



Educação do Campo

***INTRODUÇÃO À
EDUCAÇÃO DO CAMPO***



INTRODUÇÃO À EDUCAÇÃO DO CAMPO

POVOS
TERRITÓRIOS
SABERES DA TERRA
INTERCULTURALIDADE
MOVIMENTOS SOCIAIS
SUSTENTABILIDADE

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO
UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO ABERTA E A DISTÂNCIA

Presidente da República

Dilma Rousseff

Ministro da Educação

Aloísio Mercadante

Secretário de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

Macaé Maria Evaristo dos Santos

Coordenação Geral de Políticas de Educação do Campo

Antônio Lídio de Mattos Zambon

Universidade Federal do Espírito Santo

Reitor: Prof. Dr. Reinaldo Centuducati

Pró-Reitoria de Extensão

Prof. Dr. Aparecido José Cirillo

Coordenação da UAB/UFES

Prof. Ms. Maria José Campos Rodrigues

Centro de Educação/UFES

Prof. Dr. Cláudia Maria Mendes Gontijo

Programa de Pós-Graduação em Educação/UFES

Prof. Dr. Cleonara Schwartz

Programa de Educação do Campo

Prof. Dr. Erineu Foerste

Prof. Dr. Gerda Margit Schütz Foerste

The background of the book cover features a vibrant landscape of a green field with a row of yellow sunflowers under a bright blue sky with white clouds. A large, white, semi-transparent circle is centered in the upper half, containing the title. Overlaid on this circle and the sky are several thin, white, geometric lines forming a star-like or crystalline pattern.

INTRODUÇÃO À EDUCAÇÃO DO CAMPO

Organizadoras

Janinha Gerke de Jesus
Maria Aparecida Trarbach

VITÓRIA
2013

Instituições Parceiras

Universidade Aberta do Brasil
Universidade Federal do Espírito Santo
União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
Secretaria de Estado de Educação do Espírito Santo
Movimento dos Pequenos Agricultores
Movimento Sem Terra
Movimento de Educação Promocional do Estado do Espírito Santo
Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo
Associação Pomerana de Pancas
Associação de Cultura e Língua Alemã do Espírito Santo

Conselho Editorial

Adelar Pizetta
Alexandre Fraga de Araújo
Erineu Foerste
Elida Maria Fiorot Costalonga
Janinha Gerke de Jesus
Gerda Margit Schütz Foerste
Maria Aparecida Trarbach
Paulo Scarim
Ozirlei Teresa Marcilino
Rogério Omar Caliar

Grupo de Pesquisa (CNPq/UFES): Culturas, Parcerias e Educação do Campo

Adriana Vieira Guedes Hartuwig
Ana Flávia Souza Sofiste
Arlete Maria Pinheiro Schubert
Charles Moreto
Cláudio Cari
Fábio Mota Salvador
Jandira Marquardt Dettmann
Janinha Gerke de Jesus
José Pacheco de Jesus
Júlio de Souza Santos
Laura Maria Bassani Muri
Leticia Queiroz de Carvalho
Maria Madalena Fernandes Caetano Poletto Oliveira
Marleide Pimentel Miranda Gava
Ozirlei Teresa Marcilino
Rachel Curto Machado Moreira
Rachel Reis Menezes
Rogério Omar Caliar
Roseli Gonoring Hehr
Sabrina Barbosa Garcia de Albuquerque
Sintia Bausen Küster
Sonia Francisco Clen
Walkyria Barcelos Sperandio

Revisão de Conteúdo

Prof. Dr. Rogério Omar Caliar
Sabrina Albuquerque
Júlio Santos

Revisão

Elida Maria Fiorot Costalonga

Projeto Gráfico e Diagramação

Edileison Pereira Honorato

SUMÁRIO

UNIDADE 1

CARTA AOS CURSISTAS.....	09
APRESENTAÇÃO DO MÓDULO I.....	10
EDUCAÇÃO DO CAMPO E CULTURAS: UMA DISCUSSÃO SOBRE PEDAGOGIAS ALTERNATIVAS	15
I. ANTECEDENTES HISTÓRICOS.....	15
QUE TIPO DE PROGRESSO QUEREMOS?.....	19
MARCOS LEGAIS.....	23
BASES CONCEITUAIS: INICIANDO UMA DISCUSSÃO.....	24
CONSIDERAÇÕES PARA CONTINUIDADE DO DIÁLOGO.....	28
REFERÊNCIAS.....	30
ATIVIDADE.....	31

UNIDADE 2

2. CENÁRIOS DA ESCOLA DO CAMPO.....	35
INTRODUÇÃO.....	35
O CONTEXTO DO CAMPO.....	38
O ESPAÇO DA ESCOLA.....	39
AÇÕES GOVERNAMENTAIS PARA A ESCOLA RURAL.....	41
O PROFESSOR, A PROFESSORA NESSE CONTEXTO.....	45
A EXPERIÊNCIA DE ESCOLARIZAÇÃO DO MST.....	47
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	51
REFERÊNCIAS.....	53
ATIVIDADE DO MÓDULO: MEMÓRIAS E NARRATIVAS.....	55
LEITURA COMPLEMENTAR.....	56



Prezado aluno e aluna,

Iniciamos essa caminhada com um convite: pensar um pouco sobre a educação dos povos do campo e sobre nossas identidades. Queremos não somente apresentar e discutir os conceitos de educação, campo, camponês ou a realidade das escolas do campo. O nosso desejo é estabelecermos uma relação dialógica durante o curso, um aprendizado colaborativo, aproximando a universidade das escolas.

Sabemos que na educação (presencial ou a distância) um dos desafios é formar uma comunidade de aprendizagem envolvendo todos os agentes do processo educativo. Oferecemos esta oportunidade de compartilhar os saberes fazendo textos acadêmicos para uma reflexão sobre a nossa prática docente e sobre nós mesmos, as nossas imagens e autoimagens, como nos fala Miguel Arroyo. Sabe aquela frase de Cora Coralina de que “nada do que vivemos tem sentido se não tocarmos no coração das pessoas” então, queremos que você se envolva, estude, pratique!

Nosso curso é desenvolvido na modalidade à distância com encontros presenciais. Aproveite os momentos de discussão nos grupos de tutoria para trocar experiências em acesse o Ambiente Virtual de Aprendizagem pelo menos duas vezes na semana para interagir com seus colegas e tutores.

O curso a distância mantém a mesma qualidade de um curso presencial. O que acrescentamos nesta modalidade são o compromisso e o comprometimento do cursista em manter o foco e o interesse nos estudos, ou seja, a autonomia em percorrer os caminhos, buscar as informações e compartilhá-las de forma colaborativa.

Aproveite a oportunidade de juntos criarmos estratégias de mediação que favoreçam o aperfeiçoamento não só na prática do estudo, mas (por que não?) na prática cidadã, para além dos espaços presenciais ou virtuais de aprendizagem. Que esta seja também a sua meta nessa equipe que agora juntos formamos!

**Um abraço,
Os Organizadores.**





A **Educação do Campo**, política de valorização e fortalecimento das escolas e professores campesinos, tem como um de seus principais objetivos a garantia da oferta da Educação no Campo. Sua origem está na história das lutas e discussões dos movimentos sociais ligados ao campo – quilombolas, indígenas ribeirinhos, agricultores familiares, pomeranos entre outros, aliados dos processos social, econômico e educacional.

Os textos selecionados neste primeiro módulo de estudo compõem a base teórica para a compreensão, sobretudo, acerca de duas grandes abordagens que atravessam a Educação do Campo, são elas: **A conceituação de Educação do Campo, Campo, Camponês e seus marcos legais a partir das produções dos movimentos sociais do campo e, a Prática Pedagógica nas Escolas do Campo, suas especificidades, limites e possibilidades.**

Educação do Campo e Culturas: uma discussão sobre pedagogias alternativas de autoria dos professores Alberto Merler, Erineu Foerste e Gerda Margit Schutz-Foerste, introduz o (a) cursista nos principais conceitos produzidos acerca da Educação do Campo, abordando inicialmente seus antecedentes históricos e os demais marcos que contribuíram para o reconhecimento dessa práxis, esta como sinônimo de luta para a garantia da Educação como direito. Questiona, entre outros, qual o projeto de desenvolvimento do campo que se pretende implantar com as políticas públicas vigentes no país e, afirma a necessidade de produção de práticas que se contrapõem à perspectiva compensatória.



O segundo texto, intitulado **Cenários da Escola do Campo**, de Sonia A. B. Beltrame, propõe uma discussão da importância da escola na reelaboração dos saberes da vida no campo, referência básica para a socialização e para a compreensão do meio onde se vive. Não obstante, coloca em cena a relevância da inserção do conhecimento empírico como dimensão do saber na produção de conhecimento na escola. Reflete ainda sobre o (a) professor (a) das escolas do campo e suas condições de trabalho, ressaltando, por fim, a experiência do Movimento dos Trabalhadores Rurais e seus processos educativos, esses como um exercício compreendido no compartilhar diário de saberes, na mobilização e na organização por uma vida melhor neste cenário.

Portanto, os textos consideram a Educação do Campo como uma pedagogia alternativa de ruptura ao modelo hegemônico burguês, que no contraponto se apresenta como possibilidade de emancipação dos sujeitos camponeses, a partir da relação que se estabelece com terra. No que se refere às atividades propostas, as mesmas remetem o (a) cursista a análise de suas histórias de vida e seus fazeres nos diferentes espaços de atuação; as culturas e identidades dos povos do campo; objetivando a (re) estruturação do projeto pedagógico e o fortalecimento de práticas pautadas na realidade das comunidades camponesas com vistas ao aperfeiçoamento de suas práticas e saberes, imbuídos de uma perspectiva crítica e emancipatória.

Bom estudo a todos!

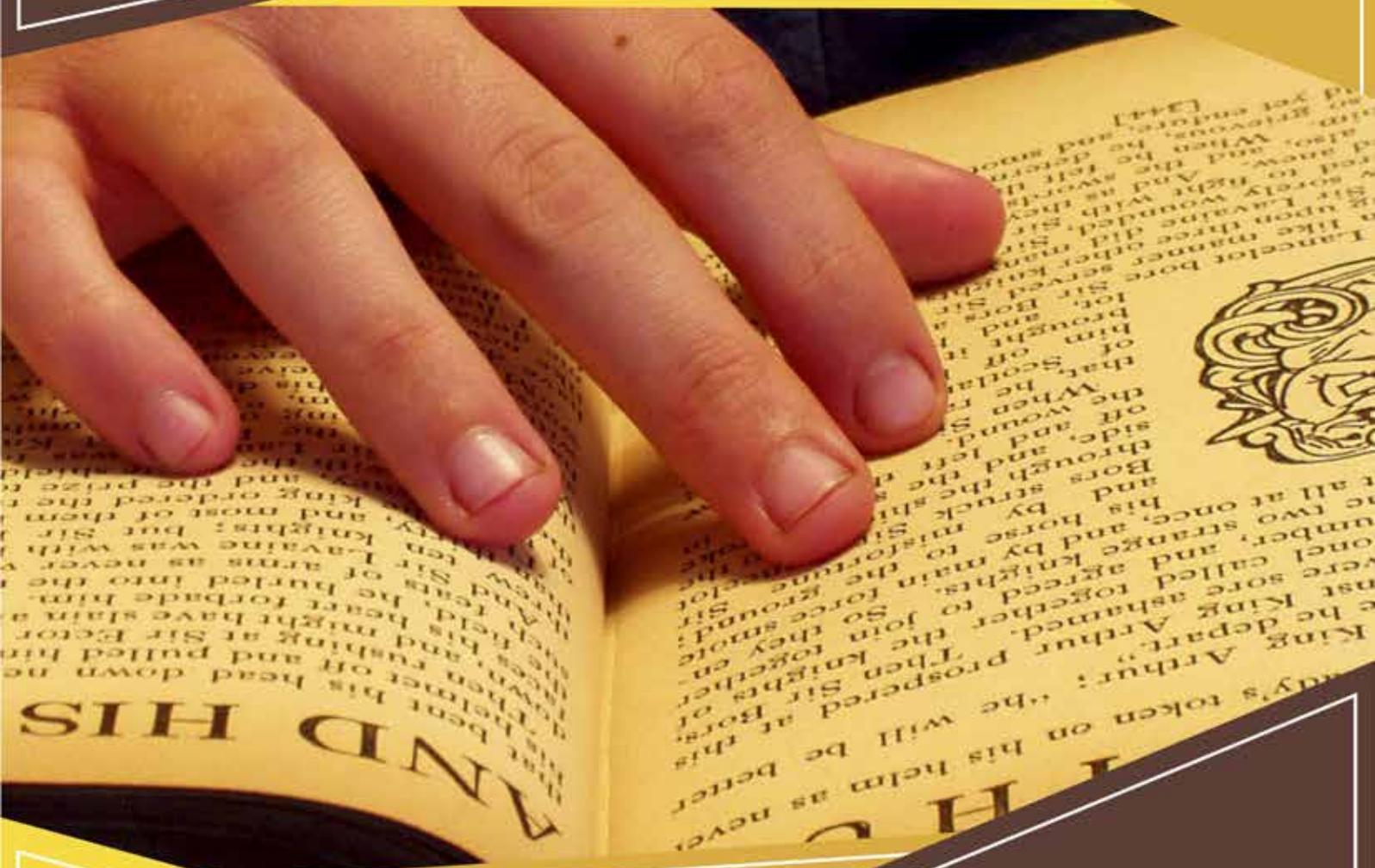
¹ Professora da rede municipal de Educação de Anchieta/ES. Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da UFES. Membro do grupo de pesquisa CNPq/UFES Cultura, Parcerias e Educação do Campo.

² Coordenadora do Polo da Universidade Aberta do Brasil em Domingos Martins. Mestre em Educação pela Universidade Salgado de Oliveira/RJ. Membro do grupo de pesquisa CNPq/UFES Cultura, Parcerias e Educação do Campo.





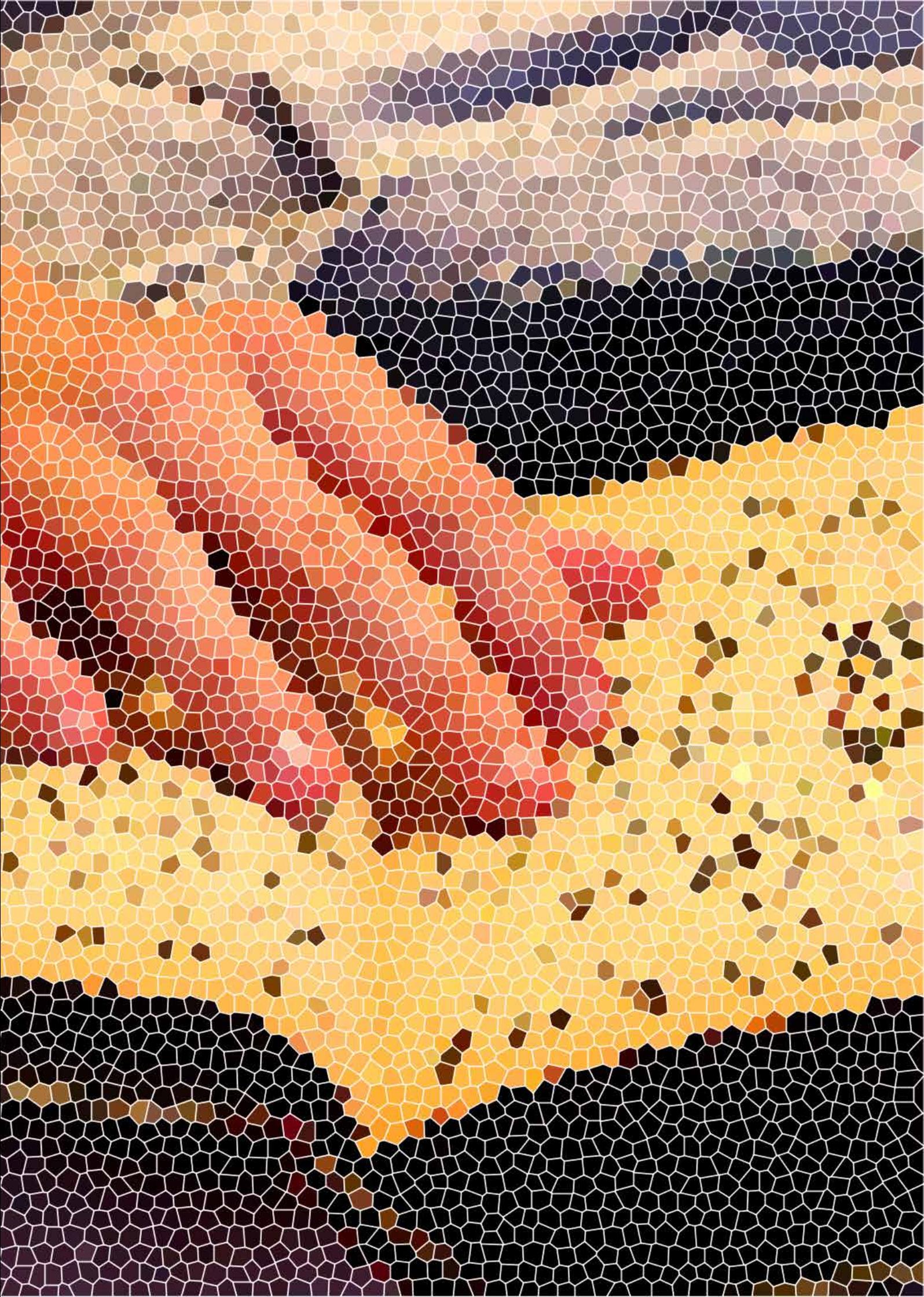
EDUCAÇÃO DO CAMPO E CULTURAS: UMA DISCUSSÃO SOBRE PEDAGOGIAS ALTERNATIVAS



Recomendações

Realize uma leitura inicial dos textos, fazendo anotações para elaboração de uma síntese, que será discutida no grupo de estudo. Em seguida retome os artigos, buscando dados para resolver as atividades propostas. Não deixe de registrar suas reflexões, com vistas ao compartilhamento das mesmas no seu grupo e no encontro da turma de que você faz parte no Polo da UAB.





EDUCAÇÃO DO CAMPO E CULTURAS: UMA DISCUSSÃO SOBRE PEDAGOGIAS ALTERNATIVAS³

* Alberto MERLER/UNISS⁴ * Erineu FOERSTE/UFES⁵ * Gerda Margit SCHÜTZ-FOERSTE/UFES⁶

Objetivos:

A partir da leitura e discussão com seu grupo de estudos e tutor você será capaz de:

- Conceituar Educação do Campo à luz do texto estudado;
- Conhecer os marcos legais da Educação do Campo;
- Reconhecer a Educação do Campo como uma pedagogia alternativa de formação dos sujeitos do/no campo.

I - ANTECEDENTES HISTÓRICOS

A realização em julho de 1998 da *I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo*, na cidade de Luziânia no Estado de Goiás Região Centro-Oeste do Brasil (promovida pelo Movimento Sem Terra, em parceria com a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, Universidade de Brasília – UnB, Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF e Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – UNESCO), constitui-se como marco e divisor de águas nas lutas dos trabalhadores do campo por uma educação do campo no período posterior à abertura política⁷. As lutas históricas dos camponeses, contra a espoliação da classe trabalhadora pelo capital, todavia, remetem à história da gênese da classe burguesa até nossos dias (WILLIAMS: 1989; STEDILE *et al.*: 1994; HOBBSAWM: 1995). Hoje os povos tradicionais do campo consolidam suas lutas por justiça, levantando a bandeira da educação em todos os níveis e modalidades como dimensão indissociável da Reforma Agrária; impulsionam-se debates interinstitucionais pela construção e implementação de políticas públicas de demarcação de territórios (povos indígenas, quilombolas, pomeranos, sertanejos, ribeirinhos etc.), para assentamentos dos trabalhadores sem-terra e garantia de educação do campo, como educação pública de qualidade enquanto direito dos cidadãos. Estão envolvidos no processo movimentos sociais, igreja, universidades, órgãos governamentais e não-governamentais.



3 As discussões feitas neste artigo foram enriquecidas nos diálogos com pesquisadores que participaram do IV Congresso Internacional de Pedagogia Social, realizado na Universidade de Campinas – UNICAMP nos dias 25, 26 e 27 de julho de 2012.

4 Professor Titular da Universidade de Sassari - UNISS/Itália. Endereço eletrônico: merler@uniss.it

5 Professor Associado da Universidade Federal do Estado do Espírito Santo – UFES/Brasil. Membro do colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UFES. Coordenadores do Grupo de Pesquisa “Parcerias, culturas e educação do campo”. Endereço eletrônico: erineufoerste@yahoo.com.br

6 Professor Associado da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. Membro do colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UFES. Coordenadores do Grupo de Pesquisa “Culturas, parcerias e educação do campo”. Endereço eletrônico: gerda_foerste@yahoo.com.br

7 A Ditadura Militar chegou a completar 20 anos. Foi instaurada em 1964 e a abertura política teve seu início em 1985, quando movimentos sociais, sindicatos, partidos políticos de esquerda etc. saíram da clandestinidade.

Com explicitação da gravidade de problemas denunciados de forma recorrente entre nós – sobretudo, pela falta de escolas, pelo desconhecimento e/ou desprezo às especificidades do campo, desrespeito aos profissionais do ensino e baixa qualidade do ensino no meio rural - adquirem novo impulso, mobilizações em torno de lutas populares, com participação de movimentos dos trabalhadores do campo e cidades, para novas resistências engajadas e conscientes, através da *Articulação Nacional por uma Educação do Campo*⁸. Reafirmam-se as lutas coletivas dos trabalhadores do campo, que não se limitam à educação escolar em seu sentido estrito (FOERSTE, SCHÜTZ-FOERSTE; DUARTE: 2004). Elas colocam ênfase na construção de um projeto público de educação, em que a formação ao longo de toda a vida é um direito do cidadão e dever do Estado.

O governo nas suas diferentes esferas (municipal, estadual e federal) é pressionado pelos movimentos sociais organizados, para atender plenamente a demandas de educação do campo. Desde seu surgimento na primeira metade dos anos 80, o Movimento Sem Terra, por exemplo, coloca a luta por educação pública do trabalhador do campo como uma de suas principais bandeiras. Nos últimos anos, sobretudo, a partir da criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária em 1998 e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI em 2004, já se observam algumas conquistas importantes, que fazem avançar a construção coletiva e implementação de políticas de estado de educação do campo, a partir dos trabalhadores que produzem suas existência no cultivo da Terra. Em assentamentos da reforma agrária, por exemplo, implementaram-se, graças à persistência de mulheres e homens assentados, programas de educação de crianças, jovens e adultos, na oferta de cursos técnicos profissionalizantes, na educação continuada, na formação inicial e continuada de professores etc.



“Políticas públicas são aqui entendidas como o “Estado em ação” (GOBERT, MULLER, 1987); é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade”.

Leia mais em: Estado e políticas públicas (sociais) de Eloisa de Mattos Höfling disponível em: <http://www.scielo.br>

⁸ Consultar: <http://educampoparaense.org/site/pages/foruns/articulacao-nacional-por-uma-educacao-do-campo.php>

Projetos como esses colocam uma questão importante, firmada com produções acumuladas nas experiências concretas e debates ampliados sistemáticos, pelo resgate das múltiplas identidades dos indivíduos que trabalham no campo: o trabalhador campestre é o sujeito da construção de outro projeto de desenvolvimento do campo, fundamentado na agricultura familiar agroecológica, para além do latifúndio e do agronegócio (FOERSTE, SCHÜTZ-FOERSTE, DUARTE, 2004). Isso significa, do ponto de vista teórico e prático, que o campo é uma construção de todos no movimento permanente pela conquista da terra, cultivando a vida digna a cada dia. O trabalho coletivo e a prática da solidariedade fazem nascer, portanto, projetos alternativos sem precedentes no campo, que fortalecem cada vez mais lutas históricas dos oprimidos por outras possibilidades mais humanizadas de cultivo da Terra, sem dicotomizar ser humano-natureza. A Constituição de 1988 já havia incorporado aspectos das lutas sociais pelo resgate da cidadania dos excluídos das cidades e do campo, com respeito às diferenças culturais, étnicas, religiosas e rejeição das diferenças sociais, que legitimam a distribuição desigual das riquezas. Debates enfatizam a importância da afirmação de direitos populares na construção e implementação de políticas públicas, em que a educação é um dos pilares fundamentais. Assim, a participação efetiva do povo na gestão pública, exercendo controle sistemático sobre os órgãos de governo, tornou-se uma conquista constitucional que precisava também se fazer presente em relação ao processo educativo formal no campo, desde a educação infantil até o nível universitário.

Discussões que culminaram com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 apontam especificidades da educação do campo (conforme artigo 28), o que pressupõe outro tipo de prática educativa, que coloque no centro do processo pedagógico questões vividas pelos trabalhadores do campo, em suas lutas na produção de subsistência a partir do cultivo agroecológico da Terra. Tal conquista, ainda que a duras penas, (as elites sofisticam seu discurso para a criminalização dos movimentos sociais, fazendo uso, sobretudo da grande imprensa) vem se concretizando aos poucos, graças à persistência e articulações de entidades de representação dos trabalhadores do campo, como: Movimento Sem Terra -

“A educação do Campo é uma prática social construída como devir e possibilidade concreta de diálogo entre o campo e a cidade”.



MST, Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG, Movimento dos Pequenos Agricultores – MPA, Comissão Pastoral da Terra – CPT, União Nacional das Escolas Famílias do Brasil - UNEFAB, Federação dos Trabalhadores da Agricultura no Espírito Santo – FETAES entre outras.

O artigo 28 da LDB levou o Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica – CNE/CEB a aprovar Parecer CNE/CEB nº 36/2001 e Resolução CNE/CEB nº 1/2002, instituindo *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*⁹. Estes textos legais explicitam relevância do respeito à diversidade na igualdade, com ênfase em processos formais e informais de formação humana como prática inclusiva. Nesse sentido, a educação do campo é tomada aos poucos oficialmente no país, como prática social que não se constrói como oposição ao urbano ou às coisas da cidade, tampouco produzida por um teórico em particular (Merler *et al.*: 2012); mas é construída de forma coletiva como dever e possibilidade concreta, conforme Nosella (2011) e Gimonet (2011), de uma pedagogia alternativa¹⁰, articuladora de todos os seres humanos históricos no processo de produção das condições de subsistência de todas as pessoas do campo e da cidade. Deixando-nos provocar por Streck *et al.* (2010), podemos afirmar que no cenário das práticas e fontes das pedagogias latino-americanas emerge um sujeito coletivo que produz - na luta de todos os trabalhadores (do campo e das cidades) por uma sociedade mais humanizada - uma “pedagogia alternativa dos camponeses”, hoje denominada por todos no Brasil como *educação do campo*.

Na atual conjuntura internacional, com o fortalecimento das formas perversas de exclusão geradas pelo neoliberalismo e globalização (lei da economia de mercado), os movimentos sociais redobram esforços de análise e de articulação (Thompson: 1995; Mezaros: 2004). Crescem índices de empobrecimento do povo, aumentando as diferenças sociais e culturais entre a classe detentora do capital e os trabalhadores das cidades e do campo. A degradação das condições de

⁹ Disponível: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>

¹⁰ Consultar: a) NOSELLA, Paolo. Educação: Território e globalização. Conferência de abertura do VII Seminário sobre Trabalho e Educação na Amazônia, organizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação - GPTE da Universidade Federal do Pará, Belém, 20 de outubro de 2011; b) GIMONET, Jean-Claude. Da experiência pedagógica à alternativa educacional. (texto avulso). UNINOVE, São Paulo, 2011 (Citado por Paolo Nosella).

vida da população é galopante (o Brasil está entre os quatro países com maior desigualdade social da América Latina, depois da Guatemala, Honduras e Colômbia), elevando significativamente desigualdades, que naturalizam processos históricos de exclusão social. A assim chamada “escola rural” no discurso oficial reforça ainda a lógica de mercado na medida em que seu currículo reproduz um modelo de desenvolvimento de agricultura que legitima o paradigma utilitarista de natureza das ciências modernas, paradigma este que naturaliza o latifúndio e o agronegócio. Os montantes de recursos públicos destinados a este modelo das elites de desenvolvimento rural não tem se revertido, na mesma proporção, em benefícios sociais para os trabalhadores do campo, por representar interesses do capital. A riqueza, ainda que questionável na sua base de sustentabilidade ecológica, não tem sido socializada. Não há equidade social no modelo de desenvolvimento do agronegócio e do latifúndio.

QUE TIPO DE PROGRESSO QUEREMOS?

O projeto hegemônico de desenvolvimento nacional brasileiro das cidades e do campo coloca em questão pressupostos das lutas dos trabalhadores em geral, em detrimento de conquistas importantes para a consolidação de uma sociedade humanizada, sem injustiças sociais. Reforçam-se políticas que favorecem a hegemonia do capitalismo internacional, o que inviabiliza projetos populares e alternativos de desenvolvimento com sustentabilidade do campo, em que a educação é um dos pressupostos fundamentais. Pensar uma educação do campo no sentido proposto pelos sujeitos do campo exige desconstruir o paradigma hegemônico de desenvolvimento, bem como de educação imposto aos trabalhadores do campo. Nossas lutas coletivas ressignificam práticas sociais e culturais a partir de outro conteúdo político-ideológico em que a agroecologia é eixo articulador. Este se constitui como uma dimensão fundante da educação do campo



Discuta em seu grupo de estudos

**Escola rural e
escola do campo.
Existem diferenças?
Quais?**



aqui por nós compreendida como pedagogia alternativa. Ela emerge do debate sobre o projeto popular-libertador de educação dos oprimidos que Paulo Freire sintetizou no seu tempo.

O direito à educação constitui-se como marco legal inalienável e indispensável para o resgate da cidadania de um povo, no discurso oficial, para impulsionar transformações políticas e ideológicas, consolidando o projeto econômico da classe dominante. As lutas do povo por uma educação popular-libertadora, entretanto, colocam-se a serviço da construção de uma sociedade humanizada e democrática social e economicamente, que não coincide com o projeto burguês de educação nas cidades e no campo. Sendo assim a educação do campo baliza-se a partir de princípios inaugurais que estão se mostrando viáveis, por exemplo, em experiências concretas de uma educação popular alternativa em assentamentos de reforma agrária (PRONERA, 2004; ANDRADE *et al.*, 2004), que gradativamente levaram a discussões coletivas pela superação de concepções equivocadas, pelas quais se consolidou uma hierarquia de valoração entre as cidades e o campo, sobrepondo aquelas a este. Processos de engajamento ideológicos revolucionários, emanados de ações reflexivas e politicamente identificados com os movimentos sociais dos trabalhadores rurais, colocam, a partir de novos patamares teórico-práticos, a relevância de transformações de base que favoreçam a superação de abordagens idealizadas do campo, reforçadas pelas políticas públicas e pela mídia de um modo geral (jornais, televisão, livros, filmes, músicas etc.). Um passo importante a se dar, não resta dúvida, é a produção coletiva de críticas dos discursos que apresentam o campo como contexto em que prevalece abundância e não existem conflitos próprios da sociedade de classes.

Ao mesmo tempo em que é construção de uma contra-ideologia. Tratam-se de lutas que não se restringem aos sujeitos oprimidos do campo. A educação do campo e das cidades é um dos projetos que pode contribuir de forma significativa nesse processo revolucionário de reconhecimento e valorização de identidades e culturas na construção de outro projeto de desenvolvimento.

Vale ressaltar, então, na perspectiva dos trabalhadores das cidades e do campo, que a abordagem da educação emancipatória/libertadora constitui-se como produção histórica, materializada por contradições explicitadas nos embates da sociedade de classes. Ao longo do tempo as elites criaram mecanismos que

Ideologia no pensamento Marxista (materialismo dialético) é um conjunto de proposições elaborado, na sociedade burguesa, com a finalidade de fazer aparentar os interesses da classe dominante como interesse coletivo construindo uma hegemonia daquela classe.

Luk'acs (1948) Existencialismo ou Marxismo Senzala São Paulo: 143

cerceiam aos trabalhadores do campo e das cidades acesso pleno às condições que garantem dignidade ao ser humano. O direito à educação em todos os níveis é um desses direitos negados aos trabalhadores ao longo da história brasileira. Não perdendo de vista esta dimensão importante, hoje se colocam condições concretas para reflexão e debates sobre educação do campo como produção coletiva de sujeitos que acreditam que é possível resgatar o direito à fala de todos aqueles que se encontram hostilizados nas relações desiguais produzidas pela sociedade capitalista.

“Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida.”

FREIRE, Paulo: *Pedagogia do Oprimido* – 17ª edição, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 198, p.31.



A educação do campo não comporta uma perspectiva compensatória, como querem os detentores do poder econômico nacional. Qual o projeto de desenvolvimento do campo se pretende implantar com as políticas públicas de educação de nosso país? Não podemos abordar a problemática da educação do campo focando o olhar nas questões da formação humana como se elas não estivessem articuladas com aspectos econômicos, sociais e culturais, permeadas por ideologias e disputas por hegemonia (GRAMSCI, 1977). Compreendê-la como política social, num quadro complexo de ação governamental e não-governamental, em que políticas públicas de saúde, educação, agricultura, moradia, transporte etc. formam uma totalidade complexa, apresenta-se como desafio político e acadêmico. Trata-se de projetos que não se encontram dissociados num conjunto de práticas sociais que se colocam no movimento pelo resgate da cidadania dos excluídos. Neste contexto de discussões a educação do campo é compreendida como prática construída e produzida na luta coletiva dos trabalhadores.

A tarefa de sistematizar princípios norteadores para a construção de um projeto político de educação do campo constitui desafio que deve se pautar na reflexão a partir de uma história de lutas e discussões coletivas de diferentes segmentos de populações exploradas, ligados direta ou indiretamente aos movimentos sociais organizados do campo e das cidades. Refletir a respeito de uma escola emancipatória/libertadora, no sentido proposto por Paulo Freire, não exclui nem hierarquiza sujeitos, porém busca incluí-los na medida em que todos são oprimidos na sociedade de classe e todos se libertam na luta pela superação das contradições das injustiças produzidas pela produção e distribuição desigual de bens materiais e simbólicos.

Elencamos a seguir alguns pontos para discussão, na tentativa de contribuir com debates partilhados com todos aqueles que acreditaram e continuam pensando que é possível em nosso país transformar a escola, garantindo no seu interior o encontro de muitas cores, muitas falas, muitas histórias de vida, para a dignificação de todos. Esta é uma luta dos oprimidos do campo e dos oprimidos das cidades por um projeto pedagógico popular-libertador de educação do campo e das cidades. Não se trata de pensar *pelo* povo do campo, na lógica das cidades, ou *para* ele, mas dialogando *com* suas histórias, para compreender como participar de suas lutas, compartilhando sofrimentos, mas principalmente aprendendo com eles a cultivar práticas de humildade e de diálogo em favor da humanização de todas as pessoas, para fazer nascer em toda a terra, em todos os lugares, o desejo de ocupar terra, aprendendo a escutá-la, ouvindo o que ela nos tem a dizer sobre como nos organizarmos para construir uma sociedade sem fome, sem injustiças étnicas, de gênero, religiosas etc.



Qual o projeto de desenvolvimento do campo que se pretende implantar com as políticas públicas de educação de nosso país?

MARCOS LEGAIS

Destacamos os seguintes instrumentos legais que servem de base para a construção de projeto diferenciado de educação do campo a partir do governo central: Constituição de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 de 20/12/1996; Parecer CEB/CNE nº 14/1999 de 14/09/1999 – Diretrizes Nacionais para o funcionamento das Escolas Indígenas; Resolução CEB/CNE nº 03/1999 de 10/11/1999 – Institui Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas; Lei nº 10.172/2001 - Plano Nacional de Educação; Parecer CEB/CNE nº 36/2001 de 04/12/2001 - Diretrizes Operacionais à Educação Básica nas Escolas do Campo; Resolução CEB/CNEB nº 01/2002 de 03 de abril de 2002 - Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; Lei nº 10.639/2003 de 09/01/2003 – Estabelece Inclusão de Temas da Cultura Afro-brasileira no Currículo Escola; Parecer CEB/CNE nº 03/2004 de 10/03/2004 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; Resolução CEB/CNE nº 01/2004 de 17/06/2004 – Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; Parecer CEB/CNE nº 01/2006 de 01/02/2006 - Recomenda a Adoção da Pedagogia da Alternância em Escolas do Campo; Decreto nº 6.040/2007 de 07/02/2007 – Institui Política Nacional Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais; Lei nº 11.645/2008 – Estabelece o Ensino de História e Cultura Indígena e Afro-Brasileira no Currículo Escolar.



O que diz a LDB?

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

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

BRASIL. Lei nº 9394/96. Brasília, DF: Câmara dos Deputados.

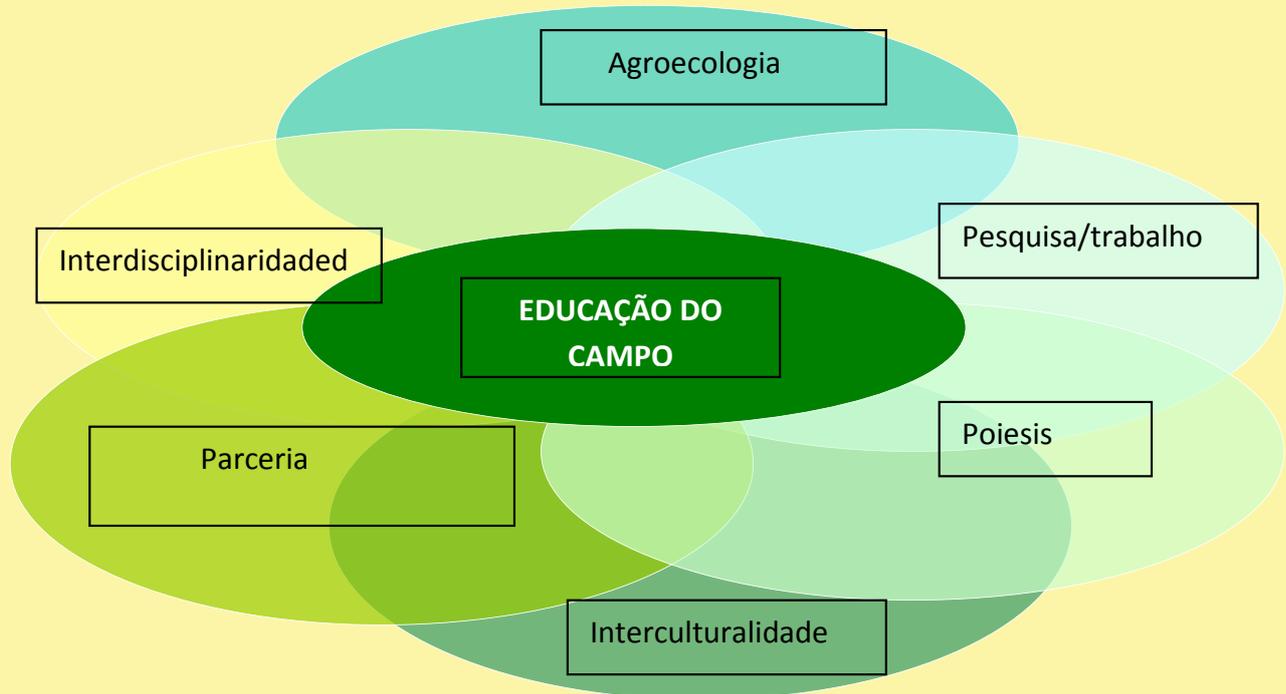
Discussões acumuladas no cenário nacional até o momento apontam para a construção coletiva do Projeto Político e Pedagógico, que leve em consideração características próprias dos contextos locais, diretamente relacionadas a identidades e culturas. Encontram-se importantes disposições legais que se referem ao processo educativo do campo com fortalecimento de lutas coletivas nessa perspectiva. Vale ressaltar que o *conceito de campo* não é monolítico, uma vez que a produção de subsistência da agricultura familiar do minifúndio (são propriedades pequenas que em geral têm 25 hectares ou menos) não coincide com o modelo ganancioso de desenvolvimento do agronegócio promovido pelo latifúndio e agronegócio. Por outro lado, é preciso considerar uma significativa diversidade de territórios e comunidades produtivas em áreas de pequena extensão que organizam o processo produtivo a partir de características muito próprias. Este é o caso, por exemplo, dos povos tradicionais das florestas (extrativistas da Amazônia), povos ribeirinhos, povos indígenas, comunidades quilombolas, comunidades pomeranas etc.

BASES CONCEITUAIS: INICIANDO UMA DISCUSSÃO

A educação do campo considera: sujeitos do campo; economia familiar agroecológica; povos tradicionais em seus respectivos territórios; saberes da terra; trabalho e pesquisa como princípio educativo; cultura como produção social da vida; interculturalidade; interdisciplinaridade como construção de conhecimento coletivo e engajado; cooperativismo e/ou associativismo como construção dialógica e política de participação; sustentabilidade e agroecologia. As propostas pedagógicas de educação do campo hoje em construção nas escolas são orientadas a partir de pressupostos, tais como: sujeitos do campo, saberes da terra, territórios e povos tradicionais do campo, trabalho, alternância, pesquisa, agricultura familiar, sustentabilidade e agroecologia, culturas, identidades e interculturalidade, participação cidadã, diálogo, interdisciplinaridade, formação inicial e continuada, entre outros aspectos.

A seguir faremos uma abordagem introdutória sobre conceitos, como: campo, agricultura familiar, sustentabilidade, agroecologia e *poiesis*, partindo do seguinte quadro:

A Educação do Campo como prática pedagógica alternativa



a) O que é campo?

Parte-se da concepção de campo como espaço de produção integrado à sociedade nos seus modos de produzir bens de consumo materiais e culturais. O campo não se constitui como ente geográfico ou cultural isolado do contexto nacional e internacional. Todavia, cabe destacar que os povos tradicionais do campo (indígenas, quilombolas, pomeranos, pescadores, ribeirinhos, extrativistas das florestas etc.) diferenciam-se entre si, com processos produtivos próprios. Assim os povos tradicionais do campo constroem culturas e identidades próprias, o que não significa que estejam isolados ou que sejam autônomos em relação ao resto do mundo.

*O campo compreendido a partir do conceito de **territorialidade** é o lugar marcado pelo humano e pela diversidade cultural, étnico-racial, pela multiplicidade de geração e recriação de saberes, de conhecimentos que são organizados com lógicas diferentes, de lutas, de mobilização social, de estratégias de sustentabilidade. É espaço emancipatório quando associado à construção da democracia e de solidariedade de lutas pelo direito à terra, à educação, à saúde, à organização da produção e pela preservação da vida. Assim, o desenvolvimento humano e o fortalecimento do capital social, por meio dos vínculos sociais, culturais e de relações de pertencimento a um determinado lugar como um espaço vivido, são imprescindíveis para o desenvolvimento territorial sustentável (BRASIL, 2008).*

A palavra *campo* não é utilizada aqui em oposição à ideia de urbano. O termo *campo* deve ser tomado com sentido peculiar e diverso, não mais como sinônimo de “atraso”. Há que se resgatar o campo como *locus* de produção de subsistência importante, processo presente ao longo de toda a história da humanidade, estabelecendo condições de vida para aqueles que cultivam a terra e vivem do trabalho da terra. Nesse sentido é preciso resgatar culturas e identidades dos trabalhadores do campo. Isso significa afirmar que os conhecimentos ou saberes da terra, acumulados pelos povos camponeses contribuem para impulsionar a construção coletiva de projetos alternativos de educação a partir de *comunidades sustentáveis*.

Partindo disso, então, pode-se falar de uma educação do campo como uma pedagogia alternativa e diferenciada, que leve em consideração especificidades das demandas de formação dos trabalhadores do campo, partindo da noção de diversidade e pluralidade. Compreende-se que as políticas públicas devem atender às necessidades de projetos pedagógicos que emanam dos interesses daqueles que trabalham na terra e vivem no campo, sem estabelecer dicotomias com o urbano e as cidades em geral.

b) Agricultura familiar, sustentabilidade e agroecologia

Um projeto popular-libertador de Educação do Campo, intrinsecamente articulado com as lutas dos trabalhadores do campo, ressignifica a ideia de desenvolvimento e progresso. Parte-se do princípio de valorização da vida, não somente no sentido de sua preservação, mas também de sua reprodutibilidade. A dicotomia homem *versus* natureza perde significado, na medida em que a Terra é a *mãe terra*, que abriga a todos e que precisa ser cuidada e não explorada para atender a interesses de acumulação de riquezas em detrimento da vida. Este debate coloca outra racionalidade para definir o homem e a natureza. Chegamos a compreender assim porque somos capazes de refletir sobre nós e os outros, sobre nossas ações, enfim sobre nossos modos de estar e ser no mundo.

Não há como ser de outro modo, uma vez que o ritmo do desenvolvimento capitalista nos desafia a pensar outras perspectivas de relação do homem com a natureza, não predatórias, que estejam articuladas com possibilidades concretas de sustentabilidade, considerando contextos específicos em que nos encontramos. Cabe-nos perguntar como vemos o meio-ambiente e como nos



Discuta em seu grupo de estudos

**Que saberes são próprios do campo?
E quais foram/são apropriados?**

relacionamos com a natureza no contexto em que produzimos nossas existências. Que saberes acumulamos sobre nós e a natureza e que usos fazemos desse conhecimento? Faz sentido também questionar a respeito das possibilidades que produzimos para que todos tenham acesso de forma igual e justa a bens materiais e culturais, sem reforçar práticas de exclusão e/ou de autoritarismo, através da dominação das elites, detentoras do poder econômico e político, sobre as populações menos favorecidas.

Compreender o campo como território de formação de pessoas, de interações sociais e econômicas implica uma concepção diferenciada das relações dos trabalhadores dos diferentes territórios do campo com a terra e com a sociedade como um todo no processo de produção e distribuição de bens materiais e simbólicos. Essa prática deriva uma pedagogia alternativa. Nesse âmbito identifica-se agroecologia como criação dos trabalhadores do campo e das cidades nas lutas de resistência ao processo produtivo capitalista, que separa a força do trabalho e os meios de produção.

O debate sobre *agricultura familiar*, *sustentabilidade* e *agroecologia* constitui-se como pressuposto da educação do campo. Coloca-se a serviço dos trabalhadores, fundamentando lutas coletivas no campo e nas cidades que se contrapõem ao projeto hegemônico de desenvolvimento, gerador de injustiças sociais e exclusão, ao mesmo tempo em que fortaleceu historicamente a exploração predatória da natureza por grupos econômicos que se revezam no poder. A sustentabilidade fundamenta uma forma diferenciada de relação do homem com a natureza, favorecendo a produção de conhecimentos que antes pareciam ter pouco significado ou eram considerados secundários, pois não serviam para a acumulação de riquezas. Essa pedagogia alternativa contribui para pensar e produzir a vida na perspectiva da *poiesis*, a partir da qual o ser humano busca um novo sentido para si, na sua relação com os outros e com a natureza.



c) Educação do campo como prática da *poiesis*

A educação do campo exige posturas de risco, de engajamento pela construção do novo, rejeitando todas as formas de preconceito. Por isso não se pauta simplesmente na transmissão e assimilação de conhecimentos sistematizados. Nega a imposição de cânones, redimensionando-os a partir dos saberes dos camponeses e dos saberes que estes demandam da escola para fortalecer lutas pela humanização do campo e das cidades. Tampouco, a educação do campo fundamenta-se numa perspectiva espontaneísta, segundo a qual o ato de ensinar e aprender é a arte de tirar de dentro da pessoa aquilo que já está latente em todos os seres humanos, valorizada pelos defensores da educação essencialista inspirada em Platão. Educação do campo é práxis do movimento e contradição, com auto-crítica, para apurar, numa postura permanente de reflexão, o olhar a novas leituras, articuladoras de práticas de interpretação e transformação coletiva do mundo, este referido a saberes, tempos e lugares das lutas dos oprimidos.

Considerações para continuidade do diálogo

A educação do campo é construção coletiva como prática de diálogo libertador (FREIRE, 1970), em cujo processo as pessoas constroem-se e são produzidas pelo movimento como sujeitos históricos autônomos e capazes de ler o mundo, atribuindo novos sentidos ao mundo e à realidade (BAHKTIN, 1986), sempre partindo de contradições das relações do homem com a natureza e dos seres humanos com outros seres humanos, na produção das condições materiais e simbólicas de existência de todas as pessoas, na busca incansável de um mundo mais digno e humanizado. É por isso mesmo instrumento de produção de hegemonia (GRAMSCI, 1977), como forma de resistência ao capital. A educação do campo não se encontra acabada, mas é reinventada a cada dia, como pedagogia alternativa, visto que é precária e sempre incompleta, porque se articula como resistência ao projeto hegemônico de educação ditado pelas elites nacionais e internacionais.

Essa relação do eu com o outro (seres humanos e natureza) é fecundada pela problematização das culturas. Na ação revolucionária os sujeitos se reconhecem precários, admitindo que os resultados de nossas lutas são cultivados e reinventados sempre, fortalecendo práticas colaborativas e de cooperação (FOERSTE, 2005). Isso

implica postura de reverência de cada pessoa frente à vida e à natureza, revoltando-se contra todos os tipos de agressão à Terra e todos os tipos de injustiças produzidas pela dominação humana. Porém, solidarizando-se de forma engajada com aqueles que são humilhados e excluídos, desafia a todos que exercem opressão sobre os outros a se libertarem de sua condição desumanizadora nessa relação com seus semelhantes e consigo mesmos. Essa *revolta dialógica* impulsiona reflexões e atitudes de esperança e alegria, para a construção de novas alternativas sociais, alicerçadas no respeito à vida, no direito à liberdade. Essa práxis, em construção coletiva, podemos definir como pedagogia alternativa ou como *educação do campo*.

Resumindo...

A educação é um direito social de todos os brasileiros e brasileiras e sua oferta é dever do Estado. A educação do campo abarca um conjunto de políticas sociais para o campo, como saúde, habitação, transporte, os povos camponeses: agricultores familiares, ribeirinhos, povos das florestas, quilombolas, pomeranos, etc. excluídos nas cidades e no campo na correlação das forças da sociedade assistência social, educação, etc. valorizando as culturas e identidades dos sujeitos. Tem como pressuposto educativo as práticas agroecológicas e de sustentabilidade, com vistas à superação de dicotomias homem versus terra, progresso versus vida, educação versus culturas/identidades.



REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Márcia Regina *et al.* **A educação na Reforma Agrária em perspectiva**; uma avaliação do PRONERA. Brasília: INCRA/PRONERA/Ação Educativa, 2004.
- BAKHTIN, Michail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986.
- FOERSTE, Erineu. **Parceria na formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2005.
- FOERSTE, Erineu; SCHÜTZ-FOERSTE, Gerda margit; DUARTE, Maria Laura Scnheider (Orgs.). **Por uma educação do campo - caderno nº 6**. Vitória/Brasília: UFES/PRONERA, 2004.
- FOERSTE, Erineu e SCHÜTZ-FOERSTE, Gerda M. (Org.). **Educação do campo: diálogos interculturais**. Brasília: SECADI/MEC, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1970.
- GIMONET, Jean-Claude. **Da experiência pedagógica à alternativa educacional**. (texto avulso). UNINOVE, São Paulo, 2011.
- GRAMSCI, Antonio. **Quaderni del carcere** (vol. 1, 2, 3 e 4). Turim: Einaudi, 1977.
- HOBBSAWM, E. **A Era dos Extremos**. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.
- MEC. **Referências para uma política nacional de Educação do Campo**. Brasília: MEC, 2004.
- MERLER, Alberto; FOERSTE, Erineu; CALIARI, Rogério & PAIXÃO, Laura M. B. Muri (Orgs.). **Educação do campo: diálogos interculturais em “terras capixabas”**. Vitória: EDUFES, 2012.
- MEZAROS, Istvan (2004). **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo Editorial.
- NOSELLA, Paolo. Educação: Território e globalização. *In*. Anais do VII Seminário sobre Trabalho e Educação na Amazônia. Belém: Universidade Federal do Pará, Belém, 2011. PRONERA. **Pesquisa de avaliação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**. Brasília: INCRA/PRONERA, 2004.
- STÉDILE, João Pedro *et al.* **A questão agrária hoje**. Porto Alegre: UFRGS, 1994.
- STRECK, Danilo (Org.). **Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- THOMPSON, John B. (1995). **Ideologia e cultura moderna**. Petrópolis: Vozes.
- WILLIAMS, R. **O campo e a cidade na história e na literatura**. SP: Cia. das Letras, 1989.

ATIVIDADE

Para que você desenvolva as atividades deste texto, propomos dois momentos: no primeiro uma discussão em grupo e no segundo uma produção textual.

a) Discuta com seu grupo: Que práticas existentes em seu município sinalizam a presença da Educação do Campo?

b) A partir das discussões produza um texto individual de natureza dissertativa contendo entre uma ou duas laudas. Ilustre seu texto com exemplos, compartilhe sua experiência e relacione aspectos da sua realidade a este texto.

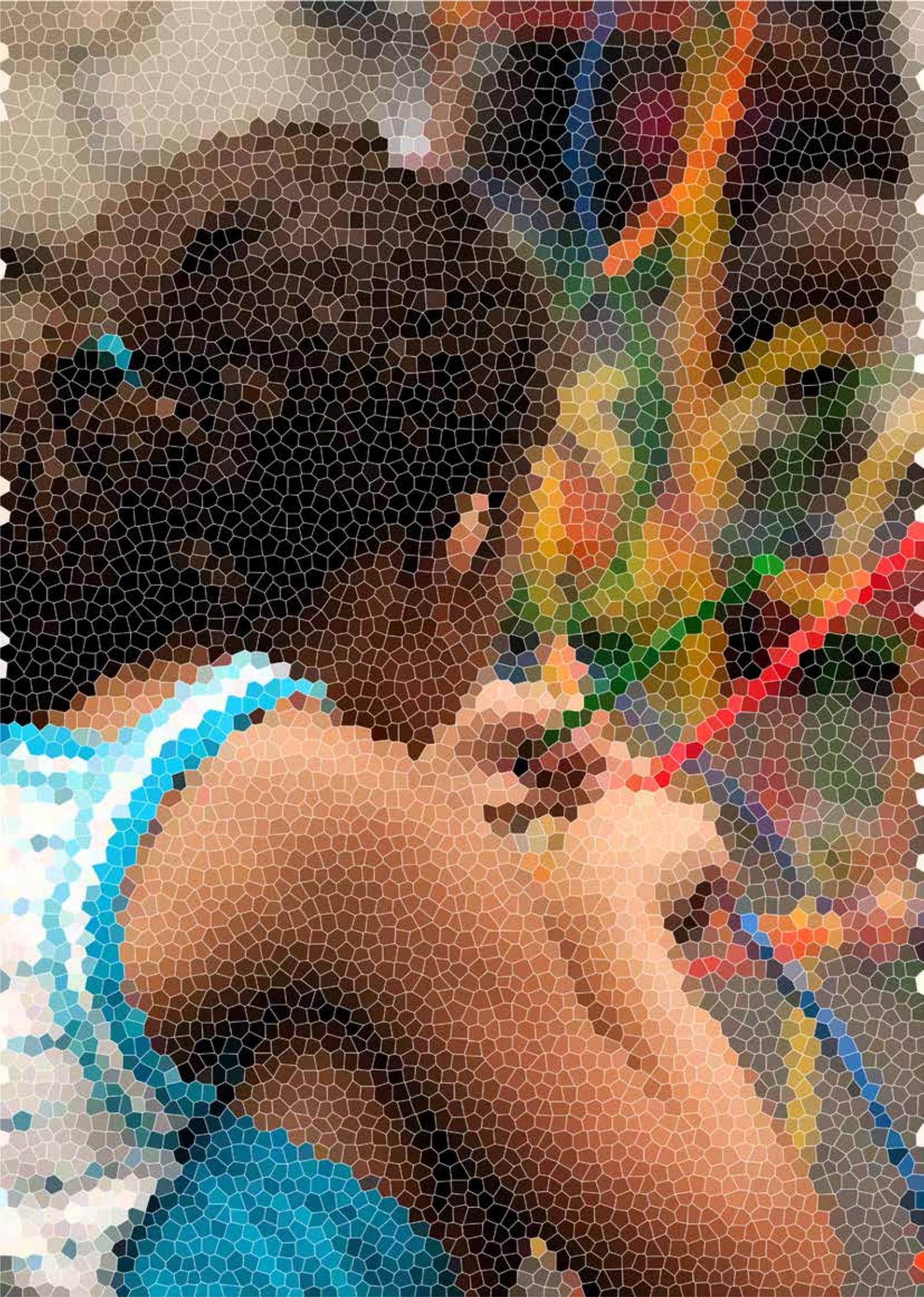


2 CENÁRIOS DA ESCOLA DO CAMPO



Recomendações

Realize uma leitura inicial dos textos, fazendo anotações para elaboração de uma síntese, que será discutida no grupo de estudo. Em seguida retome os artigos, buscando dados para resolver as atividades propostas. Não deixe de registrar suas reflexões, com vistas ao compartilhamento das mesmas no seu grupo e no encontro da turma de que você faz parte no Polo da UAB.



2 . CENÁRIOS DA ESCOLA DO CAMPO

* Sonia A. B. Beltrame ¹¹

Objetivos:

A partir da leitura e discussão com seu grupo de estudos e tutor você será capaz de:

- Analisar o papel social da escola campesina;
- Compreender a escola campesina como locus de produção de saberes;
- Identificar políticas públicas voltadas ao campo e sua interrelação com a educação.

INTRODUÇÃO

A instituição escolar desempenha no meio rural – tanto quanto no urbano – importante função como espaço de acesso ao saber formal. No entanto, no campo ela introduz na experiência educativa elementos culturais e perspectivas de vida diferentes daqueles do universo camponês, o que favorece a própria negação desse universo, seu esvaziamento cultural e simbólico, provocado pela expressão de sentimentos e valores que não fazem parte da socialização para o mundo rural. Nesse espaço em que o indivíduo reelabora a maneira de expressar sua natureza pessoal e social, esses homens e mulheres são levados a assimilar outros referenciais culturais, no bojo dos conhecimentos que adquirem. O discernimento das continuidades e discontinuidades entre o teor do ensino e as concepções que fundamentam a aceitação da escola no meio rural depende da explicitação desse modo de vida a partir das relações que cada homem rural mantém com a sociedade urbana dominante e inclusiva (MARTINS, 1974:119).

Os problemas de resistência à escolarização, aí frequentemente encontrados, são devidos ao fato de que a “mensagem” da escola não se integra num esquema de necessidades vitais ao homem que trabalha e vive no campo. A integração efetiva da escola com as necessidades vitais do sujeito só ocorre quando ele se propõe a migração para a cidade ou se envolve com relações materialmente significativas de caráter urbano (MARTINS, 1974:119).



A escola rural participa da preparação do jovem trabalhador rural para abandonar o campo por um emprego (ou subemprego) na cidade.

¹¹ Professora Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo-USP. Professora no Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC. Pesquisadora das temáticas: educação e movimentos sociais; educação do campo e educação de jovens e adultos. soniabel@terra.com.br Telefone (048) 32341598. Caixa postal 491, CEP 88010970 Florianópolis -SC

Diante das transformações nas relações de trabalho, o mundo rural vai sendo envolvido por novos elementos culturais. Influências da cidade aparecem principalmente no cotidiano das populações e, ao lado disso, vai sendo incorporada uma significação mais ampla da escola. À medida que a vida no campo parece ameaçada, busca-se um lugar na cidade; e aí a escola é fundamental para a integração nessa nova cultura, pois ela fornece elementos que possibilitam acessar competências indispensáveis para a sobrevivência no mundo urbano. Nessa passagem para novas relações sociais, o conhecimento adquirido no meio rural precisa ser reelaborado.

Pesquisadores da área destacam o caráter exterior da escola em relação à vida no campo quando observam que a socialização dos indivíduos na sociedade camponesa (e, portanto, seus momentos de incorporação em culturas) não se realiza apenas no interior de instituições e de relações intencionalmente dirigidas à inculcação de hábitos, à reprodução de modalidades de saber e à participação em processos de formação de identidade e de modos de vida.

Tanto do ponto de vista subjetivo quanto do ponto de vista objetivo da cultura, o que está em jogo são as várias teias de relacionamento entre tipos de agência e categorias de atores (BRANDÃO, 1990:171).

Os espaços de conhecimento além da escola se concretizam nas relações de vizinhança, de compadrio, nos contatos dos adultos com as crianças no trabalho diário, no convívio com a natureza, na observação dos seus ciclos em transformação. Difícil é compreender o lugar e o poder da escola no interior de tais teias de trocas e efeitos de socialização (BRANDÃO, 1990:173).

O autor afirma ainda que, mais pelos anseios que sugere do que pelo saber que transfere, a escola rural participa da preparação do jovem trabalhador rural para abandonar o campo por um emprego (ou subemprego) na cidade.



Essa discussão merece uma cuidadosa reflexão, uma vez que não é possível desconsiderar a importância do saber veiculado na escola do meio rural e as influências urbanas que perpassam seus ensinamentos. É preciso, porém, perceber quando e como os homens e mulheres aí socializados podem usufruir do saber formal sem descaracterizar seu modo de se relacionar nesse universo. Ou seja, como o saber agregado ao seu pode trazer uma leitura crítica e inovadora de sua própria realidade, deixando espaço para a sua cultura e o seu jeito de se relacionar.

O presente estudo aponta que apesar da precariedade e das ambiguidades que a escola representa para a zona rural, reconhece-se que ela é importante como fator de reelaboração dos saberes da vida rural, referência básica para a socialização e para a compreensão do meio onde vive o homem do campo. Assim, prevalece o entendimento sobre a importância da escola, sem que se neguem as influências estranhas que ela poderá trazer ao universo rural.

Evidencia-se que não é somente na escola que a socialização desses homens e mulheres se efetiva - os movimentos sociais constituem-se em espaços privilegiados de educação no campo - mas ela é um importante lugar de acesso a conhecimentos que possibilitam a esses sujeitos o domínio dos instrumentos necessários para ampliar sua condição de cidadãos, ser menos explorados e garantir legitimação social. Trata-se de um desafio para os educadores tentar compreender como a escola pode trabalhar com essas populações sem descaracterizar seu universo cultural, seu estilo de vida.

Finalizamos apontando para novas perspectivas na escola do campo. Merecem destaque o trabalho educativo dos movimentos sociais, especialmente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST; as constantes transformações ocorridas no campo, sobretudo em relação ao trabalho; o acesso a informações e incorporação de novas tecnologias, bem como as alterações propostas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB de 1996. Essas evidências exigem exame cuidadoso e provocam novas discussões sobre a escola do meio rural.



O CONTEXTO DO CAMPO

Para compreender o que ocorre no espaço rural, é importante considerar os aspectos históricos, as mudanças que vêm ocorrendo nas atividades produtivas, nas relações sociais e econômicas ali desenvolvidas. Em algumas regiões do país é possível identificar a integração da agricultura no processo de produção global. Nesse percurso o campo se urbaniza, na medida em que adota práticas sociais, econômicas, políticas e culturais ditadas globalmente. Junto com novos mecanismos produtivos, tecnológicos, comerciais e organizacionais da atividade agroindustrial são levados ao homem do campo novos padrões de comportamento, valores e costumes (VITULE, 1997:42).

É importante considerar o papel do Estado nesse contexto. Segundo Martins, o Estado possibilita relações políticas extremamente atrasadas, como as do clientelismo, da dominação tradicional de base patrimonial, do oligarquismo, que funcionam como instrumentos de poder (MARTINS, 1994:13). Outros estudos sobre o meio rural, desde clássicos como os de Antonio Candido (1982), que analisou a vida do caipira paulista e as transformações do seu meio, até trabalhos mais recentes como os de José de Souza Martins, mostram as peculiaridades do trabalho agrícola: distâncias a serem vencidas diariamente, dificuldades com intempéries e colheitas, os anseios dos jovens para encontrar seu espaço nesse mundo de pouco lazer, as mulheres buscando ampliar sua visibilidade social, precariedades no sistema de saúde e educação, entre outros temas já discutidos.

Porém, em meio às privações e dificuldades, muitos homens e mulheres demonstram grande coragem no enfrentamento de problemas, expressando o desejo de superação, alegria e solidariedade em ações cotidianas, como a troca de alimentos, agasalhos, instrumentos de trabalho, favores e demonstrações de afeto. Há vidas esperançosas, que organizam-se em coletivos, que se mobilizam para transformar as condições de vida e trabalho no meio rural.

A partir da mobilização dos movimentos sociais do campo, dentre as quais as realizadas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Comissão Pastoral da Terra (CPT), a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag) e o Movimento Eclesial de Base (MEB), ganha força, no final do século passado, uma nova discussão em defesa de uma “Educação do Campo”. É nesse momento que novas compreensões a respeito da educação dos povos que vivem no campo e, em consequência, um outro entendimento acerca do sujeito que tem sua vida significada nesse espaço, dão margem a práticas diferenciadas, provocando um novo olhar sobre a relação de ensinar e aprender nesse contexto.

Oligarquia: De origem grega, a palavra “oligarkhia” significa governo de poucos.

É um sistema político em que o poder é concentrado num pequeno grupo.

Mesmo em países democráticos, a oligarquia se faz presente quando grupo sociais monopolizam o mercado econômico, político ou social, ou então, quando os militantes de um mesmo partido político ocupam os altos postos do governo.

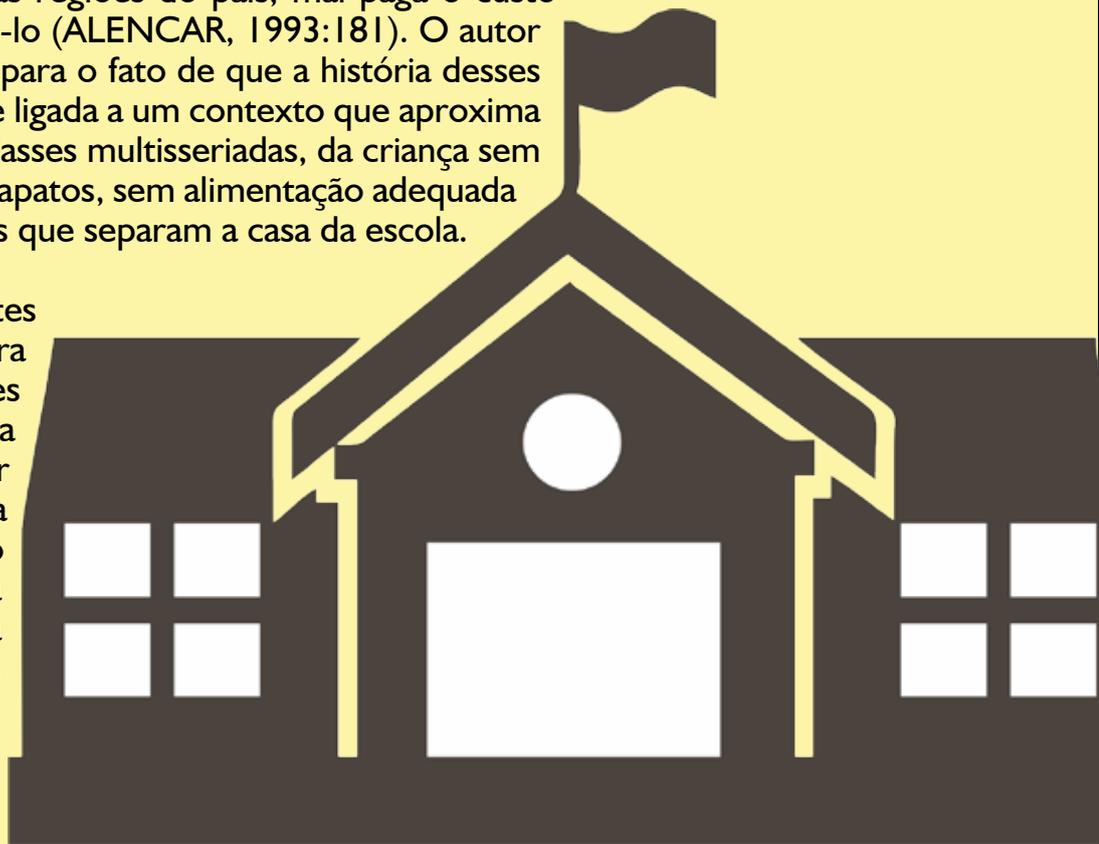
www.significados.com.br/oligarquia/

O ESPAÇO DA ESCOLA

Estudos sobre o cotidiano das escolas e do trabalho do professor que atua na zona rural trazem à luz peculiaridades sociais e culturais que caracterizam essa realidade como adversa, precária, com problemas aparentemente insolúveis. Objeto de diversas análises*, o percurso da escola do meio rural evidencia a complexidade das condições que historicamente têm sido oferecidas pelo poder público ao desenvolvimento da prática docente.

É uma constante nesses estudos a afirmação de que o professor do meio rural enfrenta uma série de dificuldades, causadas tanto pela infra-estrutura deficiente dos prédios escolares, quanto pela precariedade salarial e falta de oportunidades para a formação adequada ao desempenho da profissão. Esse professor, na maioria das vezes sem formação formal oferecida pelo sistema de ensino, aceita passivamente as condições que lhe são propostas ou impostas, com salário que, em certas regiões do país, mal paga o custo do transporte para recebê-lo (ALENCAR, 1993:181). O autor também chama a atenção para o fato de que a história desses professores sempre esteve ligada a um contexto que aproxima a escola da pobreza, das classes multisseriadas, da criança sem lápis e sem caderno, sem sapatos, sem alimentação adequada para enfrentar as distâncias que separam a casa da escola.

Apesar de estudos relevantes apontarem para outra direção, as discussões tendem, seguidamente, a responsabilizar o professor rural pelo fracasso da escola pública, desconsiderando que, em muitos casos, a própria existência dessa escola foi garantida pela dedicação e pelo trabalho do educador, que muitas vezes fez da sua casa o espaço



* Refere-se aos trabalhos de Arroyo, M. Escola, Cidadania e Participação no Campo, 1982; Calazans, M. J. Educação Rural no Terceiro Mundo - Experiências e Novas Alternativas, 1981; Para Compreender a Educação do Estado no Meio Rural - Traços de uma Trajetória - 1993; Therrien, J. O Professor Rural, seu Cotidiano e seu Saber Social, 1993.

escolar, arrecadando junto aos pais dos alunos os recursos necessários para seu funcionamento. Acrescente-se que a escola não se apresenta dessa maneira pela vontade dos professores (as) ou pelas deficiências dos alunos. Na verdade, ela expressa uma realidade social e política que determina, de antemão, os limites do ensinar e do aprender nesse contexto (DAVIS ; GATTI, 1993:148).

O que já vem sendo experimentado nas práticas escolares é levar em conta, no interior dos conteúdos ensinados, o conhecimento empírico existente naquele universo, inserindo-o na escola como uma dimensão do saber. Não como único e adequado, o que acentuaria a marginalização dessas populações, mas como um saber produzido e que tenha eficácia própria em certas condições de vida e trabalho (AZEVEDO; GOMES, 1997:41).



Pesquisadores voltados para o estudo da educação escolar manifestam posição que parece sintetizar essa discussão: apesar de reconhecerem que a escola do meio rural efetivamente existente é limitada e precária, consideram que essa instituição tem importante papel social, especialmente no que concerne à divulgação do saber universal para a população camponesa (CALAZANS, 1993: 8).

A escola rural representa, para os povos que vivem no campo, a única oportunidade de aprendizagem sistemática de bens universais, como a leitura, a escrita, a contagem básica e os conceitos científicos iniciais sobre a realidade. No entanto, o seu modo de atuar, muitas vezes, impede o efetivo cumprimento do que dela se poderia esperar. Isso aparece quando examinamos a história dessa instituição, principalmente as ações do poder público destinadas à escola do campo.

* Na década de 50 surgem programas de educação das populações rurais, tais como: Serviço Social Rural (SSR) e Campanha de Educação Rural (CNER). Esses programas surgem com o objetivo explícito de conter a migração rural-urbana, estabelecendo uma educação especificamente voltada para o meio rural. A implantação desses serviços fazia parte de uma proposta mais ampla em âmbito mundial, desencadeada pela “guerra fria,” nas quais os Estados Unidos prestavam assistência e cooperação às áreas subdesenvolvidas, como parte de um programa em favor da “paz e liberdade” principalmente através da Organização dos Estados Americanos, OEA (Calazans, 1985:32).



AÇÕES GOVERNAMENTAIS PARA A ESCOLA RURAL

Ao rever as propostas do poder público para o ensino no meio rural, aparecem, de forma recorrente, projetos criados para atender aos interesses políticos do governo federal*, mais conhecidos pela propaganda do que por sua realização.

Principalmente a partir dos anos 1930, foram muitas as propostas oficiais que visavam o desenvolvimento das áreas rurais, notadamente no setor de saúde e educação. Essas iniciativas atendiam às preocupações governamentais com o êxodo crescente das populações do campo em direção às cidades, em busca de melhores condições de vida e trabalho.

O aumento da migração da zona rural para os centros urbanos tornou-se fator de preocupação revelado nas políticas públicas destinadas às áreas rurais. A ameaça à instabilidade social que uma migração intensa poderia representar trouxe para dentro do pensamento educacional da época a temática do “ruralismo pedagógico”, que pretendia que a escola estivesse integrada às condições locais regionalistas, cujo objetivo maior era promover a fixação do homem ao campo (MAIA, 1982:27). Assim, o pensamento pedagógico era perpassado pelo ideário da educação como possibilidade “redentora” da humanidade (SAVIANI, 1985).

A crise econômica das cidades, que se delineava com a intensa migração do homem do campo, trouxe o discurso da valorização desse homem e do seu trabalho, com o intuito de evitar seu êxodo. Pensava-se que, para isso, bastava desenvolver uma prática educativa voltada para a realidade e adaptada às especificidades das culturas locais.



Cândido Portinari, *Retirantes*, 1944, 190cmx180 cm, óleo sobre tela . MASP/SP

Nesses propósitos, não eram consideradas as reais condições de vida no campo, causa primeira da migração para as cidades. Os programas governamentais que pretendiam “fixar o homem ao campo” tinham um cunho conservador e em muito contribuíram com as oligarquias rurais que precisavam de mão-de-obra para o trabalho na agricultura.

Nos discursos oficiais da época, a educação no meio rural era tratada com um enfoque autoritário e paternalista, com propostas de “atendimento às famílias pobres” nas “regiões economicamente subdesenvolvidas”, tendo como objetivo o “bem-estar do homem rural”. Esses discursos, associados à ação educativa da escola, formavam um círculo de poder em torno dessas populações, mantendo-as sob controle, atenuando os riscos de conflitos sociais maiores*. Essas concepções chegavam à escola rural, onde a “grande

* O ruralismo esteve vinculado a fontes sócio-políticas e culturais da época (o movimento nacionalista e o movimento católico do início do século), ocasionando, de certa forma, a valorização da visão fisiocrata, na qual a riqueza tem origem na produção agrícola, e também a tendência de atribuir ao Brasil um destino econômico agro-pecuário (Leite, 1999:29).

missão” do professor rural seria a de demonstrar as “excelências” da vida no campo, convencendo o homem a permanecer marginalizado dos benefícios da civilização urbana (MAIA, 1982:28).

Nos projetos getulistas a escola rural foi valorizada nas políticas governamentais, voltadas então para a difusão ideológica de princípios de disciplina e civismo, amplamente difundidos no governo de Vargas. Em 1942 a escolarização rural foi reforçada durante o VIII Congresso Brasileiro de Educação, que enfatizou as tendências nacionalistas-burguesas do Estado Novo (LEITE, 1999:31).

Nesse mesmo período foram implantados vários projetos ligados à extensão rural, envolvendo indiretamente as escolas, criando expectativas de transformação para as áreas rurais, tendo a família como base material. Assumindo características de ensino informal (fora da escola), o trabalho extensionista se propunha diferenciado ou até mesmo incompatível com o caráter centralizado e curricular do ensino formal (FONSECA, 1985:91). Nessa mesma direção seguiram-se outros projetos, na época, que contavam com o financiamento de organismos internacionais*.

Nas décadas de 70 e 80, a educação rural recebeu menção no I PND (Plano Nacional de Desenvolvimento para a Educação) e, posteriormente, no Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportos (PSECD) para os períodos de 1975/79 e 1980/85. Neste último, foi dado destaque ao Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas para o meio rural, que propunha, entre outras ações, a expansão do ensino fundamental no campo, a melhoria do nível de vida e de ensino e a redução da evasão e da repetência escolar. E, como ação política social específica, a redistribuição eqüitativa dos benefícios sociais (LEITE, 1999:50).

É importante considerar que a educação rural sempre esteve presente nos planos governamentais; porém, como observamos essa presença não alterou significativamente a situação de precariedade da escola. Acrescente-se que essa “inclusão” criou maneiras de introduzir interesses alheios às necessidades das populações rurais. Entre outras decorrências, a escola rural vinculada ao sistema produtivo e servindo de suporte para a estruturação de uma sociedade desigual e de preparo mínimo de mão-de-obra que atendesse a prerrogativas econômicas (LEITE, 1999:53).

* Os trabalhos de Calzans (1989; 1993) discutem amplamente o assunto, analisando os financiamentos de projetos de educação para as áreas rurais, a partir da década de 30.

Dessa maneira, a constatação possível é de que a escola no meio rural esteve sempre sujeita a interesses políticos e econômicos, sem considerar as reais necessidades da população ou dos professores. Isso fez com que os povos que vivem no campo recebessem, na maioria das vezes, uma escola de segunda mão.

No entanto, a escolarização foi e continua sendo reivindicada por essas populações, que expressam constantemente o alto significado que depositam na instituição escolar, valorizando os conhecimentos ali adquiridos para si e para os filhos. Com o crescimento das formas de organização no campo, principalmente após a década de 1970, os trabalhadores passaram a demonstrar uma compreensão crítica acerca do saber acadêmico, conscientes de que, acessando o saber formal, seus filhos vão adquirir mais força política e maior poder de interferência na realidade. Aos poucos, passaram a aumentar suas exigências em relação ao saber veiculado nos currículos (BELTRAME, 1991:144). Porém, muitas vezes a escola dos filhos se coloca no extremo oposto das suas lutas políticas. Apesar de todo o esforço dos pais em mandar os filhos para a escola, existe uma discordância histórica quanto à sua forma de ensinar, principalmente pela presença das concepções urbanas nos programas de ensino que chegam à escola rural. Nos últimos anos, essa situação tem sofrido mudanças que ainda parecem lentas, mas com perspectivas promissoras. Estamos nos referindo às mudanças na legislação da educação do campo. Essa educação conta hoje com respaldo legal para exigir um tratamento diferenciado e específico.

No artigo 28 da Lei n.º 9.394/96 – LDB ficou estabelecido o direito aos povos do campo a um sistema de ensino adequado à sua diversidade sócio-cultural. Estas modificações podem efetivar-se nos conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; na organização escolar privilegiando adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas.

Tal perspectiva é detalhada nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1/2002). Essas propostas abrem grandes possibilidades para a escola do campo.

O PROFESSOR, A PROFESSORA NESSE CONTEXTO

Os estudos sobre a escola do campo revelam que, nesse contexto de contradições e desencontros políticos e administrativos, o(a) professor(a) é o elo que permanece em meio às circunstâncias adversas. Apesar das dificuldades, ele/ela está lá. Sua presença solitária, isolada, revela a persistência e a tenacidade que caracterizam sua trajetória. Ele/ela e seus alunos sobrevivem em meio à precariedade, desenvolvendo um percurso de relações de saber e de reconhecimento mútuo.

Nos últimos anos, no entanto, muitos professores (as) têm buscado outros caminhos para realizar-se profissionalmente, às vezes até abandonando a escola. A perspectiva de mudar de profissão e de modo de vida se manifesta quando superam, individualmente, a condição incômoda de “professor leigo”, no momento em que conseguem concluir o curso de habilitação e já podem sonhar com a universidade ou com outro emprego que pague um salário melhor, “apesar de gostar imensamente de ensinar e das crianças” (ALENCAR, 1993:187). Outros, mesmo com o curso de habilitação, continuam buscando seu espaço na escola, apesar das precariedades salariais e estruturais.



Nesse contexto quem apóia o (a) professor(a)? Onde os docentes buscam as referências para continuar na profissão? As relações com as secretarias de educação seguramente não oferecem o apoio de que necessitam – elas não promovem contatos que possibilitem aos docentes referendar-se cotidianamente. Segundo afirma Brandão, o que os paralisa não são tanto as condições físicas do ofício, mas as condições culturais de sua formação e do horizonte profissional, junto com as barreiras institucionais do exercício docente (1990:117).

As relações com a estrutura oficial são perpassadas por cobranças e exigências que submetem os docentes a rotinas de fiscalização, disfarçadas de supervisão do trabalho escolar. A importância dada aos relatórios e fichários de alunos é motivo frequente de descontentamento por parte dos docentes, que reclamam que esses procedimentos, na maioria das vezes, funcionam como verificação quantitativa do seu desempenho. Valoriza-se uma competência alheia ao trabalho docente propriamente dito.

Os encontros entre docentes, promovidos pelos órgãos municipais de educação, às vezes raros, nem sempre significam parcerias ou ajuda mútua, pois muitos professores são ainda reticentes quanto à discussão de suas práticas com outros colegas. São fracas as relações de confiança, que pressupõem laços de amizade ou o sentimento de pertencer a uma equipe pedagógica (PERRENOUD, 1997:44).

Dessa maneira, as relações com os órgãos administrativos são complexas pela proximidade com o poder local e suas implicações políticas, possibilitando às vezes demissões ou transferências arbitrárias de docentes como resultado de conflitos menores com o grupo dirigente da educação.

Os professores das escolas rurais contam com o apoio dos pais, com sua consideração e respeito pelo trabalho docente. O professor(a) simboliza a realização do desejo de estudo para o filho. Porém, às vezes, a mensagem da escola não corresponde às suas expectativas em relação aos conhecimentos oferecidos pela escola. O professor sente-se então desaprovado, sem compreender as razões manifestas pelos pais.

Apesar do apoio que recebem e das trocas com os alunos, os professores(as) desenvolvem um trabalho solitário, dividindo seu tempo entre as tarefas da escola e os afazeres do cotidiano. Uns conseguem estabelecer e administrar de forma clara as prioridades; outros se sentem fatigados ou desanimados diante dos desafios e dificuldades que o trabalho apresenta.

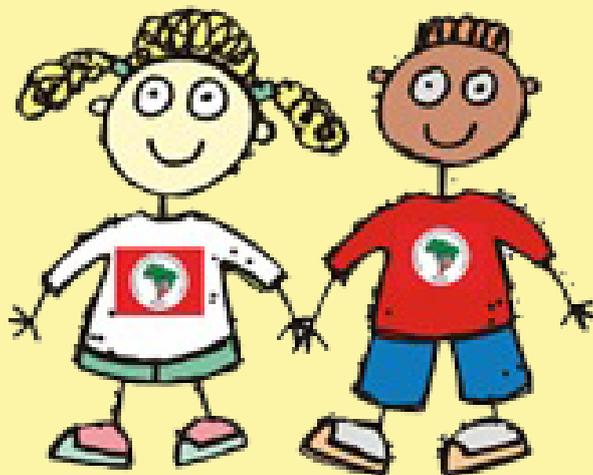
As discussões sobre a escola do campo têm contemplado a formação dos professores e professoras que ali atuam, porém, ainda precisamos continuar buscando maneiras de contribuir com o debate, pois há muito por fazer nesse espaço.

A EXPERIÊNCIA DE ESCOLARIZAÇÃO DO MST

O trabalho político do MST vem se destacando nas últimas duas décadas no meio rural brasileiro. Além das reivindicações pela efetivação de uma reforma agrária no campo, o movimento vem atuando junto à melhoria da educação oferecida aos povos do campo. Nesse sentido, as ações desenvolvidas pelo MST, supõem sempre uma interferência pedagógica na vida dos sujeitos Sem Terra. Desde os momentos de acampamento, o coletivo envolve os sujeitos na organização dos setores que compõem a vida de acampado, como o setor da educação, da alimentação, do trabalho da limpeza, da saúde, entre outros. Vendramini compreende que

[...] as práticas sócio-educativas que estão presentes nas lutas dos sem-terra e no dia-a-dia dos acampamentos e assentamentos constituem-se numa grande escola, ou seja, em espaços formadores de consciência, tendo como elementos a solidariedade, a dignidade e a vivência de experiências coletivas (2000:204)

Nesse sentido, o projeto educativo do MST fundamenta-se sobre uma concepção que entende a educação como um processo de relações e, portanto, um exercício compreendido no compartilhar diário de saberes, na mobilização e organização de setores que, coletivamente, sustentam a luta e revigoram a esperança comum dos sujeitos que integram o Movimento. Portanto, desde o início da organização, o processo educativo é privilegiado, garantindo os espaços de socialização e construindo os espaços formais de escolarização.



No dia-a-dia do acampamento tenciona-se provocar um processo de formação humana e política, construindo os princípios de uma vida coletiva e cultivando-se a identidade do “sujeito social Sem-Terra” que, para além de uma situação, significa uma opção política de resistência á conjuntura de discriminação vivenciada pelos trabalhadores do campo. Sendo assim, a educação escolar é parte integrante do processo formativo que constitui o sujeito Sem-Terra (PUHL, 2008: 32).

A experiência educativa desenvolvida pelos professores nas escolas de acampamento e assentamento incorpora essas perspectivas, bem como as características culturais da vida no campo, valorizando peculiaridades que compõem o repertório e marcam a trajetória dos homens e mulheres que ali vivem. Nesse contexto a escola ganha um espaço privilegiado. Segundo Caldart, é preciso pensar a escola sim, e com prioridade, mas sempre em perspectiva, para que se possa transformá-la profundamente, na direção de um projeto educativo vinculado a práticas sociais emancipatórias mais radicais (2008:6).

Nos contatos mantidos com os professores que atuam nessas escolas é possível perceber a riqueza e ao mesmo tempo, a complexidade do seu cotidiano, a diversidade de situações que vivenciam como mães/pais de famílias, professores de escolas da zona rural e sujeitos envolvidos na ação política do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (BELTRAME, 2000:98). Esses pertencimentos exigem uma investigação que vai além do estudo da prática pedagógica em sala de aula.

A experiência educativa desenvolvida pelos professores nas escolas de assentamento incorpora características culturais da vida no campo, valorizando peculiaridades que compõem o repertório e marcam a trajetória desses homens e mulheres.

A prática desses professores permite reconstruir aspectos desse universo cultural, destacando as relações construídas nos diversos espaços de pertencimento, tanto na família e na escola, como nas relações sociais que organizam na sua vida adulta – o ingresso no MST e outros vínculos que marcam o cotidiano atual, quando “reaprendem” a viver no campo. Nessas trajetórias, aparecem os referenciais que embasam a prática pedagógica, considerando que a origem sociocultural é um ingrediente importante na dinâmica da prática profissional. No estilo de vida

dos professores dentro e fora da escola, seus pertencimentos sociais têm ligação com os modelos de ensino e o fazer docente.

A formação dos docentes que atuam nas escolas de assentamento se beneficia de um conjunto de práticas formativas oferecidas pelo Movimento. São eventos que ora provocam grande mobilização, ora atraem pouca adesão por parte dos docentes. Mas todos representam espaços fundamentais tanto para a formação docente e política desses sujeitos, quanto para aquisição do conhecimento a ser socializado na sala de aula, principalmente porque esses professores vêm de uma formação tradicional e enfrentam certa dificuldade em absorver uma nova proposta de ensinar.



Nas reflexões sobre o papel desempenhado pelo MST na relação com os professores das escolas de assentamento, é importante notar que seu envolvimento com a educação formal se encaminha em três direções: a luta pela construção de escolas para os trabalhadores; a orientação pedagógica aos professores que atuam nas escolas, localizadas em áreas de acampamentos e assentamentos rurais; a elaboração de um projeto educativo para o campo. Essa perspectiva difere de outras iniciativas de movimentos sociais que, nos anos 1980, lutaram por escolas nas periferias urbanas e cujas reivindicações não comportavam necessariamente a direção pedagógica

dessas instituições. Nas propostas do Movimento para a formação de professores, as necessidades das populações do campo são consideradas, pois, além do programa de conteúdos formais, os docentes são orientados a considerar os valores e as tradições culturais em que se socializaram como membros da localidade. Essa é a riqueza da proposta, pois incorpora os saberes locais e abre espaço na escola para a cultura local. Dessa maneira, a formação dos professores leva em conta as condições efetivas da realidade. Essa visão aponta para o entendimento de que a formação do docente não deve ficar restrita ao período de duração do curso de formação. Ele vai sendo formado ao longo de sua experiência de envolvimento com os alunos, com os pais dos alunos, com os colegas da escola, nas situações de participação política, enfim, no cotidiano.

Para tanto, os docentes precisam estar constantemente recebendo informações que favoreçam a compreensão crítica da realidade. O repertório cultural do campo apresenta uma grande riqueza construída na permanente relação de aprendizagem entre crianças e adultos, na observação atenta dos fenômenos naturais a que estão sujeitos e na prática da solidariedade. Nesse sentido o MST, através da sua ação política, procura subsidiar os professores com as informações necessárias para uma formação constante. (...) nas lutas sociais pelo direito à educação, configuradas desde a realidade da luta pela terra, pelo trabalho, pela igualdade social, por condições de uma vida digna de seres humanos no lugar em que ela aconteça (CALDART, 2008:4). É o que se propõe o Movimento nas ações formativas junto aos professores envolvidos com sua proposta pedagógica.

Nos relatos dos professores sobre a sua prática e sobre os eventos de formação promovidos pelo Movimento, assim como nas cenas de sala de aula, é possível perceber os caminhos que estão sendo construídos pelos docentes das escolas de assentamentos.

Nas soluções buscadas para enriquecer seu trabalho, eles reelaboram sua vivência camponesa, garantindo espaço para seus saberes junto aos novos conceitos trazidos pelo Movimento. Percebe-se que há diferentes níveis de adesão e compreensão da proposta educativa da qual participam. Alguns docentes conseguem avanços mais significativos em relação a uma prática criativa, enquanto outros trabalham com dificuldades. Os fatores determinantes desses níveis de compreensão e maneiras de encaminhar a prática docente estão ligados às suas trajetórias de formação para a docência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Analisando os diversos cenários da escola do campo, observa-se que a trajetória dessa instituição no meio rural é marcada por momentos de abandono e pouco investimento governamental. No entanto, podemos afirmar que depois de certo período de silêncio em relação a políticas públicas para essas populações, aparecem indicações de que se abrem novas perspectivas para a educação do campo. Suas especificidades são consideradas nos discursos oficiais:

(...) para atender a essas especificidades e oferecer uma educação de qualidade, adequada ao modo de viver, pensar e produzir das populações identificadas com o campo - agricultores, criadores, extrativistas, pescadores, ribeirinhos, caiçaras, quilombolas, seringueiros - vem sendo concebida a educação do campo (BRASIL, 2007: 9).

Nessa direção surgem novas compreensões a respeito da educação dos povos do campo e, em consequência, outro entendimento acerca do sujeito que tem sua vida significada no campo, dão margem a práticas diferenciadas, provocando um novo olhar sobre a relação de ensinar e aprender nesse espaço.

A escola, vista na lógica da educação do campo ressignifica as especificidades do campo possibilitando a elevação da autoestima e autoconfiança das populações, buscando uma vida digna neste espaço. Os processos educativos ali desenvolvidos, tanto os escolares como os não escolares, desenvolvidos pelos movimentos sociais, estão voltados para a busca de uma qualidade de vida que amplie as possibilidades de vida e trabalho no campo.

Nesse processo ganha destaque a figura do professor que necessita melhores condições para desenvolver seu trabalho. Para tanto, são exigidas políticas públicas que ultrapassem os estágios de projetos e programas descontínuos, emergenciais e fragmentados, que historicamente foram destinados para essas áreas.

Sabemos que o desenvolvimento dessas propostas não passa somente pela escola, vai muito além das atribuições dessa instituição, mas, como local privilegiado de sistematização do conhecimento, a escola tem um papel fundamental nas mudanças que precisam ser efetivadas na realidade do campo.



REFERÊNCIAS

- ALENCAR, J. F. **A professora “leiga”**: um rosto de várias faces. In Educação e escola no campo. São Paulo: Papyrus, 1993.
- AZEVEDO, Janete e GOMES, L. **Educação como Políticas Públicas**. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo. São Paulo: Cortez, 1997.
- BRANDÃO, C. R. **O trabalho de saber**: cultura camponesa e escola rural. São Paulo: FDT, 1990.
- BELTRAME, Sonia A. B. **A educação dos que vivem a resistência 1949/1989**: um estudo com pequenos produtores - sem terra, no município de Curitibaanos, Santa Catarina. (Dissertação de Mestrado) Florianópolis: UFSC, 1991.
- _____ . **Professoras e professores do MST**: sujeitos em movimento. Tese de doutorado, USP São Paulo, 2000.
- CALAZANS, Maria Julieta Cei. Para compreender a educação do estado no meio o rural: traços de uma trajetória. In: THERRIEN, J. ; DAMACENO, M. (orgs.). **Educação e Escola no Campo**. São Paulo: Papyrus, 1993.
- CALDART, Roseli. **A Educação do Campo: notas para uma análise de percurso**. 31 Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação-Anped. Caxambu MG, 2008.
- CANDIDO, Antonio. **Os parceiros do Rio Bonito**. Livraria Duas Cidades, São Paulo, 1982.
- DAVIS, Claudia e GATTI, Bernadete. **A dinâmica da Sala de Aula na Escola Rural**. In: Educação e Escola no Campo. Org. THERRIEN, J.e DAMACENO, Maria. São Paulo: Papyrus, 1993.
- FONSECA, Maria Tereza L. **A Extensão Rural no Brasil**: um projeto educativo para o capital. São Paulo: Loyola, 1985.
- LEITE, Sérgio Celani. **Escola Rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.
- MAIA, Eny Marisa. **Educação Rural no Brasil: o que mudou em 60 anos**. Em Aberto. Brasília, INEP, 1(9):27-33. 1982.
- MARTINS, José de Souza. **A Valorização da Escola e do Trabalho no Meio Rural**. Revista Debate e Crítica, n.2, jan.jun. p. 112-132. São Paulo: Hucitec, 1974.
- ----- José de Souza. **O Poder do Atraso**. São Paulo: Hucitec, 1994.
- CADERNOS SECAD 2 - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. BRASÍLIA – DF, Março de 2007.
- PERRENOUD, Philippe. **Práticas Pedagógicas, Profissão Docente, Formação**: Perspectivas Sociológicas. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.
- PUHL, Raquel. **A Escola Itinerante do MST**: o movimento da escola na educação do campo. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.
- SAVIANI, Demerval. **Tendências e Correntes da Educação Brasileira**. In: Filosofia da Educação Brasileira. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1985.
- THERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. (Orgs). **Escola e Educação no Campo**. Campinas: Papyrus, 1993.

O texto que finaliza este bloco de estudos nos instiga a elaboração de imagens da escola do campo e dos sujeitos que ela abarca. A técnica de A cenáriosA compõe narrativas vivas, um caminho para compreendermos o passado e projetarmos o futuro. É assim, que a professora Sônia Beltrame descreve a escola do campo, os professores, os alunos e seus pais, como sujeitos históricos, aliados dos processos de inclusão social, que têm na educação, a estratégia de superação do sentimento de menos valia que foi inculcido de forma hegemônica nos sujeitos do campo por mais de 50 anos. A ruptura de paradigmas, não se faz de um dia para outro, mas de uma longa caminhada dos movimentos sociais que tem no campo o local de produção e de culturas.

De abordagem prospectiva os cenários descritos invocam a reflexão e os possíveis desdobramentos de uma pedagogia alternativa, que retrata as interrelações da prática pedagógica e o trabalho na/com a terra.

ATIVIDADE DO MÓDULO: MEMÓRIAS E NARRATIVAS

Iniciaremos neste módulo a construção de uma memória e narrativas de sua história de vida como professor-educador. Compreendemos que nos processos produzidos pelos sujeitos do campo, sua práxis se constitui como experiências que devem ser compartilhadas e que ao compartilhar seus saberes, novos e outros conhecimentos são construídos. Nesse sentido, você cursista escreverá uma narrativa sobre sua trajetória de professor-educador, militante nos contando um pouco sobre sua vida e sua trajetória de trabalho na Educação.

ORIENTAÇÕES DE ESCRITA DA SUA MEMÓRIA E NARRATIVA:

- 1- Relacione sua história de vida, formação e trabalho no texto;
- 2- Use na sua escrita os verbos na primeira pessoa do singular;
- 3- A escrita é livre, trata-se de sua narrativa, no entanto, concentre seu registro no máximo em duas laudas e, no mínimo em uma;
- 4- Você pode acrescentar fotos ilustrativas, estas não serão contadas no número máximo de laudas;
- 5- O texto deve ser escrito em Times New Roman 12, espaçamento 1,5;
- 6- Fique atento (a) à data para postar sua narrativa na plataforma.



LEITURA COMPLEMENTAR

MERLER, Alberto. FOERSTE, Erineu. PAIXÃO, Laura Maria Bassari Muri Paixão. CALIARI, Rogério. (ORGs.) **Diálogos Interculturais em Terras Capixabas**. Edufes: Vitória/ES, 2013.

SILVA, Adenilde Stein. MORETO, Charles. FOERSTE, Erineu. JESUS, Janinha Gerke de. TRARBACH, Maria Aparecida. (ORGs.) **Educação do Campo: Saberes e Práticas**. Edufes: Vitória/ES, 2013.