direito à escola que compreende matrícula, permanência, apropriação do conhecimento para participação social e ao respeito às especificidades do sujeito desencadeadas não só pela condição de deficiência, mas também pelas peculiaridades culturais e sociais da vida no campo. (CAIADO, 2011a, p.103).

Assim sendo, reafirmamos o importante papel assumido pelos Educadores do Campo, seja na condição de docentes ou de gestores, no sentido de garantirem estes direitos fundamentais a estas populações, não só para matrícula, mas permanência e sucesso escolar durante todo o período em que necessitarem. Isso requer, a nosso ver, um estudo aprofundado destes elementos de modo que se possa propiciar as

condições mínimas necessárias a estes sujeitos, para que não só estejam matriculados, mas que possam ter um atendimento de qualidade e conquistem um avanço em seu desenvolvimento cognitivo e sociocultural.



ATENÇÃO: 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.

§1º 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.

§ 2º Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental. (Art. 3º – Resol. nº2/2008)

Outro ponto de grande importância na compreensão da Organização e Gestão da Educação do Campo é o atendimento das crianças (educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental), haja visto que estas duas etapas são obrigatórias e fundamentais ao desenvolvimento das aprendizagens. Conforme a Resolução nº2/2008 esse atendimento deverá acontecer nas próprias comunidades rurais e deve-se evitar o processo de nucleação de escolas, o que acarretaria no deslocamento das crianças a grandes distâncias. Sabemos que esta é uma discussão muito presente nas comunidades como um todo, pois tendo em vista o reduzido número de educandos hoje residentes na zona rural, temos visto um número significativo de escolas sendo fechadas e nucleadas, indo justamente contra aquilo que está previsto em Lei.

Muito embora esta discussão seja um tanto quanto polêmica se considerarmos ambos os pontos de vista (dos gestores que fecham as escolas e da comunidade que luta pela permanência das mesmas), há que se considerar, como critério primordial, o atendimento e o bem estar dos educandos de modo a garantir o menor deslocamento possível de sua residência até a escola. Isso porque, sabemos que é humanamente impossível que uma criança de 4 a 10 anos possa ter um rendimento escolar satisfatório se é obrigada, diariamente a acordar-se as cinco horas da manhã para tomar o transporte que a levará para a escola nucleada, porque esta é a alternativa mais econômica para os gestores. Neste sentido, é fundamental que os educadores, sobretudo aqueles que se dedicam ao estudo da educação do campo, sejam defensores do que reza a lei, garantindo este direito fundamental da infância.

Outro elemento que a Lei traz é que eventualmente, havendo de fato a necessidade, “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”, ou seja, não havendo outra possibilidade para o atendimento até o 5º ano do ensino fundamental, a nucleação pode ser uma alternativa, desde que aconteça “intracampo”, ou seja, do campo para

o campo e nunca do campo para a cidade, buscando-se preservar o mínimo de tempo possível de deslocamento para os estudantes. Nestes casos poderá ocorrer o que chamamos de classes multisseriadas, ou seja, o atendimento de mais de uma série em uma mesma sala de aula por um mesmo professor. Contudo a Lei proíbe que esta multisseriação ocorra entre a educação infantil e o ensino fundamental, haja visto que fazem parte de níveis de ensino diferentes, com objetivos e propostas de aprendizagem e avaliação diferenciados.



ATENÇÃO: 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 a 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. (Art. 4º – Resol. nº2/2008) 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 a 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. (Art. 4º – Resol. nº2/2008)

O Art. 4º complementa o que já foi postulado e discutido no Artigo anterior, ou seja, no caso dos anos iniciais (1º ao 5º ano) poderá ocorrer a nucleação, desde que rural (do campo para o campo), sendo esta uma decisão que deva contar com ampla participação da comunidade nas decisões sobre os locais onde as crianças serão atendidas, sempre levando em consideração a menor distância percorrida por eles a pé e também no transporte escolar quando necessário. Além disso é fundamental que este transporte garanta a máxima segurança possível e que as crianças possam permanecer no interior dos mesmos o menor tempo possível evitando o desgaste e os riscos. Além disso, deve-se evitar ao máximo o transporte do campo para a cidade, pois isso iria contrariar todo o projeto de uma educação para o campo.

A constituição de núcleos escolares para as populações camponesas nos perímetros urbanos, locais onde em geral estão concentrados os bolsões de pobreza das cidades, associada à organização de um sistema de transporte de estudantes da zona rural para esses núcleos, revela a ideia subjacente a essas políticas de que as crianças e adolescentes do campo possuem os mesmos interesses, motivações e necessidades daqueles que vivem nas

áreas urbanas e que devem ser educados para uma futura vida na cidade. No paradigma da Educação do Campo para o qual se pretende migrar, preconiza-se a superação do antagonismo entre a cidade e o campo, que passam a ser vistos como complementares e de igual valor. Ao mesmo tempo, considera-se e respeita-se a existência de tempos e modos diferentes de ser, viver e produzir, contrariando a pretensa superioridade do urbano sobre o rural e admitindo variados modelos de organização da educação e da escola. (SECAD, 2007, p.13)

Esta é uma discussão que deve estar bastante presente nas escolas assim como nos cursos que formam professores para atuarem na educação do campo. Quais de fato são os objetivos de uma educação do campo e para o campo e de que forma esta pode acontecer de modo a não descaracterizar aquilo que é entendido como fundamental para a permanência dos jovens nestes espaços. Promover o transporte, ainda que em curto espaço de tempo e com segurança, das crianças, do campo para a cidade, representa romper com todo o processo de constituição de uma identidade de educação do campo para a qual temos lutado. Neste sentido é fundamental que saibamos diferenciar os objetivos e fins de cada um destes espaços de modo que, enquanto educadores possamos de fato proporcionar às populações campestres uma educação diferenciada que lhes garanta a possibilidade de permanência em seus locais de origem valorizando este meio e tirando dele todo o necessário à sua subsistência e mantendo os princípios fundamentais da sustentabilidade e da agroecologia.



ATENÇÃO: 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. § 1º 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. § 2º 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. A oferta de Educação de Jovens e Adultos também deve considerar que os deslocamentos sejam feitos nas menores distâncias possíveis, preservado o princípio intracampo. (Art. 5º e Art. 6º – Resol. nº2/2008)

Ainda dentro das discussões sobre a possibilidade de nucleação e os deslocamentos dos estudantes do campo, os Art. 5º e 6º da Resol. nº 2/2008 aborda os caminhos a serem traçados quando se tratarem de educandos maiores, no caso dos anos finais do ensino fundamental, ensino médio, técnico/profissionalizante e EJA. Nestes casos, conforme a Lei, é possível que haja o deslocamento, sempre com prioridade os deslocamentos intracampo, ou seja, do campo para o campo, sendo a última

alternativa a ser dada o deslocamento do campo para a cidade, de modo que haja a preservação da identidade campesina conforme já mencionado no tópico anterior. Também no caso da Educação de Jovens e Adultos a ser ofertada àqueles que não conseguiram concluir seus estudos na idade comumente tida como certa, há que se criarem possibilidades de acesso preferencialmente em escolas igualmente do campo, garantindo que estes possam permanecer nas suas propriedades, produzindo e ao mesmo tempo aperfeiçoando-se através dos estudos para o crescimento e desenvolvimento do meio rural.

Estes apontamentos nos remetem a uma discussão mais ampla, no sentido de que os estados e municípios devam ocupar-se menos com os investimentos em transporte escolar e mais com a manutenção dos jovens no próprio campo, evitando os deslocamentos. Sabemos que todas as políticas de universalização do transporte escolar que vieram se sucedendo ao longo dos anos trabalharam no sentido de dar acesso a todos a um transporte de qualidade, para que os estudantes do meio rural pudessem acessar a cidade e assim ter as mesmas oportunidades que os jovens dos centros urbanos.

Entretanto, quando se pensa em uma educação do campo que vise um trabalho voltado aos princípios e particularidades daquele meio, é imprescindível que se faça o caminho de retorno, buscando investir cada vez mais naqueles espaços. Um exemplo disso poderia ser a disponibilização de atividades esportivas como o futebol ou voleibol. Ao invés de o poder público investir em transporte para deslocar os jovens do campo para a cidade, poderia, a longo prazo, buscar investir na construção de ginásios e quadras cobertas garantindo que estas práticas esportivas acontecessem no próprio meio rural. O mesmo acontece com atividades de informática, dança e tantas outras que muitas vezes parecem impossíveis de acontecer no espaço da escola do campo, mas que, com uma visão de gestão voltada à permanência dos sujeitos nestes espaços, torna possível o que já está previsto em Lei.



ATENÇÃO: 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.

§ 1º 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. § 2º 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. (Art. 7º – Resol. nº2/2008)

O Art. 7º da Resolução nº 2/2008 aborda resumidamente todos os elementos essenciais ao desenvolvimento de uma educação do campo e para o campo de qualidade. Fala sobre a necessidade de apoio pedagógico, infraestrutura, materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e esporte, além de tratar com prioridade questões referentes às atividades econômicas desenvolvidas em cada meio rural, a cultura e a necessidade de uma formação pedagógica docente coerente com os contextos e necessidades destes locais. Contudo, pesquisas realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP/MEC) aponta que as principais dificuldades no que se refere à constituição de uma educação do campo qualificada giram em torno de:

- insuficiência e precariedade das instalações físicas da maioria das escolas;
- dificuldades de acesso dos professores e alunos às escolas, em razão da falta de um sistema adequado de transporte escolar;
- falta de professores habilitados e efetivados, o que provoca constante rotatividade;
- falta de conhecimento especializado sobre políticas de educação básica para o meio rural, com currículos inadequados que privilegiam uma visão urbana de educação e desenvolvimento;
- ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar nas escolas rurais;
- predomínio de classes multisseriadas com educação de baixa qualidade;
- falta de atualização das propostas pedagógicas das escolas rurais;
- baixo desempenho escolar dos alunos e elevadas taxas de distorção idade-série;
- baixos salários e sobrecarga de trabalho dos professores, quando comparados com os que atuam na zona urbana;
- necessidade de reavaliação das políticas de nucleação das escolas e de implementação de calendário escolar adequado às necessidades do meio rural. (BRASIL, MEC/Inep, 2006)

A seguir, tomaremos cada um destes elementos em separado para uma melhor compreensão.

Precariedade das instalações físicas: a rede pública como um todo no Brasil vem sofrendo um processo de deterioração dos espaços físicos. Muitos locais ainda se mantêm em melhores condições através de um trabalho mais organizado das comunidades e das associações de pais. No caso das escolas do campo esta situação tende a agravar-se, haja visto que, o reduzido número de alunos naqueles espaços e o direcionamento dos recursos da educação por escola conforme o número de matrículas, faz com que os investimentos sejam pequenos não passando das necessidades mais urgentes, deixando de investir significativamente na melhoria dos espaços para permanência dos estudantes.

Falta de sistema de transporte escolar adequado: conforme visto anteriormente,

a necessidade de nucleação de algumas escolas do campo exige a realização de um transporte escolar para deslocamento dos estudantes até as escolas núcleo. O ideal seria não haver esta necessidade, porém em havendo, é necessário que este transporte seja realizado com veículos em plenas condições e motoristas capacitados, além da manutenção de estradas e rodovias em boas condições de trafegabilidade, o que não é a realidade de muitas escolas brasileiras que passam por inúmeras dificuldades em relação ao transporte escolar.

Constante rotatividade de docentes: este parece-nos ser um problema de grande representatividade, uma vez que o fato de termos poucos ou nenhum profissional habilitado exclusivamente para a educação do campo e mais do que isso, efetivos em escolas do campo, faz com que as mesmas sejam atendidas por docentes que não possuem vinculação nenhuma com o local, tampouco formação específica. Em algumas situações são pessoas que trabalham em um turno no campo e no outro na cidade, apenas reproduzindo os modelos de ensino de um espaço para o outro o que acaba por descaracterizar toda a proposta de uma educação para o campo conforme viemos defendendo até aqui. Neste sentido, a formação inicial e continuada na área da educação do campo, assim como a realização de concursos públicos específicos para a atuação nestes espaços, constitui-se urgentes no sentido da implementação de uma política pública que de fato dê conta das previsões legais.

Currículos inadequados e uma visão urbanocêntrica: a questão curricular das escolas do campo constitui-se outro ponto bastante discutível e que precisa ser construído coletivamente, a partir de uma nova visão de educação do campo e para o campo, haja visto que, embora já tenhamos, desde 2002 uma Diretriz que operacionaliza o funcionamento das escolas do campo e todas as demais resoluções, leis e decretos que sistematizam as ações, ainda temos sujeitos atuando nas escolas do campo com pouca qualificação para tal, reproduzindo modelos de uma educação urbana e desconsiderando as características do campo na implementação dos currículos escolares. Neste sentido, torna-se fundamental que haja uma revisão de todos estes currículos e a elaboração de novas propostas de ensino e aprendizagem que tenham um olhar voltado aos conhecimentos daqueles locais.

Ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar nas escolas rurais: esta dificuldade apontada pela pesquisa do INEP nos parece estreitamente ligada às duas anteriores, pois ora, se não temos ainda um quadro docente efetivo e capacitado, para o desenvolvimento do trabalho nas escolas do campo e se os currículos escolares não estão devidamente adequados, justamente pelo desconhecimento de muitos profissionais que atuam nestes meios, certamente há uma falha muito grande acontecendo nos serviços de apoio pedagógico e supervisão escolar que em certa medida gerenciam pedagogicamente o trabalho das instituições.

Predomínio de classes multisseriadas: este elemento trazido pelas pesquisas como um dos problemas da implementação de uma educação do campo de qualidade, deveria, a nosso ver, ser analisado também sob a égide dos profissionais que atuam nestes meios. Ora, se lutamos pelo não fechamento das escolas rurais

e se o número de estudantes nestes espaços é cada vez menor, em função de um planejamento familiar que prevê cada vez menos filhos, é necessário que haja a multisseriação para a manutenção das pequenas escolas abertas. Ocorre, porém, que muitos profissionais que são destinados a trabalhar com estas classes, não encontram-se devidamente capacitados, ou não possuem experiência suficiente para tal, o que acaba por tornar o trabalho menos qualificado conforme indicou a pesquisa. Queremos com isso afirmar que o problema não está na multisseriação (o ideal seria não tê-la, mas em tendo, não constitui-se no cerne do problema). A grande questão está nos profissionais que atuam nestes meios, os quais precisam também de um estudo e uma formação em serviço capaz de dar conta destas demandas.

Falta de atualização das propostas pedagógicas: este é um problema bastante presente nas escolas como um todo e em maior medida, talvez, nas escolas do campo. Isso porque, infelizmente, ainda há um grande desconhecimento por parte das equipes de professores, funcionários, estudantes e pais, sobre o importante papel que a proposta pedagógica desempenha no desenvolvimento de uma prática de qualidade. As propostas pedagógicas representam o documento norteador de todo o trabalho, construído por diversas mãos e amplamente discutido com a comunidade. Nela devem constar os objetivos e as formas de desenvolvimento do trabalho, assim como a avaliação dos estudantes. Entretanto, o que ocorre muitas vezes, é a elaboração de um documento que em muito pouco aproxima-se da realidade, feito geralmente pela equipe de gestão e que acaba por permanecer guardado e distante do contexto real das escolas. Quando elaborado de forma coerente e em ampla coletividade, pode constituir-se no grande “mapa” para guiar as ações pedagógicas das instituições.

Baixo desempenho escolar dos alunos e elevadas taxas de distorção idade-série: este elemento trazido pelo estudo do INEP é deveras preocupante, por dois motivos. Inicialmente porque há a constatação de um baixo desempenho escolar em diversas situações de escolas do campo o qual necessitaria de um estudo socioantropológico para dar conta das causas. Segundo porque este baixo desempenho leva a altos índices de distorção idade-série (estar cursando a série com idade já avançada em função das reprovações) o que acaba por desmotivar os estudantes, acarretando em baixo desempenho e desistência dos estudos. Acreditamos que este elemento seja crucial, dentro desta discussão, onde, enquanto docentes especializados no trabalho para o campo, precisamos nos ocupar destas questões e buscar compreender o que leva aos baixos desempenhos escolares, quais as condições que propiciam isso assim como a busca por uma possibilidade de avanço e crescimento neste sentido.

Baixos salários e sobrecarga de trabalho dos professores: de acordo com a pesquisa, em um comparativo com docentes que atuam em escolas urbanas, a sobrecarga de trabalho dos docentes do campo torna-se maior haja visto que, em função da distância e do número pequeno de alunos matriculados em cada instituição, os professores acabam tendo que assumir funções de docência, gestão e em algumas situações também de funcionários das escolas recebendo poucos incentivos financeiros para tal. Neste sentido, tornam-se por vezes desmotivados e preferem

abandonar o trabalho do campo assumindo vagas na cidade, o que contribui para a não existência de um corpo docente específico e capacitado para aqueles locais.

Necessidade de reavaliação das políticas de nucleação das escolas e de implementação de calendário escolar adequado às necessidades do meio rural:

por fim, retoma-se a discussão da nucleação, já apresentada no tópico anterior, agora vista, sob o ponto de vista da pesquisa do INEP como um dos problemas no sentido do desenvolvimento de uma educação do campo de qualidade. Isso porque há necessidade de um planejamento e uma organização para que estas políticas aconteçam. Não basta fechar escolas e simplesmente reunir todos os estudantes em um mesmo espaço um pouco maior. É preciso planejar as ações, pensar os contextos de onde são oriundos os grupos de estudantes, as necessidades e demandas de cada realidade e construir uma proposta pedagógica que dê conta destes elementos. Além disso, a adequação do calendário às necessidades do meio rural pode ser um importante componente para a superação das dificuldades, uma vez que os jovens, em sua maioria, trabalham no plantio e colheita diariamente, devendo o calendário escolar adequar-se aos períodos de entre-safra no sentido de possibilitar que os mesmos não se sobrecarreguem no desenvolvimento de duas aprendizagens, o que na maioria dos casos não acontece.

Concluindo, percebe-se que, ao analisarmos cada um destes elementos presentes na pesquisa acima apresentada como elementos que sinalizam problemas na implementação da educação do campo, temos também subsídios necessários para a compreensão daquilo que é a essência deste capítulo (a estrutura e o funcionamento das escolas do campo). Tendo a clareza destes pontos, juntamente com os demais já apresentados, é possível que possamos repensar políticas de gestão e organização das escolas do campo capazes de darem conta da resolutividade destas questões possibilitando a criação de propostas didático-pedagógicas mais coerentes e alinhadas a uma proposta maior de Educação do Campo e para o Campo.



ATENÇÃO: o reconhecimento de 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. (Art. 11 – Resol. nº2/2008

Por fim, concluindo esta subunidade apresentamos o Art. 11 da Resolução nº 2/2008 o qual sinaliza a necessidade de um trabalho de integração entre o desenvolvimento Rural e a Educação do Campo, chamando-o inclusive de Eixo Integrador do mesmo e recomendando, aos entes federados, que trabalhem na perspectiva da articulação entre ações dos diferentes setores, aqui incluídos também as famílias e as pequenas propriedades juntamente com as escolas. Este trabalho deve estar focado nas ques-

tões principais de promoção da natureza e meio ambiente buscando a construção de uma política de desenvolvimento sustentável e protagonismo responsável.

A necessidade de mudança do paradigma da educação rural para o da educação do campo se dá não só pela análise crítica da escola rural como também das propostas desenvolvimentistas para o campo, em geral, centradas no agronegócio e na exploração indiscriminada dos recursos naturais. Os conceitos relacionados à sustentabilidade e à diversidade complementam a educação do campo ao preconizarem novas relações entre as pessoas e a natureza e entre os seres humanos e os demais seres dos ecossistemas. Levam em conta a sustentabilidade ambiental, agrícola, agrária, econômica, social, política e cultural, bem como a equidade de gênero, étnico-racial, intergeracional e a diversidade sexual. (SECAD, 2007, p. 13)

Neste sentido, ao pensarmos as propostas pedagógicas e a constituição de uma Educação do Campo para o Campo, torna-se fundamental que estes elementos constituam-se como eixos centrais das discussões, sobretudo porque o objetivo agora passa a ser criar condições para que as crianças e jovens aprendam desde a escola, sobre a riqueza potencial do campo e as possibilidades de explorá-las sem destruí-la, criando assim uma perfeita harmonia e possibilitando que eles permaneçam nestes espaços produzindo e construindo suas próprias histórias de vida e desenvolvimento.

Sabemos que esta discussão ainda é recente e que ainda temos um longo caminho a trilhar, em busca da construção de uma Educação do Campo, que dê conta de toda a diversidade que envolve o meio rural brasileiro. Entretanto, é fundamental que comecemos a pensar estes elementos e a construir uma consciência a respeito dessa mudança de paradigma que precisa ocorrer. Não queremos com isso sobrepor o campo em relação à cidade, tampouco fazer do campo a única possibilidade de crescimento e desenvolvimento ao educando. Entretanto é preciso que haja um diálogo constante entre o rural e o urbano possibilitando que o educando possa compreender, problematizar e interagir com o local onde vive, ampliando sua capacidade de pensamento e inovação, tendo assim a possibilidade de optar, no futuro, em ser um agricultor ou um cientista.

3.2

A DEMOCRATIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

As discussões em torno da Educação do Campo, sobretudo que as populações camponesas devem ter assegurado seu direito a uma educação diferenciada das populações das cidades, é algo recente e inovador que vem ganhando força e espaço nas discussões políticas e acadêmicas, a partir da criação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº1, de 03/04/2002). Antes disso, alguns pressupostos foram sendo alicerçados, sobretudo na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96).

Entretanto, é a partir da consolidação das Diretrizes Operacionais (2002) que se toma a discussão de elementos essenciais para a compreensão de que, os povos do campo necessitam de uma escola que possibilite o fortalecimento daquelas realidades, o desenvolvimento de um trabalho em parceria entre família e escola e a apropriação de saberes exclusivos daquela realidade, como a sustentabilidade, a agroecologia e outros, assim como, a valorização da produção da agricultura familiar.

A democratização do acesso à educação do campo, ou seja, a criação de possibilidades para que todos os sujeitos oriundos do meio rural tenham acesso a uma educação pública e de qualidade, passa, necessariamente, por estes marcos legais que a instituiu. De acordo com a Constituição Federal de 1988, a Educação constitui-se direito de todos e dever do Estado – é o que a Lei chama de um direito público subjetivo, ou seja, todos os cidadãos, independente da sua condição física, cognitiva, moral, social ou do lugar onde residem, tem direito a uma educação pública e de qualidade, o que garante a democratização do acesso a todos.

FIGURA 14 – Representação da Gestão Democrática onde há ampla participação de todos os segmentos envolvidos na escola independente da diversidade dos sujeitos



FONTE: NTE/UFSC

A LDB 9.394/96 reconhece a diversidade sócio cultural e o direito à igualdade e à diferença, possibilitando a definição de diretrizes operacionais para a educação rural, sem, no entanto, romper com um projeto de educação para o país.

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

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (Art. 28)

Todos estes elementos passam a dar os caminhos necessários à construção de um processo de democratização do acesso à educação do campo e para o campo, sobretudo porque com base nestes marcos legais iniciais tem início também um processo de respeito à diversidade e o acolhimento às diferenças.

Nesta linha podemos citar Arroyo (2003) o qual afirma que o desenvolvimento e políticas públicas, para o campo, devem ocorrer a partir de um processo coletivo e de ampla discussão entre estado e sociedade. Segundo o autor, essas discussões iniciam-se a partir dos movimentos organizados como os Movimentos Sem Terra (MST), Sindicatos Rurais e outras organizações não governamentais, que percebem a educação e a institucionalização de uma escola básica de qualidade no campo como sendo fundamentais para a continuidade da luta pela terra e pela manutenção dos direitos fundamentais de cada cidadão camponês.

Nesta mesma linha de discussão temos também Fogaça (2006), que afirma que a escola sempre se constituiu em um fio condutor das lutas camponesas, por uma educação do campo para o campo. Segundo ele a “fome” contra a qual sempre lutaram os camponeses, levava estes a uma desnutrição biológica e social. Para a primeira, a luta pela terra, pelo direito de plantar e colher. Para a segunda, a luta por uma escola, pelo direito de aprender e constituir-se como cidadão. A escola torna-se neste contexto tão prioritária quanto a conquista da terra. “Na trajetória do MST, está escrita a luta pela escola, o direito e acesso de todos os sujeitos do campo ao estudo. A escola do campo e para o campo sempre esteve como principal marco na recuperação do sujeito social” (FOGAÇA, 2006, p. 49)

É neste contexto que se passa a discutir a democratização do acesso, a permanência e o sucesso escolar das populações do campo à escola pública de qualidade, assim como a constituição de uma proposta pedagógica para estas instituições que leve em consideração as realidades e os contextos nos quais estão inseridas. Essas

propostas pedagógicas necessitam trazer, sobretudo, em seu seio, a importância de vincular o trabalho da escola ao trabalho da vida no campo e para o campo. Não se trata de transpor o modelo de escola urbana para o contexto do campo e adaptá-la à nova realidade. Trata-se de constituir uma escola do campo e para o campo com organização, planejamento e ações específicas para aquela realidade. “O campo e a escola não são sujeitos separados, são forças essenciais que se fundem à medida que o sujeito do campo constrói sua vida, incluindo o saber científico da escola como agente mediador desse processo” (FOGAÇA, 2006, p.53).

Nesse sentido as crianças e jovens desta escola são protagonistas do processo de ensino e aprendizagem. A escola organiza-se a partir delas (das crianças e dos jovens) e para elas e não o contrário. Este, passa a ser o centro das discussões e do processo de democratização e acesso, pois, ao se construir um trabalho em parceria (escola-família-comunidade) todos passam a acessar a escola de forma igualitária e com o mesmo grau de importância, não restando possibilidade da comunidade sobreviver sem esta e vice-versa. Isso nos dá a dimensão do entendimento de que não basta disponibilizar matrículas, transporte, infraestrutura e recursos humanos. É preciso que se busque a construção de uma escola do campo capaz de atender aos anseios da comunidade em um trabalho de recíproca parceria em que a permanência e o sucesso dos educandos no âmbito escolar estejam garantidos e mantidos através de um trabalho de qualidade.

Recentemente aprovado, o Plano Nacional de Educação (Lei Federal nº 13.005/2014) traz em seu Art. 8º, §1º, inciso II a importância de se considerar as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural. Além disso, aponta para a necessidade de:

Fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades [...] (Meta 1 – Estratégia 1.10)

Desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da educação especial, das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas (Meta 2 – estratégia 2.6)

Estimular a oferta do ensino fundamental, em especial dos anos iniciais, para as populações do campo, indígenas e quilombolas, nas próprias comunidades (Meta 2 – estratégia 2.10)

Fomentar a expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas e das pessoas com deficiência (Meta 3 – estratégia 3.7)

Fomentar **programas de educação e de cultura para a população urbana e do campo** de jovens, na faixa etária de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos, e de adultos, com qualificação social e profissional para aqueles que estejam fora da escola e com defasagem no fluxo escolar (Meta 3 – estratégia 3.10)

Implantar, ao longo deste PNE, **salas de recursos multifuncionais** e fomentar a **formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo**, indígenas e de comunidades quilombolas (Meta 4 – estratégia 4.3)

Apoiar a **alfabetização de crianças do campo**, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas; (Meta 5 – estratégia 5.5)

Atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais; (Meta 6 – estratégia 6.6)

Garantir transporte gratuito para todos(as) os(as) estudantes da educação do campo na faixa etária da educação escolar obrigatória, [...] visando a reduzir a evasão escolar e o tempo médio de deslocamento a partir de cada situação local; (Meta 7 – estratégia 7.13)

É importante salientar que, o Plano Nacional de Educação constitui-se em um documento referência para a Educação Brasileira e contém 20 metas, as quais contam com diversas estratégias para que as mesmas possam ser atingidas. Este plano é decenal, ou seja, está previsto para ser efetivado ao longo de 10 anos (2014/2024) e cada uma destas estratégias deve ser minuciosamente observada e levada em consideração na elaboração das propostas pedagógicas e projetos de ensino, no caso aqui específico, da educação do campo.

Ao fazermos uma análise mais criteriosa dos elementos contidos nas estratégias acima para o atendimento das metas, vemos que a educação do campo está presente em praticamente todas as metas do plano, com estratégias bastante claras e possíveis de serem realizadas se houver de fato um comprometimento do poder público, das equipes gestoras e dos docentes como um todo para o desenvolvimento da educação do campo, garantido o acesso dos estudantes desde a educação infantil ao ensino profissional, assim como aqueles que possuam alguma deficiência ou que não tenham concluído os estudos na idade correspondente à sua série.

É neste sentido que trazemos o PNE 2014/2024 para esta subunidade, haja visto que, ao falarmos na democratização do acesso à educação do campo, ou seja, a possibilidade de ampliação de matrículas e de abrangência do maior número possível de educandos em todas as etapas e modalidades, há que se considerar este Plano o qual foi elaborado em parceria com as secretarias municipais de educação, escola e comunidade e onde estão previstos os caminhos que devem ser seguidos para o desenvolvimento da educação desta década.

Este novo projeto de Educação do campo e para o campo, que se opõe a um projeto inicial de educação rural deve buscar, como meio de consolidação da democratização, reflexões importantes em torno de elementos como a sustenta-

bilidade e a diversidade. Deve buscar o desenvolvimento de um trabalho que vise a qualidade e a harmonia das relações entre os seres humanos e a natureza, assim como entre os seres humanos e os demais seres dos ecossistemas. Uma proposta de educação do campo democrática e acessível a todos, deve prioritariamente pautar-se na equidade de gênero, geração, étnico-racial e de diversidade sexual e cultural, garantindo com isso que não somente formemos sujeitos cognitivamente preparados, mas também socialmente e culturalmente conhecedores das suas realidades e promotores da transformação.

Ao surgir, a partir das lutas dos trabalhadores, a educação do campo vai se especializando e se territorializando, constituindo comunidades e políticas, determinando seus destinos na construção de suas ideologias, suas visões de mundo. Nasce de outro olhar sobre o campo, sobretudo de um olhar sobre o papel do campo em um projeto de desenvolvimento e sobre diferentes sujeitos do campo. Uma visão que considera o campo como espaço de democratização da sociedade brasileira e de inclusão social (FERNANDES, 2006, p. 16).

É nesta linha de pensamento que alicerçamos as discussões em torno da democratização do acesso, da permanência e do sucesso dos sujeitos no âmbito das escolas do campo. É fundamental e necessário que neste processo, enquanto educadores, tenhamos clareza sobre este importante papel que o campo vem assumindo na constituição da sua própria educação, da constituição de ideologias e visões de mundo conforme afirma o autor acima citado. Não há mais espaço no meio rural, para escolas que insistam em reproduzir os modelos educacionais urbanos que em muito pouco ou nada adequam-se ao contexto das escolas do campo. Transpor esta barreira e construir uma nova identidade para esta educação significa romper com um paradigma instituído e desenvolvido por muitos anos, sobretudo, na formação dos próprios sujeitos que atuam nestes espaços.

Democratizar o acesso a uma educação do campo, pública, de qualidade e voltada para todas as questões socioambientais que a envolve requer um estudo e uma dedicação muito grande dos gestores e docentes, na perspectiva desta mudança paradigmática. Será necessário também fazer um trabalho de construção junto às comunidades para que sintam-se igualmente protagonistas do processo de construção da educação do seu povo.

Casali (2005) afirma que:

O grande desafio, na verdade, é a mudança do modelo de educação presente no campo. A escola que temos no campo não prepara as crianças nem para o mundo urbano e nem para o mundo do campo (com suas diferentes expressões culturais, de organizar a vida, de convivência). Mas sim para serem subservientes à lógica do capitalismo. [...] impôs-se aos trabalhadores do campo uma visão de campo puramente capitalista: ou se produz e se reproduz a agricultura baseada no uso intensivo de

fertilizantes químicos, de máquinas pesadas, agro-exportadora, com muita terra à disposição e mão-de-obra especializada e não especializada, ou então não tem agricultura sustentável. (CASALI, 2005, s.p)



SAIBA MAIS: Casali é coordenador do Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) – <http://mpabrasil.org.br/>

É neste contexto que a escola deve estar inserida. Na discussão de um modelo capitalista que busca desenfreadamente usurpar os direitos de sobrevivência, na tentativa de garantir o lucro, extinguindo muitas vezes as mínimas condições de qualidade de vida e convivência entre os sujeitos. A escola assume, neste contexto, um papel fundamental, pois estando inserida neste meio e carregando em seu seio os representantes destas comunidades, é capaz de potencializar a transformação de pessoas, pensamentos e gradativamente de ações.

A luta pela democratização da educação do campo em nosso país tem sido uma importante bandeira, sobretudo dos movimentos sociais. O Estado, vem fazendo a sua parte ainda de forma muito pouco eficiente, embora tenhamos avançado em termos de leis e planejamentos conforme já apontado. Neste sentido acreditamos ser importante destacar que a democratização da educação não deve estar limitada somente ao acesso à escola. O acesso com certeza é o primeiro passo. Entretanto para que a democratização de fato aconteça precisamos garantir também a permanência e o sucesso dos educandos. Sucesso este que poderá ser garantido mediante a qualidade do trabalho realizado.

A democratização, nesse sentido, vai além. Precisa de uma organização escolar que se desenvolva como exercício de cidadania: de uma gestão democrática, uma política educacional que entenda sua diversidade e possibilite à população camponesa tornar-se protagonista das políticas.

Para tanto, torna-se necessário que todos os segmentos que compõem o processo educativo participem da definição das propostas e planejamentos sob os quais a escola irá se guiar. Deve implementar decisões, num processo contínuo de avaliação de suas ações. Neste sentido a gestão democrática passa a ser vista como uma ação coletiva, onde os diversos segmentos da escola e da comunidade externa contribuem através de assembleias e reuniões ou através da representação dos diversos segmentos.

FIGURA 15 – Imagem que representa a importante realização das Assembleias e discussões com a comunidade escolar para o desenvolvimento da gestão democrática e democratização do acesso ao ensino.



FONTE: NTE/UFSM

É nessa linha também que a democratização assenta o conceito básico de cidadania alicerçando-o no pleno exercício da autonomia e da emancipação. Uma escola é tão mais autônoma e democrática a medida em que constrói, coletivamente, seu Projeto Pedagógico e o encara como estratégia fundamental para o seu desenvolvimento e auto realização. Além disso, a escola que se organiza a partir de um processo de gestão democrática é capaz de manter a transparência de suas ações assim como é capaz de prestar contas da destinação dos seus recursos e do seu trabalho à comunidade.

Possibilitar o acesso de todas os cidadãos à escola, junto às realidades do campo, constitui-se no primeiro passo rumo à democratização. Porém só isso não basta. É necessário que todos os envolvidos no processo educativo assumam as responsabilidades de modo a garantir-se a permanência e o sucesso dos mesmos até a conclusão dos estudos. Nesta perspectiva a gestão democrática passa também a ser uma forte bandeira de luta dessas instituições, mobilizando os diversos sujeitos envolvidos à participação social e significativa nas discussões. A população camponesa passa, nesta perspectiva, a assumir também um papel de protagonista no desenvolvimento do ensino e das aprendizagens de sua comunidade, ou seja, a comunidade toda passa a ser vista como uma “comunidade de aprendizagem”.

Falar de gestão democrática requer também pensarmos nesta ampla participação dos diversos segmentos na definição dos caminhos a serem seguidos pela escola, sobretudo na participação, na autonomia e no zelo pelo bem público, seja material, de conhecimento ou de patrimônio. Ela também pode ser vista como um processo de integração e de ações coletivas que acontecem através de assembleias, discussões, reuniões diretamente realizadas com ampla participação da comunidade ou com seus representantes.

Um exemplo disso pode ser a elaboração do Projeto Pedagógico, também já mencionado como Projeto Político Pedagógico. Este documento norteador das ações da instituição, seus fins e meios para alcança-los, deve, dentro de uma proposta democrática, ser elaborado com ampla participação da comunidade escolar, pois se assim feito, constituir-se-á, não só em mais um documento da escola, mas em um guia concreto e possível de ser posto em prática, possibilitando

autonomia e desenvolvimento da instituição.

Os Conselhos Escolares constituídos através de membros da própria comunidade eleitos entre seus pares, pode ser um importante mecanismo de estruturação da democratização. Normalmente são representantes escolhidos que passam a participar ativamente das decisões da escola, sejam elas de ordem física e material, como a destinação de recursos e investimentos, como também, quando das discussões de cunho mais pessoal e pedagógico, como por exemplo, o encaminhamento de um estudante a um atendimento especializado ou algum problema de conduta recorrente entre os mesmos. Caberá à gestão da instituição, juntamente com o Conselho Escolar, tomar sempre as medidas cabíveis, em todas as situações, decentralizando assim o poder soberano e unilateral do diretor e propiciando que a comunidade também se sinta parte do processo.

ATIVIDADES – Unidade 3

1. A Educação do Campo pensada e organizada com vistas a atender as populações residentes ou oriundas da zona rural, dos mais diversos **níveis e modalidades de ensino**, deve estar estruturada a partir de um olhar para esta **diversidade**. Fundamenta-se em uma **legislação própria** e tem como fio condutor das discussões que a envolve, um **projeto de desenvolvimento sustentável** que, ao articular-se com outras instituições ligadas ao meio rural, assim como às famílias dos estudantes, constrói a ideia de uma **educação “do campo” e “para o campo”**. Nesta perspectiva explique o que significam as expressões em negrito.

2. De acordo com a LDB 9.394/96 a proposta pedagógica de uma instituição de ensino constitui-se um documento de referência dentro da mesma. Por meio dela, a comunidade escolar exerce sua autonomia financeira, administrativa e pedagógica. A partir desta afirmativa contida no texto estudado, busque algumas informações em sites ou até mesmo em instituições de ensino para explicar quais são os elementos que devem estar contidos neste documento, ou seja, quais as partes que compõe uma proposta pedagógica.

3. O Decreto Federal nº 7.352/2010 estabeleceu-se a criação dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, em nível de graduação, objetivando a formação de profissionais que exerçam a docência com base em alguns aspectos. Identifique os que são verdadeiros com a usando V e os que são Falsos usando F.

() Respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

() Incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

() Desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se apenas os elementos educacionais e estabelecidos pelas propostas pedagógicas das instituições sem tomar como base a produção e reprodução social da vida no campo;

() Valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, porém sempre preservando com rigidez o cumprimento do calendário escolar conforme os demais estabelecimentos de ensino.

() Controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. (Art. 2º)

4. Sobre a política de investimentos na Educação do Campo é correto afirmar que:

a) A União nunca investirá menos que 25% em Educação enquanto que os Estados e municípios devem investir nunca menos que 18%.

b) O FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação prevê o financiamento da educação básica somente para as modalidades regulares de ensino.

c) As receitas dos recursos a serem investidos na Educação Pública brasileira são oriundos de transferências constitucionais e outras transferências; receita do salário-educação e de outras contribuições sociais; receita de incentivos fiscais; outros recursos previstos em lei, por isso a importância do pagamento correto dos impostos bem como a sua fiscalização.

d) Os recursos destinados à educação destinam exclusivamente à aquisição de materiais didáticos e equipamentos não podendo ser utilizado para outros fins como a construção de prédios ou o pagamento de pessoal.

e) O FPE e o FPM não se constituem em fundos responsáveis pela captação de recursos para a educação.

5. “Democratizar o acesso a uma educação do campo, pública, de qualidade e voltada para todas as questões sócio-ambientais que a envolve, requer um estudo e uma dedicação muito grande dos gestores e docentes na perspectiva desta mudança paradigmática. Será necessário também fazer um trabalho de construção junto às comunidades para que sintam-se igualmente protagonistas do processo de construção da educação do seu povo”. Com base nesta afirmação contida no texto de estudo da Unidade 3, descreva algumas formas de como você enquanto docente e/ou gestor de uma Escola do Campo poderá promover a democratização do acesso à escola e à educação garantindo não só ele, mas também a permanência e o sucesso escolar dos educandos.

4

A PEDAGOGIA DA
ALTERNÂNCIA

INTRODUÇÃO

A Educação é um direito de todo e qualquer indivíduo e deve ser garantida pelo poder público a toda população, independente de residir na zona urbana ou rural. É direito garantido por Lei que todas as famílias do campo tenham acesso à educação pública e gratuita em todos os níveis de ensino. Segundo Oliveira (2013), construir reflexões acerca do campo, seus sujeitos, e mais precisamente, sobre a Educação do Campo, significa que estamos inseridos no debate político, ideológico e teórico. O acesso à escola foi democratizado, mas o acesso aos conhecimentos por ela construídos ainda é restrito, principalmente para o jovem do campo.

Neste sentido, o objetivo desta unidade é precisamente refletir, conhecer e sobre tudo saber os preceitos básicos da Pedagogia da Alternância. Assim, busca-se saber como a Pedagogia da Alternância ocorre nas escolas do campo. Quais são os seus métodos pedagógicos? O educador/monitor está preparado para dar aula nas escolas do campo? Como se organizam e funcionam as escolas do campo? Qual a ideologia dos Movimentos sem Terra? O que os Movimentos sem Terra representam para a educação? E quais as mudanças na educação o Movimento sem Terra provocou?

Para tanto, nesta unidade, vamos estudar sobre as teorias da Pedagogia da Alternância, bem como a sua metodologia, as práticas pedagógicas e o papel do educador/monitor na Pedagogia da Alternância. Num segundo momento iremos abordar as Escolas Famílias Agrícolas e as Casas Familiares Rurais, até chegarmos na pedagogia do Movimento sem Terra. Espera-se que ao chegar ao final desta unidade você tenha compreendido a importância da Pedagogia da Alternância e o quanto é importante buscarmos sempre nos especializarmos e uma educação mais justa, seja nas escolas do campo ou em qualquer outra escola. A lição deixada e defendida pelos Movimentos sem Terra onde buscam e lutam por uma educação de qualidade para os sujeitos camponeses, serve para refletirmos sobre nosso papel quanto educadores ou futuros educadores.

4.1

REFLEXÕES TEÓRICAS ACERCA DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

A Pedagogia da Alternância teve seu início na França em 1935, cujo pano de fundo histórico foi o fim da 1ª Guerra mundial, retratado na Figura 16, deixando o país em crise como também a agricultura. Em virtude do foco do governo estar voltado para a industrialização e a educação urbana; levou agricultores, sindicato e a igreja a mobilizarem-se por uma aprendizagem prática com formação geral e técnica, afim de favorecer os jovens que moravam no campo evitando que eles abandonassem a zona rural migrando para as cidades.



INTERATIVIDADE: Primeira Guerra Mundial: A Grande Guerra – <http://historiadomundo.uol.com.br/idade-contemporanea/primeira-guerra-mundial.htm>

FIGURA 16 – 1º Guerra Mundial



FONTE: Wikipedia Commons. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Capacete_Adrian>. Acesso em: 30/08/2018.

No Brasil, assim como na França, a Pedagogia da Alternância foi implantada “em pleno regime militar, cujas políticas públicas para o campo priorizavam as grandes produções agropecuárias, com o modelo de agricultura patronal” (MELO, 2010, p. 34), onde a tecnologia surgiu para substituir os trabalhadores braçais, fazendo com que muitos deles abandonassem o campo.



Eis que a agricultura familiar é aquela que a própria família planta, cultiva para o seu próprio consumo e o que sobra é vendido para outras famílias; o que não ocorre com a agricultura patronal, em que as famílias produzem para vender o que cultivaram, como fonte de renda e de lucro.

Outra marca da agricultura patronal é a especialização de suas culturas – enquanto a agricultura familiar tenta diversificar suas produções, para poder suprir a maior quantidade de necessidades próprias possíveis, a agricultura patronal se especializa em um único cultivo, buscando vender grandes quantidades e, assim, aumentar seu potencial de lucro, a Figura 17 ilustra a agricultura patronal.

FIGURA 17 – Modelo de agricultura patronal



FONTE: Colheita de arroz, Rio do Sul, Santa Catarina. Herr stahlhoefer (2008)/Domínio Público. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Agricultura_no_Brasil#/media/File:Arroz_097.jpg>. Acesso em: 04/07/2018.

Logo, no sentido de minimizar as desigualdades impostas pela sociedade “a Pedagogia da Alternância surge exigindo um compromisso político e social de todos os membros da sociedade, no sentido de minimizar as desigualdades impostas do urbano sobre o rural” (MELO; AMARO, 2013, p. 7).

Segundo Brasil (2012) das experiências que se encontram consolidadas e que tendem a oferecer possibilidades de atendimento escolar no campo, destaca-se:

A Pedagogia da Alternância, que conta com reconhecimento dos sistemas de ensino, da comunidade do campo, dos movimentos sociais, sindicais e de estudiosos da educação. Com módulos escolares definidos de forma a articular aprendizagem escolar e aprendizagem no âmbito familiar/comunitário, esta metodologia teve o tempo destinado a atividades comunitárias normatizada por meio do Parecer nº 01/2006. (BRASIL, 2012, p. 4)



INTERATIVIDADE: Educação do Campo: marcos normativos:
http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf

Vindo a estabelecer um conjunto de princípios e de procedimentos destinado especialmente para a Educação do Campo, na qual o Ministério da Educação (2012) estabelece Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, constituindo como referência:

A Política de Educação do Campo à medida que com base na legislação educacional estabelecem 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. (MEC, 2012, p. 4)

Por fim, a Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012 (conversão da MP 562/2012), encaminhada a partir do lançamento do Programa Nacional de Educação do Campo – **Pronacampo**, que, dentre outros, altera o art. 8º da Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, conforme o Brasil (2012):

Admitindo para efeito de distribuição dos recursos previstos no inciso II do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, em relação às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público, o cômputo das matrículas efetivadas na educação do campo oferecida em instituições credenciadas que tenham como proposta pedagógica a formação por alternância, observado o disposto em regulamento. (BRASIL, 2012, p. 6)



INTERATIVIDADE: Pronacampo – <http://pronacampo.mec.gov.br/10-destaque/2-o-pronacampo>

Assim, por meio da efetivação das normas e leis apresentadas, garantem aos sujeitos do campo uma educação de qualidade, garantindo também seus direitos e dando um passo decisivo rumo a uma Pedagogia da Alternância de excelência.

Analisando as práticas dos **movimentos de formação por alternância**, pode-se concluir que esses movimentos não tiveram origem de uma política pública voltada para o sujeito do campo, mas sim, de outros fatores e de iniciativas dos próprios sujeitos do campo que vislumbravam uma educação diferente para a comunidade camponesa, as quais, eles defendiam a diferença dos modelos educativos das escolas tradicionais.



SAIBA MAIS: OS movimentos de formação de alternância são representados principalmente pelos Centros Educativos Familiares de Formação em Alternância (CEFFAS).

Com as modificações e alterações nas comunidades campesinas, a partir destes movimentos, surgiram as primeiras *Maisons Familiales Rurales* (MFR). Em meio às desavenças e conflitos na França em Lauzun na década de 35, surgiu a primeira MFR, perante esses movimentos, houve um elevado abandono das comunidades rurais, nesta época menos de 4% dos jovens que viviam na zona rural haviam recebido alguma formação educacional ou profissional. Deste modo, podemos analisar o quanto o sujeito do campo na França resistiu contra os movimentos que lutavam por um processo educativo e técnico voltados para uma educação digna e voltadas para o rural.

Desta forma, fica claro e evidente que a Pedagogia da Alternância sofreu um processo de resistência e empoderamento no mundo rural. Para Begnami (2003) o movimento desde o seu início teve um processo histórico de movimentos sociais sofrido e marcado por uma ideologia com raízes cristãs e democráticas.

Logo, a partir desse movimento e das MFR que desencadeia os movimentos de formação da alternância, mais precisamente na década de 30. É importante salientar que os envolvidos nestes movimentos eram sujeitos importantes no mundo rural, os quais lutavam por igualdades sociais, pelos seus direitos e por uma educação de qualidade para o sujeito do campo. Eles, portanto, criaram duas representações o Movimento Sillon e a Secretaria Central de Iniciativas Rurais (SCIR).

Segundo Gimonet (2009) estas duas representações criaram estatutos, posteriormente aprovados, onde determinavam que as MFRS deveriam possuir:

- a) uma associação local responsável liderada por pais;
- b) uma pedagogia própria, que alterna a formação entre o centro educativo, a família, a propriedade e o meio;
- c) uma preocupação pelo desenvolvimento local;
- d) um enfoque integral da educação, que não se limita ao técnico profissional.

Com o passar dos tempos, segundo Begnami (2003), os estatutos foram complementados, afim de atingir as perspectivas pedagógicas em termos da construção de um conteúdo pedagógico que viria a consolidar-se para os movimentos e que deveria considerar planos de formação privilegiando:

- a) a formação técnica a partir de aprendizagens práticas e observações no terreno, “o livro natural do campo”;
- b) uma formação geral para fins de formação da personalidade; compreender as técnicas, e por isso deveria se estudar conteúdos como História, Matemática e Linguagem para se expressar por escrito e oralmente;
- c) uma formação religiosa com fins de preparação para a vida, para o sucesso profissional e para a realização humana.

É importante salientar que nem todos os membros dos movimentos apoiavam esses estatutos e estavam de acordo com tudo o que era proposto para a educação, principalmente com a crise na agricultura e o início da 2ª Guerra Mundial. A França nessa época atravessava mudanças enormes na sua economia, principalmente com

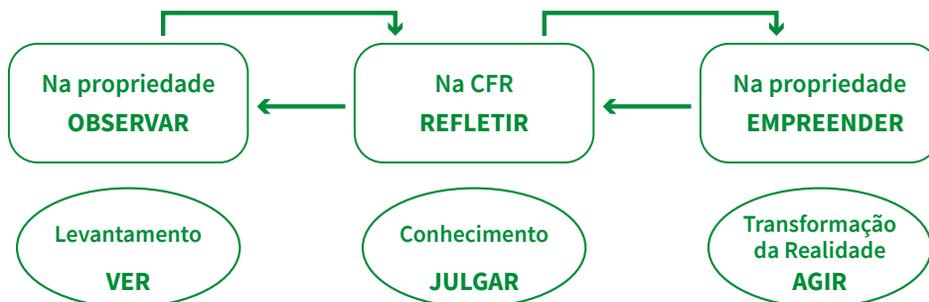
4.2

A METODOLOGIA DA ALTERNÂNCIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A Pedagogia da Alternância tem como principal característica o envolvimento da comunidade e da família no processo educativo e possui a intencionalidade em proporcionar uma formação profissional técnica, para que o indivíduo possa atuar no meio em que vive. Ainda, apresenta a finalidade de abrir caminhos que proporciona ao agricultor, à sua família e à comunidade em geral, o desenvolvimento e a criação de novas alternativas de produção e conhecimento, a fim de garantir trabalho, renda na propriedade, além do convívio em sociedade (GIMONET, 2007).

“A alternância constitui o meio, ao mesmo tempo para aceder a uma qualificação reconhecida por diploma e de construir uma identidade profissional duradora” (GIMONET, 2007, p. 119). Contudo, para garantir o processo educativo numa proposta interativa, a alternância desenvolve-se em três momentos e espaços significativos, conforme Figura 19.

Figura 19 – O método de Alternância.



FONTE: Adaptado de Samua (2012).

Portanto, o processo de desenvolvimento na Pedagogia da Alternância, os saberes teóricos e práticos construídos a partir da relação da Propriedade – Casa Familiar – Propriedade, com a participação do educando do campo, é de suma importância para garantir uma proposta interativa e dinâmica, possibilitando que o conhecimento gerado rompa barreiras da escola e chegue na comunidade do campo.

A Pedagogia da Alternância propõe no seu processo de ensino e aprendizagem que os educandos passem momentos alternados na escola, na família e na comunidade onde eles vivem. Ela ainda tem como premissa que o conhecimento ocorre de forma construtiva e participativa, envolvendo nesse processo os pais, monitores, educadores e os próprios educandos.

A Pedagogia da Alternância abre caminhos, proporciona ao jovem do campo a realização de sua formação, alternando os períodos de estudos na CFR ou nas

EFAS, assim como na sua própria propriedade, a partir da relação entre a teoria e a prática; também, auxilia o educando no conhecimento e valorização de sua cultura e o conduz para o despertar da consciência crítica, visando a ampliação e ao enriquecimento do seu modo de vida (JESUS, 2010).

4.2.1. Práticas Pedagógicas na Pedagogia da Alternância

O processo de ensino e aprendizagem diferenciado torna-se possível devido ao conjunto de ferramentas, metodologias e práticas pedagógicas. As ferramentas pedagógicas são apontadas por Gimonet (2007), como possibilidades para articular o tempo e o espaço da formação do educando; associar a formação profissional com a formação geral; associar os pais, jovens e educadores/monitores ao processo de formação, acompanhando cada jovem nas suas aprendizagens e caminhadas. A seguir, é apresentado as principais práticas metodológicas da Pedagogia da Alternância, conforme Figura 20, baseadas no estudo de Moro (2016).

Figura 20 – Práticas Metodológicas na Pedagogia da Alternância



Fonte: Autoras

1. Plano de Estudo – É o elemento chave da Pedagogia da Alternância, eis que os demais elementos pedagógicos se originarão das temáticas abordadas a partir dos planos de estudos aplicados em cada ano, este elemento integra a relação entre a escola, a família e o meio em que vive o educando, gerando uma abordagem de saberes empíricos. Nesta perspectiva essa construção deve estar orientada pela realidade de vida e de trabalho dos educandos, de maneira a permitir e incentivar o diálogo deles com a família (MORO, 2016).

2. Colocação em Comum – Trata-se da socialização das questões abordadas no plano de estudo, na qual todo o educando tem contato com realidades diferentes, ocorrendo uma troca de experiências muito rica neste momento. Esta colocação em comum é a base para o educador trabalhar suas disciplinas, na qual após uma reflexão o educando retorna ao seu meio com um novo olhar sobre sua realidade (MORO, 2016).

3. Caderno da Realidade – É um elemento de fundamental importância, é o caderno da vida do educando, onde ele registra suas reflexões acerca da sua vivência

escolar, familiar e comunitária, vindo a facilitar o educando ao observar seu desenvolvimento no decorrer das atividades e fomentar sua função de pesquisador. Trata-se de um documento individual do educando, neste estarão arquivadas as sínteses; os resumos; as redações; a capa ilustrada; o plano de estudo; a folha de observação; as ilustrações; (desenhos, colagens e fotografias); a árvore genealógica, para ver o desenvolvimento de uma família; a produção de texto, referente ao tema de estudo; o mapeamento da comunidade; os hábitos alimentares; as superstições; os croquis; tabela; gráficos. Na composição do caderno da realidade, o educando é acompanhado individualmente pelo educador, eis que cada educando tem uma forma diferente de se expressar e com o passar do tempo o caderno da realidade torna-se rico de imagens e considerações à medida que o educando vai adquirindo novos conhecimentos. É por meio do estudo das informações nele contidas que se pode vincular as disciplinas e assim concretizar a interdisciplinaridade (MORO, 2016).

4. Folha de Observação – É uma complementação da abordagem gerada a partir do plano de estudo, uma vez que algumas questões levantadas são mais polêmicas, necessitando de um aprofundamento maior e de uma nova pesquisa com base na realidade dos educandos. Assim, educandos e educadores elaboram um novo questionário a partir de uma problematização, propondo-se uma nova pesquisa, mais centrada em algo mais específico (MORO, 2016).

5. Cursos e Palestras – São atividades mais práticas que são realizadas a partir dos temas dos planos de estudos, com o objetivo de levar aos educandos novas aprendizagens, além dos conteúdos curriculares que são trabalhados (MORO, 2016).

6. Visitas e Viagens de Estudo – Este elemento interliga-se ao plano de estudo, de acordo com a temática abordada, os educandos são encaminhados sempre acompanhados por educadores, que orientam e organizam a realização das visitas e viagens de estudo. Estas, objetivam-se a conhecer novas realidades e incorporar conhecimentos que poderão ser utilizados em sua realidade local, a fim de perceber contradições, tirar hipóteses, superar dúvidas dentre outros (MORO, 2016).

7. Estágio – É uma importante mediação da Pedagogia da Alternância, vindo a possibilitar ao educando o contato direto com outra realidade além da sua, vivenciando novas práticas, podendo assim melhorar as atividades em sua propriedade. Possibilitando o contato entre a teoria e a prática, proporcionando uma visão mais ampla da realização das técnicas referentes às atividades específicas: aquelas que dizem respeito às plantações, às criações, à administração do estabelecimento agropecuário e às organizações sociais do campo (MORO, 2016).

8. Serões – São espaços e tempo de reflexão no período noturno, nestes geralmente acontecem atividades artísticas, culturais, lazer, dentre outras, que em sua maioria são organizados pelos próprios educandos e o monitor ou educador acompanhante do dia (MORO, 2016).

9. Visitas às Famílias – Este elemento é fundamental, visto que possibilita ao

educador ou monitor conhecer a realidade do educando, bem como troca de experiências. Favorecendo uma aproximação maior entre a escola e a família, vindo a agregar no processo de ensino e aprendizagem do educando. As visitas devem ser realizadas pelo menos uma ou duas vezes por ano na casa de cada educando (MORO, 2016).

10. Caderno de Acompanhamento – É um elemento de ligação fundamental entre escola e família, na qual a escola fica a par das atividades do educando no meio sócio familiar comunitário e estes ficam a par das atividades dos educandos no meio escolar (MORO, 2016).

11. Projeto Profissional – O educando por meio do projeto profissional tem a oportunidade de escolher um tema de seu interesse, logo após fazer uma pesquisa teórica sobre o mesmo e o aplicar em sua propriedade dentro das técnicas exigidas conforme sua escolha. O projeto é realizado sempre no final do Ensino Médio Profissionalizante (MORO, 2016).

12. Atividade de Retorno – A partir de temas trabalhados nos planos de estudo, o educando aplica o estudo em suas comunidades e em seguida volta para a escola e socializa a experiência (MORO, 2016).

13. Avaliações – O processo de avaliação na perspectiva da Alternância é dinâmico e participativo, envolve o educando, a escola, a família e a comunidade, em uma interação contínua e dinâmica. Neste contexto, a Pedagogia de Alternância constitui-se de um método pedagógico inovador e próprio para atender o público alternante, vindo a permear o desenvolvimento cognitivo do educando (MORO, 2016).

A figura 21 apresenta um esquema do funcionamento do sistema da alternância, verificando-se a aplicação do conjunto de ferramentas, metodologias e práticas pedagógicas nos momentos alternados da aprendizagem.

Figura 21 – Esquema do funcionamento do sistema da alternância



FONTE: Dossiê da Formação Inicial para Monitores – Módulo III (2005, p. 80)

Sabe-se da necessidade de um contexto educativo que contribua para que ocorra a construção do conhecimento, neste contexto, precisa-se garantir um mínimo de qualidade no acolhimento e relacionamento que favoreça a convivência em grupos. Quanto a isso, Gimonet (2004, p. 30) ressalta que na alternância “esses grupos de atores adquirem por sua conta e pelas suas atividades de trabalho e de vida, saberes a comunicar, a confrontar, a relativizar”. O grupo em formação alternada, mais que em outra situação, é para cada um de seus membros um lugar de mútuo ensino e aprendizagem, sendo necessário que haja clareza quanto ao papel do educador, do monitor, de cada um do grupo.

Nessa lógica, é imprescindível a capacidade de diálogo, de compreensão do outro como uma pessoa que também está em processo de formação, uma vez que a alternância requer uma constante reflexão das práxis. Nela, todos os sujeitos envolvidos estão em constante movimento, diante de muitos desafios e contradições que exigem de todos os sujeitos da formação uma complexa rede de relações (BEGNAMI, 2006).

Pode-se compreender essa complexa rede de relações estabelecidas pelo processo da alternância como uma via de construção de uma identidade grupal. Esse não é um caminho muito simples de ser trilhado, não estamos acostumados a entender a formação como um processo contínuo, no qual as pessoas formam e se formam paulatinamente, conforme diz Freire (1980):

Não existem senão homens concretos (“não existe homem no vazio”), cada homem está situado no espaço e no tempo, no sentido em que vive numa época precisa, num lugar preciso, num contexto social e cultural preciso. O homem é um ser de raízes espaço-temporais. O percurso realizado por cada pessoa, as raízes das quais fala Freire, é o resultado de um processo histórico e dialético que constitui cada sujeito em ser único e, portanto, com ritmos próprios. (FREIRE, 1980, p. 34)

O percurso realizado por cada sujeito, por cada um de nós, assim como as raízes das quais fala o autor, é o resultado de um processo histórico e dialético que constitui cada ser único e, portanto, com ritmos próprios, ainda mais quando se relaciona à educação.

4.2.2 O papel do Educador/Monitor na Pedagogia da Alternância

O papel do educador/monitor na Pedagogia da Alternância está muito além da sala de aula. Assim, a docência constitui-se em um âmbito de maior abrangência, uma vez que, nesta perspectiva, o educando fica em sistema de internato na escola e requer uma metodologia específica aplicada dentro e fora da instituição, utilizando as ferramentas e as práticas pedagógicas já mencionadas anteriormente (KRUGER, 2016). Ao educador/monitor é possibilitado que ele abranja todos os conteúdos interdisciplinares, a partir das questões vivenciadas pelos educandos por meio do plano de estudo. Deste modo:

O monitor, mais que um educador que trabalha num ou para um Centro Educativo, é alguém que, através do seu trabalho específico de educador, se associa a responsabilidade de quem digere e acompanha um Projeto. Tudo isto nos permite falar de um Projeto Educativo e de promoção do território, protagonizado por seus sujeitos, que devem conhecer profundamente. Ser monitor requer umas aptidões para o conhecimento (reconhecimento) do meio e de seus atores (MARIRRODRIGA; CALVÓ, 2010, p. 76).

Assim, pode-se refletir que o papel do educador/monitor não é apenas ser o responsável por uma disciplina, mas sim, construir um trabalho coletivo e interdisciplinar, abrangendo a família e a sociedade que este educando está inserido. Outras funções são atribuídas aos educadores/monitores: a responsabilidade pela organização, dinamização e elaboração das atividades docentes e do Plano de Formação, sempre respeitando o calendário agrícola (ROSA; VENDRUSCULO, 2013).

Para os autores Aued e Vendramini (2009), o conceito de professor/monitor não é apenas de um profissional que detém conhecimentos, mas aquele que acompanha, guia, orienta, intervindo sempre que necessário. Conforme Lorenzini (2006, p. 14), “ser monitor é muito mais que exercer uma função, é viver dentro de uma complexidade, é acompanhar o desenvolvimento do educando, ser o seu guia, seu orientador, o facilitador no aprendizado, é dar a direção para que o educando construa o seu conhecimento”.

Na formação do monitor/educador é essencial que seja realizado um estágio de vivência em uma das CFR, com ao menos uma alternância, a fim de conhecer as práticas Pedagógicas da referida perspectiva (ROSA; VENDRUSCULO, 2013). Ainda, segundo os autores, para ser monitor/educador é essencial que seja feito um curso de formação de monitor para trabalhar com os pilares das Casas Familiares Rurais, a Associação, a Pedagogia da Alternância, a formação integral do jovem e família

e o desenvolvimento do meio.

Conforme os pressupostos de Gimonet (2007), os educadores/monitores precisam ser qualificados e organizados para trabalhar com a Pedagogia da Alternância e por consequência, ter um trabalho seguro e estável para exercer sua profissão de maneira duradoura. Tendo em vista que a formação dos educadores/monitores nas universidades é pouco explorada, as Associações das Casas Familiares Rurais Regionais acabam por promover a formação dos monitores anualmente, com trocas de experiências e conhecimentos (ROSA; VENDRUSCULO, 2013).

4.3

AS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS E AS CASAS FAMILIARES RURAIS

Como já vimos no início desta unidade, a Pedagogia de Alternância teve seu início na França, com a criação da primeira *Maison Familiale Rurale* (MFR) que tinha como missão atender as famílias moradoras do campo, especialmente os jovens do sexo masculino. No Brasil a alternância chegou por volta de 1969, com as primeiras **Escolas Famílias Agrícolas (EFA)** no Estado do Espírito Santo. Já as **Casas Familiares Rurais (CFR)** tiveram o seu início no Nordeste do país, em 1987, na cidade de Alagoas. No ano de 2016, a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB), publicou dados gerais relevantes a respeito das EFAs no país, conforme o Quadro 1.

QUADRO 1 – Dados sobre as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) no Brasil

Total de EFAs em funcionamento	112
Total de EFAs em implantação	40
Número de cursos no Ensino Fundamental	103
Número de cursos no Ensino Médio Profissionalizante	21
Número de alunos atendidos pelas EFAs	10.779
Número de comunidades Rurais envolvidas	2818
Número de famílias envolvidas	25400
Número de educadores que trabalham nas EFAs	624
Outras pessoas (auxiliares/colaboradores)	250

FONTE: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB), 2016.

É importante destacar que a experiência brasileira com a Pedagogia da Alternância sofreu a influência das escolas italianas, por meio do sacerdote italiano Humberto Pietrogrande, que era missionário no Estado do Espírito Santo. Portanto a EFA surge no momento em que se vivia o período da ditadura militar, caracterizado pelo tão conhecido sistema repressivo, no qual, segundo Queiroz (1997, p. 48) “eram severamente punidos os movimentos sociais no campo e na cidade”.

Além disso, segundo Santos (2012) no que se refere ao desenvolvimento econômico:

O país se preparava para se adequar ao sistema econômico capitalista mundial. Contudo, a iniciativa da alternância ganhava força e se espalhava rapidamente, o que possibilitou a criação de uma instituição que se ocupasse da articulação entre as escolas e o público externo, para isso, foi criado o Movimento Educacional

A partir do Espírito Santo foram criadas outras escolas de alternância, e para uma melhor organização política e pedagógica das EFAS no Brasil, foi criada, em 1982, a **União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB)**. Essa associação primeiramente sediou-se no estado do Espírito Santo. Posteriormente, sediou-se no estado da Bahia, no município de Riacho de Santana, voltando ainda num terceiro período para o Espírito Santo. Em seguida, diante da necessidade de uma inferência mais incisiva no âmbito das políticas públicas, a UNEFAB se estabeleceu em Brasília, onde permaneceu por 8 anos, hoje tem sede no município de Orizona – Goiás, conforme Figura 22.

FIGURA 22 – Sedes da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB)



FONTE: Autoras

Atualmente, a localização predominante das CFRs está na região Sul do país e de acordo com dados da Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil (ARCAFASUL, 2014), existem na referida região, 71 Casas Familiares Rurais, sendo: 41 no Paraná, 22 em Santa Catarina e 8 no Rio Grande do Sul. Estas casas vêm oferecendo e possibilitando a muitos jovens do meio rural uma formação voltada à sua realidade, com o objetivo integral de promover o seu desenvolvimento sócio profissional (BERNARDI et al., 2014).

Segundo Santos (2012) as CFR surgiram no Brasil na década de 1980, influenciadas pela **União Nacional das Casas Familiares Rurais (UMMFRS)** francesas, que disponibilizaram um assessor pedagógico para coordenar o processo de criação e articulação das casas no Brasil. Ainda segundo a autora, elas surgiram primeiramente no Nordeste nos municípios de Arapiraca/Alagoas e Riacho das Almas/Pernambuco, e, posteriormente, **chegaram ao Sul do Brasil**, expandindo-se para os estados do Pará, Maranhão e Amazonas.



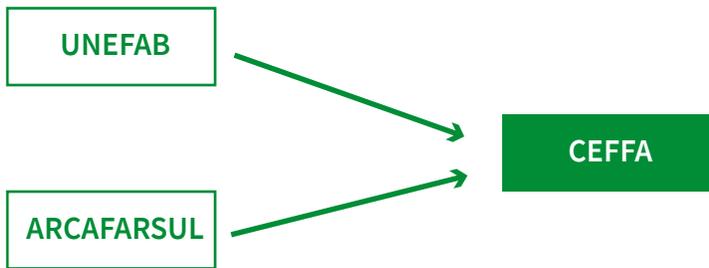
INTERATIVIDADE: Casa Familiar Rural de Altamira no Pará
<https://www.youtube.com/watch?v=UoxhATOqbnI&t=3s>

http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/111949/1/2012_SilvanetePereiraSantos.pdf – Página 55

Para ganhar força política, a **UNEFAB** e a **ARCAFARSUL** se organizaram e criaram uma sigla comum às duas instituições, ficaram conhecidas como **Centros Familiares de**

Formação por Alternância (CEFFA), conforme Figura 23. Foram previstas algumas ações comuns às duas regionais, tais como: articulação política junto aos órgãos públicos e à organização pedagógica.

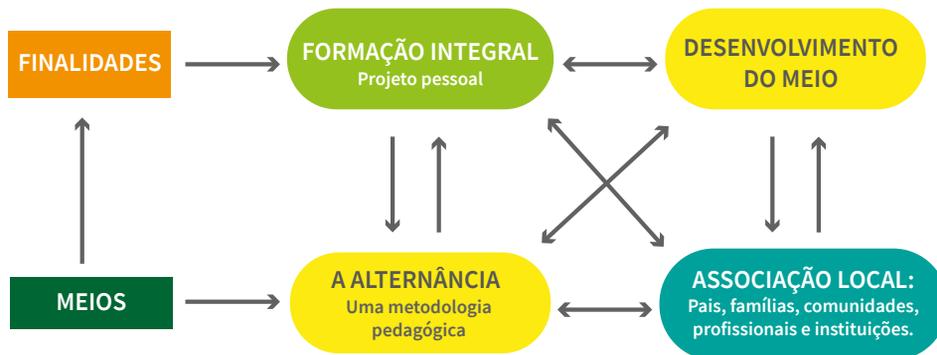
FIGURA 23 – União das instituições UNEFAB e a ARCAFARSUL



FONTE: Autoras

Os CEFFAS, de acordo com Begnami (2006, p. 26), são estruturados a partir de quatro pilares ou princípios: associação local, pedagogia da alternância, formação integral e desenvolvimento do meio, representado na Figura 24.

FIGURA 24 – Pilares dos CEFFAS



FONTE: Adaptado de Calvo (2001)

Com uma proposta educacional que promove a formação integral do sujeito residente no meio rural, o CEFFAS tem como propósito efetivar uma política educativa para a população rural, ao mesmo tempo em que difunde o desenvolvimento tecnológico, econômico e sociocultural da comunidade, propiciando condições para o sujeito fixar-se ao seu meio (PACHECO; GRABOWSK, 2011).

Segundo Queiroz (2004) é possível encontrar três tipos de alternância nos CEFFA:

- a) **Alternância justapositiva** – que se caracteriza pela sucessão dos tempos ou períodos consagrados ao trabalho e ao estudo, sem que haja uma relação entre eles;
- b) **Alternância associativa** – quando ocorre uma associação entre a formação geral e a formação profissional, verificando-se, portanto, a existência da relação entre a atividade escolar e a atividade profissional, mas ainda como uma simples adição;

c) **Alternância integrativa real ou copulativa** – com a compenetração efetiva de meios de vida sócio profissional e escolar em uma unidade de tempos formativos. Nesse caso, a alternância supõe estreita conexão entre os dois momentos de atividades em todos os níveis – individuais, relacionais, didáticos e institucionais. Não há primazia de um componente sobre o outro. A ligação permanente entre eles é dinâmica e se efetua em um movimento contínuo de ir e retornar. Embora seja a forma mais complexa da alternância, seu dinamismo permite constante evolução. Em alguns centros, a integração se faz entre um sistema educativo em que o educando alterna períodos de aprendizagem na família, em seu próprio meio, com períodos na escola, estando esses tempos interligados por meio de instrumentos pedagógicos específicos, pela associação, de forma harmoniosa, entre família e comunidade e uma ação pedagógica que visa à formação integral com profissionalização.

Contudo, é indispensável evidenciar a importância dos CEFFAS, visto que eles além de operarem junto aos educandos camponeses eles também se preocupam em auxiliar a família desses educandos, já que a proposta da Pedagogia da Alternância é justamente construir o conhecimento unindo o educando, a família e a comunidade em que os sujeitos estão inseridos. Desse modo, segundo Pacheco e Grabowski (2011, p. 87) “recriam valores, aprendem novos sentidos e significados pela luta e trabalho na terra e novas relações sociais de produção, por meio das discussões e atividades na e fora da escola e nos encontros de formação entre pais e educandos, diretores, monitores e outros dirigentes do movimento CEFFA”.

Assim, os CEFFAS têm um papel importante para o desenvolvimento rural, visando contribuir para o desenvolvimento sustentável, por meio de trabalhos com as associações das escolas, em projetos coletivos, que viabilizem o desenvolvimento da instituição, dos educandos, da comunidade e dos pequenos produtores. Vindo a contribuir para o desenvolvimento do campo, eis que atuam na formação teórica e prática dos educandos, respeitando a sua cultura e seu meio, de forma que eles tenham conhecimentos técnicos e teóricos que os favoreçam desenvolver a comunidade, bem como a si mesmos.

4.4

A PEDAGOGIA DO MOVIMENTO SEM TERRA

O **Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra**, também conhecido mais popularmente como **Movimento dos Sem Terra** ou **MST**, Figura 25, é consequência de uma questão agrária que a muito tempo é presente no Brasil, se tornando estrutural e histórico no nosso país.

FIGURA 25 – Ilustração do Movimento dos Sem Terra



FONTE: Educação MST. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd121/a-educacao-do-movimento-sem-terra-e-a-educacao-fisica.htm>>. Acesso em: 04/07/2018.

O ano de 1970, mais propriamente na região centro-sul do Brasil, nascia o movimento o qual acredita que a conquista da terra é apenas o primeiro passo para a realização da Reforma Agrária. Entre os anos de 1979 e 1984, o MST teve o seu início, sendo criado formalmente no Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra, em Cascavel, no estado do Paraná.

Hoje o MST está organizado em 24 estados, nas cinco regiões do país, e também conta com mais ou menos 350 mil famílias que por meio dos movimentos conquistaram terras, e seguem com os mesmos objetivos definidos no primeiro encontro e firmados no “I Congresso Nacional realizado em Curitiba, em 1985, também no Paraná: lutar pela terra, pela Reforma Agrária e pela construção de uma sociedade mais justa, sem explorados nem exploradores” (CALDART, 2001).



INTERATIVIDADE: MST características e objetivos:

<https://www.youtube.com/watch?v=pmFzJ-eyznw>

Segundo Piletti (1990, p.115) “no início da década de 80, de aproximadamente 16 milhões de trabalhadores rurais, 12 milhões não possuíam as terras que cultivavam; apenas quatro milhões trabalhavam em suas próprias terras. Desses 4 milhões, 10% eram

donos de 80% das terras, enquanto 90% deles ficavam com apenas 20% restantes”.

O MST ao longo de sua história marcou a sociedade com dois grandes feitos, segundo Caldart (2003):

- Ajudou a acabar com o ‘pecado mortal’ do latifúndio, desconcentrando e tornando socialmente produtivas as terras deste país imenso;
- Ajudou a humanizar as pessoas, formando seres humanos com dignidade, identidade e projeto de futuro.

Ainda segundo a autora, esse segundo feito foi o que talvez o que melhor o MST vem cumprindo desde que começou a ser gestado, remetendo-nos a pensar mais diretamente na dimensão educativa do Movimento.

A obra educativa do MST tem três dimensões principais, Caldart (2003):

- O resgate da dignidade a milhares de famílias que voltam a ter raiz e projeto. Os pobres de tudo aos poucos vão se tornando cidadãos: sujeitos de direitos, sujeitos que trabalham, estudam, produzem e participam de suas comunidades, afirmando em seus desafios cotidianos uma nova agenda de discussões para o país;
- A construção de uma identidade coletiva, que vai além de cada pessoa, família, assentamento. A identidade de Sem Terra, assim com letras maiúsculas e sem hífen, como um nome próprio que identifica não mais sujeitos de uma condição de falta: não ter terra (sem-terra), mas sim sujeitos de uma escolha: a de lutar por mais justiça social e dignidade para todos, e que coloca cada Sem Terra, através de sua participação no MST, em um movimento bem maior do que ele; um movimento que tem a ver com o próprio reencontro da humanidade consigo mesma;
- A construção de um projeto educativo das diferentes gerações da família Sem Terra que combina escolarização com preocupações mais amplas de formação humana e de capacitação de militantes.

Refletindo sobre a história do MST, de como surgiu a sua ideologia, podemos encontrar muitas lições sobre pedagogia; sobre a união, coletividade e a luta social desses sujeitos, bem como, sempre pensando e se preocupando com a educação. O MST tem sua maneira própria de fazer e pensar em educação, buscando aliar a realidade do seu povo camponês com as práticas pedagógicas.

Caldart (2003) sobre a Pedagogia do Movimento **Sem Terra**, discorre:

A Pedagogia do Movimento Sem Terra é o jeito através do qual o Movimento vem, historicamente, formando o sujeito social de nome Sem Terra, e educando no dia a dia as pessoas que dele fazem parte. E o princípio educativo principal desta pedagogia é o próprio movimento, movimento que junta diversas pedagogias, e de modo especial junta a pedagogia da luta social com a pedagogia da terra e a pedagogia da história, cada uma ajudando a produzir traços em nossa identidade, mística, projeto. Sem Terra é nome de lutador do povo que tem raízes na terra, terra de conquista, de cultivo, de afeto, e no movimento da história. (CALDART, 2003, p. 51)



INTERATIVIDADE: Pedagogia do Movimento sem Terra:

<https://www.youtube.com/watch?v=ngz15ypFSQU>

A lei máxima do MST com o seus educadores e educadoras é de fazer da Pedagogia do Movimento uma referência da prática e de reflexão. Ser educador do MST é “conseguir apreender a dimensão educativa das ações do Movimento, fazendo delas um espelho para suas práticas de educação” (CALDART, 2003, p. 52). Servindo como reflexão para as nossas práticas educativas, fica a mensagem principal do MST que é: educar é humanizar, é cultivar os aprendizados de ser humano.

ATIVIDADES – Unidade 4

QUESTÃO 1

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra vem, nos últimos anos, apresentando uma ocupação das unidades escolares, no campo, em todo território nacional, em busca de assegurar uma escola em três sentidos úteis à educação dos povos do campo. Qual das alternativas abaixo representa a luta desse Movimento por uma escola de qualidade com aspecto libertador e identidade campesina?

(A) Pelo direito assegurado à Constituição aos professores do campo; pelo direito à terra para construção de mais escolas do campo e pelo direito de uma matriz curricular do campo.

(B) Por uma Pedagogia de Alternância nas escolas; pelo direito às instalações escolares adequadas e pelo direito constitucional ao transporte escolar.

(C) Pelo direito à escola; por uma proposta pedagógica específica para suas escolas e pela escola como instrumento de preparação de luta pela reforma agrária.

(D) Pelo direito à escola; por uma igualdade educacional regionalizada e pelo direito garantido ao ensino exclusivo do campo.

(E) Por uma Pedagogia de Alternância que represente legalmente o direito ao ensino do campo; pelo direito à escola e pelo direito constitucional à construção de mais escolas aos povos do campo.

QUESTÃO 2

No estudo de uma realidade campesina através da observação direta de um Projeto Político Pedagógico, de que forma o Projeto Pedagógico pode influenciar na melhoria de qualidade de vida de uma comunidade do campo?

(A) Contribuindo como Projeto para superar as dificuldades sociais, educacionais, econômicas e culturais e, ao mesmo tempo, promovendo o desenvolvimento local e sustentável.

(B) Sendo como o principal Projeto elaborado e voltado para suprir a escassez de mão de obra qualificada, no campo, destinada à produção de bens e serviços agrícolas.

(C) Oferecer à comunidade rural um estilo de vida mais bem infraestruturado e, com isso, garantir um bem-estar de vida à população do campo.

(D) Sendo como o principal Projeto elaborado e voltado para suprir a escassez de mão de obra qualificada, no campo, destinado à produção agropecuária e mineral, nas comunidades do campo.

(E) Garantir um mercado escoador de toda a produção local das comunidades e, assim, alavancar, principalmente, o desenvolvimento social, econômico e ambiental dessas comunidades.

QUESTÃO 3

A pedagogia da alternância pode ser bem retratada e definida como sendo:

(A) Sistema educativo, onde o educando alterna períodos de aprendizagem, na família, na cidade e na indústria, por meios de instrumentos pedagógicos, formando um conjunto Harmonioso entre comunidade e profissão.

(B) Sistema sócio produtivo, onde o educando alterna períodos de aprendizagem, na comunidade onde vive, na família e na instituição empresarial, através de instrumentos pedagógicos específicos, formando, assim, um vínculo harmonioso entre comunidade e sindicato rural.

(C) Sistema educativo, onde o educando alterna períodos de aprendizagem na família, no meio e na escola, estreitamente interligados entre si, através de instrumentos pedagógicos específicos, formando, assim, um conjunto harmonioso entre comunidade, pedagogia, formação integral e profissionalização.

(D) Sistema socioeconômico onde o educando alterna períodos de aprendizagem tecnológica produtivo, agropecuário na comunidade onde vive, na família e também na escola, por meio de técnicas pedagógicas, formando um conjunto harmonioso entre comunidade e instituição produtora.

(E) Sistema empresarial educativo, onde o educando alterna períodos de aprendizagem eminentemente agrícola na empresa, na família, no meio e, também, na escola, através de instrumentos pedagógicos produtivos, formando um conjunto harmonioso entre a zona urbana e a zona rural.

QUESTÃO 4

Faça um breve texto sobre a proposta da pedagogia do Movimento Sem Terra.

QUESTÃO 5

De que forma as lições sobre a forma que o MST faz pedagogia, podem nos ajudar a refletir sobre cada uma das nossas práticas na educação, incluindo aquelas que desenvolvemos nas escolas?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste material didático estivemos discutindo a organização do trabalho pedagógico nas Escolas do Campo e seus desdobramentos. Este estudo realizado a partir de alguns marcos legais, e teóricos da área, orientam o trabalho no âmbito da educação e nos dá a dimensão do atual estado da arte da Educação do Campo e do caminho que ainda necessita ser trilhado para consolidação dos objetivos traçados pela legislação e pelas necessidades dos camponeses.

Dentre todos os elementos apontados, consideramos a formação dos docentes como sendo fundamental para implementação deste processo, haja vista que, para que a lei saia do papel e torne-se uma realidade nas escolas do campo é premissa básica que hajam profissionais capacitados e disponíveis às discussões e à constituição de um novo modo de pensar e fazer a educação do campo.

Concluindo, discutimos a democratização do acesso, a permanência e o sucesso escolar dos educandos nas instituições, a cultura e identidade do camponês as diversas formas de organização do tempo e espaço, afirmando que a educação do campo para o campo só será possível mediante o desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem de qualidade, que garanta os direitos básicos de todos os educandos de forma igualitária e possibilitando o desenvolvimento do seu potencial, o seu protagonismo e o desenvolvimento do meio rural. Esperamos que você, a partir deste material, tenha subsídios para estudos mais aprofundados dos temas aqui apresentados, bem como tenha um norte da legislação para auxiliar no processo de emancipação do campo.

Assim, concluímos que há um longo e importante caminho a ser trilhado para a consolidação dos elementos pontuados ao longo deste estudo, para que de fato tenhamos uma Educação do Campo que atenda as demandas das populações que nele reside. Temos acreditado e defendido que um ponto chave está justamente na formação dos docentes que atuarão nestes espaços e que necessitam minimamente conhecerem a legislação e os postulados que embasam a organização destas instituições. Entende-se que a partir desse primeiro passo, será possível então, ao criarmos uma consciência coletiva dos deveres e obrigações de cada ente, desenvolvermos uma educação do campo e para o campo.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, M. A., (org.). **O PROJETO EDUCATIVO DA ESCOLA**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ARROYO, M. G. Pedagogias em Movimento, O que temos a aprender dos movimentos sociais? In: **Currículos sem fronteiras**, p. 23-49 jan/jun 2003. Disponível em: <www.curriculossemfronteiras.org>. Acesso em: 20 janeiro 2018.

ARROYO, M. G. Formação de Educadores do Campo. In.: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

ASSOCIAÇÃO REGIONAL DAS CASAS FAMILIARES RURAIS DO SUL DO BRASIL. ARCAFARSUL, 2014. Quem somos? Disponível em:<www.arcafarsul.org.br>. Acesso em: 15 setembro 2017.

AUED, B. W; VENDRAMINI, C. R. **Educação do campo**: desafios teóricos e práticos. Florianópolis: Insular, 2009.

BATISTA, M. S. X. Movimentos Sociais e Educação Popular do Campo (Re) constituindo Território e a Identidade Camponesa. In: JEZINE, E. M.; ALMEIDA, M. L. P. (Orgs.). **Educação e Movimentos Sociais**: novos olhares. Campinas: Alínea, 2007.

BEGNAMI, J. B. **Formação pedagógica de monitores das escolas famílias agrícolas e alternâncias**: um estudo intensivo dos processos formativos de cinco monitores. Dissertação (Mestrado) – Universidade Nova de Lisboa/ Universidade François Rabelais/UNEFAB. Brasília, 2003.

BENGNAMI, J. B. **Pedagogia da alternância como sistema educativo**. **Revista da formação por Alternância**, Brasília, ano 1, n. 2, p. 39-41, jul. 2006.

BERNARDI, L. S.; PELINSON, N. C.; SANTIN, R. O Desafio de Ser Professor na Escola do Campo, o Contexto da Casa Familiar Rural Santo Agostinho. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.120-142, jul/dez. 2014.

BRASIL. Resolução nº 2, de 28 de Abril de 2008. **Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo**, Brasília, 2008.

BRASIL, Resolução CNE/CEB nº1 de 3 de Abril de 2002. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, Brasília, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetiza-

ção, Diversidade e Inclusão – SECADI. **Educação do campo: diferenças mudando paradigmas**, Brasília, 2007.

BRASIL. LDB. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20 dezembro 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei Federal nº 13.005 de 25 de Junho de 2014 que estabelece o **Plano Nacional de Educação – PNE**. Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. **Educação do Campo: marcos normativos/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão** – Brasília: SECADI, 2012.

CAIADO, K. R. M.; MELLETTI, S. M. F., **Educação Especial na Educação do Campo: 20 anos de silêncio no GT15**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v.17, p.93 - 104, Mai.-Ago., 2011a.

CALDART, R. L. **Movimento sem terra: lições de pedagogia**. 2003. ISSN 1645-1384 (online). Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 15 dezembro 2017.

CALDART, R. L. **O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo**. Estud. av. vol.15 no.43 São Paulo Sept./Dec. 2001.

CALDART, R. S. **Educação do campo: notas para uma análise de percurso**. ISSN 1981- 7746 (online). Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462009000100003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 19 jan. 2018.

CALDART, R. S. Educação do Campo. In.: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da educação do campo**. Brasil. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p.257-264.

CALDART, R. S. **Caminhos para a transformação da Escola: reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo**. Expressão Popular. Cadernos do Iterra, ano X, nº 15, 2010.

CALVÓ, P. P.; MARIRODRIGA, R. G. **Formação em Alternância e desenvolvimento local – O movimento educativo nos CEFFAS no mundo**. Belo Horizonte: O Lutador, 2010.

CARVALHO, H. M. **O Campesinato no Século XXI: possibilidades e condicionantes do desenvolvimento do campesinato no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. 9. ed. São Paulo: Ática, 1997.

CUNHA, M. I. **O Bom Professor e sua Prática**. 10. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

DALGALARRONDO, P. **Psicopatologia e semiologia dos transtornos mentais**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FERNANDES, B. Os campos da pesquisa em educação do campo; espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, M. (org). Brasil. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Educação do campo e pesquisa: Questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, p. 27-39, 2006.

FOGAÇA, J. IN: DE DAVID, C.; MEURER, A. C.; (orgs) **Espaços-tempo de Itinerância: Interlocações entre Universidade e Escola Itinerante do MST**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2006.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Trad. Kátia de Mello e Silva. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FRIGOTTO, G. Educação Politécnica. In.: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da educação do campo**. Brasil. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 257-264.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

GIMONET, J. C. **Método pedagógico ou novo sistema educativo?** A experiência das Casas Familiares Rurais. In: _____. Documentos pedagógicos. Brasília: UNEFAB, 2004.

_____. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs**. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. **Lograr y comprender la Pedagogía de la Alternancia**. Guatemala: AIMFR, 2009.

GONÇALVES, L. T. M.; COSTA, V. A. M. **Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: IMEC, 2012.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico 2010**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

JESUS, S. M. S. A. de. A formação de educadores do campo e o compromisso com a emancipação da classe trabalhadora. In: _____. SOARES, L. et. al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 407-424. (XV ENDIPE).

KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (org). Educação do Campo: identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002.

KRUGER, M. B. J. **Além dos Muros da Escola**: Um Estudo sobre os Campos de Atuação do Pedagogo. Disponível em: <<http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/3619/MONOGRAFIA%20FINAL%20JAQUE.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 13 outubro 2017.

LIDWELL, W.; HOLDEN, K.; BUTLER, J. **Princípios universais do design**. Tradução de Francisco Araújo da Costa. Porto Alegre: Bookman, 2010.

LOURENZI, L.; ZANON, J. S.; WIZNIEWSKY, C. R. A contribuição da ciência geográfica na formação social dos sujeitos do campo. Disponível em: <<http://www.unifra.br/eventos/sepe2012/Trabalhos/5375.pdf>>. Acesso em: 15 setembro 2017.

MARX, K. A libertação da classe oprimida. In: FERNANDES, F. (org.) MARX, ENGELS: **História** 3. Ed. São Paulo. Ática, 1989. p. 215-219

MELO, A. de O. **Educar para a sustentabilidade**: a experiência da Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos-Amazonas. 2010. 101 p. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Universidade Federal do Amazonas. Manaus/AM, 2010.

MELO, A. de O.; AMARO, G. T. **Uma breve reflexão sobre a formação dos educadores em Pedagogia da Alternância das Casas Familiares Rurais**. Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/sifedocregional/images/Anais/Eixo%2007/Andr%C3%A9%20de%20Oliveira%20Melo.pdf>>. Acesso em: 05 janeiro 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. MEC. **Educação do Campo**: marcos normativos. SECADI/MEC. 2012.

MOLINA, M. C.; SÁ, MOURÃO, L. Escola do Campo. In.: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da educação do campo**. Brasil. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 257-264.

MORO, I. L. Práticas Pedagógicas em Geografia na Perspectiva da Pedagogia da Alternância. **Geosaberes**, Fortaleza, v. 7, n. 13, p. 123-136, jul./dez. 2016.

OLIVEIRA, A. M. **A Escola Camponesa na Alternância e o Ensino de Geografia**. Mercator, Fortaleza, v. 12, n. 27, p. 171-187, jan./abr. 2013. ISSN 1984-2201 © 2002, Universidade Federal do Ceará.

PACHECO, L. M.; GRABOWSKI, A. P. A pedagogia da alternância e o enfrentamento das situações problemas no meio rural: limites e possibilidades. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0291.pdf>>. Acesso em: 13 dez. 2017.

PALMA, D. T. Escolas do Campo e Atendimento Educacional Especializado em sala de recursos multifuncional – Dissertação de mestrado UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA Faculdade de Ciências e Letras Campus de Araraquara – SP “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”, Araraquara, SP, 2016.

PEREIRA, I. B. Educação Profissional. In.: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da educação do campo**. Brasil. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p.288-294.

PETTY, M.; TOBIM, A.; VERA, R. Uma alternativa de educação rural. In. WERTHEIN, J.; BORDENAVE, J. D. **Educação rural no terceiro mundo: experiências e novas alternativas**: 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. p. 31 – 63.

PILETTI, N. **Brasil**: da independência aos dias de hoje. 2ª ed., São Paulo: editora Ática S. A., 1990. 136p.

QUEIROZ, J. B. **O Projeto Educativo da Escola**. ÁLVAREZ, M. (org.). Ed. Artmed, Brasília, 2004.

QUEIROZ, J. P. B. **O processo de implantação da Escola Família Agrícola (EFA) de Goiás**. Goiânia. 1997. Dissertação Mestrado em Educação. – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1997.

QUEIROZ, João Batista P. de. **Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil: Ensino Médio e Educação Profissional**. Brasília, Departamento de Sociologia, 2004. 210p. Tese de Doutorado.

ROSA, S. J.; VENDRUSCULO, R. **A formação dos educadores na pedagogia da alternância**: para uma educação do campo. Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/>>. Acesso em: 13 outubro 2017.

SAMUA, D. M. et al. **Pedagogia da alternância e extensão rural**. Frederico Westphalen, RS: URI, 2012.

SANTOS, S. P. **A concepção de alternância na licenciatura em educação do campo na universidade de Brasília**. Dissertação Mestrado em Educação. Brasília, 2012.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2007.

SILVA, T. T. A Produção Social da Identidade e da Diferença. In: SILVA, T. T.; HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e Diferença**. Petrópolis: Vozes, 2008.

TARDIN, J. M. Cultura camponesa. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I B; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da educação do campo**. Brasil. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 178-187.

UNIÃO NACIONAL DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS DO BRASIL. Módulo III – O(a) monitor(a) e os instrumentos pedagógicos da alternância. 2. Sessão. Dossiê da Formação Pedagógica Inicial de Monitores. Brasília: UNEFAB, 2005.

UNIÃO NACIONAL DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS DO BRASIL. UNEFAB, 2016. Disponível em: <http://unefab.org.br/home/num_efasbr.htm>. Acesso em: 15 setembro 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Manual de dissertações e teses da UFSM:** estrutura e apresentação. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2015.

VENDRAMINI, C. R. Aprendizagens coletivas no Movimento dos Sem Terra. In: CANÁRIO, R. (org.). **Educação Popular e Movimentos Sociais**. Lisboa: UIDCE/Educa, 2007. p. 121. 144

VERDE, V. V. **Territórios, ruralidades e desenvolvimento**. PR: IPARDES, 2004. Disponível em <<http://www.ipardes.gov.br/biblioteca/docs/territorios.pdf>>. Acesso em: 28 de dezembro. de 2017.

APRESENTAÇÃO DAS PROFESSORAS

Juliane Paprosqui Marchi da Silva

Mestre em Tecnologias Educacionais em Rede – UFSM

Técnica em Assuntos Educacionais, lotada na Coordenadoria de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino da Pró-Reitoria de Graduação da UFSM.

Professora Formadora I do curso de Licenciatura em Educação do Campo, EAD – UFSM

Especialista em Educação a Distância – SENAC/GO

Licenciada em Informática pela Universidade Estadual de Goiás (UEG)

Cíntia Morales Camillo

Mestranda no Curso de Tecnologias Educacionais em Rede – UFSM

Pesquisadora e Bolsista pelo Laboratório de Mediações Culturais e Sociais (LabMESC) – UFSM

Licenciada em Matemática – FURG

Especialista em Educação a Distância – UNOPAR

Especialista em Estatística e Modelagem Quantitativa – UFSM

Graduanda em Bacharelado em Estatística – UFSM

Liziany Müller Medeiros

Possui Bacharelado em Zootecnia (2004) e Licenciatura Plena no Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para a Educação Profissional de Professores (2011) ambas pela Universidade Federal de Santa Maria, Mestrado (2006)

Doutorado (2009) pelo Programa de Pós-Graduação em Agronomia na Universidade Federal de Santa Maria, Pós-doutorado em Zootecnia no Programa de Pós-Graduação em Zootecnia na Universidade Federal de Santa Maria (2011)

Atualmente é professora Adjunta 4, responsável pelo Laboratório Mediações Sociais e Culturais – Departamento de Educação Agrícola e Extensão Rural – Centro de Ciências Rurais – UFSM, Professora e Coordenadora Adjunta e de Tutoria do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Aberta do Brasil/ UFSM, Professora e Orientadora do Curso de Especialização em Tecnologia de Informação e Comunicação da Universidade Aberta do Brasil/ UFSM, Professora do Curso de Especialização em Agricultura Familiar Camponesa e Educação do campo- Residência Agrária, Professora e Orientadora do PPGTER – Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede nível Mestrado da Universidade Federal de Santa Maria.

Caroline Silveira Spanavello

Doutoranda em Educação – PPGE/ UFSM

Pedagoga – Mestre em Educação – UFSM

Integrante do Grupo GEPFICA/ UFSM.