



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO: PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES**

GILTON FERREIRA DE OLIVEIRA

**A IMPORTÂNCIA DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA DENTRO DOS
PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

PATOS – PB

2014

GILTON FERREIRA DE OLIVEIRA

**A IMPORTÂNCIA DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA DENTRO DOS
PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares da Universidade Estadual da Paraíba, em convênio com Escola de Serviço Público do Estado da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção de grau de especialização.

Prof^ª Ms. Eunice Ferreira Carvalho

PATOS – PB

2014

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

O48i Oliveira, Gilton Ferreira de
A importância da Pedagogia da Alternância dentro dos
princípios da Educação do Campo [manuscrito] / Gilton Ferreira
de Oliveira. - 2014.
48 p.

Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Matemática para
Professores do Ensino Médio e Fundamental EAD) - Universidade
Estadual da Paraíba, Seleção, 2014.
"Orientação: Prof. Ma. Eunice Ferreira Carvalho, CCEA".

1. Educação do Campo. 2. Pedagogia do Campo. 3.
Pedagogia. I. Título.

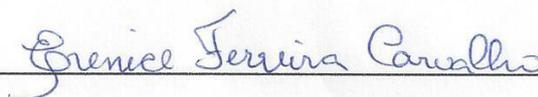
21. ed. CDD 373.2

GILTON FERREIRA DE OLIVEIRA

**A IMPORTÂNCIA DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA DENTRO DOS
PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

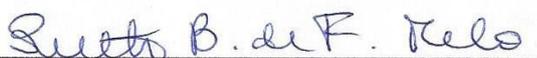
Monografia apresentada ao Curso de Especialização Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares da Universidade Estadual da Paraíba, em convênio com Escola de Serviço Público do Estado da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção de grau de especialização.

Aprovado em 06 / 12 /2014



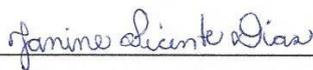
Profª. MS. Eunice Ferreira Carvalho/UEPB

Orientadora



Profª. MS. Ruth Brito de Figueiredo Melo/UEPB

Examinadora



Profª. MS. Janine Vicente Dias /UEPB

Examinadora

DEDICATÓRIA

A minha esposa e filhos, pelo apoio e incentivo, DEDICO.

AGRADECIMENTOS

A Odilon Avelino da Cunha, coordenador do curso de Especialização, por seu empenho.

À professora Eunice Ferreira Carvalho pelas leituras sugeridas ao longo dessa orientação e pela dedicação.

A minha esposa Rosana, a meus filhos Álvaro e Alícia, pela compreensão pela minha ausência nas reuniões familiares.

Aos professores do Curso de Especialização da UEPB, em especial, Eunice Ferreira Carvalho que contribuíram ao longo dos quinze meses, por meio das disciplinas e debates, para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos funcionários da UEPB, pela presteza e atendimento quando nos foi necessário.

Aos colegas de classe pelos momentos de amizade e apoio.

RESUMO

O presente estudo busca mostrar a importância da Pedagogia da Alternância dentro dos princípios da Educação do Campo. Busca chamar a atenção para algumas questões que devemos considerar quanto ao processo educacional brasileiro, que surge da necessidade dos diferentes grupos sociais na busca de uma Metodologia de Educação Popular. Buscou-se analisar a educação do campo e a educação rural, enquanto políticas públicas que se aplicam nas últimas décadas, na busca de um novo sistema educacional que valorize a potencialidade local e particular de cada comunidade. A pesquisa se desenvolveu através de estudo bibliográfico com o objetivo de construir um referencial teórico que direciona a elaboração da pesquisa, sendo realizada em uma análise escrita sempre atento a importância do tema de forma teórica, a revisão bibliográfica se deu através da leitura em livros, revistas, sets, etc. Nesse sentido, a Pedagogia da Alternância pode apontar para uma relação trabalho-educação de novo tipo, tendo por base a cooperação e a alta gestão. No entanto, pode também significar formas de controle das tensões sociais, ascendendo para a possibilidade do homem do campo permanecer na terra, bem como valorizar o campo e suas origens.

Palavras-chave: Educação - Campo - Pedagogia.

ABSTRACT

This study aims to show the importance of Alternation Pedagogy within the principles of Rural Education. Seeks to draw attention to some issues we should consider about the Brazilian educational process, which arises from the need of different social groups in search of a methodology of popular education. We tried to analyze the rural education and rural education, as public policies that apply in recent decades, in search of a new educational system that values the local and particular potential of each community. The research was developed through literature research with the goal of building a theoretical framework that guides the development of the research being carried out in a written analysis always aware of importance of the subject in a theoretical way, the literature review was through reading books, magazines, sets, etc. In this sense, the Pedagogy of Alternation can point to a relationship between work and education of a new type, based on cooperation and top management. However, it can also mean forms of control of social tensions, rising to the possibility of the peasant stay on the ground as well as enhance the course and its origins.

Keywords: Education - Countryside - Pedagogy.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 - HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL	12
1.1 - PERÍODO COLONIAL	12
1.2 - FAMÍLIA REAL	13
1.3 – IMPÉRIO	13
1.4 - PRIMEIRA REPÚBLICA	14
1.5 - ERA VARGAS.....	15
1.6 - REGIME MILITAR	18
1.7 - RETOMADA DEMOCRÁTICA	22
1.8 - A EDUCAÇÃO POPULAR, A EDUCAÇÃO LIBERTADORA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO	22
1.9 - A PRÁTICA PEDAGÓGICA LIBERTADORA	23
2 – EDUCAÇÃO RURAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO	25
2.1 - BALANÇO HISTÓRICO DAS POLÍTICAS “PÚBLICAS” DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL	25
2.2 - O QUE É EDUCAÇÃO DO CAMPO	28
2.3 – POR QUE ESCOLA NO CAMPO	32
2.4 – CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	33
2.5 – A CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: DA EDUCAÇÃO RURAL À EDUCAÇÃO DO CAMPO	36
3– PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA	38
3.1 – A REALIDADE DA EDUCAÇÃO NO MEIO RURAL BRASILEIRA	38
3.2 – ORIGEM E SIGNIFICADO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA	40
3.2.1 – Os Centros Familiares de formação por alternância no Brasil	42

3.2.2 – Características da Pedagogia da Alternância	43
3.2.3 – As Diferentes Lógicas e Finalidades de Alternância	43
3.2.4 – A Dinâmica da Formação em Alternância: novos papéis novas práticas	45
CONCLUSÃO	47
REFERÊNCIAS	48

INTRODUÇÃO

O processo educacional brasileiro vem passando por mudanças nas últimas décadas e a partir da Constituição Brasileira de 1988 a Educação deixa de ser prática neutra e ganha significado e se insere nos movimentos sociais na luta pela cidadania. A Educação Rural aplicada pelo sistema educacional se baseava no modo de produção capitalista, centrada nos propósitos de fornecer conhecimentos e pessoal necessário à máquina do Capital e ainda gerar e produzirem quadro de valores morais que validam os interesses dominantes, cujos objetivos não correspondiam às demandas humanas e sociais, as classes trabalhadoras.

Sendo assim surge a Educação do Campo como proposta de lutar pela ruptura de paradigmas da Educação Rural, em que propõe um Projeto Político Pedagógico diferenciado que inclui à valorização dos saberes da terra, e surge como mobilização, pressão de movimentos sociais por uma política educacional para as comunidades camponesas e nessa luta por mudanças surge a Pedagogia da Alternância, uma alternativa metodológica de formação profissional agrícola de nível técnico para jovens, inicialmente do sexo masculino, filhos de camponeses que perderam o interesse pelo ensino regular porque este se distanciava totalmente da vida e do trabalho camponês, onde os jovens permaneceriam durante três semanas trabalhando em suas propriedades sob a orientação dos pais e ficariam reunidos durante uma semana por mês, estudando, neste tempo/lugar fariam um curso de agricultura por correspondência e, junto com este curso, receberiam uma formação geral, humana e cristã.

E nesta perspectiva queremos propor uma discussão sobre a História da Educação no Brasil, através do processo histórico, com seus desafios, avanços e mudanças em prol de uma Educação que visa a transformação política social da população que se propõe as mudanças. No segundo momento nos propomos a discutir a Educação Rural e a Educação do Campo, dando ênfase as lutas sociais e de cidadania dos movimentos sociais que deve ser considerado como política pública em um processo de construção e de afirmação que surge nos anos 90. Por fim, no terceiro momento queremos propor uma discussão sobre a importância da Pedagogia da Alternância com o objetivo de aprofundar os conhecimentos nas experiências de formação que articulam trabalho-educação, feitas por esses movimentos e organizações, através de uma educação que associa o conhecimento da realidade à prática de ensino, onde os alunos tomam conhecimento do conteúdo através no ambiente escolar e depois aplicam o que aprenderam na prática em sua comunidade rural com a orientação do monitor.

Esta nova metodologia é importante porque vai de acordo com os interesses das comunidades locais, uma vez que os jovens se mostram interessados e engajados nos estudos e na preservação do meio rural e o objetivo deste estudo é mostrar a importância da Pedagogia da Alternância dentro dos princípios da Educação do Campo, destacando a História da Educação no Brasil, diferenciando a Educação rural e a Educação do Campo e mostrar a Pedagogia da Alternância dentro dos princípios da Educação do Campo.

1 - HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

1.1 - PERÍODO COLONIAL

Segundo Aranha (2009) os portugueses trouxeram um padrão de educação europeu, o que não quer dizer que as populações que por aqui viviam já não possuíssem características próprias para o ensino. Apesar de não ser possível afirmar-se haver um processo estruturado, convém ressaltar que a educação que se praticava entre as populações indígenas não tinha as marcas repressivas do modelo educacional europeu. A Educação no Brasil como um processo sistematizado de transmissão de conhecimentos, é indissociável da história da Companhia de Jesus. As negociações de Dom João III, junto a esta ordem missionária católica pode ser considerado um marco. No período da exploração inicial, os esforços educacionais foram dirigidos aos indígenas, submetidos à chamada "catequese" promovida pelos missionários jesuítas que vinham ao novo país difundir a crença cristã entre os nativos. O padre Manuel da Nóbrega chefiou a primeira missão da ordem religiosa em 1549. Em 1759 houve a expulsão dos jesuítas (reformas pombalinas), passando a ser instituído o ensino laico e público, e os conteúdos baseiam-se nas Cartas Régias, a partir de 1772, data da implantação do *ensino público oficial* no Brasil (que manteve o Ensino Religioso nas escolas, contudo).

Em 1798, como diz Aranha (2009), ocorreu o Seminário de Olinda, por iniciativa do bispo Azeredo Coutinho que se inspirava em ideias iluministas que aprendera como aluno na Universidade de Coimbra. Durante esses quase 300 anos da história do Brasil, o panorama não mudaria muito. A população do período colonial formada além dos nativos e dos colonizadores brancos tivera o acréscimo da numerosa mão de obra escrava oriunda da África. Mas os escravos negros não conseguiram qualquer direito à educação e os homens brancos (as mulheres estavam excluídas) estudavam nos colégios religiosos ou iam para a Europa. Apenas os mulatos procuravam a escola, o que provocou incidentes tais como o da "questão dos moços pardos" em 1689: Os colégios de jesuítas negavam as matrículas de mestiços, mas tiveram que ceder tendo em vista os subsídios de "escolas públicas" que recebiam.

1.2 - FAMÍLIA REAL

Como diz Aranha (2009) não se conseguiu implantar um sistema educacional nas terras brasileiras, mas a vinda da Família Real no início do século XIX permitiu uma nova ruptura com a situação anterior. Para preparar terreno para sua estadia no Brasil Dom João VI abriu Academias Militares (Academia Real da Marinha (1808), Academia Real Militar (1810), Escolas de Medicina (a partir de 1808, na Bahia e no Rio de Janeiro), Museu Real (1818), a Biblioteca Real (1810), o Jardim Botânico (1810) e, sua iniciativa mais marcante em termos de mudança, a Imprensa Régia (1808). Segundo alguns autores o Brasil foi finalmente "descoberto" e a nossa História passou a ter uma complexidade maior. Em 1816, foram convidados artistas franceses ("Missão Artística Francesa") como Lebreton, Debret, Taunay, Montigny que influenciariam a criação da Escola Nacional de Belas Artes. A educação, no entanto, continuou a ter uma importância secundária basta ver que enquanto nas colônias espanholas já existiam muitas universidades, sendo que em 1538 já existia a Universidade de São Domingos e em 1551 a do México e a de Lima.

1.3 – IMPÉRIO

Em 1822, como cita Aranha (2009), havia propostas para a Educação na Assembleia Constituinte (inspiradas nos ideais da Revolução Francesa), mas a sua dissolução por Dom Pedro I adiaria qualquer iniciativa no sentido de estruturar-se uma política nacional de educação. A Constituição de 1824 manteve o princípio da liberdade de ensino, sem restrições, e a intenção de "instrução primária gratuita a todos os cidadãos". Em 15 de outubro de 1827 foi aprovada a primeira lei sobre o Ensino Elementar e a mesma vigoraria até 1946. Essa lei determinou a criação de "escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugarejos" (artigo 1º) e "escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas" (artigo XI). A lei fracassou por várias causas econômicas, técnicas e políticas. O relatório Liberato Barroso apontou que, em 1867, apenas 10% da população em idade escolar se matricularam nas escolas elementares. Em 1834 (Ato Adicional que emendou a Constituição) houve a reforma que deixava o ensino elementar, secundário e de formação dos professores a cargo das províncias, enquanto o poder central cuidaria do Ensino Superior. Assim foi criado o Imperial Colégio de Pedro II, em 1837, e os primeiros liceus provinciais. O Colégio era o

único autorizado a realizar exames para a obtenção do grau de bacharel, indispensável para o acesso a cursos superiores. Em 1879 houve a reforma de Leôncio de Carvalho que propunha dentre outras coisas o fim da proibição da matrícula para escravos, mas que vigorou por pouco tempo.

No século XIX ainda havia no Brasil a tendência da criação de escolas religiosas, o que já não acontecia no resto do mundo receptível ao ensino laico. Até mesmo por parte dos jesuítas, que retornaram após 80 anos. Dentre essas instituições figuram o Colégio São Luís (fundado em Itu em 1867 e transferido para São Paulo em 1919), o Colégio Caraça em Minas Gerais (1820), Colégio Mackenzie (São Paulo, 1870), Colégio Americano (Porto Alegre, 1885), Colégio Internacional (Campinas, 1873), entre outros. Da parte da iniciativa leiga surgiu a Sociedade de Culto à Ciência (Campinas, fundada por maçons). A primeira escola de formação dos professores ("Escola Normal") foi a Escola Normal de Niterói, fundada em 1835.

1.4 - PRIMEIRA REPÚBLICA

O início da Constituição da Modernidade no Brasil tem como marco a Proclamação da República (1889). Ela representa o processo de transição da passagem de um modelo agrário exportador para o modelo urbano industrial. Nesse tempo, que se estende até aproximadamente 1930, as primeiras práticas educativas alternativas, formais e não formais dos socialistas, anarquista e comunista, conviviam com as práticas e a Pedagogia Tradicional e da Escola Nova que buscava se constituir. Essas práticas originaram o que mais tarde viria a se chamar de Educação Popular, isto é, uma das concepções de Educação presentes na sociedade brasileira (PALUDO, 2001; BRANDÃO, 2002).

Com a instauração da República (1889), a Educação sofreria mudanças, mas sempre sob os princípios adotados pelo novo regime: centralização, formalização e autoritarismo. Segundo Palma Filho (2005), durante a Primeira República (1889-1930) foram cinco reformas (Reforma Benjamim Constant, Reforma Epiácio Pessoa, Reforma Rivadavia, Reforma Carlos Maximiliano e Reforma João Luiz Alves) de âmbito nacional do ensino secundário, preocupadas em implantar um currículo unificado para todo o país. Em 1891, através de Benjamim Constant quando era Ministro da Instrução, Correios e Telégrafos, o Ensino Secundário era visto como meramente preparatório para o Ensino Superior. Entre 1911-1915

vigorou a "Reforma Rivadavia", de iniciativa do Ministro Rivadavia Correa, que afastava da União a responsabilidade pelo Ensino. A Universidade Federal do Amazonas, considerada a mais antiga universidade brasileira, foi fundada em 1909. Nessa época também surgiu o conceito de "Grupo escolar", quando as classes deixaram de reunir alunos de várias idades e passaram a distribuí-los em séries ("ensino seriado"). As décadas de 1920 e 1930 viram surgir o "Escolanovismo", de iniciativa de liberais democráticos, os quais empreenderam reformas educacionais em diversos estados tais como Lourenço Filho (Ceará, 1923) e Anísio Teixeira (Bahia, 1925), dentre vários outros. Dessa forma, devido ao movimento migratório, a primeira estratégia de educação que surge na realidade brasileira por volta dos anos 1920 é o "Ruralismo Pedagógico" que tinha a ideia de uma escola integrada regionalmente e queria promover a fixação do homem ao meio rural. Em 1924 foi fundada a Associação Brasileira de Educação (ABE) que na primeira fase sofrera influência da militância católica, mas que a partir de 1932, foi dominada pelos adeptos da Escola Nova. Na década de 1920 havia Universidades, como a do Rio de Janeiro (1920) e a Universidade Federal de Minas Gerais (1927) que eram simples agregação de faculdades.

1.5 - ERA VARGAS

Ainda segundo ARANHA, 2009 é a partir de 1930, início da Era Vargas, que surgem as reformas educacionais mais modernas. Assim, na emergência do mundo urbano-industrial, as discussões em torno das questões educacionais começavam a ser o centro de interesse dos intelectuais. E se aprofundaram, principalmente devido às inquietações sociais causadas pela Primeira Guerra e pela Revolução Russa que alertaram a sociedade para a possibilidade de a humanidade voltar ao estado de barbárie devido ao grau de violência observado nestas guerras. Com o Decreto 19.402 de 14 de novembro de 1930, foi criado o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. O Ministro Francisco Campos reformou o Ensino Secundário (Reforma Campos) criando os Exames de Madureza (provável nome derivado do hebraico *Bagrutu*).

O Decreto 9.850 de 11 de abril de 1931 organizou o Conselho Nacional de Educação e a Constituição de 1934 deu-lhe a incumbência de criar o Plano Nacional de Educação. Em 1932 alguns intelectuais brasileiros como Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, dentre outros (no total de 26), assinaram o "Manifesto dos Pioneiros da Educação

Nova". Desse modo, os intelectuais voltaram sua atenção para a educação, uma vez que, pretendiam contribuir para a melhoria do processo de estabilização social. Não demoraram muito a declararem a insuficiência da pedagogia tradicional diante da exigência do mundo moderno, capitalista, concluindo que as instituições escolares deveriam ser atualizadas de acordo com a nova realidade social. O movimento educacional que surgiu naquele momento e que influenciou consideravelmente o pensamento educacional brasileiro foi o que nos Estados Unidos denominou-se de Escola Nova. Este movimento valorizava os jogos e os exercícios físicos de forma geral, desde que servissem para o desenvolvimento da motricidade e da percepção. O seu desenvolvimento levava em consideração os estudos da psicologia da criança e buscava os métodos mais adequados para estimular o interesse delas, sem, no entanto, privá-las da espontaneidade. Tanto a constituição de 1934 como o manifesto de 1932 traçaram pela primeira vez as linhas mestras de uma política educacional brasileira. Contudo, a constituição de 1934 durou pouco e foi substituída pela de 1937, imposta por Getúlio Vargas. Em 1934, surgiu a USP, sob a nova organização decretada pelo governo.

Segundo Aranha (2009), em 1942, o ministro Gustavo Capanema incentivou novas leis de reforma do Ensino, que ficaram conhecidas como "Reforma Capanema". Nesse ano surgiram a Lei Orgânica do Ensino Industrial e a Lei Orgânica do Ensino Secundário, além de ter sido fundado o SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. Em 1943 foi aprovada a Lei Orgânica do Ensino Comercial, em 1946 a Lei Orgânica do Ensino Primário e Normal e a Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Também houve o acordo financeiro com o Banco Mundial para a Escola Técnica de Curitiba. Com a lei orgânica, o Ensino Secundário foi dividido em três modalidades: Clássico, Científico e Normal que, embora profissionalizante, era considerado, dentro do ensino secundário, voltado para o prosseguimento de estudos em nível superior e ensino técnico, com três modalidades de cursos: técnico industrial, técnico agrícola e técnico comercial. Com a Revolução de 1930, o Brasil passa pela ditadura do Estado Novo (1937 a 1945) e pelo chamado "breve período democrático" (1945 a 1964).

Do Estado Novo á chamada Primeira Redemocratização do Brasil (1945-1964) a educação rural foi palco de algumas iniciativas, tais como: A criação da CBAR (Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais) que seria o embrião da ABCAR (Associação Brasileira de Assistência Técnica e de extensão Rural) que surge em 1956. Outra iniciativa que surge neste cenário é o Programa de Extensão Rural dos Moldes Norte-Americanos e com interesses para formar empresas familiares no meio rural. A extensão rural

busca persuadir os camponeses ao usarem a assistência técnica na produção de sua propriedade para que pudesse conseguir o maior índice de produtividade e, como consequência, o bem estar social (FONSECA, 1985). Em 1950, a criação da Campanha Nacional de Educação Rural (CNEE) e do Serviço Social Rural (SSR) que preparava técnicos para atuar no meio rural em várias áreas, tais como: Educação de base ou alfabetização, melhoria de vida, saúde, associativismo, economia doméstica, artesanato, entre outros. A década de 1950 foi um momento difícil no meio rural brasileiro devido ao problema do êxodo rural que toma o nível de proporção assustadora. A educação rural na Lei 4024/61, considerada a primeira LDB, continuou negando a existência da diversidade do meio rural brasileiro, pois a escola estava condicionada as intencionalidades capitalistas.

No entanto, os movimentos de resistência surgiram, tais como: Centros Populares de Cultura (CPC) e o Movimento de Educação de Base (MEB) que tinham ligação profunda com as ligas camponesas, os Sindicatos dos Trabalhadores Rurais e outras organizações. Essa resistência teve o auge com a promulgação do Estatuto do Trabalhador Rural com a Lei 4214/63. Esses movimentos foram importantes para o surgimento de grupos de alfabetização de adultos e de educação popular. Por outro lado, os grupos conservadores reordenaram suas ações para conter o expansionismo dos movimentos agrários e das lutas por parte dos trabalhadores rurais ao criar a conhecida “Aliança para o Progresso” que desenvolveu programas como a: Suldene, a Suldesul, o Inbra, o Inda e o Incra.

Com o fim do Estado Novo, surgiu a Constituição de 1946 e que trouxe dispositivos dirigidos à educação, como a gratuidade para o Ensino Primário e a manutenção da mesma na sequência dos estudos, para aqueles que comprovassem falta de recursos. Em 1948, também surgiu a discussão para uma Lei de Diretrizes Básicas, a partir da proposta do deputado *Clemente Mariani*. *Depois de treze anos de debates dos escolanovistas e também de católicos tradicionalistas* como o padre Leonel Franca e Alceu Amoroso Lima, além do "Manifesto dos Educadores Mais uma Vez Convocados" (1959), assinado por Fernando de Azevedo e mais 189 pessoas, foi aprovada a Lei nº 4.024/61, que instigou o desencadeamento de vários debates acerca do tema. (ARANHA, 2009).

1.6 - REGIME MILITAR

O golpe de 1964 representa a opção por um projeto de desenvolvimento cada vez mais associado e subordinado ao capital internacional. No contexto da ditadura, sobre a influências das teorias Crítico Reprodutivistas, ampliam-se as análises do Estado e da Escola como aparelhos de reprodução da ordem do capital.

Com o regime iniciado em 1964, houve um aumento do autoritarismo, marcado na área da Educação com o banimento de organizações estudantis como a UNE - União Nacional dos Estudantes em 1967, consideradas "subversivas". Em 1969 foi tornado obrigatório o ensino de Educação Moral e Cívica em todos os graus de ensino sendo que no ensino secundário a denominação mudava para Organização Social e Política Brasileira (OSPB). O Decreto 68.908/71 criou o "Vestibular Classificatório", garantindo a vaga nas universidades apenas até o preenchimento das vagas disponíveis. Tentando dar a Educação contornos tecnicistas, o Brasil assinaria em 1964 os acordos MEC-Usaid (Ministério da Educação e Cultura e United States Agency for International Development). A LDB de 1961 não foi revogada mas foi bastante modificada com a Lei 5.540/68, baseada nas diretrizes decididas a partir do Relatório Atcon (Rudolph Atcon) e Relatório Meira Mattos (coronel da Escola Superior de Guerra).

O MOBREAL foi criado em 1967, objetivando diminuir os níveis de analfabetismo entre os adultos. A reforma do ensino fundamental e médio foi feita durante o Governo Médici, com a Lei 5.692/71. Foram integrados o primário, ginásio, secundário e técnico. Disciplinas como Filosofia (no 2º grau) desapareceram e outras foram aglutinadas (História e Geografia formaram no 1º grau "Estudos Sociais"). A "Escola Normal" desapareceu. Em 1982, a Lei 7.044/82 retirou a obrigatoriedade do Ensino Profissionalizante nas Escolas de Ensino Médio. Com o novo processo de redemocratização a partir do Governo Tancredo e Sarney, os movimentos sociais do campo se articulam na busca pelos direitos sociais historicamente negados na legislação brasileira e no imaginário social da população. A criação da CPT (Comissão Pastoral da Terra) em 1975 e do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) em 1984 deu novo impulso para as lutas sociais no campo brasileiro. As lutas não se destinavam somente a reforma agrária, mas sobretudo aos direitos sociais como saúde, educação, moradia e créditos.

Compreende-se a educação popular, fundamentada no referencial teórico-metodológico freiriano, como uma concepção de educação, realizada por meio de processos contínuos e permanentes de formação, que possui a intencionalidade de transformar a realidade a partir do protagonismo dos sujeitos. Essa coordenadoria vivencia esta concepção ao realizar ações conjuntas com educadores populares, lideranças de movimentos, redes e organizações sociais populares, como também equipes responsáveis pela implantação e controle social das políticas públicas. As atividades formativas realizadas por meio da vivência teórico-metodológica (em círculos de Culturas que permitem a leitura do mundo, o aprofundamento teórico e a elaboração de estratégias de ação: a prática reflexiva) têm possibilitado a re-criação permanente do legado de Paulo Freire em espaços como oficinas, jornadas e grupos de estudos e de trabalho, encontros e intercâmbios, como também a participação em seminários, debates e campanhas. Os principais temas abordados tem sido: fundamentos e práticas da Educação Popular Freiriana, Gestão Compartilhada, Orçamento Participativo, Políticas Públicas e Controle Social (Educação, Saúde, Assistência Social, Habitação e Agricultura Familiar), Economia Solidária, Educação com pessoas em Situação de Privação de Liberdade e Educação nas Prisões, Cultura Popular, Registro e Sistematização, Tradução Cultural, Diálogo entre os Povos, Educação Popular e Saúde, Educação Popular em Práticas de Agricultura Familiar.

Segundo Brandão (1986), os educadores pensam a educação em domínios restritos: a universidade, o ensino fundamental, o ensino médio, a alfabetização, a educação de jovens e adultos. Muitas vezes a educação acaba por tomar domínios restritos, determinados socialmente, quando deveriam atender às necessidades do contexto, do cotidiano do aluno, enfim, da cultura do educando. Para pensar em Educação Popular, é necessário, portanto, repensar a educação. A educação, quando se fala no panorama social, é a condição da permanente recriação da própria cultura sendo, por isso, a razão da dominação da cultura entre outros. Já no panorama individual, a educação é a condição de criação do indivíduo, é a relação de saber das trocas entre pessoas. Ainda segundo Brandão, aprender é formar-se pessoa a partir do organismo, realizando a passagem da natureza à cultura. Para ele, houve primeiro um saber de todos que se tornou sábio e erudito e que, por oposição, estabelece como popular o saber do consenso onde se originou, tratando o erudito como a forma própria, centralizada e associada a especialistas da educação enquanto vê o popular como o conhecimento difuso, interior da vida subalterna. *Um saber da comunidade torna-se o saber das frações (classes, grupos, povos, tribos) subalternas da sociedade desigual. Em um*

primeiro longínquo sentido, as formas – imersas ou não em outras práticas sociais, através das quais o saber das classes populares ou das comunidades sem classes é transferido entre grupos ou pessoas, são a sua educação popular. (BRANDÃO, 1986, p. 26) Essa grande separação entre o conhecimento dito erudito e o dito popular leva à marginalização dos oprimidos, das classes subalternas da sociedade desigual. É para contrariar isso que surge a Educação Popular.

A Educação Popular é uma educação comprometida e participativa orientada pela perspectiva de realização de todos os direitos do povo. Sua principal característica é utilizar o saber da comunidade como matéria prima para o ensino. É aprender a partir do conhecimento do sujeito e ensinar a partir de palavras e temas geradores do cotidiano dele. O processo-ensino-aprendizagem é visto como ato de conhecimento e transformação social, sendo pautada na perspectiva política. É diferente da Educação Tradicional porque não é uma educação imposta, já que se baseia no saber da comunidade e incentiva o diálogo; e é diferente de uma Educação Informal porque possui uma relação horizontal entre educador e educando. A Educação Popular visa a formação de sujeitos com conhecimento e consciência cidadã e a organização do trabalho político para afirmação do sujeito. É uma estratégia de construção da participação popular para o redirecionamento da vida social objetivado trabalhar as necessidades populares. O resultado desse tipo de educação é observado quando o sujeito pode situar-se bem no contexto de interesse. A Educação Popular não se restringe pelos contextos, busca caracterizar os contextos em que ela precisa ser trabalhada, mas as aplicações mais comuns ocorrem em assentamentos rurais, em instituições socioeducativas, em aldeias indígenas e no ensino de jovens e adultos. Esses espaços são os que apresentam uma necessidade natural de trabalhar com educação popular, contudo a educação infantil, fundamental e média das escolas públicas, também precisa de abordagens populares e críticas. Percebemos isso quando a etnomatemática - perspectiva baseada nas leituras de educação popular - já vem sendo abordada em seminários e discussões nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN`s. Assim, a educação popular contribui com os movimentos sociais e vem colocando a discussão de direitos, diferenças e compromissos sociais também na rede pública.

Com efeito, a pedagogia que Freire propõe encontra ressonância nos movimentos sociais, pois, como afirma Paludo (2001, p.91), “é nos anos de 1960, com Paulo Freire, que no Brasil se tem, pela primeira vez, de forma consistente, uma pedagogia anunciada das classes populares”.

(proposta que adentra o campo popular porque contempla esses grupos sociais, partindo do vivido para propor uma transformação). A possibilidade de pensar a educação a partir das classes trabalhadoras, sob o princípio de uma educação que liberta e concebe a vida humana para além das desigualdades, por meio de um processo dialógico, tornou-se uma referência para pensar a educação popular. A inserção da proposta de Freire nos anos de 1960. Sobreviverá a intensa repressão sofrida pelo povo brasileiro no período da ditadura militar, até porque as Comunidades Eclesiais de Base (CEB) organizadas e mantidas pelo setor progressista da Igreja Católica, continuam a existir e a atuar, como nos diz Frei e Beto (2006, p.196), ao escrever sobre o poder popular da América Latina: “no caso brasileiro, na falta de espaços orgânicos de rearticulação política, devido à severa repressão militar, um segmento importante dessa nova esquerda buscou a esfera pastoral das Comunidades Eclesiais de Base, como um meio de inserção no universo popular”.

A partir de 1978 há (re) emergência das lutas populares em busca da Abertura Política e retorno ao estado de legalidade. É nesse período que se constituem os chamados “Novos Movimentos Sociais”.

A década de 1980 foi uma década forte de retomada de consciência e de lutas pelos direitos. A Educação Popular firma-se como umas das concepções da Educação do Povo e avanço na elaboração pedagógica e nas práticas educativas, embora, majoritariamente, nos espaços não formais. A consciência de criar a educação formal é um direito se amplia e a escola deixa de ser compreendida somente como reprodutora para ser entendida como um espaço importante de disputa e de formações de divisões sociais de mundo. Diversas concepções educativas estão presentes nas práticas: Concepção de Educação Popular, Teorias Não Diretivas, Pedagogia da Escola Nova, Pedagogia Tradicional, Pedagogia Tecnicistas (oficial).

A Educação Popular que se firma nesse período acumula teoricamente uma concepção de educação. São bases de formulação dessa Pedagogia: a Teoria de Paulo Freire ; a Teologia da Libertação ; as elaborações do Novo Sindicalismo e dos Centros de Educação e Promoção Popular ; O Pensamento Pedagógico Socialista ; as múltiplas experiências concretas ocorridas no continente latino-americano ; as experiências socialistas do Leste Europeu e as experiências dos países latino-americanos. Esse projeto educativo é simbolizado pela educação dos e através dos movimentos sociais populares. As expressões “povo sujeito de sua história”, “protagonismo popular” e “fazer com” expressam a orientação das práticas educativas desde a concepção de Educação Popular. Estabelece-se o vínculo entre educação e

política, educação e classe social, educação e cultura e entre educação e projeto de sociedade. A educação definitivamente deixa de ser prática neutra e ganha significado de ato político (FREIRE, 1985) realizando a formação política e a conscientização para a ação e relacionando a formação com os processos de lutas e a organização das classes populares.

1.7 - RETOMADA DEMOCRÁTICA

A Educação mereceu destaque na Constituição Brasileira de 1988 que em seus dispositivos transitórios (ADCT 60 modificado pela Emenda Constitucional 14/1996) dava o prazo de dez anos para a universalização do Ensino e a erradicação do analfabetismo. Ainda em 1996 surgiu a nova LDB - Lei das Diretrizes Básicas, que instituiu a Política Educacional Brasileira. A lei 9131/1995 criou o Conselho Nacional de Educação, substituindo o antigo Conselho Federal de Educação que havia surgido com a LDB de 1961 e tinha sido extinto em 1994. Em 1990 foi organizado o SAEB - Sistema de Avaliação do Ensino Básico. Com a lei 9.424/96 foi organizado o FUNDEF - Fundo de Manutenção do Desenvolvimento do Ensino Fundamental (que depois de dez anos foi substituído pelo FUNDEB), que obrigou os Estados e Municípios a aplicarem anualmente um percentual mínimo de suas receitas (e desse montante, 60% pelo menos para o pagamento do pessoal do magistério).

1.8 - A EDUCAÇÃO POPULAR, A EDUCAÇÃO LIBERTADORA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

A educação popular, como composição teórico-prática sobre a situação educacional do país, se insere nos movimentos sociais que tencionam o Estado. Ao mesmo tempo em que se torna uma prática propositiva, esta composição busca compreender questões educacionais a partir de um quadro político-democrático, no qual se manifestam as lutas pelas transformações sociais, a partir da educação, nas dimensões de luta pela cidadania em sua relação á qualidade de vida (Nogueira, 1999). O que é possível esperar desta relação de contradições é a transformação, visto que torna a educação inovadora, apostando que é possível a realidade, a dominação e a ação do dominador (Freire & Nogueira, 2002).

A continuidade do movimento para uma educação que respondesse às necessidades das classes trabalhadoras, de reconhecer-se na proposta educativa, possibilita que a proposta de Freire seja tomada nas mãos dos educadores populares, e nessa apropriação ela se transforma, incorpora outros elementos, vive o que podemos nominar como um fazer-se pedagógico, principalmente a partir do que Frei Beto denomina como “mudança de lugar social”, ou seja, se anteriormente a educação popular estava vinculada ao movimento sindical, agora ela vivenciará outro tipo de relação já que acolhida e assumida no espaço das CEB. Para Frei Beto, essa mudança é de caráter epistêmico.

No Brasil, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) tornar-se-á a partir da década de 1980, o mais combativo e forte movimento social do campo. Um dos seus eixos de proposição e ação é o da educação que se constituiu como uma necessidade no processo de construção e reconstrução do Movimento. Assim, o pensamento de Freire, por está enraizado na profunda indignação dos educadores, diante dos processos desumanizadores vividos pelos camponeses, encontra-se com o sonho de libertação dos sem-terra que, organizados, se torna os Sem-Terra, e um dos alicerces da Pedagogia do Movimento situa-se na Pedagogia Libertadora de Freire. A educação desenvolvida pelos meios rurais torna-se objeto de discussão dos sujeitos que a compõe, os educadores e os camponeses, diferentemente de outros momentos em que a educação rural era objeto de discussão dissociada dos sujeitos sociais que nela atuam. A educação popular é, portanto, uma prática política, constituindo-se num tensionamento, para que a realidade se transforme a partir de propostas populares em educação. Como prática educativa coletiva das classes populares, a educação popular é um campo de lutas social, em que nos envolvemos em um movimento permanente, buscando a transformação de um quadro histórico que é a educação do povo, trabalhadores urbanos e do campo, enfrenta, por está diferentemente colocada em certos contextos de nossa formação social, em contradição com a necessidade social e econômica (PAIVA, 1987).

1.9 - A PRÁTICA PEDAGÓGICA LIBERTADORA

Discutir a prática da educação escolar, a partir de um recorte dos condicionantes históricos da educação popular/educação libertadora/educação do campo, possibilita-nos avaliar as relações pedagógicas que são construídas e permeadas por uma tradição

educacional, no sentido de questionar a analisar “uma série de prioridades e hipóteses que foram herdadas e que deveriam está no centro de nosso esforço para atender a escolarização na teoria e operacionalizá-la na prática” (Goodson, 2001, p. 28). A tradição “bancária” ,para situarmos uma referência teórico-prático crítica á escolarização, torna-se aqui um âmbito de reflexão sobre proposições construídas por Freire, provocando muitos debates e posições educacionais nas escolas do campo, principalmente aquelas vinculadas ao MST, que adotam a pedagogia do movimento como referência a superação da prática pedagógica verticalizada, negadora da pátria educativa dialógica. “Educa-se para arquivar o que se deposita” (Frei, 1979); “Arquivados, porque, fora da busca, fora da praxe, os homens não pode ser” (Idem,1987). Nesse sentido, as questões de natureza teórico-prática presentes na ação pedagógicas vem se tornando uma possibilidade de compreensão de um espaço de “recriação” e “reelaboração” como prática, a partir da totalidade educativa.

A opção pela organização curricular a partir do Tema Gerador (estudo da realidade da qual emergirá uma rede de relações entre situações significativas), nasce e se desenvolve na reflexão experimentada pelos movimentos sociais, que compreende a educação e a escola como parte de um projeto de desenvolvimento e o próprio movimento como sujeito educativo. No entanto, os sistemas municipais e estaduais de ensino, a orientar a formação continuada dos professores do campo, optando pela organização curricular a partir dos Temas Geradores tendem a efetivar essa proposta de forma diferenciada, porque dissociada de uma opção coletiva de transformação social orgânica, correndo-se o risco desta opção torna-se apenas uma forma diferenciada de organizar o curriculum, não correspondendo que a educação das classes trabalhadoras seja tomada nas mãos pelos sujeitos que a compõe, os trabalhadores. As opções que buscam organizar os currículos das escolas do campo, em seus aspectos de participação coletiva não apenas restritas ao planejamento curricular, mas também aos elementos didático-metodológicos, são dimensões socioeducativas situadas nas dinâmicas permanentes da decisão do ensino e da aprendizagem. Portanto, são opções em que a comunidade, os educadores, educando em escolas tomam como mobilizadoras sobre suas próprias construções curriculares, como um “processo em constante construção, que se faz e que se refaz (...) como um caminho onde a participação dos actores que integram no processo educativo é condição da sua construção” (Saul, 1998, p. 155).

2 – EDUCAÇÃO RURAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO

2.1 - BALANÇO HISTÓRICO DAS POLÍTICAS “PÚBLICAS” DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

Segundo (NASCIMENTO, 2012) no final do século XX, foi um momento determinante para o surgimento de concepções políticas opostas e paradoxais. por um lado, a ideologia neoliberal com sua máxima “sauros mercati non est” onde se defende premissas da lei do livre mercado, a esquizofrenia da concentração da acumulação e a centralização de capital. Tais concepções se resumem como sendo novas formas “renovadas” de colonialismo e de subserviência que possibilitam as pessoas assimilarem as teses do fim da história, fim das ideologias, impossibilidade de uma alternativa socialista e o pior, o fatalismo, ou seja, o fim das utopias. Por outro lado, as resistências não cessaram, continuaram acontecendo de Norte a Sul, Leste ao Oeste. Evidentemente, com menos intensidade e com novas preocupações que não deixaram de lado o sonho de uma sociedade mais justa, democrática e sem exclusões.

Os movimentos sociais continuaram exercendo um papel fundamental na construção de alternativas e propostas contrárias ao pensado e construído pelo dogma neoliberal que realiza uma simbiose do pensamento liberal burguês em sua matriz econômica com a política conservadora.

Ainda segundo (NASCIMENTO, 2012) Com a abertura política e o processo de “redemocratização” no Brasil, os movimentos sociais ganharam novos ares e conseguiram abrir as janelas e limpar o mofo das lutas sociais e começaram a levantar novas bandeiras de luta. Contudo, o processo de “redemocratização” foi lento, demorado, burocrático e a cultura política não poderia se desfazer de um dia para o outro. E pior: juntamente com o processo de abertura política foi se instituindo no cenário brasileiro tendências neoconservadoras que viriam a se estabelecer nos governos seguintes ao Governo Sarney. Estas tendências neoconservadoras poder-se-ia entender como sendo a implantação do neoliberalismo nos Governos Collor, Itamar e, principalmente, FHC.

No início dos anos 1990 a educação começa a ser percebida como mercadoria e influenciada pela lei da oferta e da demanda. Os pais e filhos são vistos como consumidores do saber e o professor e o gestor/administrador da escola como sendo os produtores do saber.

A escola é a grande “feira” onde se vende o ensino. Comumente se vê os professores chamando os alunos de “clientes”, “clientela” ou outros adjetivos que determinam o comportamento político dos mesmos, ou seja, a relação entre capital e o saber está intrinsecamente determinada por aqueles que se tornam clientes e por ele paga

A despesa com a educação é um investimento de capital de uma empresa arriscada, por assim dizer, como um investimento em uma empresa recém-formada. O método mais satisfatório de financiar essas empresas não é através de empréstimos em quantia fixa, mas através de investimento do capital social de compra e ações de empresa com recebimento, como retorno, de um aparte dos lucros. (FRIEDMANT, 1980. In.: BIANCHEPTI, 2005: P. 100).

Segundo (NASCIMENTO, 2012) assim, não havia nenhuma sinalização concreta de políticas públicas para a educação do campo até a primeira metade dos anos 1990. Quando se trabalha com a categoria educação do campo significa pensar uma educação forjada a partir das intencionalidades dos movimentos sociais do campo onde os trabalhadores rurais são os protagonistas da história e sujeitos da ação pedagógica.

A educação destinada ao meio rural existe desde a república velha. No entanto, sua existência não legitima a homologação de política pública de Estado destinada aos trabalhadores rurais. A educação era um privilégio das camadas mais ricas da sociedade o que determinava a não existência de políticas e, muito menos, de vontade por parte dos governantes em oferecer o direito de cidadania da educação aos camponeses que estavam condenados ao analfabetismo e a exploração.

Segundo Souza (1997) no início do século XX, era muito mais comum a existência de movimentos ligados ao rural, assim como movimentos que lutavam pela conquista do poder político. Em meados de 1950, os movimentos nos espaços rural e urbano adquiriram visibilidade através da realização de manifestações em espaços públicos (rodovias, praças, etc.). Os movimentos populares urbanos foram impulsionados pelas Sociedades Amigos de Bairro - SABs - e pelas Comunidades Eclesiais de Base - CEBs. Nos anos 1960 e 1970, mesmo diante de forte repressão policial, os movimentos não se calaram. Havia reivindicações por educação, moradia e pelo voto direto. Em 1980 destacaram-se as manifestações sociais conhecidas como "Diretas Já".

Em 1990, o MST e as ONGs tiveram destaque, ao lado de outros sujeitos coletivos, tais como os movimentos sindicais de professores.

Ainda segundo Souza (1997) concomitante às ações coletivas que tocam nos problemas existentes no planeta (violência, por exemplo), há a presença de ações coletivas

que denunciam a concentração de terra, ao mesmo tempo em que apontam propostas para a geração de empregos no campo, a exemplo do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST); ações coletivas que denunciam o arrocho salarial (greve de professores e de operários de indústrias automobilísticas); ações coletivas que denunciam a depredação ambiental e a poluição dos rios e oceanos (lixo doméstico, acidentes com navios petroleiros, lixo industrial); ações coletivas que têm espaço urbano como locos para a visibilidade da denúncia, reivindicação ou proposição de alternativas.

As passeatas, manifestações em praça pública, difusão de mensagens via internet, ocupação de prédios públicos, greves, marchas entre outros, são características da ação de um movimento social. A ação em praça pública é o que dá visibilidade ao movimento social, principalmente quando este é focalizado pela mídia em geral. Os movimentos sociais são sinais de maturidade social que podem provocar impactos conjunturais e estruturais, em maior ou menor grau, dependendo de sua organização e das relações de forças estabelecidas com o Estado e com os demais atores coletivos de uma sociedade (SOUZA, 1997).

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, também conhecido pela sigla MST, é um movimento social brasileiro de inspiração marxista cujo objetivo é a implantação da reforma agrária no Brasil. Teve origem na aglutinação de movimentos que faziam oposição ou estavam desgostosos com o modelo de reforma agrária imposto pelo regime militar, principalmente na década de 1970, o qual priorizava a colonização de terras devolutas em regiões remotas, com objetivo de exportação de excedentes populacionais e integração estratégica. Contrariamente a este modelo, o MST declara buscar a redistribuição das terras improdutivas.

Apesar dos movimentos organizados de massa pela reforma agrária no Brasil remontarem apenas às ligas camponesas, associações de agricultores que existiam durante as décadas de 1950 e 1960, o MST proclama-se como herdeiro ideológico de todos os movimentos de base social camponesa ocorridos desde que os portugueses entraram no Brasil, quando a terra foi dividida em sesmarias, por favor, real de acordo com o direito feudal português, fato este que excluiu em princípio grande parte da população do acesso direto à terra (SOUZA, 1997).

Uma das atividades do grupo consiste na ocupação de terras improdutivas como forma de pressão pela reforma agrária, mas também há reivindicação quanto a empréstimos e ajuda para que realmente possam produzir nessas terras. Para o MST, é muito importante que as famílias possam ter escolas próximas ao assentamento, de maneira que as crianças não precisem ir à cidade e, desta forma, fixar as famílias no campo.

A organização não tem registro legal por ser um movimento social e, portanto, não é obrigada a prestar contas a nenhum órgão de governo, como qualquer movimento social ou associação de moradores.

O movimento recebe apoio de organizações não governamentais e religiosas, do país e do exterior, interessadas em estimular a reforma agrária e a distribuição de renda em países em desenvolvimento. Sua principal fonte de financiamento é a própria base de camponeses já assentados, que contribuem para a continuidade do movimento.

Dados coletados em diversas pesquisas demonstram que os agricultores organizados pelo movimento têm conseguido usufruir de melhor qualidade de vida que os agricultores não organizados.

O MST reivindica representar uma continuidade na luta histórica dos camponeses brasileiros pela reforma agrária. Os atuais governantes do Brasil têm origens comuns nas lutas sindicais e populares e, portanto compartilham em maior ou menor grau das reivindicações históricas deste movimento. Segundo outros autores, o MST é um movimento legítimo que usa a única arma que dispõe para pressionar a sociedade para a questão da reforma agrária, a ocupação de terras e a mobilização de grande massa humana.

2.2 - O QUE É EDUCAÇÃO DO CAMPO

Segundo (CALDART, 2012) o conceito de Educação Rural se denomina do modo de produção Capitalista, centrada nos propósitos de formar conhecimentos e pessoal necessários à máquina do capital e ainda gerar e produzir um quadro de valores morais que validam os interesses dominantes e manter a exploração dos trabalhadores por meio do trabalho manual, onde a Escola tem desenvolvido uma Educação para atender principalmente as exigências políticas e econômicas, cujo objetivo não corresponde as demandas humanas e sociais, particularmente a classe trabalhadora.

Os territórios são espaços de ação e de poderes. São formas, mas os territórios usados são objetos e ações, sinônimo de espaço humano, espaço habitado. O território só se torna um conceito utilizável para a análise social quando é pensado a partir do uso, a partir do movimento em que o pensamos juntamente com aqueles atores que dele se utilizam. A concepção de campo deve contemplar o desenvolvimento territorial das famílias que trabalham e vivem da terra. É no território que os povos do campo reproduzem as relações sociais que caracterizam suas identidades e que possibilitam a sua permanência na terra. E, para se fortalecerem, necessitam de projetos políticos próprios de desenvolvimento socioeconômico, cultural, educacional e ambiental (FERNANDES, 2004; MOLINA, 2004). (FERNANDES 2001, p. 23) define a questão agrária como “o movimento do conjunto de

problemas relativos ao desenvolvimento da agropecuária e das lutas de resistência dos trabalhadores, que são inerentes ao processo desigual e contraditório das relações capitalistas de produção”. São lutas empreendidas pelos movimentos sociais que dão destaque à enorme violência de que são vítimas as populações do campo que lutam por direitos trabalhistas, acesso à previdência social, direito a posse, reforma agrária e por melhorias das suas condições de vida e de trabalho.

O latifúndio e o agronegócio são territórios do capital tendo em vista as suas características excludentes: a grande propriedade, a especulação imobiliária, os grandes impactos ambientais, a superprodução e superexploração e a concentração do poder político e econômico. O latifúndio exclui pela improdutividade e especulação imobiliária privando os camponeses do acesso à terra. O agronegócio exclui pela produção em grande escala e intensa territorialização, impossibilitando o camponês do acesso à terra.

Enquanto que o conceito de Educação do Campo é novo, mas já está em disputa, exatamente porque o movimento da realidade que ele busca expressar é marcado por contradições sociais muito fortes. Para nós o debate conceitual é importante à medida que nos ajuda a ter mais claro quais são os embates e quais os desafios práticos que temos pela frente. No debate teórico o momento atual não nos parece ser o de buscar “fixar” um conceito, fechá-lo em um conjunto de palavras: porque isso poderia matar a ideia de movimento da realidade que ele quer apreender, abstrair, e que nós precisamos compreender com mais rigor justamente para poder influir ou intervir no seu curso.

Ainda segundo (CALDART, 2012) mas uma primeira compreensão necessária pra nós é de que se o conceito de Educação do Campo, como parte da construção de um paradigma teórico e político, não é fixo, fechado, também não pode ser aleatório, arbitrário: qualquer um inventado por alguém, por um grupo, por alguma instituição, por um governo, por um movimento ou organização social. Pelo nosso referencial teórico, o conceito de Educação do Campo tem raiz na sua materialidade de origem e no movimento histórico da realidade a que se refere. Esta é a base concreta para discutirmos o que é ou não é a Educação do Campo.

Educação do Campo é um conceito de movimento como todos os conceitos, mas ainda mais porque busca apreender o fenômeno em fase de constituição histórica; por sua vez a discussão conceitual também participa deste movimento da realidade.

Para (CALDART, 2012) já é possível identificar muitas questões importantes na discussão conceitual da Educação do Campo. A materialidade de origem (ou de raiz) da

Educação do Campo exige que ela seja pensada/trabalhada sempre na tríade: Campo, Política Pública, Educação. É a relação, na maioria das vezes tensa, entre estes termos que constituem a novidade histórica do fenômeno que batizamos de Educação do Campo. Mas a medida que a Educação do Campo vai se afirmando na sociedade, que entra como nome de secretarias ou coordenações de governos, que aparece como especificidade de preceitos legais, que dá nome a cursos e a linhas de pesquisas, que indica determinadas práticas ou reflexões de movimentos sociais, de movimentos sindicais ou de grupos sociais específicos, começa a aparecer uma tendência que desloca a Educação do Campo de sua identidade originária. A tendência é a de deslocar estes termos dependendo dos interesses em questão ou dos sujeitos envolvidos no debate ou nas práticas e situações de conflito.

Há então quem prefira tratar com a Educação do Campo tirando o campo (e seus sujeitos sociais concretos) da cena, possivelmente para poder tirar as contradições sociais (o “sangue”) que as constituem desde a origem. Por outro lado há quem queria tirar da Educação do Campo a dimensão da política pública porque tem medo que a relação com o Estado contamine seus objetivos sociais emancipatórios primeiros. Há ainda quem considere que o debate de projeto de desenvolvimento de campo já é Educação do Campo. E há aqueles que ficariam mais tranquilos se a Educação do Campo pudesse ser tratada como uma pedagogia, cujo debate originário vem apenas do mundo da educação, sendo as vezes conceituada mesmo como uma proposta pedagógica para as escolas do campo. Precisamos ter cuidado: pensar os termos separados significa na prática promover uma desconfiguração política e pedagógica de fundo da Educação do Campo. E mais: se queremos ajudar a construir uma concepção que seja fiel a sua materialidade de origem, além de pensar as relações é preciso pensar em uma determinação primeira: foi o campo, sua dinâmica histórica, que produziu a Educação do Campo, ou seja, o campo é mesmo o primeiro termo da tríade. E não uma “ideia” de campo, mas o campo real, das lutas sociais, da luta pela terra, pelo trabalho, de sujeitos humanos e sociais concretos; campo das contradições de classe efetivamente sangrando.

Ainda segundo (CALDART, 2012) a educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos Sem Terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de Reforma Agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade.

Girardi e Fernandes (2006) colocam que o território do agronegócio é um espaço que compreende as grandes propriedades, a exploração do trabalho, crimes ambientais, mecanização intensa, superprodução e concentração do poder econômico e político, enquanto o território do campesinato compreende a luta pela terra e envolvem, sobretudo, as pequenas propriedades, relações não capitalistas de produção, menor impacto ambiental, ocupações de terras e assentamentos rurais. As diferenças entre esses dois territórios: o do agronegócio ou a agricultura capitalista e o da agricultura camponesa revelam os distintos usos dos territórios. Enquanto para o campesinato a terra é lugar de produção, de moradia e de construção da sua cultura, para o agronegócio a terra é um lugar somente de produção de mercadorias do negócio.

Os movimentos sociais do campo são os principais responsáveis pela inserção da questão agrária como elemento imprescindível para melhoria das condições de vida e de trabalho dos povos do campo e para o desenvolvimento do campo. As causas defendidas por esses movimentos representam o que se existe de mais atual na questão agrária. Camponeses sem terra, com pouca terra, ameaçados pelo modelo agrícola dominante ou insatisfeitos com ele, formam esses movimentos. No Brasil, o mais importante movimento social camponês é o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que é membro da Via Campesina. Para o MST, a questão agrária brasileira não é somente uma questão de terra; ela apresenta diversos outros problemas atuais como a questão de gênero, democracia, meio ambiente (água, florestas e biodiversidade), direitos humanos, alimentos transgênicos, agronegócio e agricultura ecológica.

O MST, através de suas ações, luta pela solução dos problemas concernente a questão agrária, questionando o governo, as grandes empresas, os fazendeiros e a sociedade a cerca das práticas socialmente injustas e ambientalmente predatórias disseminadas no campo pelo modelo agrícola dominante – o agronegócio. O MST luta por um desenvolvimento que considere a diminuição da desigualdade e da pobreza no campo, na cidade e na floresta, a partir da resolução dos problemas da questão agrária. No que se refere a questão agrária como o problema a ser solucionado, é necessário considerar que o camponês tem o campo não somente como um lugar de produção, mas também um lugar de vida, reprodução e criação; o campo é o lugar onde o desenvolvimento de suas atividades econômicas, políticas e familiares ocorrem de forma indissociável. Nesse sentido, uma reforma agrária completa no Brasil deve, simultaneamente, reformar a estrutura fundiária do país, possibilitar o acesso dos camponeses

a terra e fornecer-lhes condições básicas de vida e produção (GIRARD e FERNANDES, 2008).

2.3 – POR QUE ESCOLA NO CAMPO

Quando falamos com professores sobre Educação do Campo, logo lhes “vem à mente” a escola, não muito, além disso. Quando falamos da Educação do Campo e da Escola do Campo, os professores se recordam da diferenciação entre a escola da cidade e a escola do campo, como se o problema/ contradição estivesse na relação campo-cidade.

Nesse sentido, faz-se necessário compreender, quando falamos de Escola do Campo, que estamos nos referindo, primeiramente, à necessidade de luta para que ela passe a existir no campo, rompendo com a ideia de que a escola já está em atividade para todos. O que implica organização popular e apresentação da demanda ao estado e, ainda, exigência/luta para que este as autorize e dê as devidas condições de seu funcionamento. Outra luta que se faz necessária: manter as escolas que já existem, pois as políticas oficiais têm orientado para o fechamento e nucleação das escolas do campo, em nome da melhoria das condições na escola da cidade. Essa compreensão deve estar permeada e encharcada de outra compreensão, de que ao fazermos a luta pela escola e resistirmos com a escola que ali está, no campo, estamos resistindo e lutando por um projeto de campo.

Formação dos novos sujeitos sociais que se constituem no campo
Compreender o lugar da escola na Educação do Campo é ter claro que ser humano ela precisa ajudar a formar, e como pode contribuir com a, hoje. A escola precisa assumir a sua vocação universal de ajudar no processo de humanização, com as tarefas específicas que pode assumir nesta perspectiva. Ao mesmo tempo é chamada a estar atenta à particularidade dos processos sociais do seu tempo histórico e ajudar na formação das novas gerações de trabalhadores e militantes sociais (CALDART, 2005, p. 30).

Tendo compreendido isso, surge, quem sabe, o desafio maior, construir essa forma escolar, a Escola do Campo, uma escola que entre tantas marca uma identidade. Uma escola que nasce da luta dos trabalhadores do campo, uma escola que se mantém no campo pela organização e luta dos trabalhadores. Agora, uma escola que precisa dar sequência à

constituição dessa identidade. A escola do campo é então uma escola vinculada à luta dos movimentos sociais do campo e que nessa luta tem papéis a desempenhar: manter viva sua memória e origem, vivenciar a organicidade e a formação humana, garantir a apropriação dos conhecimentos mais avançados e comprometidos com a transformação social, trabalhar a mística da vida e a pertença à classe trabalhadora.

Os povos do campo têm uma raiz cultural própria, um jeito de viver e de trabalhar diferente do mundo urbano, e que inclui distintas maneiras de ver e se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente e de organizar a família, a comunidade, o trabalho e a educação (ARROYO, CALDART E MOLINA, 2004). O conhecimento e o conhecimento, o resgate, o respeito e a afirmação da diversidade sociocultural dos povos do campo são fundamentais. O campo precisa ser compreendido como um modo de vida sociocultural no sentido de que sejam afirmadas as suas identidades, bem como suas lutas e organizações. Aprofundando essa perspectiva, Wanderley (2001, 2002) coloca que o campo deve ser considerado como espaço de vida e trabalho e ser conhecido e reconhecido em sua diversidade e com um grande potencial econômico, social, cultural e patrimonial.

Na história das populações do campo podem ser identificadas suas várias formas de organizações, de lutas e de resistência, segundo as suas especificidades. De acordo com Martins (1986), “essas lutas têm como eixo estrutural a propriedade da terra: o direito que a sustenta, o uso que dela se faz”. A propriedade territorial constitui mediação essencial da organização política brasileira. “ A luta pela terra se torna luta pela ampliação dos espaços políticos dos trabalhadores, pela democracia, e não, simploriamente, uma luta econômica pela ampliação dos espaços econômicos de reprodução do capital” (Idem, ibidem, p. 71).

2.4 – CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A Escola do Campo nasceu das lutas dos trabalhadores do campo, organizados nos movimentos sociais e da educação do campo e, com identidade – ESCOLA DO CAMPO -, permanece no movimento da luta do povo do campo pela transformação social e pela formação humana. A Escola do Campo pode estar na escola infantil, fundamental e média. Ela pode estar nas escolas isoladas, nas escolas nucleadas, na escola da ilha, na Casa Familiar Rural, nos Saberes da Terra, em assentamentos e acampamentos, nas comunidades camponesas, até mesmo na escola do centro da cidade. Ela pode estar onde os movimentos

sociais têm seu trabalho e lutas. Ela pode, ainda, desde este pensamento, forjar-se em qualquer escola pública onde educadores ou os movimentos sociais iniciem um processo de constituição e vinculação política deste ideário. Escolas da fronteira, da beira, que produzem e carregam intenções, como na fala de Machado (1999) em sua poesia: “Sou da fronteira, habito a beira/ mas lá do que aqui, mais cá do que ali/ me altero, transfiguro, pulo o muro/ acidente inconveniente, como falta de dente no pente, rente e rasteiro, a coçar coceiras” (MACHADO, 1999, P. 25).

O Projeto Político Pedagógico da Escola do Campo aponta para produção de uma escola teimosa, dirigida pela teimosia lúdica de camponesas e camponeses que descobriram seus direitos à educação e à escola e a que o estado a financie, o que a muitos desagrade. Ela habita a beira, não se constrói apenas nas paredes, e por isso, muitas vezes, aparece e desvela os problemas da sociedade brasileira. Faz-se inconveniente aos governos que dizem já ter propiciado educação pública a todo o povo brasileiro. A educação do Campo revela que a escola ainda não está para todos, também provocando-nos e, cotidianamente, nos traz à beira, nos faz ficar envolvidos e comprometidos com o fazer a Escola do Campo, afinal, ela é a escola dos camponeses e camponesas.

Esse processo e a concepção de escola exigem muito mais de nós educadores do campo e das políticas oficiais, para produzir o que estamos aqui chamando de “fazê-la por dentro”, o que implica perceber e compreender o que significa fazer a formação humana nessa complexidade em que se dá a Escola do Campo. O dentro dessa escola não é único, mas múltiplo. Múltiplo na forma e no conteúdo, no tempo, nos espaços, nas relações, mas que se materializa num contexto, o campo diverso e único.

Compreender a questão da Educação do Campo e da escola do campo requer situá-la em seus princípios balizadores. Esses princípios foram fruto de reflexões do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT), instituído pelo Ministério da Educação, em 2003, e compõem as Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo – Caderno de Subsídios. O GPT é formado por uma ampla composição institucional no âmbito do MEC e interinstitucional com outros ministérios, e com a efetiva participação dos movimentos sociais. Assume uma agenda de trabalho para discutir e subsidiar a construção de políticas de Educação do Campo que atendam às necessidades educacionais, respeitem a diversidade cultural e as diferentes experiências de educação em desenvolvimento e sejam um instrumento para o desenvolvimento sustentável nas cinco regiões do País. Esse grupo se pauta em dois elementos que fundamentam a Educação do Campo: a superação da

dicotomia entre rural e urbano; e as relações de pertença diferenciadas e abertas para o mundo.

Nesse contexto de construção da Educação do Campo, a participação dos movimentos sociais no campo como incentivadores dessa construção propiciou a criação de espaços interinstitucionais e instrumentos normativos para a sua concretização. Há uma configuração do mundo rural, e o debate e o movimento sobre a terra, o trabalho, a educação e a reforma agrária ganham nova força e visibilidade. Há pressão por políticas públicas para populações que se encontram excluídas da vida produtiva e social, defendendo uma participação política efetiva.

Nesse processo de construção, permeado por conflitos, a escola ganha um novo sentido, não apenas pelas exigências de atendimento a crianças e jovens. Apresenta-se um debate sobre o sentido da escola, sobre o seu caráter formativo, sobre a formação de professores, sobre o aprendizado que deve ser efetivo e sobre a elaboração de uma proposta pedagógica que esteja em sintonia com a história de luta dos trabalhadores e dos demais povos do campo. É um movimento por uma educação básica do campo, empreendido por diversas organizações e movimentos sociais, no sentido de pensar a aprendizagem para além da escola e de travar uma luta que é ao mesmo tempo, política e pedagógica, de valorização de uma população que vive e trabalha no campo e de sua capacidade de mobilização e organização social (VENDRAMINI, 2004). É nesse movimento que situa a Escola do Campo. Compreender a identidade da escola do campo requer reconhecer a relação entre cultura e escola, e que as questões culturais sempre estiveram presentes em debates sobre a Educação do Campo e sobre a escola.

Para compreender a identidade e a diversidade sociocultural do campesinato, será necessário conhecer as raízes históricas presentes na formação do povo brasileiro, especialmente dos povos que vivem no e do campo e conhecer as contradições sociais que marcam a organização da estrutura fundiária e a formação da estrutura de classes sociais.

De acordo com Wanderley (1997), o campesinato brasileiro reflete os processos sociais da história da agricultura brasileira, em especial o seu quadro colonial, que se perpetuou mesmo com a independência nacional; a dominação sociopolítica e econômica da grande propriedade; os reflexos da escravidão e a existência de terras livres ou passíveis de ocupação e posse. Nesse contexto, a história do campesinato no Brasil retrata a luta por um espaço produtivo na economia e na sociedade, pela constituição de um território familiar que

assegure a memória e a reprodução da família e pela estruturação do estabelecimento como um lugar de trabalho da família.

As condições econômicas, sociais, políticas e culturais em que o campesinato produz e reproduz sua existência são fortemente influenciadas pelas mudanças que o desenvolvimento intensivo e extensivo do capitalismo tem provocado no contexto do campo (IANNI, 1985). A própria permanência como campesinato se constitui num ato de resistência que se manifesta através das diversas formas que os camponeses construíram, historicamente para resistirem e afirmarem uma identidade social e política, de classe trabalhadora. Segundo Carvalho (2005, p. 171), “o campesinato, enquanto unidade da diversidade camponesa, constitui-se num sujeito social cujo movimento histórico se caracteriza por modos de ser e de viver que lhe são próprios, não se caracterizando como capitalista, ainda que inserido na economia capitalista”. Essa diversidade camponesa no contexto da história do campesinato expressa, por um lado, que os sujeitos do campo construíram diferentes formas de organizar a vida, o trabalho e a cultura a partir das condições concretas de produção material e simbólica da existência, e por outro, uma história de desigualdade social, política e econômica que retrata as profundas e profundas contradições do modo de produção capitalista.

2.5 – A CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: DA EDUCAÇÃO RURAL À EDUCAÇÃO DO CAMPO

A Educação do Campo vem sendo construída numa tensão entre interesses do Estado brasileiro, dos empresários e da sociedade civil organizada.

Por um lado, temos os movimentos sociais, os grupos organizados da sociedade civil, empenhados na luta por uma Educação do Campo na perspectiva de política pública, como direito dos povos do campo; por outro, o Estado brasileiro, aportando uma legislação que, no período anterior a 1998, considera a educação para as populações do campo apenas numa ótica instrumental, assistencialista ou de ordenamento social, ou seja, era a educação denominada “rural”. Nos períodos que antecederam o século XX, no Brasil, a preocupação com a educação rural ocorria de forma bastante limitada e condicionada às necessidades de formação de mão de obra especializada para a agricultura, do desenvolvimento urbano industrial, bem como para conter o fluxo migratório interno dos anos 1910/1920 das populações rurais para as cidades. Tais iniciativas visavam minorar os problemas sociais

nessas áreas. Isso ocorreu quando um grande número de pessoas deixou o campo, movida por fatores de expulsão, tendo em vista as precárias condições existentes nas áreas rurais e por fatores de atração existentes nas áreas urbanas, especificamente considerando o processo de industrialização que se iniciava (PIRES, 2012)..

A primeira referência à educação como educação rural só apareceu em 1923, nos Anais do 1º Congresso de Agricultura do Nordeste Brasileiro. Nesse momento surge o modelo de educação rural do patronato, o qual privilegiava o estado de dominação das elites agrárias sobre os trabalhadores, principalmente para estabelecer a harmonia e a ordem nas cidades e elevar a produtividade do campo. essa educação era destinada aos menores pobres das regiões rurais e aos das áreas urbanas que demonstrassem interesse pela agricultura e tivessem como meta a “contribuição ao desenvolvimento agrícola e a transformação de crianças indigentes em cidadãos prestimosos” (BRASIL, 2002, p. 3). Dessa forma, surge o “ruralismo pedagógico” (LEITE, 1999, p. 28), que foi uma tentativa de responder a “questão social” provocado pelo inchaço das cidades e incapacidade de absorção de toda a força de trabalho disponível pelo mercado de trabalho urbano. O ruralismo pedagógico foi reforçado pela ideologia do colonialismo, a qual se pautava na defesa das varias virtudes do campo e da vida campesina para esconder a preocupação com o seu esvaziamento populacional, o enfraquecimento social e político do patriarcalismo e a forte oposição, por parte dos agroexportadores, ao movimento progressista urbano. Ao lado disso, o ruralismo teve outros apoios como o de alguns segmentos das elites urbanas, que apregoavam a fixação do homem/mulher no campo como forma de evitar a exploração de problemas sociais nas cidades.

3– PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

3.1 – A REALIDADE DA EDUCAÇÃO NO MEIO RURAL BRASILEIRA

Apesar da Educação do Campo, no Brasil, apesar de uma década de considerável melhoria no tocante ao acesso a escolarização, em que 96% das crianças de 7 a 14 anos estão matriculadas, ainda permanecem os problemas de baixa qualidade e eficiência dos sistemas de ensino. Nesta perspectiva, uma das restrições para o alcance da universalização com qualidade e o aumento dos índices de conclusão do ensino fundamental encontra-se relacionada a efetividade da educação presente no meio rural brasileiro (Bof, 2006). É no meio rural que encontramos os mais baixos índices de escolaridade de toda sociedade brasileira. Um meio rural que, segundo os dados divulgados pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), tem uma população residente de aproximadamente 32 milhões de brasileiros. Ou seja, que apesar de intensa urbanização ocorrida nas últimas décadas cerca de um quinto da população de nosso país encontra-se vivendo no meio rural. Todavia, o nível de instrução e o acesso a educação dessa população são importantes indicadores da realidade educacional presente no meio rural do Brasil.

Os dados do IBGE, sistematizados no trabalho intitulado Panorama da Educação do Campo (Bof, 2006), mostram que a escolaridade média da população de 15 anos ou mais que vive no meio rural brasileiro, de 3, 4 anos, corresponde a quase metade da estimada para a população urbana, que é de 7,0 anos. Se os índices de analfabetismo do Brasil são bastante elevados, no meio rural esses indicadores são ainda mais preocupantes. Segundo o IBGE, 29,8% da população adulta – 15 anos ou mais que vive no meio rural é analfabeta, enquanto no meio urbano essa taxa é de 10,3%. É importante ressaltar que a taxa de analfabetismo aqui considerada não inclui os analfabetos funcionais, ou seja, aquela população com menos de quatro séries do ensino fundamental. Outros dados revelam, ainda, que no meio rural brasileiro, 6% das crianças, de 7 a 14 anos, encontram-se fora dos bancos escolares; que apesar de 65,3% dos jovens, de 15 a 18 anos, estarem matriculados, 85% deles apresentam defasagem de idade-série, o que indica que eles ainda permanecem no ensino fundamental; que somente 2% dos jovens que moram no campo frequentam o ensino médio.

Segundo (SILVA, 2012) Esses são alguns dos indicadores que demonstram à histórica negação a população que vive no meio rural brasileiro do direito de acesso e de permanência

na escola. Eles resultam de um processo econômico, social, cultural e de políticas educacionais tragados em nosso país, que deixou como herança um quadro de precariedade no funcionamento da escola rural em relação aos elementos humanos disponíveis para o trabalho pedagógico, infraestrutura e os espaços físicos inadequados, a má distribuição geográfica das escolas, a falta de condições de trabalho e de formação específica para uma atuação no meio rural, entre outros fatores. Além dessas questões de escassez, infraestrutura e pessoal, favorece extremamente esse quadro sócio educacional existente o tipo de educação oferecida pelas escolas com população rural. Uma educação em que predomina uma concepção unilateral da relação cidade-campo, com a difusão de valores, conhecimentos e atitudes distantes do modo de vida e da cultura da população do meio e que tem sido muito mais um instrumento de estímulo ao êxodo e a evasão de muitos jovens para o meio urbano. Uma educação e uma escola que, desrespeitando a realidade onde esta inserida, destrói a autoestima dos camponeses e não se coloca ao serviço de seu crescimento.

Embora a Lei de Diretrizes e Bases Nacional, de 1996, estabeleça na sua oferta da educação básica para a população rural, os sistemas promovam as adaptações necessárias a sua adequação as peculiaridades da vida rural e de cada região, os governos fizeram pouco progresso no sentido de estabelecer políticas e práticas efetivas para a educação no meio rural brasileiro. Somente recentemente, em abril de 2002, o Conselho Nacional de Educação estabeleceu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Do mesmo modo, só recentemente o Conselho de Secretários Estaduais de Educação incluiu a educação rural em sua agenda, assim como também é recente a criação, em 2004, pelo Ministério da Educação, de uma Coordenação Geral de Educação Básica do Campo, no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Na origem dessas iniciativas governamentais, inéditas na sociedade brasileira, é possível identificar diversas articulações e mobilizações da população rural que, através de suas organizações e movimentos sociais, tem buscado reagir ao processo de exclusão social, reivindicando novas políticas públicas que garantam não apenas o acesso a educação, mas, fundamentalmente, a construção de uma escola e de uma educação do campo. E aqui, torna-se necessário ressaltar que, muito mais que uma simples mudança de nomenclatura – rural para campo -, a expressão educação do campo constitui um dos traços marcantes da identidade de um movimento nacional que vem se consolidando na luta por políticas públicas que garantam o direito da população rural a uma educação que seja no e do campo.

Ainda segundo (SILVA, 2012) e quem são esses sujeitos da educação do campo? Sujeitos que lutam para continuar sendo agricultores apesar de um modelo de agricultura cada vez mais excludente; sujeitos da luta pela terra e pela Reforma Agrária; sujeitos da luta por melhores condições de trabalho no campo; sujeitos da resistência na terra dos quilombos e pela identidade própria desta herança; sujeitos da luta pelo direito de continuar a ser indígena e brasileiro, em terras demarcadas e em identidades e direitos sociais respeitados; e sujeitos de tantas outras resistências culturais, políticas, pedagógicas.

A educação do campo, portanto, é um movimento que, na afirmação e diálogo dos seus diferentes sujeitos, busca vincular a luta por educação com o conjunto de lutas pela transformação das condições sociais de vida no campo, marcadas por uma realidade de violenta desumanização. Vincular a luta por educação as lutas sociais têm como pressuposto básico de que não há como educar verdadeiramente os sujeitos do campo sem transformar as condições atuais de sua desumanização, assim como a compreensão de que é na própria luta por estas transformações que o processo de humanização é retomado (Caldart, 2004). Nessa perspectiva, cabe destacar que a expressão educação do campo também identifica uma reflexão pedagógica que reconhece o meio rural como lugar onde não apenas se produz, mas também se produz pedagogia.

É nesse contexto que, nos últimos anos, tem surgido diferentes experiências educacionais no meio rural brasileiro. São experiências que, na maioria dos casos, surgem por iniciativa da própria população, através de suas organizações e movimentos sociais, a partir de alianças com Partidos Políticos, Igrejas, Universidades e Organizações Não-Governamentais, na busca de afirmar princípios, concepções e práticas de uma educação e de uma escola do campo.

3.2 – ORIGEM E SIGNIFICADO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

Segundo (RIBEIRO, 2012) a Pedagogia da Alternância é uma alternativa metodológica de formação profissional agrícola de nível técnico para jovens, inicialmente do sexo masculino, filhos de camponeses que perderam o interesse pelo ensino regular porque este se distanciava totalmente da vida e do trabalho camponês, surgindo na região Sudoeste da França em 1935, após um diálogo entre os pais dos jovens agricultores e o padre da aldeia chegaram a um acordo, segundo o qual os jovens permaneceriam durante três semanas

trabalhando em suas propriedades sob a orientação dos pais e ficariam reunidos durante uma semana por mês, estudando na casa paroquial. Neste tempo/lugar fariam um curso de agricultura por correspondência e, junto com este curso, receberiam uma formação geral, humana e cristã, orientada pelo padre. “Assim nasce a Pedagogia da Alternância, onde se alteram tempos/lugares de aprendizado, sendo uma formação geral e técnica em regime de internato, em um centro de formação, e um trabalho prático na propriedade familiar e na comunidade” (Ribeiro, 2006, p. 2). Com o mesmo método, o da alternância dos tempos e espaços de instrução e trabalho, mas encontrando, desta vez, o apoio do poder público municipal, são criadas na Itália, no início dos anos de 1960, as EFAs (Escolas Famílias Agrícolas). Esse apoio resultou em algumas facilidades para a implementação das experiências que contavam com professores da rede pública, porém estes, por não estarem diretamente ligados à construção da proposta pedagógica, eram menos motivados com as EFAs do que os monitores das CFRs (Casas Famílias Rurais).

É uma experiência que encontrou apoio na Igreja, mas nasceu diretamente pela ação de homens políticos, o inverso do que aconteceu na França. (Nosella, 1977, p. 30). Até o final dos anos 1960, a Pedagogia da Alternância era usada apenas pelas CFRs que já estavam consolidadas e eram reconhecidas pela sociedade. A partir daí, e em um contexto de desemprego, ela desperta o interesse do Estado, que tenta associar formação profissional – do ensino técnico de nível médio ao Ensino Superior – e estágio remunerado por meio do que tem sido chamado de parceria com empresas, suscitando tanto o apoio quanto críticas por parte de alguns pesquisadores.

Ainda segundo (RIBEIRO, 2012) no Estado do Espírito Santo, as EFAs foram criadas por iniciativa do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES). Tiveram o apoio institucional e financeiro da Igreja Católica e da sociedade italiana por intermédio do Padre Humberto Pietro grande. Atualmente estão organizadas em nível nacional da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas (UNEFAB)², criada em 1982. Begnami (2004) destaca, na expansão das EFAs no Brasil, a presença forte de lideranças religiosas. Ele afirma: [...] na maioria dos casos, a iniciativa se deu por meio da pastoral social das igrejas, sobretudo das Comunidades Eclesiais de Base – CEBs, ligadas a Igreja Católica. O movimento de origem francesa, no Brasil, tem início no Nordeste com a criação de uma CFR em Arapiraca, no Estado de Alagoas, em 1981. Em 1987, é criada uma CFR no Paraná, no município de Barracão e, em 1991, no município de Quilombo, Santa Catarina. As CFRs são administradas por pais de estudantes, por lideranças comunitárias e por ONGs e oferecem

Ensino Fundamental de 5° a 8° série, associado à formação profissional agrícola. Já existem varias CFRs no Rio Grande do Sul, onde estão em atividades as CFRs de Frederico Westphalen, Santo Antônio das Missões, Alpestre, Ijuí, Torres e, no dia 3 de outubro de 2005, foi implantada uma CFRs em Três Passos. Na época, estava prevista a organização de uma Casa em Vacaria e outra em Santa Rosa (Vier, 2005). É na região sul, portanto, que se consolida o movimento das CFRs, que são coordenadas pela associação Regional das Casas Familiares Rurais da Região Sul (ARCAFAR-Sul).

3.2.1 – Os Centros Familiares de formação por alternância no Brasil

As primeiras experiências de formação por alternância foram criadas, no Brasil, no final dos anos 60, no Estado do Espírito Santo, região do sudeste brasileiro, com a denominação de Escolas Família Agrícola (EFAs). Posteriormente, nos anos 80, no Estado de Alagoas, região do Nordeste brasileiro, sem nenhuma vinculação com o movimento das EFAs, foram criadas as Casas Famílias Rurais (CFRs). Atualmente existe, em nossa sociedade, a presença de oito diferentes Centros de Formação por Alternância que, no conjunto, somam mais de 250 experiências educativas no território nacional.

No conjunto dessas experiências, as Escolas Família Agrícola e Casas Familiares Rurais destacam - se como os Centros mais antigos e mais expressivos que, diretamente, influenciaram a implantação dos outros. Assim, na atualidade, temos a presença das Escolas Comunitárias Rurais e das Escolas de Assentamentos, no Estado do Espírito Santo, bem como das Escolas Técnicas Estaduais, no Estado de São Paulo, que tiveram uma forte influencia e assumiram muitas características das Escolas Família; Programa de Formação Jovens Empresários Rurais, no Estado de São Paulo, as Casas das Famílias Rurais, nos Estados da Bahia e Pernambuco, e o Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural, nos Estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, se espelharam nas Casas Familiares para a sua implantação. Em 2005, por ocasião VIII do Encontro Internacional da Pedagogia da Alternância, teve inicio uma articulação do conjunto dessas experiências de formação por alternância que culminou com a constituição de uma rede nacional. Surgiu daí a determinação CEEFFAs (Centros Familiares de Formação por Alternância), que iremos aqui utilizar (Silva & Queiroz, 2006).

3.2.2 – Características da Pedagogia da Alternância

Na articulação entre dois tempos e espaços da formação, são utilizadas diversas estratégias pedagógicas, denominadas Instrumentos Pedagógicos da Alternância, como: Plano de Estudo; Caderno da Realidade; Colocação em comum: Visitas de Estudo; Intervenção Externa; Caderno Didático; Visitas as famílias; Projeto Profissional do Jovem; Estágios (Silva, 2003). A ênfase da formação integral do jovem, a participação das famílias na condução do projeto educativo e na gestão da escola, assim como a perspectiva de desenvolvimento do meio são os outros princípios que, articulados a alternância, sustenta o projeto pedagógico dos SEFFAs, principalmente no âmbito das Escolas Família Agrícola e das Casas Familiares Rurais. A alternância, enquanto princípio pedagógico, mais que característica de sucessões repetidas de sequências, visa desenvolver na formação dos jovens nas situações em que o mundo escolar se posiciona em interação com o mundo que o rodeia. Buscando articular universos considerados opostos ou insuficientemente interpenetrados – no mundo da escola e o mundo da vida, a teoria e a prática, e o abstrato e o concreto – a alternância coloca em relação diferentes parceiros com identidades, preocupações e lógicas também diferentes: de um lado, a escola e a lógica da transmissão dos saberes e, de outro, na especificidade dos CEFFAs brasileiros, a família e a lógica da agricultura familiar. Assim, ao apresentar uma nova dinâmica de interação entre os sujeitos do projeto educativo, a formação em alternância trás em seu bojo uma problemática complexa em termos de relações construídas entre o meio familiar e escolar.

3.2.3 – As Diferentes Lógicas e Finalidades de Alternância

A representação da alternância como estratégia de escolarização emerge no universo das escolas Família Agrícola, ancorada nas vivências e percepções do processo de exclusão e de desigualdades vivenciadas pelos agricultores familiares em nossa sociedade, sobretudo na sua dimensão sócio educacional. A dinâmica de sucessão do aluno no meio escolar e no meio familiar é compreendida, assim, numa lógica de uma adequação da escola e da educação às condições de vida e de trabalho da população rural. A ideia de alternância assume, nesse contexto, um sentido de estratégia de escolarização que possibilita aos jovens que vivem no

campo conjugar a formação escolar com as atividades e as tarefas na unidade produtiva familiar, sem desvincular-se da família e da cultura do campo.

Nas raízes desse significado de alternância, é possível identificar tanto a expressão do abandono da educação no meio rural brasileiro que, conforme apresentado anteriormente, é marcada pela insuficiência de escolas, condições precárias de infraestrutura, professores sem qualificação, currículos inadequados, etc., quanto à distancia de uma escola que tem sido um forte instrumento de estímulo ao êxodo e a evasão de muitos jovens par o meio urbano. E todo um conjunto de preconceitos, dificuldades e exclusões diversas que perpassa a compreensão e, sobretudo, a valorização da alternância pelos sujeitos das Escolas Famílias Agrícolas como uma alternativa de escolarização para o meio rural, que possibilite ao aluno ter acesso à escola e, ao mesmo tempo, permanecer junto à família, a sua cultura e às atividades produtivas. A existência de uma percepção comum dos sujeitos sobre a finalidade da alternância assim como uma melhor compreensão das famílias sobre a dinâmica da formação favorece o estabelecimento de uma relação de colaboração das famílias com a escola no processo de formação. A presença frequente dos monitores no meio familiar constitui, nesse processo, um dos fatores essenciais que viabiliza uma maior aproximação interação entre os atores, consolidando as bases da cooperação predominantemente sob o controle do meio escolar, em que ocorre o predomínio do papel e do saber do monitor. Acrescente-se, ainda, a ausência de inserção mais sistêmica e efetiva do coletivo das famílias na condução do projeto pedagógico como mais um dos fatores limitantes de uma interação mais efetiva entre escola e família no processo de formação.

Todavia, apesar de logicas, finalidades e praticas de alternância diferente, as representações do conjunto dos sujeitos participantes, tanto da Escola Família quanto das Casas Familiares, revelam um aspecto comum e central: a valorização dessas experiências enquanto uma escola e uma educação diferenciada que, enraíza na cultura do campo, têm contemplado, no processo de formação, os valores, concepções e modos de vida desses agricultores familiares. Nos argumentos e lógicas que ancoram essa representação, a vivência do aluno no sistema de internato, a atuação do monitor, o ambiente educativo e a aproximação do meio escolar com o meio familiar, entre outros, aspectos avaliados como originais e potencializadores na construção de uma escola diferenciada.

3.2.4 – A Dinâmica da Formação em Alternância: novos papéis novas práticas

A vivência dos alunos em internato constitui um elemento comum e original no interior das experiências analisadas. Enquanto princípio da pedagogia da alternância, a vivência do aluno no sistema de internato, durante a semana ou a quinzena em que ele fica no meio escolar, tem como pressuposto que a vida tem um o valor de educação, de reflexão, de formação. Ou seja, a ruptura, ou distanciamento do meio de vida constitui uma estratégia educativa para propiciar aos jovens uma melhor percepção e, conseqüentemente, uma reflexão sobre a sua realidade, estimulando uma nova visão do contexto familiar, da propriedade e das questões cotidianas presentes no seu meio socioeconômico que passam assim a se constituir em objetos da formação e de seus projetos de intervenção (Rouillier, 1990). Além disto, na percepção dessa estrutura educativa característica dos Centros de Formação por Alternância, os participantes destacam como valores do internato a possibilidade do aluno realizar suas atividades escolares de maneira mais intensa – na medida em que se encontra liberado de suas ocupações na agricultura familiar – além da oportunidade de convivência e aprendizado da vida em coletividade realizada pelo jovem no meio escolar.

Alias, a aprendizagem da vida em grupo e um elemento de valorização das experiências de alternância pelos seus sujeitos, que consideram a descoberta pelo aluno das regras elementares de convivência e o desempenho das diversas tarefas exigidas na manutenção do internato (limpeza dos quartos, salas, auxílio nas atividades do refeitório, etc.) como situações educativas que favorecem o desenvolvimento da responsabilidade do jovem. Além disso, como são atividades e tarefas realizadas em equipes elas favorecem também o estabelecimento de um clima de serviço e de solidariedade entre os participantes da dinâmica escolar. Nesse sentido, as tarefas executadas assim como as vivências em sala de aula, os momentos das refeições, dos jogos, das atividades de lazer e recreação são consideradas situações que contribuem para favorecer momentos e modalidades diferentes de encontros e interações dos alunos entre si e dos alunos com os monitores. São situações que, diferentes do contexto das escolas tradicionais, estimulam e favorecem o diálogo, um clima de amizade e confiança ampliando as relações entre os alunos e monitores e contribuindo para a criação de um ambiente educativo favorável no cotidiano escolar das experiências de alternância, na organização e condução de toda essa dinâmica educativa, cabe destacar a natureza do papel polivalente desempenhado pelos monitores. E justamente esta responsabilidade educativa dos monitores, de orientação e acompanhamento dos alunos – no

meio escolar e no meio familiar que exige uma atuação em diversos-planos e em varias funções que, na avaliação do sujeito, constitui um dos traços fundamentais da identidade dos monitores, diferenciando seu papel em relação ao professor tradicional. Nessa compreensão, a verdadeira competência do monitor não é percebida como resultante apenas de uma soma de saberes acadêmicos ou de especializações técnicos, mas, sobretudo de uma postura na medição pedagógica e de uma polivalência sobre planos e atividades diversas.

CONCLUSÃO

Se numa formação tradicional a condução do processo educativo pertence prioritariamente a escola, essa concepção não é mais adequada quando se buscam uma alternância integrativa, em que a sucessão família-escola deve constituir a base de todo o processo educativo. Nesta perspectiva, torna-se imprescindível a inclusão efetiva de todos os envolvidos no processo educativo como coprodutores da formação, evitando, assim, no melhor estilo da pedagogia tradicional, que as famílias se tornem meramente espaços de socialização e/ou implementação de conteúdos escolares. De contrário, a alternância corre o sério risco de se tornar apenas outra receita pedagógica e outra forma de autoritarismo, que não é capaz de apreender o processo pedagógico na sua totalidade. A inclusão efetiva de todos os envolvidos na formação pressupõem, por sua vez, a construção de novas relações entre a escola e a família na implementação de verdadeira parceria. A noção de parceria a que assume o sentido apresentado por Genet e Gerard (1994), cuja ideia central de partilha do poder da formação, numa dinâmica de complementaridade das diferenças, em que cada sujeito – agricultor, monitor, estudantes- tem o seu lugar nas condições, funções e poder que lhe são próprios.

Assim, um dos desafios das experiências analisadas é, portanto, o de construir uma verdadeira alternância, que integre no processo de formação os conteúdos e vivências dos alunos no meio escolar e no meio familiar, numa dinâmica capaz de reconhecer as diferenças e os paradoxos presentes no universo da escola, da família e dos seus movimentos, visando a implementação de um projeto comum em que o todo seja resultante de algo mais do que a soma das partes.

Sendo assim esta metodologia de ensino no qual vem sendo produzido um modelo educativo, original e inovador, que em suas diferentes iniciativas, tem gerado novas práticas de escola que mesmo com suas contradições e limites, vem dando novo significado a função pedagógica, política e social da escola do campo e isto vem romper o paradigma da educação rural à medida que propõe um modelo por alternância diferenciado que inclui a valorização dos saberes da terra.

REFERÊNCIAS

ANTONIO, Clésio Acilino; LUCINI, Marizete. **Ensinar e Aprender na Educação do Campo: Processos Históricos e Pedagógicos em Relação**. 2ª Coletânea de Textos Didáticos do Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares. UEPB, 2012.

CALDART, Roseli Salete. **Sobre Educação do Campo**. 2ª Coletânea de Textos Didáticos do Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares. UEPB, 2012.

MIRANDA, Sônia Guariza; SCHWENDLER, Sônia Fátima. **Educação do Campo em Movimento: Teoria e Prática Cotidiana**. Volume I, Curitiba, UFPR, 2010.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. **Políticas Públicas e Educação do Campo: Em Busca da Cidadania Possível?**. 2ª Coletânea de Textos Didáticos do Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares. UEPB, 2012.

PIRES, Angela Monteiro. **Educação do Campo Como Direito Humano**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RIBEIRO, Marlene. **Pedagogia da Alternância na Educação Rural/do Campo: Projetos em Disputa**. 2ª Coletânea de Textos Didáticos do Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares. UEPB, 2012.

SILVA, Lourdes Helena da. **Educação do Campo e Pedagogia da Alternância. A experiência brasileira**. 2ª Coletânea de Textos Didáticos do Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares. UEPB, 2012.