



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE ENSINO TÉCNICO, MÉDIO E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO:
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES

DIANA CRISTINA GARCIA BRANDÃO

EDUCAÇÃO DO CAMPO: O DESENVOLVIMENTO DE UM MODELO
ALTERNATIVO AO FAZER EDUCACIONAL NO BRASIL

CAMPINA GRANDE – PB

2014

DIANA CRISTINA GARCIA BRANDÃO

**EDUCAÇÃO DO CAMPO: O DESENVOLVIMENTO DE UM MODELO
ALTERNATIVO AO FAZER EDUCACIONAL NO BRASIL**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em *Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares*, da Universidade Estadual da Paraíba, em parceria com a Secretaria de Estado da Educação da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de especialista.

Orientador (a): Prof. Ms. Adeilson Silva
Tavares

CAMPINA GRANDE – 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.

B817e Brandão, Diana Cristina Garcia

Educação do campo [manuscrito] : o desenvolvimento de um modelo alternativo ao fazer educacional no Brasil / Diana Cristina Garcia Brandão. - 2014.

50 p.

Digitado.

Monografia (Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares EAD) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2014.

"Orientação: Prof. Me. Adeilson Silva Tavares, Letras".

1.Educação do campo. 2.Currículo. 3.Avanços. 4.Desafios.

I. Título.

21. ed. CDD 371.12

DIANA CRISTINA GARCIA BRANDÃO


**EDUCAÇÃO DO CAMPO: o desenvolvimento de um modelo
alternativo ao fazer educacional no Brasil**

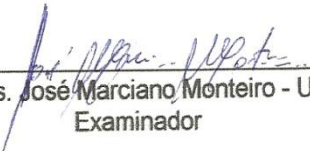
Monografia apresentada ao curso de Especialização em Fundamentos da Educação da Universidade Estadual da Paraíba, em convênio com Secretaria de Serviço Público do Estado da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de especialista.

Aprovada em 22/11 /2014.

BANCA EXAMINADORA


Prof.º Ms. Adeilson da Silva Tavares - UEPB
Orientador


Prof.º Dr. José Luciano Albino Barbosa - UEPB
Examinador


Prof.º Ms. José Marciano Monteiro - UEPB
Examinador

Ao meu filho, Gabriel Garcia Brandão, por ter sido minha maior fonte de estímulo.

DEDICO.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pois sem a sua presença em minha vida não teria chegado ao término desse curso;

Ao professor mestre Adeilson Silva Tavares, pela orientação e dedicação;

Aos meus familiares, em especial aos meus pais Manoel Manoca de Queiroz Falcão e Maria da paz Garcia Falcão, por sempre terem acreditado em meu potencial;

Ao meu esposo, Eduardo de Souza Brandão pelo apoio e compreensão por minhas ausências em reuniões e atividades familiares.

É muito melhor lançar-se em busca de conquistas grandiosas, mesmo expondo-se ao fracasso, do que alinhar-se com os pobres de espírito, que nem gozam muito nem sofrem muito, porque vivem numa penumbra cinzenta, onde não conhecem nem vitória, nem derrota. (Theodore Roosevelt)

RESUMO

A educação do campo esta vinculada as reivindicações por melhores condições de vida da população camponesa. No Brasil, uma educação voltada para a realidade do campo e que tenha os próprios camponeses como protagonistas de suas ações é entendida por movimentos sociais rurais como processo indispensável à transformação da violenta realidade de negação e segregação da população rural de nosso país. Este trabalho acadêmico tem por finalidade analisar o desenvolvimento, importância e desafios da educação do campo no Brasil. Para atender os objetivos propostos recorreremos ao desenvolvimento de uma pesquisa bibliográfica tomando as áreas de conhecimento da História, Sociologia, Pedagogia e Geografia para tratar do tema analisado. Movimentos Sociais como o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) e os Movimentos de Educação de Base tiveram um importante papel na conquista de leis e políticas públicas voltadas para a Educação do Campo. Apesar das conquistas alcançadas, ainda existem muitos desafios a serem vencidos, como; a superação de problemas existentes em modelos pedagógicos utilizados e a formação adequada e específica para professores. A Pedagogia de Projetos e a construção do currículo através de Temas Geradores apresentam-se como boas possibilidades de aproximar os conteúdos desenvolvidos em sala de aula com a realidade dos alunos. Pode-se observar uma mudança de postura nas reflexões e nas práticas voltadas para educação do campo no Brasil. Entretanto esse avanço precisa ser constante, pois para que a educação atenda as necessidades do campo é necessário que ela acompanhe as constantes transformações sofridas por ele, sendo necessária uma constante reflexão das realidades e especificidades camponesas por parte de todos os atores envolvidos nesse processo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do Campo. Currículo. Avanços e Desafios.

ABSTRACT

Field education this linked the claims for better living conditions of the population campesina. In Brazil, an education geared to the reality of the field and that has the own peasants as protagonists of their actions is understood by rural social movements as a process essential for the transformation of the violent reality of denial and segregation of the rural population of our country. This academic paper aims at examining the development, importance and challenges of education field in Brazil. To meet the objectives proposed resorted to developing a bibliographical research on the areas of knowledge of history, Sociology, Pedagogy and Geography to treat the theme analyzed. Social movements like the Landless workers movement (MST) and the movements of basic education had an important role in the conquest of laws and public policies geared to the education field. Despite the achievements, there are still many challenges to be overcome, such as; overcoming problems in pedagogical models used and adequate training and specific to teachers. The pedagogy of projects and the construction of the curriculum through Generators Themes present themselves as good possibilities to approach the content developed in the classroom with the students ' reality. One can observe a change of posture in reflections and practices geared to the education field in Brazil. However this advance needs to be constant, because for that education meets the needs of the field it is necessary that she follow the constant transformations suffered by him, requiring a constant reflection of the realities and particularities campesino by all actors involved in the process.

Keywords: Education in the Field. Curriculum. Advances and Challenges.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. EDUCAÇÃO, TRABALHO E CAMPESINATO: INTERCESSÕES E DISCUSSÕES CONCEITUAIS.....	13
1.1 Educação na perspectiva do trabalho.....	16
1.2 Campesinato enquanto classe social.....	18
1.3 Educação do campo: um conceito em construção.....	21
2. A EDUCAÇÃO NO MEIO RURAL BRASILEIRO.....	26
2.1 Educação e campo no Brasil: aspectos históricos.....	26
3 CURRÍCULO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	35
3.1 Escolas multisseriadas e nucleação na contramão da Educação do Campo...	37
3.2 Formação de professores para a educação do campo.....	40
3.3 Práticas pedagógicas para a Educação do Campo.....	41
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	44
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	46

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa monográfica pretende analisar a construção, formação e desenvolvimento da educação do campo no Brasil, tendo como enfoque as relações entre a organização curricular e as práticas pedagógicas no cenário campesino brasileiro. Para compreender a importância da educação do campo pretendemos realizar uma reflexão acerca da conceituação e evolução da prática educativa, bem como sobre sua relação com o trabalho e com as relações de classes, na qual se insere o campesinato. A partir dessas reflexões buscaremos entender a construção do conceito de educação do campo e as bases históricas, políticas e sociais sobre as quais a mesma se desenvolveu no Brasil. Analisaremos também os vários modelos pedagógicos utilizados e os avanços e desafios que envolvem essa temática em nosso país.

Buscando um aprofundamento das várias questões que envolvem a educação do campo no Brasil, recorreremos ao desenvolvimento de uma pesquisa bibliográfica entendida por Morese (2003, p.10) como “o estudo sistematizado desenvolvido com base em material publicado em livros, revistas, jornais, redes eletrônicas, isto é, material acessível ao público em geral.”, dando ênfase para as metodologias qualitativas de pesquisa.

O diálogo com diversas áreas como a Pedagogia, a Sociologia, a História e a Geografia estão presentes ao longo de toda pesquisa. Podemos destacar entre os autores citados: Carlos Rodrigues Brandão (2007), Rosely Salete Caldart (2004; 2007), Milton Santos (1988; 1996; 2005), Miguel Arroyo (2004;2007) e Claudemiro Godoy do Nascimento (1982).

No Primeiro capítulo buscamos relacionar a educação (entendida como um processo de trocas de aprendizagens inerentes à vida em sociedade) com as relações de classes que tornaram a educação um elemento de exclusão e dominação, bem como com as relações de trabalho estabelecidas na sociedade capitalista. Introduzimos a temática principal da nossa pesquisa realizando uma análise de diversas discussões referentes à construção do conceito da Educação do Campo, a partir dessas discussões, pretendemos compreender o que realmente é a educação do campo. De acordo com (CALDAT, 2007) esse é um conceito novo e em processo de construção, que tem suas raízes no contexto de seu surgimento e no reconhecimento das especificidades existentes no campo como ponto de partida

para iniciativas educativas voltadas para os camponeses. A partir de então, entendemos ser necessário compreender algumas questões como: Como surgiu a educação do campo no Brasil? Quais as especificidades existentes no campo que demandam uma educação diferenciada? Quais são as iniciativas educativas que tornam ou podem tornar a educação mais adequada a realidade do campo?

No segundo capítulo buscamos compreender a realidade da educação no meio rural brasileiro, para tal realizamos um levantamento histórico dos processos de introdução e desenvolvimento da educação oferecida à população do campo no Brasil. Tomamos como referência neste ponto a compreensão da importância da Pedagogia do Oprimido, da Pedagogia da Alternância e do surgimento das Ligas Camponesas para a educação do campo, no que trata especificamente a região Nordeste e o Estado da Paraíba.

No terceiro e último capítulo procuramos compreender como as práticas pedagógicas e os currículos desenvolvidos para a educação do campo têm evoluído no Brasil, bem como quais as práticas que ainda constituem entraves para a consolidação da educação do campo enquanto uma alternativa eficiente ao fazer educacional no Brasil.

1. EDUCAÇÃO, TRABALHO E CAMPESINATO: INTERCESSÕES E DISCUSSÕES CONCEITUAIS

Para compreendermos os processos que envolvem a educação do campo torna-se relevante uma reflexão a cerca da conceituação da prática educativa nas suas dimensões ampla e estrita. De acordo com Libâneo (1993), a primeira se refere a processos formativos que ocorrem no meio social ao qual as pessoas estão inseridas, enquanto a segunda se refere a educação que ocorre em instituições específicas e com finalidades e objetivos definidos conscientemente. Ainda de acordo com Libâneo (1993, p. 17) “Não há sociedade sem prática educativa nem prática educativa sem sociedade”. A educação é um fenômeno necessário à existência e funcionamento de todas as formas de organização social como afirma Brandão (2007 p. 9):

Ninguém se livra da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação.

A educação é um meio pelo qual o ser humano desenvolve potencialidades através da aprendizagem. Nesse contexto educação é a expansão da capacidade humana e o melhoramento de uma função pelo seu exercício.

A educação está presente onde existe transmissão de saberes, hábitos, crenças e gestos que servirão de base para a formação de indivíduos que atendam as necessidades do contexto social no qual estão inseridos. “Assim, tudo o que é importante para a comunidade, e existe como algum tipo de saber existe também como algum modo de ensinar” (BRANDÃO, 2007, p. 22).

Nesse contexto Freire, (1987, p. 68), afirma que “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Podemos compreender então, que a educação acontece continuamente através das relações de trocas de experiências, onde ao se ensinar também se aprende e ao aprender também se ensina.

A educação escolar da maneira que existe hoje surgiu na Grécia e vai para Roma ao longo de muitos séculos de história de espartanos, atenienses e romanos. Deles deriva todo nosso sistema de ensino no sentido filosófico do ser humano nos

fazendo pensar práticas atualmente reproduzidas no sistema educacional brasileiro entre o fazer e o pensar; por exemplo, entre cursos de formação de indivíduos para o trabalho manual e o ensino para pessoas intelectualizadas e nobres de pensamento. Este debate toca diretamente o mundo da Educação do Campo tendo em vista que é no campo que se produz bens de consumo alimentícios pelo trabalho diário das pessoas sendo necessário o pensar mais apurado do fazer humano.

Na Grécia antiga, filósofos contribuíram para demonstrar que a educação é a mola propulsora para a formação do homem e de uma sociedade mais humana e igualitária. (MUNIZ, 2002, p. 15-16). De acordo com Brandão, (2007, p.37) o “saber que busca no homem livre o seu mais pleno desenvolvimento e uma plena participação na vida da polis¹ é o próprio ideal da cultura grega (...)”, que pensava a educação como uma possibilidade de tornar as pessoas mais preparadas para atuar positivamente na sociedade.

Inicialmente a educação que houve em Atenas e Esparta foi praticada coletivamente entre todos, sem divisão de classes em todos os lugares onde as pessoas conviviam. Com o surgimento das estruturas de divisão entre livres e escravos, entre nobres e plebeus, a educação passa a ser direcionada aos meninos nobres (BRANDÃO, 2007). A partir de então a educação começa a ter caráter excludente, contribuindo assim para o aprofundamento das divisões sociais.

De acordo com Brandão, (2007), em Roma muito mais do que na Grécia a educação da criança era uma tarefa doméstica e buscava a formação moral, o modelo ideal de educação é o ancestral da família e posteriormente o da comunidade. Aos poucos também com a divisão de classes aparece a oposição entre o ensino de educar e o ensino de instruir. A educação romana, assim como a grega, inicialmente preocupava-se em formar o cidadão, portanto apesar distinções entre os meios e finalidades das mesmas, onde a primeira preparava para a política e a segunda para a guerra, ambas eram direcionadas à comunidade. Com o surgimento e difusão do cristianismo aparecem ideias sobre educação que isolam o conhecimento da sociedade, submetendo-o ao destino individual do cristão. Quando são atingidos estágios complexos de organização social como a divisão do trabalho e de classes é que a questão da educação enquanto formas e processos de

¹ Modelo das antigas cidades gregas, desde o período arcaico até o período clássico.

transmissão emergem a consciência e aparece como propriedade, como sistema e como escola.

A posse e o poder dividem também o saber entre os que sabem e os que não sabem. Dividem o trabalho de ensinar tipos de saber a tipos de sujeitos e criam, para o seu uso, categorias de trabalhadores do saber-e-do-ensino (BRANDÃO, 2007, p. 102).

Da Antiguidade à Idade Média, da Idade Média ao Renascimento (período histórico rico em redefinições o conceito de educação) e do Renascimento à Idade Moderna, foi preciso esperar muitos séculos para que novamente a educação fosse definida como uma prática social cuja origem e destino são a sociedade e a cultura. A educação é hoje como um dos principais instrumentos de transformação social “com vistas a garantir a evolução econômica e a evolução social e dar continuidade à mudança no sentido desejado (...)” (SAGMACS, apud BRANDÃO, 2007, p. 84). A associação entre educação e mudança tem sido um costume desde as primeiras décadas do século XX, mas quando essa mudança começa a ser chamada por políticos e cientistas de desenvolvimento, é que a educação passou a ser associada a ele também.

Este foi o momento de uma transição importante. Antes de se difundirem pelo mundo ideias de mudança e de necessidade de mudança social, a educação era pensada como alguma coisa que preserva que conserva que resguarda justamente de se mudarem, de se perderem, as tradições, os costumes e os valores de "um povo", "uma cultura" ou "uma civilização". Antes de se inventarem políticas de desenvolvimento, a educação era prescrita como um direito da pessoa, ou como uma exigência da sociedade, mas nunca como um investimento (BRANDÃO, 2007, p. 83).

Seguindo essa tendência nas primeiras décadas do século XX, políticos e educadores liberais trouxeram ideias novas para a educação no Brasil. Começaram a falar de uma escola mais relacionada com a vida cotidiana e mais estendida a todas as pessoas. A luta pela democratização do ensino resultou na escola pública e no reconhecimento político do direito de estudar. No entanto a prática educativa no Brasil é diariamente criticada por estudantes e educadores que afirmam que a mesma contribui para a desigualdade entre os brasileiros e para a consolidação sistema classista. De acordo com Frigotto & Ciavatta (2003, p.203):

As propostas neoliberais como alternativa no campo educativo expõem os limites do horizonte da burguesia e, em casos como o brasileiro, sobre-determinados por uma burguesia atrasada, elitista e despótica. Isto, como vimos, se materializa de forma exemplar no embate em torno da educação no processo constituinte (1988) e, mais especificamente, no processo em curso há mais de 5 anos da LDB (1989-1995). O discurso da modernidade esconde o profundo atraso histórico. O que vem ocorrendo por inúmeros disfarces, convênios, cooperativas, etc..., é a privatização crescente e o desmonte da escola pública.

Atualmente no imaginário das pessoas, a educação tem missão de transformar positivamente sujeitos e mundos, mas sendo a educação um dos meios utilizados para criar tipos de homens que estejam preparados para construir tipos de sociedades, muitas vezes também é um instrumento de dominação. De acordo com Zientarski (2009, p.4-5):

A educação representa para a sociedade mais do que uma organização econômica que gera despesas ou lucro, tanto para o poder público, como para a sociedade civil, seja ela a classe dominante ou dominada. Ela representa também uma concepção de mundo, embasada em ideologias e ao mesmo tempo reflete esta concepção na sociedade na qual está inserida.

Apesar das falhas e intenções dominantes que podem envolver os processos educativos, há sempre esperança de que a mesma seja propulsora de transformações sociais positivas, pois como pontua Brandão (2007, p.99) “a educação é uma invenção humana e, se em algum lugar foi feita um dia de um modo, pode ser mais adiante refeita de outro, diferente, diverso, até oposto.” A esse respeito Freire (2000) nos conscientiza de que toda prática educativa libertadora é substancialmente esperançosa e conseqüentemente provocadora de esperança.

1.1 Educação na perspectiva do trabalho

Os papéis atribuídos à educação formal são determinados historicamente de acordo com os interesses sociais dominantes. “A educação é parte do contexto social do tempo, das condições materiais, e dos acontecimentos históricos em que se encontra e aos quais se integra” (LOPES, 2003 apud GALVÃO, 2007, p. 182).

Na sociedade capitalista a educação assume o papel de atender as necessidades do mercado, assim foi gradativamente recebendo a função de formar

o aluno para a empregabilidade e passou a ser vista como solução para problemas sociais como: a desigualdade econômica, a pobreza e o desemprego. A educação passa a ser importante fator de desenvolvimento e progresso dos indivíduos e das nações, desta forma a principal finalidade da educação seria então formar para o trabalho, ganha força assim o mito da educação salvacionista (GALVÃO, 2007). A educação passa a ser difundida então, como a solução para os mais graves problemas sociais, como podemos perceber,

As relações entre educação e trabalho foram se estabelecendo para operar no imaginário social uma inversão por meio da qual os problemas econômicos são atribuídos à falta de preparo educacional. A crise educacional em vez de decorrência histórica, transformou-se em causa, em responsável pela exclusão social (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003 APUD GALVÃO, 2006, p. 187).

É sobretudo, com o advento da Revolução Industrial que ocorre a extensão dos sistemas escolares, de acordo Saviani (2007) a introdução das máquinas ao processo produtivo eliminou a exigência de uma qualificação específica, mas impôs uma qualificação geral mínima, equacionada no currículo da escola primária que possibilitasse aos trabalhadores operarem as máquinas sem maiores dificuldades.

Várias propostas educacionais adequadas às condições vigentes da época foram surgindo com o objetivo de diminuir os custos com a educação pública, porém foi só a partir do final do século XIX, com a nova fase do capitalismo monopolista, caracterizado pelo domínio das grandes transnacionais sobre partes substanciais de importantes setores industriais é que o Estado começa a produzir discursos em defesa de uma educação pública. A defesa de princípios que qualificam a nova escola: pública, universal, laica, obrigatória e gratuita, surgiu quando a desigualdade social chega a tal extremo que não pode mais ser negada (PASQUALOTTO, 2006).

Art. 205 - A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, CONSTITUIÇÃO, 1988, p. 137).

Podemos compreender então, que historicamente, a educação vem sendo organizada para atender ao capital, numa sociedade excludente e contraditória, que oferece diferentes níveis, modalidades e métodos, que dão continuidade ao seu

elemento diferenciador e ao mesmo tempo fortalecem o discurso da unificação e universalização da educação. A esse respeito Saviani (1994, p. 159) pontua que:

A contradição entre as classes marca e questão educacional e o papel da escola. Quando a sociedade capitalista tende a generalizar a escola, esta generalização aparece de forma contraditória, porque a sociedade burguesa preconizou a generalização da educação escolar básica, sobre esta base comum, ela reconstituiu diferença entre as escolas de elite, destinadas predominantemente a formação intelectual, e a escola para as massas, que se limitam a escolaridade básica ou, na medida em que tem prosseguimento, ficam restritas a determinadas habilitações profissionais.

Nesse contexto podemos destacar a marginalização a que esteve submetido o campesinato brasileiro do processo educativo do país, que ao longo da história esteve voltado para a realidade do alunado que vive na cidade.

Apesar dessa contradição, a educação escolar ao longo da sociedade capitalista é chamada a se reorganizar constantemente, provocando a promoção de diferentes formas de ensino adequadas às demandas impostas pelo processo produtivo no bojo das transformações históricas. De acordo com Machado (1991) as transformações experimentadas pelo capitalismo, próprias da sua evolução permitiu modificações na maneira de reproduzir a força do trabalho. A educação enquanto componente do processo de formação do trabalhador é sensível a essas alterações.

1.2 Campesinato enquanto classe social

O campesinato não deve ser compreendido apenas como um setor da economia, uma forma de organização da produção ou um modo de vida, mas como uma classe social. De acordo com Thompson (1987 apud MARQUES, 2008, p. 59):

A classe acontece quando alguns homens, como resultado de experiências comuns (herdadas ou partilhadas), sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si, e contra outros homens cujos interesses diferem (e geralmente se opõem) dos seus. A experiência de classe é determinada, em grande medida, pelas relações de produção em que os homens nasceram – ou entraram involuntariamente. A consciência de classe é a forma como essas experiências são tratadas em termos culturais: encarnadas em tradições, sistemas de valores, ideias e formas institucionais.

Segundo Woortmann apud Marques, (2008) o campesinato representa uma particularidade desenvolvida em diferentes lugares e tempos, que manifesta a importância de valores éticos camponeses para indivíduos ou grupos específicos, que podem apresentar maior ou menor grau de campesinidade segundo sua história de vida e sua forma de inclusão à sociedade moderna capitalista. A ética camponesa entende terra, trabalho e família como valores morais e categorias centrais, tendo a honra, a hierarquia e a reciprocidade como princípios organizacionais centrais. Corroborando com esse pensamento, Marques (2008, p.60) enfatiza que:

O campesinato se refere a uma diversidade de formas sociais baseadas na relação de trabalho familiar e formas distintas de acesso à terra como o posseiro, o parceiro, o foreiro, o arrendatário, o pequeno proprietário etc. A centralidade do papel da família na organização da produção e na constituição de seu modo de vida, juntamente com o trabalho na terra, constituem os elementos comuns a todas essas formas sociais.

Para Shanin (apud Marques, 2000, p. 59), o campesinato é uma classe social de baixa “classicidade” inserida de forma subordinada na sociedade capitalista e que emerge em momentos de crise. Nesse contexto Oliveira (2001, p. 50) destaca que:

[...] esse processo, como se vê, está assentado no processo contraditório do desenvolvimento do capital que ao mesmo tempo em que expropria, abre a possibilidade histórica do retorno à terra, em geral em lugares distantes daqueles primeiros.

A origem do conceito de camponês está relacionada à realidade da idade média europeia, na Europa o camponês é caracterizado pelo forte enraizamento territorial, “é criado no seio de uma sociedade situada na periferia do capitalismo e à margem do latifúndio escravista” (MARQUES, 2008, p. 60). Já a formação do campesinato brasileiro guarda as suas particularidades, como destaca Martins (2000, p. 17) “(...) o nosso camponês não é um enraizado. Ao contrário, o camponês brasileiro é um desenraizado, é migrante, é itinerante. A história dos camponeses posseiros é uma história de perambulação”. Nesse contexto:

O predomínio de sistemas de posse precária da terra nas formas de existência desenvolvidas por essa classe social tem resultado numa condição de instabilidade estrutural, que faz da constante busca por novas terras uma importante estratégia de reprodução social (MARQUES, 2008, p. 60).

A partir desse elemento do “desenraizamento” na origem do camponês brasileiro, poderíamos pensar também o elemento da identidade cultural que se forma pelo movimento de transitoriedade dessa população entre setores e lugares dos mais diversos no cenário brasileiro. Ou seja, pensar a história do mundo rural brasileiro pela formação de várias histórias na constituição do ser trabalhador rural neste país, desde as formas de expressões mais subjetivas possíveis como a comida, a fala, a arte e outras especificidades do fazer humano, passando pela questão da regionalidade como espaço geográfico específico, até chegar a dimensão política do trabalhador rural como classe social definida. Portanto, não podemos nos fechar ao modelo do conceito de camponês importado como lugar comum na teoria e nas práticas estudadas sobre o mundo rural brasileiro. No Brasil, até a década de 1950 o camponês recebia denominações locais próprias de acordo com sua trajetória e região de origem. O conceito de camponês se afirma como identidade política em nível nacional e adquire lugar de destaque nas ciências sociais brasileiras no momento em que, como resposta a grande concentração de terras e extrema desigualdade social intensificadas pelas mudanças nas relações de trabalho, surge as Ligas camponesas². As questões políticas, históricas, econômicas e sociais, sobre as quais se estruturou o conceito de campesinato no Brasil continuam presentes no campo brasileiro, portanto:

Enquanto o campo brasileiro tiver a marca da extrema desigualdade social e a figura do latifúndio se mantiver no centro do poder político e econômico - esteja ele associado ou não ao capital industrial e financeiro -, o campesinato permanece como conceito-chave para decifrar os processos sociais e políticos que ocorrem neste espaço e suas contradições (MARQUES, 2008, p. 58).

Entre esses processos sociais e políticos existentes, a educação assume atualmente um papel de fundamental importância para a emancipação do camponês brasileiro. A partir da década de 1980, as principais bandeiras do Movimento dos

² Posteriormente voltaremos a falar das Ligas Camponesas, importante movimento social rural brasileiro, iniciado nos estados da Paraíba e Pernambuco a partir da década de 1950.

Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) são a reforma agrária e da educação diferenciada do campo.

1.3 Educação do campo: um conceito em construção

Para abordar a temática da Educação do Campo faz-se necessário conhecer as discussões conceituais sobre a mesma. Iniciativas educacionais pensadas sob a lógica capitalista mantiveram durante décadas as classes camponesas marginalizadas do processo educativo. Diante das várias dificuldades impostas pelo sistema capitalista à permanência dos pequenos proprietários e trabalhadores rurais no campo, começam a surgir organizações sociais com o objetivo de reivindicar melhores condições para trabalhar e viver no campo.

Dentro desse contexto surgem as reivindicações por ações educacionais mais efetivas para o meio rural, que levem em consideração as especificidades do mesmo e que estejam voltadas para a realidade camponesa. A educação do campo, surgiu então, a partir de mobilizações das próprias classes camponesas como afirma Caldart (2008, p. 71):

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 suas lutas de resistências de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade.

Ainda segundo Caldart (idem) é necessário que a premissa do vínculo entre campo e educação, essencial à concepção da educação no campo, não os leve a cair na armadilha de reproduzir o modelo já desenvolvido pela chamada “educação rural” que tinha uma visão pragmática e instrumentalizadora da educação, colocada a serviço da demanda do neoliberalismo. Sobre esse tipo de educação Arroyo (2004, p. 93) pontua que:

É sabido que por décadas a presença de diversos agentes públicos construindo escolas precárias, contratando professores temporários, disponibilizando escasso material didático e pagando míseros salários tem sido não apenas uma presença tímida e descontínua, mas, sobretudo uma presença nem sempre pautada no dever público de garantir direitos aos povos do campo.

A luta por uma educação do campo que dialogue com a realidade social, com o trabalho e cultura dos diversos segmentos camponeses, não faz parte de um movimento isolado, surge como uma possibilidade para aqueles que resistem e lutam para permanecer no campo apesar do crescente êxodo rural observado no Brasil. Vendramine (2007) atribui como fatores desencadeadores do êxodo rural brasileiro: a inviabilização da agricultura diante do fortalecimento do agronegócio e da produção para exportação. Desta forma a educação do campo:

(...) é um movimento que na afirmação e diálogo dos seus diferentes sujeitos, buscam vincular a luta por educação as lutas pela transformação das condições sociais de vida no campo, marcadas por uma realidade de violenta desumanização.(SOUZA, 2008, p. 73).

Podemos compreender então que essa conceituação está sempre inacabada, pois busca apreender um processo em construção histórica que deve ser frequentemente refletido, pois no constante diálogo com a realidade camponesa, a Educação do Campo precisa realmente acompanhar os movimentos sofridos por ela.

O reconhecimento das especificidades existentes no campo como ponto de partida para as iniciativas educativas dos camponeses parece gerar um conflito com a defendida universalização da educação. Sobre essa questão Carldart (2008), defende que a realidade e particularidades dos sujeitos que vivem no campo devem ser consideradas nas projeções de escolas do campo. Com isso não estimula a fragmentação da educação, ao contrário defende que o “universal seja mais universal”. Levar em consideração as especificidades dos sujeitos envolvidos no processo educativo, não torna a educação fragmentada, mas contribui para que todos tenham uma base comum, mas que seja apreendida no contexto da realidade do aluno. Além disso, como destaca Caldart (2008, p. 74), “o campo não é qualquer particularidade, nem uma particularidade menor. Ela diz respeito a uma boa parte da população do país; ela se refere a processos produtivos que são a base de sustentação de qualquer país.”

Atualmente muito se discute sobre educação do campo, mas o que diferencia essa nova nomenclatura da educação rural? Fernandes (2005) faz essa diferenciação quando inclui a educação do campo como parte dos princípios dos

paradigmas da questão agrária, enquanto inclui a Educação Rural como parte dos princípios do paradigma do capitalismo agrário. Corroborando com esse pensamento, Fernandes; Cerioli; Caldart (2004 apud Antônio & Lucini, 2007 p. 63) destacam que:

Decidimos utilizar a expressão campo e não mais a usual meio rural, com o objetivo de incluir nesse processo (...) uma reflexão sobre o sentido atual desse trabalho camponês e das lutas sociais e culturais que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho.

Na trajetória educacional rural, o camponês sempre foi visto como atrasado e as políticas educacionais eram organizadas para atender os interesses capitalistas predominantes em cada conjuntura. Através de movimentos sociais organizados para reivindicar direitos sobre a terra e condições para sobreviver nela é que surge a discussão sobre a necessidade de uma educação do campo, que promova o desenvolvimento do meio rural e tenha os camponeses como sujeitos protagonistas desse processo. “É um projeto de educação que reafirma, como grande finalidade da ação educativa, ajudar no desenvolvimento mais pleno do ser humano, na humanização e inserção crítica na dinâmica da sociedade que faz parte;” (CALDART, 2002, p.22).

Diante das consequências trazidas à sociedade pela lógica neoliberal que busca moldar os indivíduos de acordo com os interesses dominantes, determinando políticas educacionais que atendam a esses fins, o geógrafo Milton Santos promove a renovação de categorias geográficas atribuindo novos significados as categorias de espaço, lugar e território (PUZIO et al. 2009). No desenvolvimento da sociedade e da globalização o espaço é considerado por Santos (1988, p. 10) como um “(...) conjunto de formas contendo cada qual frações da sociedade em movimento. As formas, pois têm um papel na realização social.” Os espaços geográficos materializam a globalização e são neles que se processam os lugares que de acordo Santos (2008), são reproduzidos de modos específicos, individuais, diversos. São concomitantemente singulares e globais, são manifestações das particularidades presentes na totalidade.

Milton Santos desmistifica o conceito de território como fundamento de Estado-Nação, para o geógrafo sua existência se dá pela dinâmica dos lugares, e está condicionada ao seu uso. “É o uso do território, e não o território em si mesmo,

que faz dele objeto de análise social (...) o território usado são objetos e ações, sinônimo de espaço humano, espaço habitado” (SANTOS, 2005, p. 255).

Das novas mutações da sociedade capitalista resulta, portanto, a construção de um novo espaço e de um novo funcionamento do território por meio de horizontalidades (espaço de fluxos formados por um conjunto de pontos, que constituem redes de produção que se servem desses fluxos) e das verticalidades (construída por uma integração solidária que possibilita uma produção local, mediante solidariedades horizontais internas, com natureza econômica, social, cultural e propriamente geográfica) Santos (2008). Nesse processo, emerge uma nova compreensão da importância das categorias geográficas nas lutas sociais e na contribuição da educação do campo enquanto instrumento de formulação de contrarrazionalidade constituídas na base das horizontalidades em contestação as racionalidades características das verticalidades. Como esclarece Santos (2008, p. 110),

Nesse processo, emerge uma análise basilar para a compreensão dos papéis das categorias geográficas nas lutas sociais e na contribuição da educação do campo enquanto instrumento de elaboração de contra-razionalidade que podem constituir-se na base das horizontalidades em contraponto as racionalidades características das verticalidades.

De acordo com Fernandes (2005, p.34) “as pesquisas em Educação do Campo são processos de conhecimentos (territórios imateriais) que procuram contribuir para o desenvolvimento dos territórios materiais – campo como espaço de vida.” Para compreender o campo enquanto território e espaço é necessário compreender essas categorias de análise, para Santos (1996) o espaço é a forma, já o território é representação fragmentada do espaço determinada pela intencionalidade e mantida pela receptividade. Nesse contexto, Fernandes (2002, p. 63) que compreende campo como:

(...) lugar de vida, onde as pessoas podem morar trabalhar e estudar com dignidade de que tem o seu lugar, sua identidade cultural. O campo não é só o lugar de produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem da terra. O campo é o espaço e os territórios dos camponeses e dos quilombolas (...).

Pensar o campo como território possibilita pensar uma educação do campo a partir de diferentes identidades e relações sociais, históricas e culturais que interagem para a formação de espaços geográficos multiterritoriais (FERNANDES, 2005). Compreende-se, então, que territórios se configuram no campo através das variadas especificidades que se desenvolvem nos seus espaços geográficos.

2. A EDUCAÇÃO NO MEIO RURAL BRASILEIRO

No Brasil, apesar de uma considerável melhora no acesso a escolarização conquistada nos últimos anos, é no meio rural que encontramos os mais baixos índices de escolaridade de toda a sociedade brasileira. Apesar da intensa urbanização ocorrida no Brasil nas últimas décadas, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), no meio rural brasileiro residem aproximadamente 32 milhões de habitantes, entretanto os indicadores educacionais da população brasileira mostram uma grande disparidade entre a população urbana e rural do país no tocante ao nível de instrução e acesso a educação (SILVA, 2008).

Ainda segundo o IBGE (2010), 29,8% da população acima de 15 anos que vive no campo é analfabeta, enquanto no meio urbano essa taxa é de 10,3%; 6% das crianças que tem entre 6 e 14 anos de idade, estão fora da escola; 34,7 dos jovens entre 15 e 18 anos também não estão matriculados e dentro do universo de matriculados nessa faixa etária 85% apresentam uma defasagem de idade-série; e somente 2 % dos jovens que moram no campo frequentam o ensino médio.

As diferenças dos índices educacionais entre a população rural e urbana no Brasil, bem como as dificuldades de acesso e permanência na escola impostas à população rural brasileira, são reflexos de “uma trajetória histórica da educação oferecida à população camponesa, marcada pela precariedade, atraso e insignificância”. (AMORIM & COSTA, 2009). Analisar essa trajetória histórica que negou à população do campo brasileiro uma educação de qualidade e relacionada com realidade camponesa nos possibilita compreender a importância das mobilizações sociais que objetivam o desenvolvimento de políticas educacionais para o campo que realmente tenham os sujeitos do campo como protagonistas.

2.1 Educação e Campo no Brasil: aspectos históricos

A educação oferecida à população do campo brasileiro segundo Amorim e Costa (2009), pode ser vista como uma espécie de resíduo do sistema educacional brasileiro limitado a transmissão de conhecimentos prontos, elaborados sem a participação dos sujeitos, no caso do campo esse processo se torna mais

problemático, quando a metodologia utilizada na zona rural é a mesma usada nas escolas da cidade.

As dificuldades no tocante a escolarização enfrentadas pela população do campo brasileiro são reflexos de processos históricos, sociais e culturais, onde o meio rural sempre esteve condicionado aos interesses capitalistas. O acesso e permanência na escola foram historicamente negados a população rural brasileira, pois não faziam parte das intencionalidades das forças produtivas capitalistas atuantes no país. O campo era visto apenas como lugar de produção de mercadorias. Segundo Calazans (1993), a trajetória da educação escolar do povo do campo brasileiro sempre esteve a serviço das elites. Como confirma Leite (1999, p. 14):

A educação rural brasileira, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político ideológica da oligarquia agrária conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente na cidade”.

Traços do período colonial se perpetuaram na estrutura social brasileira, com fortes raízes rurais e patriarcais que conformam a estrutura fundiária brasileira (ANTÔNIO & LUCININI, 2007). O conhecimento escolar, já oferecido às elites, não fazia parte do imaginário delineado para os trabalhadores do campo. De acordo ainda com os autores citados acima (p. 179) “as escolinhas criadas no meio rural, geralmente multisseriadas e isoladas eram poucas e tinham a sua eficácia questionada por forças hegemônicas da sociedade”.

A educação destinada ao meio rural no Brasil, apesar de existir desde a República Velha, era um privilégio das camadas mais ricas da sociedade, não existia vontade por parte dos governantes em homologar políticas públicas de Estado destinadas a educação dos camponeses, estes estavam condenados ao analfabetismo e a exploração (NASCIMENTO, 1982). Os camponeses eram vistos apenas como força de trabalho a serviço das elites, portanto não precisavam de educação para tal.

Apesar da educação no campo já está presente no debate político desde os anos finais do século XIX, foi no início do século XX por volta da década de 20 que se consolidou uma política educacional voltada para o meio rural o “Ruralismo

Pedagógico”. Essa política tinha como objetivo conter as ondas migratórias do campo para a cidade estimulados pelo processo de urbanização do país, pretendia oferecer uma escola adequada as condições rurais, que proporciona-se um conhecimento teórico e prático que contribuísse para a fixação do homem no campo, já que o país deveria manter sua “vocação agrária”.

Entretanto de acordo com Ant nio e Lucinini (2007), foi só a partir da década de 1930 com o início do processo de industrializa o, e conseqüente intensifica o da urbaniza o, que as políticas educacionais voltadas para o campo ganharam mais força, pois o crescente  xodo rural observado na mobilidade populacional brasileira, levou o poder público a olhar com mais aten o para a popula o rural, uma vez que o  xodo passou a contribuir para o desencadeamento de muitos outros problemas sociais.

Além das fortes ondas migratórias, algumas iniciativas de caráter assistencial ou privadas defendiam a necessidade de alguma forma o para o trabalho agrícola, surgem também algumas manifesta es públicas que se dirigiam “a clamar por uma educa o de sentido prático e utilitário, e insistia-se na necessidade de escolas adaptadas a vida rural” (CALAZANS, 1993, p.17). Vai se consolidando assim um ideal pedagógico de uma educa o rural que contribua para fixar o homem no campo mantendo a voca o agrária do país. A respeito disso, Ant nio & Lucinini (2007, p.179) ressaltam que:

Esse ideal pedagógico se perpetuar  por muitas décadas e podemos dizer que somos seus herdeiros, pois a ideia de uma educa o vocacionada ressurgem em todos os momentos que a educa o do campo   discutida, embora os significados desta “voca o” possam diferir.

Na década de 1950, diante da intensifica o do processo de industrializa o no país, as inten es capitalistas condicionaram a escola brasileira, principalmente a rural, a educa o objetivava preparar os pobres para o trabalho, no caso dos camponeses para o trabalho no campo (AMORIM & COSTA, 2009).

De acordo com Vendramine (2007), a penetra o do capitalismo nas rela es produtivas do campo, transformou e submeteu toda a produ o ao capital, ainda que mantendo as antigas estruturas fundiárias. Era necessário preparar o homem do campo para o trabalho na agricultura moderna. Desta forma, pensava-se numa educa o para os trabalhadores do campo voltada para os interesses das

forças produtivas e não para o desenvolvimento e emancipação dessa classe, como destaca Nascimento (1982,) a educação rural na Lei 4.024/61, considerada a primeira LDB³, continuou a negar a existência das especificidades no meio rural brasileiro, pois a escola estava condicionada às intencionalidades capitalistas.

Nesse cenário de intensificação da industrialização, urbanização e consequente subordinação das relações produtivas ao capital, emergem vários movimentos de trabalhadores rurais ligados às mais variadas instâncias sociais como as Ligas camponesas; o Movimento Educação de Base (MEB), criado pela Confederação Nacional de Bispos do Brasil (CNBB); os Centros Populares de Cultura (CPC) e os Movimentos de Cultura Popular, do qual participou Paulo Freire. De acordo com Antônio e Lucini (2007), é nessa emergência da educação popular nos anos de 1960 que o educador Paulo Freire demarcou uma proposta de educação libertadora.

Paulo Freire revolucionou a prática educativa, criando métodos de educação popular nos quais os valores e o universo de vivência das classes populares fossem tomados como ponto de partida para uma educação transformadora. Essa proposta educativa visava responder as necessidades das classes trabalhadoras e não apenas os interesses da elite (LEITE, 1999).

De acordo com Pimentel (2009), Freire realizou uma verdadeira transformação paradigmática para a construção do conhecimento e sua universalização. Construiu a Pedagogia do Oprimido, uma concepção de proposta político-pedagógica com base na perspectiva dos dominados, que através da conscientização da sua realidade e da construção do conhecimento pudesse se libertar da condição de sujeito oprimido.

O diálogo, essência da educação como prática da liberdade, é a nova dimensão do ato político da educação, ao mesmo tempo em que o processo educacional é processo de conhecimento coletivo, que proporcionará a superação da contradição entre educador e educando, numa concepção que retira o educador da condição exclusiva de único sabedor das coisas e o educando, de elemento dependente do sabedor das coisas, saindo da condição de analfabetos para a de participantes alfabetizando (FREIRE, 1997 APUD PIMENTEL, 2009).

³ Voltaremos a esse aspecto das questões curriculares e das leis que constituem a educação no campo no país.

A educação libertadora é compreendida por Freire como um ato de intervenção no mundo, devendo, forçosamente, desembocar-se na práxis transformadora. O coordenador do círculo, não exerce a função de professor, e o diálogo é condição essencial de sua tarefa de coordenar. Nesta pedagogia, a palavra é sempre vista como um tema de discussão, como enfatiza Pimentel (2009, p. 60):

“(...) desde a seleção das “palavras geradoras”, estas básicas em termos de frequência, de relevância como significação vividas, palavras comuns na linguagem do povo e carregadas de experiências, até a discussão em que o alfabetismo irá tomando posse de seu idioma, descoberta pelo alfabetizando das sílabas, das letras e das dificuldades das palavras, e de novas palavras, aqui com significação particular ao grupo, porque dizem respeito ao seu trabalho, à sua dor, à sua fome, à sua opressão.

A Pedagogia do Oprimido encontra ressonância nos movimentos sociais, sua proposta “adentra o campo popular porque contempla esses grupos sociais, partindo do vivido para propor uma transformação” (ANTÔNIO E LUCINI, 2007, P.181). Pensar a educação a partir das classes trabalhadoras, sob o princípio de uma educação libertadora e que por meio de um processo ideológico, concebe a vida humana para além das desigualdades, torna-se um referencial para pensar a educação popular.

Apesar das perseguições sofridas pelas organizações e movimentos sociais ligados ao campo durante a ditadura militar, os mesmos resistiram e tiveram grande importância posteriormente como ressalta (SILVA, 2008), nas reivindicações por novas políticas públicas que não garantissem apenas o acesso à educação, mas a construção de uma escola que ofereça realmente uma educação do campo.

Como exemplo desse momento histórico de resistência e luta pelo direito a vida digna na terra, temos na Paraíba e em Pernambuco o movimento das Ligas Camponesas, iniciado na década de 1950, tendo como principal representante o advogado e deputado pelo Partido Socialista Brasileiro (PSB) Francisco Julião (1915-1999). As Ligas Camponesas se espalharam por diferentes estados, com a criação de associações civis quando os sindicatos rurais ainda eram proibidos no país. Organizados, milhares de trabalhadores rurais principalmente do Nordeste brasileiro, utilizaram o lema “Reforma Agrária na lei ou na marra” em oposição à

histórica estrutura latifundiária no Brasil. Esse processo foi interrompido em abril de 1964, e muitos camponeses e militantes foram mortos e exilados.

Nesse cenário aparecem mulheres perseguidas e exiladas como Elizabete Teixeira, professora primária, dirigente camponesa e viúva de João Pedro Teixeira, que fora assassinado em consequência do seu papel de destaque como fundador e líder da Liga Camponesa de Sapé, na Paraíba.

Nesse contexto começam a surgir no meio rural brasileiro, diferentes experiências educativas buscando firmar princípios, concepções e práticas de uma educação e de uma escola do campo. Destacam-se entre essas experiências as Escolas famílias agrícolas criadas em 1960 no sudeste brasileiro, tendo como princípio fundamental e norteador de seus projetos educativos a Pedagogia da Alternância. Tal princípio implica em um processo de formação que combina e articula períodos de vivência no meio escolar recebendo formação teórica geral com a formação agrícola na propriedade. Segundo Gimonet (1999, apud Lima 2012, p. 50), as principais características da Pedagogia da Alternância são:

Alternância de tempo e de local de formação, ou seja, de período em situação sócio – profissional e em situação escolar. Significa uma outra maneira de aprender, de se formar, associando teoria e prática, ação e reflexão, o empreender e o aprender dentro de um mesmo processo. Significa uma maneira de aprender pela vida, partindo da própria vida cotidiana, dos momentos experienciais, dando prioridade a experiência familiar, social e profissional. Conduz a partilha do poder educativo, valorizando o saber de cada um e os contextos de vida.

A Pedagogia da Alternância têm um papel importante na formação dos sujeitos, articula a pesquisa sobre a realidade local e fortalece o desenvolvimento local e regional. As escolas Familiares influenciaram diretamente a implantação de outros centros de formação por alternância no território nacional (Silva, 2008).

Nos anos de 1980, com o processo de redemocratização do país vários movimentos sociais se articulam e segundo Antônio e Lucine (2007), o Movimento dos trabalhadores Rurais Sem-Terra torna-se o mais combativo e forte movimento social do campo. Com ampliação do número de ocupações e assentamentos organizados pelo MST, crescem também os questionamentos referentes à insuficiência e ineficiência de escolas para atender essa população. Novas experiências educacionais foram criadas e a partir delas foram elaborados documentos propondo a educação do campo como um novo paradigma de políticas

e práticas pedagógicas ligadas aos trabalhadores do campo (Souza, 2008). Corroborando com esse pensamento Silva (2008, p. 72) pontua que:

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 campo e do campo.

A educação passa a ser necessária ao processo de construção e reconstrução do MST, desta forma a Pedagogia Libertadora proposta por Freire encontra-se com o sonho de libertação dos sem-terra, que organizados, se tornam os Sem-Terra, e torna-se um dos alicerces da Pedagogia do Movimento (ANTÔNIO & LUCINE, 2007).

Exemplos dessas iniciativas são, entre outras a luta do movimento dos Sem Terra pelas escolas de assentamento, Escolas de Acampamento e escolas Itinerantes; a preocupação do movimento dos atingidos por barragens as experiências educativas do Serviço de Tecnologia Alternativa e do Movimento de Organização comunitária a luta dos povos indignas e dos povos da floresta por uma escola vinculada a sua cultura, assim como as experiência dos Centros Familiares de Formação por Alternância (...) (SILVA, 2008, P.74).

Para Vendramine (2007), a educação do campo ganha um novo sentido quando associada a um movimento que propõe uma educação que tenha como sustentação: o reconhecimento da realidade daqueles que resistem no campo, apesar das grandes dificuldades em continuar produzindo sua vida no mesmo; e o reconhecimento de que esta realidade precisa ser mudada, através de projetos educacionais voltados para a sustentabilidade do campo em termos econômicos, sociais e culturais.

A partir da década de 1990 começou a se pensar numa resistência concretamente constituída por meio de debates, conferências e fóruns (NASCIMENTO, 1982). As experiências desenvolvidas no MST foram muito importantes para o fortalecimento das discussões sobre educação do campo, principalmente na organização dos espaços públicos, como o I Encontro Nacional da Reforma Agrária (1997), e a I Conferência Nacional Por uma Educação do Campo (1998). Nesses encontros foram expostas muitas experiências educacionais

desenvolvidas dentro dos próprios movimentos sociais, por isso como ressalta Arroyo, (1999 apud Nascimento, 1982, p. 03):

(...) os movimentos sociais são em si mesmos educativos em seu modo de expressar, pois o fazem mais do que por palavras, utilizando gestos, mobilizações, realizando ações, a partir de causas sociais geradoras de processos participativos e mobilizadores.

A respeito dos programas de educação do campo propostos nos governos de FHC e Lula, Nascimento (1982), destaca três que realmente se efetivaram: o PRONERA, com uma concepção de educação do campo enquanto direito de todos e ser realizada por diferentes territórios e práticas sociais que incorporam a diversidade do campo; o programa Saberes da Terra, criado em 2005 com meta de escolarização de 5.000 jovens agricultores/agricultoras do Brasil; e o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo⁴ que tem como objetivo apoiar a implementação de cursos regulares de licenciaturas em Educação do Campo nas Instituições Públicas de Ensino Superior de todo o país.

Como podemos observar, as reivindicações por uma educação do campo que tenha o próprio campo como protagonista de suas ações, surgiu como resposta da população camponesa a todo um processo histórico que negou a essa classe entre tantos outros, o direito de acesso a uma educação que atendesse as suas próprias necessidades e não apenas aos interesses das forças capitalistas. Dentro desse contexto Souza e Beltrame (2010, p. 105), enfatizam que:

(...) a gênese da educação do campo é fruto da denúncia de processos de exclusão da terra, da educação, da moradia, da cultura e da vida. É fruto da prática coletiva que, ao denunciar, exercita a participação coletiva e efetiva categorias que são fundantes da política pública orientada para a transformação social.

A luta pelo direito a uma educação que seja realmente do campo e não apenas no campo ou para o campo, além de ser histórica precisa ser constante, pois

⁴ Podemos destacar a existência do Curso de Licenciatura em Educação do Campo na UFCG (Universidade Federal de Campina Grande) na cidade de Sumé-PB, voltado para professores e outros profissionais da educação em exercício nas escolas da rede pública do Semiárido, para profissionais que atuem em centros de alternância ou em experiências educacionais alternativas, bem como em programas governamentais voltados para a Educação do Campo, além de jovens e adultos que desejem atuar nas escolas do campo.

para que a educação seja voltada para a realidade campesina, os movimentos sofridos por essa realidade precisam ser constantemente refletidos.

3. CURRÍCULO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Com a consolidação de uma organização espacial predominantemente urbano-industrial as políticas educacionais e os currículos passam a ser pensados para atender as necessidades da cidade. Com a proposta da Educação do Campo torna-se importante refletir como vincular cotidiano escolar, currículo e prática escolar com as matrizes culturais e a dinâmica do campo.

O currículo é uma prática, expressão, da função social e cultural presente em uma determinada instituição, reagrupando em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, nas quais está inserida a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares (SACRISTÁN, 2000). O currículo vai além da grade curricular, converge “nas múltiplas dimensões que constituem as identidades, a visão de mundo e de sociedade” (LUZARDI, et al, 2010).

Os defensores da chamada Educação do Campo compreendem que as práticas educativas escolares devem estar estreitamente vinculadas a realidade vivenciada pelos sujeitos do campo. Assim, desde a década de 1990 até hoje, ocorreram avanços significativos nos debates e estudos acerca das concepções e práticas que referenciam a Educação do campo no nosso país; e dos princípios que devem nortear as políticas públicas, (ARROYO, 2005; CALDART, 2008; MOLINA, 2006; MUNARIM, 2006 apud SÁ & PESSOA, 2013 p. 03).

Apesar de inúmeras discussões anteriores a respeito da educação do campo, foi com LDB 9394/96 que a mesma teve seu marco na inserção na agenda política educacional do Brasil. Com a aprovação dessa lei, podemos observar alguns avanços em relação a educação do campo, de acordo com seu artigo 26 os currículos de ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma base diversificada exigida pelas características regionais e locais da sociedade (BRASIL,1996). A necessidade de adequação da organização escolar as especificidades do campo também é reconhecida em seu artigo 28, quando destaca:

[...] os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias a sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especificamente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições

climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (LDB, 1996 APUD NASCIMENTO, 1982, p. 90).

Na sequência, a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, trouxe avanços e proporcionou conquistas voltadas às políticas educacionais do campo. As Diretrizes destacam que:

A educação do campo tratada como educação rural na legislação brasileira tem um significado que incorpora os espaços de floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caçaras ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mas do que um perímetro urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (Brasil, 2001 apud SOUZA, 2008, p. 59).

Registra-se ainda nas diretrizes, a possibilidade de elaboração de propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso do avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas.(IDEM, IBID. apud SOUZA, 2008: p.59)

Entre os avanços propiciados pelo avanço dessas leis está a possibilidade de maior adequação do currículo a realidade campesina. Os currículos das escolas do campo devem proporcionar uma integração entre as experiências educativas desenvolvidas nas escolas com as práticas socioeducativas vivenciadas pelos alunos (LIMA, 2011). Além disso, as propostas curriculares que colaboram com a manutenção da dicotomia entre campo e cidade precisam ser superadas. Para vencer esses desafios, novas alternativas são construídas pelos profissionais da educação a fim de superar o modelo de currículo fragmentado, descontextualizado e acadêmico, que norteou ao longo dos anos a produção do currículo tanto no contexto da educação urbana quanto do campo. Nesse sentido, as Diretrizes Operacionais Básicas para as Escolas do Campo expõem que:

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

futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais (...) (BRASIL, 2002, art. 2º).

A educação do campo esta diante de um desafio, não mais o desafio de assegurar o direito à educação, mas o desafio de fazer com que a “escola abra as portas para o saber do povo do campo, um tipo de saber que historicamente foi negado enquanto saber. Um saber que agora emerge num sinuoso movimento de fora para dentro e que acaba propondo uma nova dinâmica à escola” (FREITAS, 2002 apud MEDRADO, p. 139).

3.1 Escolas multisseriadas e nucleação na contramão da Educação do Campo

O fenômeno das classes multisseriadas ou unidocentes, que agregam alunos de diferentes níveis de aprendizagem em uma mesma classe, geralmente tendo como responsável um único professor (MOURA & SANTOS, 2012), apesar das inúmeras críticas que esse sistema recebe, ainda é uma realidade muito comum dos espaços rurais brasileiros, principalmente nas regiões Nordeste e Norte.

De acordo com Pessoa & Sá (2013), Geralmente as escolas das zonas rurais (na maioria multisseriadas) são as que possuem as piores condições estruturais, os mais baixos salários de professores, além das dificuldades provenientes da complexa heterogeneidade de idades, níveis de aprendizagem e interesses presentes na turma. Essa diversidade exige elevado nível de planejamento de ensino, que, muitas vezes, não corresponde às condições oferecidas aos professores do campo.

A única política pública implementada pelo Estado brasileiro para as classes multisseriadas é o Projeto Escola, fundamentado em princípios escolanovistas, que desconsideram as contribuições da Sociologia e da Filosofia da Educação, da Antropologia, da Política, etc., e apresenta programas pedagógicos rígidos que incidem fortemente contra a autonomia do trabalho docente. Essa política não tem resistido às inúmeras críticas que lhe tem sido direcionadas. Moura & Santos (2012, p. 75), constata em suas pesquisas que:

(...) o planejamento pedagógico para as classes multisseriadas, orientado pela racionalidade da regulação, tem exigido dos professores que lá atuam a seguirem a lógica da seriação. É cobrado que os professores planejem de tal forma que os conteúdos de cada

série sejam ministrados. Assim, ao final do período de planejamento, o docente encontra-se diante de um amontoado de planos, copiados de outrem, iguais para toda a rede, demonstrando claramente uma política de regulação e racionalização do trabalho pedagógico (...).

Apesar da falta de políticas públicas que deem conta da dinâmica que constitui essas classes e das mesmas terem sido tratadas nas últimas décadas segundo (MOURA & SANTOS, 2012, p. 70) “uma praga que deveria ser exterminada” para dar lugar às classes seriadas tal qual o modelo urbano, este modelo de organização escolar/curricular tem resistido”. Ainda de acordo com o autor:

O Brasil apresenta um grande número de escolas da roça com classes multisseriadas, principalmente na Região Nordeste. Surpreendentemente, os números desmascaram as teses que as colocam como coisa do passado, em extinção. Em que pese às políticas públicas virem incentivando o processo de Nucleação Escolar e desvalorizando a modalidade de escolas multisseriadas, elas somavam, segundo o Censo Escolar 2007 do INEP/MEC, cerca de 93.884 turmas com esta configuração. (SANTOS & MOURA 2012, p. 70).

No Brasil, as primeiras experiências de nucleação escolar situam-se nas décadas de 70 e 80 e foram ampliadas em decorrência da atual LDB e da criação do FUNDEF (Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental). Este processo corresponde ao fechamento de escolas multisseriadas e está atrelado à política de transporte dos alunos para escolas maiores, melhor estruturadas e que abrangem outro ciclo ou ciclos completos.

A nucleação escolar tende a contribuir com o esvaziamento do campo, pois gera dificuldades de diferentes ordens. Enfrentar diariamente as perigosas estradas até as sedes ou vilas maiores dos municípios preocupa os pais e em muitos casos, a mudança da escola de sua localidade provoca a saída da família para morar na cidade, para garantir assim o acesso à escola aos seus filhos. Neste contexto, Sá e Pessoa (2013, p. 09) pontuam que:

A necessidade de deslocamento por longas distâncias para chegar até a escola acarreta ainda outras consequências, como prejuízos ao tempo curricular. As crianças das zonas rurais frequentemente chegam atrasadas ou perdem as primeiras aulas; em períodos chuvosos ou por falta de transporte por diferentes motivos, faltam à escola. Ou seja, o direito das crianças e jovens assegurado pela LDB

ao tempo escolar não é verificado na prática. Se considerarmos a qualidade do tempo em que estão presentes na escola, obviamente este é também prejudicado.

O processo de nucleação no Brasil foi desenvolvido sem que houvesse qualquer diálogo com as comunidades, provocando muitas vezes conflitos entre famílias e comunidades. Todo esse quadro se agravou com os problemas provocados pelo transporte escolar do campo para o campo, mas acima de tudo do campo para a cidade, que embora atualmente ainda traga transtornos a educação da população rural já fora uma questão mais complexa no passado, quando muitos municípios alegavam não ter recursos para arcar com os transportes e acabavam não cumprindo o número mínimo de dias letivos estabelecidos pela legislação brasileira (PARECER CNE/CEB Nº:23/2007), prejudicando ainda mais o processo de aprendizagem do alunado campesino.

Entre as possibilidades de organização do currículo das escolas do campo, a Pedagogia de Projetos apresenta-se como uma alternativa de uma opção político-metodológica utilizada com o intuito de aproximar os temas discutidos na sala de aula com a realidade concreta dos alunos, possibilitando a identificação e a reflexão crítica dos principais problemas sociais (LIMA, 2011). Através do trabalho com projetos torna-se possível uma maior aproximação dos conhecimentos escolares com os conhecimentos oriundos da vivência dos alunos, possibilitando então uma integração de saberes, onde alunos e professores tornam-se sujeitos ativos na construção coletiva do conhecimento.

Outra opção de organização curricular, utilizada nos projetos educativos desenvolvidos no campo está associada à utilização de temas geradores. Partindo da pedagogia freiriana, a construção do currículo através dos temas geradores envolve um processo de análise do contexto no qual a comunidade está inserida com objetivo de identificar temas importantes que direcionaram a organização e as formas de abordagem do conhecimento.

A proposta de trabalho desenvolvida através de temas voltados para a cultura dos assentados enriquece as situações de ensino e aprendizagem em sala de aula, problematiza as situações do cotidiano, relacionando com os conteúdos e metodologias, a fim de buscar orientar os conteúdos curriculares à realidade do assentamento, promovendo assim, ações que buscam integrar a escola com a comunidade e a participação dos assentados no projeto político pedagógico da escola; registrando e compartilhando

com os colegas a fim de produzir saberes advindos do processo de reflexão teórica e da prática histórica (FREIRE, 1987, p. 163).

O trabalho pedagógico desenvolvido a partir dos temas geradores busca superar a organização curricular constituído historicamente caracterizado pela compartimentarização dos conhecimentos e pelas divisões das tarefas entre os educadores (ANTONIO; LUCINI, 2007).

3.2 Formação de professores para a Educação do Campo

De acordo com Arroyo (2007), diante da ausência de políticas e de instituições voltadas para a formação eficiente de professores para trabalhar na educação do campo, os movimentos sociais, vêm construindo uma longa história de formação criando cursos de magistério, cursos normais de nível médio, cursos de pedagogia da terra em nível de graduação e de pós-graduação. Os cursos de magistério e de pedagogia da terra vêm formando, nos últimos 15 anos, jovens inseridos no campo, que já trabalham como educadoras e educadores nas escolas rurais, nas escolas dos acampamentos, assentamentos ou nas escolas-família, das comunidades indígenas e quilombolas⁵.

A estratégia dos movimentos sociais tem sido defender sua presença nas instituições privadas e, principalmente nas públicas destinadas a formação de normalistas, professores e pedagogos e que as mesmas proporcionem uma formação específica para a educação do campo.

Os movimentos sociais passam a exigir a definição de critérios que responsabilizem o Estado, as políticas e as instituições públicas com a formação específica de profissionais para a garantia do direito público à educação dos povos isolados, para configurar políticas de Estado que assumam a especificidade da formação de educadoras e educadores do campo (ARROYO 2007, p. 165).

Os movimentos do campo avançaram na defesa do direito a políticas públicas voltadas para a educação do campo e passaram a marcar presença nas instituições formadoras através de convênios firmados através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Posteriormente os

⁵ A universalização da Educação e a aproximação da mesma com a realidade dos sujeitos a quem se destina tem atingido outros grupos excluídos como os negros e índios.

movimentos passam a defender a continuação dessa estratégia como responsabilidade pública dos centros, instituições e universidades.

Reivindicar políticas de Estado para a educação do campo significa superar o estilo predominante durante as últimas décadas de formulação de políticas por programas temporários, experimentais, supletivos e de carências que não constituem políticas de Estado permanentes e universais. Esses projetos e programas de titulação e qualificação não passam de paliativos ou corretivos de carências. Os movimentos sociais reivindicam que os programas de formação de educadores do campo incluam:

(...) o conhecimento do campo, as questões relativas ao equacionamento da terra ao longo de nossa história, as tensões no campo entre o latifúndio, a monocultura, o agronegócio e a agricultura familiar; conhecer os problemas da reforma agrária, a expulsão da terra, os movimentos de luta pela terra e pela agricultura camponesa, pelos territórios dos quilombos e dos povos indígenas. Conhecer a centralidade da terra e do território na produção da vida, da cultura, das identidades, da tradição, dos conhecimentos (...) (ARROYO 2007, P. 167).

A centralidade desses saberes para a formação específica de educadores do campo é de fundamental importância para o desenvolvimento de projeto educativo, curricular para o campo, pois estando deslocado desses processos de produção da vida, da cultura e do conhecimento, este projeto não atenderá os objetivos da educação do campo.

3.3 Práticas pedagógicas para a Educação do Campo

A formação humana na escola do campo é constituída integralmente na prática desenvolvida no dia a dia, trabalhadores e trabalhadoras rurais se transformam em agentes de transformação social a partir da aprendizagem resultante das resoluções de problemas desencadeados pelo próprio cotidiano camponês. Dessa forma a prática pedagógica do campo tende a valorizar os conhecimentos historicamente construídos pelos trabalhadores do campo Bezerra (1999, apud CUNHA & MACHADO, 2009). O reconhecimento das diversidades e peculiaridades existentes do campo foi consolidado através da conquista de vários instrumentos legais como as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas

Escolas do Campo que no seu Art. 2º, § único (CNE\CEB, 2002 apud CABRAL, 2013, p. 02) assegura que:

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

Entre as práticas pedagógicas diversificadas, podemos destacar: as pedagogias desenvolvidas nos movimentos sociais populares (Pedagogia da Luta Social, Pedagogia da Terra, Pedagogia da Organização Coletiva, Pedagogia da Cultura e Pedagogia da História) caracterizadas pela organização social em busca por justiça e igualdade de direitos para o cidadão do campo (CABRAL, 2013).

Caldart (2004, apud OLIVEIRA, 2009) destaca as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, a denominada Pedagogia do Movimento, tem como finalidade despertar a identidade camponesa dos moradores do campo e o reconhecimento dos mesmos como sujeitos capazes de construir sua própria história.

Souza (2008) enfatiza a importância do MST na luta por uma educação que respeite e valorize os saberes e lutas sociais dos sujeitos sociais do campo, afirma também que:

Os professores indicam que há projetos escolares e que eles estão relacionados com a localidade: trabalho com hortas, datas comemorativas, conservação de água, plantio de árvores, etc. Há ênfase na participação da comunidade, uma vez que os professores salientaram a presença dos funcionários da escola e comunidade em alguns projetos SOUZA (2008, p. 1101).

A educação tradicional já não é mais predominante nas escolas rurais, os professores atualmente demonstram preocupação de relacionar os conhecimentos formais à realidade dos alunos, essa mudança de posicionamento pode ser vista como um sinal de que professores estão refletindo e mudando suas práticas no trabalho com a aprendizagem direcionada para o campo. As mudanças nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas do campo são reflexos das parcerias

realizadas entre o MST, Universidades e outras instituições para formar professores capacitados para atuar no campo, e das reivindicações para que o Estado assumira esse compromisso sem que haja necessariamente parcerias com movimentos sociais. Mais uma vez é notória a importância dos movimentos sociais nas conquistas referentes à educação do campo no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos constatar que a educação do campo no Brasil resulta das reivindicações de movimentos sociais organizados pelos próprios trabalhadores rurais que ao buscar melhorias para essa classe, colocam o direito a educação como parte fundamental desse processo, pois entendem que só através de uma educação que leve em consideração as especificidades do campo e que tenha os próprios camponeses como protagonistas desse processo é que a realidade do campo poderá realmente ser transformada.

A luta por uma educação que seja realmente do e para o campo está atrelada as lutas por reforma agrária e por melhorias da vida para o camponês brasileiro, movimentos como as Ligas Camponesas, o MST, a Comissão Pastoral da Terra, entre outros, tiveram relevante papel para a conquista de leis que garantem ao homem do campo uma educação voltada para a sua realidade e que possibilitam uma maior adequação do currículo escolar a realidade do campo.

Apesar das várias conquistas alcançadas como: a utilização em determinadas escolas de métodos como a Pedagogia da Alternância, que favorece a adequação do ensino à realidade do campo e a criação de cursos específicos para formar professores para atuar na educação do campo, percebe-se que ainda existem muitos desafios a serem superados como: a falta de ou a formação adequada da maioria dos professores que atuam na educação do campo e a dificuldade de acesso e permanência do alunado na escola, que em muitos casos ainda são distantes e não têm calendários e currículos adequados à realidade campesina.

É necessário também garantir que os conhecimentos trabalhados em sala de aula partam realmente das necessidades e realidades vivenciadas no campo e que os que nele vivem sejam protagonistas de um processo educativo que contribua para gerar transformações positivas não apenas para o meio rural, mas para a educação brasileira e conseqüentemente para o desenvolvimento do país. Reconhecer as especificidades e diversidades existentes no campo não deve ser confundido com segregação entre o rural e urbano, mas sim melhorar as questões particulares de cada um para que os dois melhorem em conjunto, pois esses são espaços que se complementam.

Os vários modelos pedagógicos sugeridos nessa pesquisa para a educação do campo como a Pedagogia da terra, Pedagogia da Alternância, Pedagogia de Projetos, entre outros, são modelos alternativos ao fazer educacional do campo brasileiro, são importantes ferramentas para atender as diferentes demandas exigidas por uma educação que atenda efetivamente as necessidades da população campestre. A partir do reconhecimento das particularidades existentes nos diversos cenários campestres torna-se possível a escolha de um modelo pedagógico ou de um conjunto de tendências que melhor atendam a realidade dos diversos cenários campestres.

Percebemos, ainda, que as reivindicações por uma educação do campo precisam ser constantes, pois além de ainda haver muito a ser conquistado, essa educação deve ser constantemente repensada no sentido de acompanhar as necessidades apresentadas pela realidade campestre, dessa forma o conceito de educação do campo também deve estar sempre sendo refletido e reconstruído, pois a realidade a que ele se refere sofre constantes transformações, dessa forma esse conceito não pode ser estático, deve sempre ser repensado no sentido de compreender as peculiaridades e modificações sofridas pela realidade do campo brasileiro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM, Anajara Gomes; COSTA, Sidney Alves. **Desafios da Educação no/do campo: um estudo no município de Barra do Choça -- Sudeste da Bahia**,2009.

Disponível em:<http://educanp.weebly.com/uploads/1/3/9/9/13997768/desafios_da_educao_do_campo_barra_do_choa_bahia.pdf>. Acesso em 15 de jul. 2014.

ANTÔNIO, Clécio Acilino; E LUCENI, Marizete. Ensinar e aprender na educação do campo: processos históricos e pedagógicos em relação. In: Cadernos Cedes, Campinas,v. 27, n. 72, p.177-195, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a05v2772.pdf> >. Acesso em 12 de jul. 2014.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **CALDART, Roseli Salette. MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.).Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ARROYO, MIGUEL GONZALEZ. **Políticas De Formação De Educadores(As) Do Campo**.Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007 157. Disponível em :< <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a04v2772.pdf> >. Acesso em 015 de ago. 2014.

BRANDÃO, Carlo Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo**. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB Nº: 23/2007**, CEB ,aprovado em: 12/9/2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pceb023_07.pdf>. Acesso em 22 de jul. 2014.

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. – 5. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010. Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/2762#> >. Acesso em 13 de jul. 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial [da] Republica Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 05 out. 1988.

CABRAL , Maria do Socorro Coelho Rodrigues. **As práticas pedagógicas desenvolvidas na educação do campo no Piauí**. V Encontro de Produtividade em Pesquisa, Instituto Federal, Piauí, 2103. Disponível em: <<http://encipro.ifpi.edu.br/arquivos/V%20Encipro/Artigos%20Apresentados/Educa%C3%A7%C3%A3o/503-858-1-RV.pdf> >. Acesso em 25 set. 2014.

CALAZANS, M.J.C. **Para compreender a educação do Estado no meio rural: traços de uma trajetória.** In THERRIEN, J.; DAMASCENO, M.N. (Org.). **Educação e Escola no campo:** Papirus, 1993.

CALDART, Roseli Salete. **Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção** .In: CALDART, Roseli Salete ; CERIOLE, Paulo Ricardo;KOLING, Edigar Jorge(orgs).**Por uma Educação do Campo.** Brasília, articulação Por uma Educação do Campo (Coleção por uma Educação do Campo, nº4),2002.Disponível em:<[file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Vol%204%20Educao%20Bsica%20do%20Campo%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Vol%204%20Educao%20Bsica%20do%20Campo%20(2).pdf) >. Acesso em 23 de jul. 2014.

CALDART,Roseli Salete. **Sobre Educação do Campo.** In: **SANTOS, Clarice Aparecida dos. (org.) Educação do Campo: campo – políticas públicas – educação.**BrasíliaDF:INCRA/MDA,2008.pp.6786. Disponível em:<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/pageflip-4204234-487363lt_Por_uma_educacao_do_cam-2328841.pdf >. Acesso em 02 de ago. 2014.

CUNHA, Mariangela; MACHADO, Carmem. **Prática pedagógica nas escolas localizadas no campo: desafios na construção do paradigma da Educação do campo.** IX Congresso Nacional de Educação, EDUCARE, III Encontro Sul brasileiro de Psicopedagogia, 26 a 29 out. 2009, PUCPR. Disponível em:<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2104_2210.pdf. Acesso em 12 de jul. 2014.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Diretrizes de uma caminhada** .In: CALDART, Roseli Salete ; CERIOLE, Paulo Ricardo;KOLING, Edigar Jorge(orgs).**Por uma Educação do Campo.** Brasília, articulação Por uma Educação do Campo (Coleção por uma Educação do Campo, nº 4), 2002.Disponível em:<[file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Vol%204%20Educao%20Bsica%20do%20Campo%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Vol%204%20Educao%20Bsica%20do%20Campo%20(2).pdf) >. Acesso em 25 de jul. 2014.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Os campos da pesquisa em educação do campo:** : espaço e território como categorias essenciais,2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo>. Acesso em 02 ago. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 27 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo.**Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Educação básica no Brasil na década de 1990, subordinação ativa e consentida à lógica do mercado,** educação e Sociedade, Campinas, vol 24, nº 82, p. 93-130, 2003. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf> >. Acesso em 23 de jul. 2014.

GALVÃO, Roberto Carlos Simões. **EDUCAÇÃO, CIDADANIA E TRABALHO.** *Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.25, p. 171 –191, mar. 2007 - ISSN: 1676-2584.*Disponível em:<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/25/art14_25.pdf>. Acesso em 23 de jul. 2014.

LEITE, S.C. **Escola rural: urbanização políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

LIBÂNIO, j. Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1993.

LIMA, Adriene Viana. **EDUCAÇÃO DO CAMPO E PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA:algumas considerações metodológicas**.2012. Entrelaçando: Revista eletrônica de culturas e educação. Disponível em:< [file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/4%20%20Educao%20do%20Campo%20e%20%20Pedagogia%20da%20Alternancia%20-%20Adriene%20\(6\).pdf](file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/4%20%20Educao%20do%20Campo%20e%20%20Pedagogia%20da%20Alternancia%20-%20Adriene%20(6).pdf) >. Acesso em 15 de set. 2014.

LIMA, Elmo de S. Currículo das escolas do campo: perspectivas de rupturas e inovação In: LIMA,Elmo de Souza; SILVA, Ariosto Moura da. **Diálogos sobre Educação do Campo**.Teresina: EDUFPI,2011. Disponível em: < <http://educacaonosemiarido.xpg.uol.com.br/Curr%C3%ADculo%20das%20escolas%20do%20campo.pdf> >. Acesso em 16 de set. 2014.

LUZZARDI, Roberta; ALTEMBURG, Shirley Nascimento; BEZERRA, Antônio J. Amaral. **REFLETINDO NOS TERRITÓRIOS DOS CURRÍCULOS ESCOLARES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**. *Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.18, n2, p.214-229, jul./dez. 2010.* Disponível em: < [file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/1573-9951-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/1573-9951-1-PB%20(1).pdf)>. Acesso em 03 de set. 2014.

MACHADO, L. R. de S. **Politecnia, Escola Unitária e Trabalho** . 2ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

MARQUES, Marta Inez Medeiros.**A atualidade do uso do conceito de camponês**.REVISTA NERA – ANO 11, N. 12 – JANEIRO/JUNHO DE 2008 – ISSN: 1806-6755. Disponível em < <http://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/viewFile/1399/1381>>. Acesso em 15 de set. 2014.

MARTINS, José de Souza. **O cativeiro da Terra**. São Paulo: 4ª edição, Hucetec, 1990.

MEDRADO, Carlos Henrique de S. **PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CLASSES MULTISSERVIADAS**.Entrelaçando, Revista Eletrônica de Culturas e Educação.2012.

MORESI, Eduardo (Org.) **Metodologia da Pesquisa**. Universidade Católica de Brasília, 2003. Disponível em: < [file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/10%20-%20Prticas%20pedaggicas%20em%20salas%20multisseriadas%20%20Henrique%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/10%20-%20Prticas%20pedaggicas%20em%20salas%20multisseriadas%20%20Henrique%20(2).pdf) >. Acesso em 15 de set. 2014.

MORESI, Eduardo (Org.) **Metodologia da Pesquisa**. Universidade Católica de Brasília, 2003.

MOURA, Terciana Vidal; SANTOS, Fábio Josué Souza dos. **A PEDAGOGIA DAS CLASSES MULTISSERVIADAS: Uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente.** *Debates em Educação* - ISSN 2175-6600 Maceió, Vol. 4, nº 7, Jan./Jul. 2012. Disponível em: < [file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/658-2162-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/658-2162-1-PB%20(1).pdf) >. Acesso em 15 de set. 2014.

MUNIZ, Regina Maria Fonseca. **O Direito à Educação.** Rio de Janeiro: Renovar, N. 6 - V.2 - p. 133-148 - Ano III (2002) - Set.-Dez.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. **Políticas “Públicas” e educação do campo: em busca da cidadania possível?** *Revista Travessia*, n. 07, 1982. Disponível em: <http://www.unioeste.br/prppg/mestrados/letras/revistas/travessias/ed_007/EDUCACAO/Pol%C3%ADticas%20p%C3%ABlicas.pdf>. Acesso em 15 de set. 2014.

OLIVEIRA, Alexandra Maria de. **Trajetórias camponesas: trabalho e educação em assentamentos rurais, Ceará.** XIX Encontro NACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA, São Paulo, 2009, pp. 1-20. Disponível em: <http://www.geografia.ffe.usp.br/inferior/laboratorios/agraria/Anais%20XIXENGA/artigos/Oliveira_AM.pdf>. Acesso em 15 de set. 2014.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **A longa marcha do campesinato brasileiro: movimentos sociais, conflitos e Reforma Agrária.** Estudos avançados, vol.15 nº.43 São Paulo Sept./Dec. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000300015>. Acesso em 12 de ago. 2014.

PASQUALOTTO, Lucye Ile Cristina. **CAPITALISMO E EDUCAÇÃO.** *Revista Faz Ciência*, 08,01 (2006) pp. 325-342 UNIOESTE ISSN 1677-0 439.

PIMENTEL, Maria Aparecida Macedo. **A Pedagogia do oprimido: uma proposta pedagógica atual? Ou utopia do passado? A educação como prática da liberdade.** *Scientia FAER*, Olímpia - SP, Ano 1, Volume 1, 2º Semestre. 2009. Disponível em: < http://www.fajer.edu.br/revistafajer/artigos/educacao1/54_-_64_maria_aparecida_macedo_pimentel1.pdf >. Acesso em 12 de ago. 2014.

PUZIOL, Jeinni; SILVA, Irizelda Martins de Souza e ; Cecílio, Maria Aparecida **A CONTRIBUIÇÃO DE MILTON SANTOS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO.** 4º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais: Políticas Sociais na América Latina, UNIOESTE, 16 a 19 de setembro de 2009. Disponível em: < http://cac.php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario4/trabcompletos_estado_lutas_sociais_e_politicas_publicas/Trabcompleto_a_contribuicao_milton_santos.pdf >. Acesso em 12 de ago. 2014.

SÁ, Carolina Figueiredo de. ; PESSOA, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves **Currículo e educação do campo: tensões e resistências à nucleação escolar.** In PESSOA, Ana Cláudia R. G., et. Al. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação continuada e impactos sobre a prática docente**, UFPE 2013. Disponível em: <[file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/D11CURRICULO%20E%20EDUCACAO%20DO%20CAMPO%20\(5\).pdf](file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/D11CURRICULO%20E%20EDUCACAO%20DO%20CAMPO%20(5).pdf)>. Acesso em 14 de ago. 2014.

SACRISTÁN, Gimeno J. **O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática**. In: _____; PÉREZ GÓMEZ, A. I. Compreender e transformar o ensino. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000. Cap. 6, p. 119-148.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, M. O retorno do território. IN: Debates: **Territorio e movimientos sociales**. Ano VI nº 16 Enero-abril, 2005.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização - do pensamento único à consciência universal**. São Paulo: Record, 2008.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do Espaço Habitado, fundamentos teórico e metodológico da geografia**. São Paulo: Hucitec, 1988.

SAVIANI, D., **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. **Revista Brasileira de Educação** v.12 n.34, [s.l.], jan./abr. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf> >. Acesso em 23 de ago. 2014.

SAVIANI, Demerval. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias**. In: FERRETI, Celso João (org.). **Novas Tecnologias, Trabalho e Educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994.

SILVA, Lourdes Helena. **Educação do Campo e a pedagogia da alternância. A experiência brasileira**. **Revista de Ciências da Educação**, n. jan./abr. 2008. Sísis. **Revista de Ciências da Educação**, pp. 105-112. Disponível em : < www.oei.es/pt10.htm >. Acesso em 18 de ago. 2014.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do Campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica**. **Educ. Soc., Campinas**, vol. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008. **Educ. Soc., Campinas**, vol. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a08.pdf> >. Acesso em 23 de set. 2014.

SOUZA, Maria Antônia de; BELTRAME, Sonia Aparecida Branco. **Educação do campo, Movimentos Sociais e Políticas Públicas**. IN Molina , Mônica Castagna(org.). **EDUCAÇÃO DO CAMPO E PESQUISA II: Questões para reflexão**. Brasília, 2010. Disponível em: < <http://www.epsjv.fiocruz.br/upload/d/Vendramini.pdf> >. Acesso em 13 de set. 2014.

VENDRAMINI, Célia Regina. **Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo**. In: **Cadernos Cedes**, campinas, v. 27, n. 72, p. 121-135, maio/ago. 2007. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a02v2772> >. Acesso em 02 de ago. 2014.

ZIENTARSKI , Clarice **A educação, a escola e o seu papel na manutenção ou transformação social**. VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas, UNICAMP, **30 de junho a 03 de julho de 2009**. Disponível em: < http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/trabalhos.html >. Acesso em 26 de ago. 2014.