

Fernando José Martins

a escola e a educação do campo

Fernando José Martins

a escola e a educação do campo



2020
São Paulo

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2020 o autor.

Copyright da edição © 2020 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma *Licença Creative Commons: by-nc-nd*. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural pelo autor para esta obra. Qualquer parte ou a totalidade do conteúdo desta publicação pode ser reproduzida ou compartilhada. O conteúdo publicado é de inteira responsabilidade do autor, não representando a posição oficial da Pimenta Cultural.

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Adilson Cristiano Habowski, Universidade La Salle, Brasil.
Alaim Souza Neto, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.
Alexandre Antonio Timbane, Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Brasil.
Alexandre Silva Santos Filho, Universidade Federal do Pará, Brasil.
Aline Corso, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil.
Ana Rosa Gonçalves de Paula Guimarães, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil.
André Gobbo, Universidade Federal de Santa Catarina / Faculdade Avantis, Brasil.
Andressa Wiebusch, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil.
Andreza Regina Lopes da Silva, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.
Angela Maria Farah, Centro Universitário de União da Vitória, Brasil.
Anísio Batista Pereira, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil.
Arthur Vianna Ferreira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil.
Bárbara Amaral da Silva, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil.
Beatriz Braga Bezerra, Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil.
Bernadette Beber, Faculdade Avantis, Brasil.
Bianca Gabriely Ferreira Silva, Universidade Federal de Pernambuco, Brasil.
Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos, Universidade do Vale do Itajaí, Brasil.
Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa, Universidade Federal da Paraíba, Brasil.
Carolina Fontana da Silva, Universidade Federal de Santa Maria, Brasil.
Cleonice de Fátima Martins, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil.
Daniele Cristine Rodrigues, Universidade de São Paulo, Brasil.
Dayse Sampaio Lopes Borges, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil.
Delton Aparecido Felipe, Universidade Estadual do Paraná, Brasil.
Dorama de Miranda Carvalho, Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil.
Doris Roncareli, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.
Ederson Silveira, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.
Elena Maria Mallmann, Universidade Federal de Santa Maria, Brasil.
Elaine Santana de Souza, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil.



Elisiene Borges Leal, Universidade Federal do Piauí, Brasil.
Elizabete de Paula Pacheco, Instituto Federal de Goiás, Brasil.
Emanoel Cesar Pires Assis, Universidade Estadual do Maranhão, Brasil.
Fabiano Antonio Melo, Universidade de Brasília, Brasil.
Felipe Henrique Monteiro Oliveira, Universidade de São Paulo, Brasil.
Francisca de Assiz Carvalho, Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil.
Gabiella Eldereti Machado, Universidade Federal de Santa Maria, Brasil.
Gracy Cristina Astolpho Duarte, Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil.
Handherson Leylton Costa Damasceno, Universidade Federal da Bahia, Brasil.
Heliton Diego Lau, Universidade Federal do Paraná, Brasil.
Heloisa Candello, IBM Research Brazil, IBM BRASIL, Brasil.
Inara Antunes Vieira Willerding, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.
Jacqueline de Castro Rimá, Universidade Federal da Paraíba, Brasil.
Jeane Carla Oliveira de Melo, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, Brasil.
Jeronimo Becker Flores, Pontifício Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil.
João Henriques de Sousa Junior, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.
Joelson Alves Onofre, Universidade Estadual de Feira de Santana, Brasil.
Joselia Maria Neves, Portugal, Instituto Politécnico de Leiria, Portugal.
Júlia Carolina da Costa Santos, Universidade Estadual do Maro Grosso do Sul, Brasil.
Juliana da Silva Paiva, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba, Brasil.
Junior César Ferreira de Castro, Universidade de Brasília, Brasil.
Kamil Giglio, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.
Katia Bruginski Mulik, Universidade de São Paulo / Secretaria de Estado da Educação-PR, Brasil.
Laionel Vieira da Silva, Universidade Federal da Paraíba, Brasil.
Lidia Oliveira, Universidade de Aveiro, Portugal.
Litiéli Wollmann Schutz, Universidade Federal Santa Maria, Brasil.
Luan Gomes dos Santos de Oliveira, Universidade Federal de Campina Grande, Brasil.
Lucas Martinez, Universidade Federal Santa Maria, Brasil.
Lucas Rodrigues Lopes, Faculdade de Tecnologia de Mogi Mirim, Brasil.
Luciene Correia Santos de Oliveira Luz, Universidade Federal de Goiás / Instituto Federal de Goiás, Brasil.
Lucimara Rett, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil.
Marcia Raika Silva Lima, Universidade Federal do Piauí, Brasil.
Marcio Bernardino Sirino, Universidade Castelo Branco, Brasil.
Marcio Duarte, Faculdades FACCAT, Brasil.
Marcos dos Reis Batista, Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Brasil.
Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira, Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil.
Maribel Santos Miranda-Pinto, Instituto de Educação da Universidade do Minho, Portugal.
Marília Matos Gonçalves, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.
Marina A. E. Negri, Universidade de São Paulo, Brasil.
Marta Cristina Goulart Braga, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.
Maurício Silva, Universidade Nove de Julho, Brasil.



Michele Marcelo Silva Bortolai, Universidade de São Paulo, Brasil.
Miderson Maia, Universidade de São Paulo, Brasil.
Miriam Leite Farias, Universidade Federal de Pernambuco, Brasil.
Patricia Biegging, Universidade de São Paulo, Brasil.
Patricia Flavia Mota, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil.
Patricia Mara de Carvalho Costa Leite, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil.
Patrícia Oliveira, Universidade de Aveiro, Portugal.
Ramofly Bicalho dos Santos, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil.
Rarielle Rodrigues Lima, Universidade Federal do Maranhão, Brasil.
Raul Inácio Busarello, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.
Ricardo Luiz de Bittencourt, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Brasil.
Rita Oliveira, Universidade de Aveiro, Portugal.
Robson Teles Gomes, Universidade Católica de Pernambuco, Brasil.
Rosane de Fatima Antunes Obregon, Universidade Federal do Maranhão, Brasil.
Samuel Pompeo, Universidade Estadual Paulista, Brasil.
Tadeu João Ribeiro Baptista, Universidade Federal de Goiás, Brasil.
Tarcísio Vanzin, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.
Tayson Ribeiro Teles, Instituto Federal do Acre, Brasil.
Thais Karina Souza do Nascimento, Universidade Federal do Pará, Brasil.
Thiago Barbosa Soares, Universidade Federal do Tocantins, Brasil.
Thiago Soares de Oliveira, Instituto Federal Fluminense, Brasil.
Valdemar Valente Júnior, Universidade Castelo Branco, Brasil.
Valeska Maria Fortes de Oliveira, Universidade Federal Santa Maria, Brasil.
Vanessa de Andrade Lira dos Santos, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil.
Vania Ribas Ulbricht, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.
Wellton da Silva de Fátima, Universidade Federal Fluminense, Brasil.
Wilder Kleber Fernandes de Santana, Universidade Federal da Paraíba, Brasil.

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.



Direção editorial	Patricia Biegging Raul Inácio Busarello
Diretor de sistemas	Marcelo Eying
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Editoração eletrônica	Ligia Andrade Machado
Imagem da capa	Dragana_Gordic / Freepik
Foto do autor	Marcão Oliveira
Editora executiva	Patricia Biegging
Revisão	Gisele de Souza Gonçalves Maridelma Laperuta Martins
Autor	Fernando José Martins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M386a Martins, Fernando José -

A escola e a educação do campo. Fernando José Martins.
São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. 179p..

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-86371-03-1 (eBook)

978-65-86371-04-8 (brochura)

1. Escola. 2. Educação do Campo. 3. Pedagogia.
 4. Gestão democrática. 5. Formação continuada.
- I. Martins, Fernando José. II. Título.

CDU: 37
CDD: 370

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.031

PIMENTA CULTURAL

São Paulo - SP

Telefone: +55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



2 0 2 0





*Dedicado à comunidade da Escola
Camponesa Municipal Chico Mendes, em
Querência do Norte no Paraná. A qual foi e
continua sendo base material e inspiração
da verdadeira escola do campo.*

AGRADECIMENTOS

Por ser uma obra diferente, que retrata uma longa caminhada, com contribuições de diversos espaços, sujeitos e práticas, é um desafio realizar todos os agradecimentos. Pessoas vão ficar de fora, mas ao tentar fazer, quero, de saída, desculpar-me pelos que, porventura, não forem aqui nomeados.

Inicialmente, a todas as pessoas e sujeitos coletivos, institucionais e de movimentos sociais que oportunizaram vivências e reflexões coletivas que vão ser expressas na obra.

Por se tratar de uma obra que contém artigos já publicados, agradeço às revistas: Educação, da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Revista Brasileira de Política e Administração da Educação da Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE e a revista Educação, Sociedade & Culturas, da Universidade do Porto, de Portugal, bem como todos os editores, revisores e pareceristas desses periódicos.

Às amigas que leram os textos e dialogaram sobre a versão exposta inicialmente: Aline Cristina Ferreira Saviato, Ana Paula Esser Pastre, Gisele de Souza Gonçalves, Janaina Aparecida de Mattos Almeida, Luciana Vedovato, Luciane Cristina da Silva, Maria Edi da Silva Comilo e a minha amada esposa, Maridelma Laperuta Martins, que acompanha todos os passos da caminhada.

À Universidade Estadual do Oeste do Paraná e a todos sujeitos para quem essa instituição oportunizou trocas de experiência, desde estudantes de graduação, mestrado, doutorado; em especial, parceiros de pesquisa, orientados de todos os níveis e educandas e educandos dos cursos específicos para Educação do Campo; das



turmas de Pedagogia da Terra, de licenciatura em Educação do Campo e especializações em Educação do Campo.

Para todas as escolas do campo que já fizeram parte de minha trajetória acadêmica, de várias cidades do país, cada uma com sua realidade, que cada uma ensina a sua maneira. Em especial para o coletivo da Escola Camponesa Municipal Chico Mendes, a quem dedico o livro.



SUMÁRIO

Apresentação.....	12
--------------------------	-----------

CAPÍTULO 1

Será que minha escola é do campo?	16
--	-----------

Educação do Campo e Escola: premissas, histórico e conceitos	19
---	----

O que a escola do campo tem?	26
------------------------------------	----

Escola e Educação do Campo, um encontro necessário	31
---	----

Afinal, por que não concluir?	37
-------------------------------------	----

Referências	39
-------------------	----

CAPÍTULO 2

A Educação e a Escola do Campo frente aos marcos Legais.....	41
---	-----------

As diretrizes da Educação do Campo.....	44
---	----

Decreto: Política Nacional e o PRONERA	56
--	----

A Educação do Campo como modalidade, no PNE e Pronacampo	61
---	----

Referências	68
-------------------	----



CAPÍTULO 3

Organização do Trabalho Pedagógico e Educação do Campo.....	72
O campo, educação, sujeitos e realidade	73
Sujeitos do campo e movimentos sociais	81
Sobre organização do trabalho pedagógico	83
Para não concluir... ..	90
Referências	91

CAPÍTULO 4

Gestão Democrática e Educação do Campo	92
Sobre Gestão Democrática da Educação.....	94
Sobre a especificidade da Educação do Campo	99
Particularidades e potencialidades da gestão da Escola do Campo.....	104
Considerações gerais	112
Referências	114

CAPÍTULO 5

Pedagogia da Terra: os sujeitos do campo e o ensino superior	116
Introdução	117
As origens e os dados	120
O «conteúdo» da Pedagogia da Terra	128
Conclusão	136
Referências:	138



CAPÍTULO 6

Formação continuada e Escola do Campo 141

Formação Continuada: base,
abordagem e conceitos 144

Processo de formação: construção coletiva 150

Formação continuada na base da Escola
do Campo: possibilidades e experiências 157

E afinal, formar para quê? 165

Referências 166

Para não fechar.. Escolas do Campo:
observações urgentes. 168

Sobre o autor 175

Índice remissivo..... 176



APRESENTAÇÃO

O presente livro traz uma coletânea de textos, elaborados em circunstâncias diferentes e com objetivos distintos também, porém com uma clara unidade em todo seu conjunto: todos versam sobre a Educação do Campo, sua relação com a escola.

Os textos mesclam dois formatos, parte deles foram confeccionados para revistas científicas. Dessa forma, detêm alguns elementos comuns nesses espaços. Portanto, sua disposição e linguagem trazem esses traços uma vez que não foram efetuados ajustes, apenas adaptações de formato. Também foram construídos capítulos especialmente para o presente livro, nos quais procuro dar unicidade à obra e abordar aspectos que julgo necessário para a compreensão escolar da Educação do Campo. Com essa composição, ocorrerá um fenômeno particular, a retomada de argumentos em locais distintos, o que é intencional, pois as retomadas são pedagógicas ao afirmarem a relevância dos argumentos e conceitos que se repetem. Sobre o discurso, é preciso informar que ele é feito, ora em primeira, ora em terceira pessoa, pois há reflexões e afirmações que são coletivas e devem ser partilhadas com uma série de sujeitos; já outras, preciso assumir a responsabilidade, pois mesmo advindo dessa reflexão mais ampla, já são apontamentos marcados por sínteses próprias. Em seu conjunto, a coletânea marca um percurso de duas décadas de pesquisas, participações na construção de políticas públicas e em conselhos ligados à Educação do Campo, produções acadêmicas que expressam uma vinculação efetiva com realidades, movimentos e escolas do campo. Assim, ainda que se mantenham elementos acadêmicos, pode-se afirmar que a obra vem encharcada pela práxis e pela realidade das escolas do campo.



s u m á r i o

Os dois primeiros capítulos foram elaborados exclusivamente para o presente livro. Inicialmente, tivemos a intenção de discutir uma problemática que é recorrente nas escolas que integram a modalidade Educação do Campo. *Será que minha escola é do campo?* Essa dúvida é real e reside em um conjunto significativo de unidades escolares espalhadas pelo país. Desenvolvemos o debate voltado para uma parcela da realidade escolar, que não se encontra efetivamente ligado ao movimento nacional *Por uma Educação do Campo*. Escolas que estão no campo, que atendem os sujeitos do campo, mas mantêm ressalvas sobre a identidade sociopolítica da Educação do Campo. Porém, de modo geral, a pergunta também tem a função de reafirmar princípios e a construção histórica e coletiva que consolidou a Educação do Campo no Brasil.

No segundo capítulo, a intenção foi reunir um conjunto de normativas devidamente consolidadas na legislação educacional, que tenham função normativa e de abrangência nacional. Para dar continuidade ao debate de auto-reconhecimento das escolas do campo e subsidiar os componentes das comunidades escolares acerca da consolidação legal da Educação do Campo, explicitaremos a relevância de documentos essenciais como as diretrizes operacionais da Educação do Campo, o decreto da Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA – o lugar do debate no Plano Nacional de Educação e a conquista da Educação do Campo como modalidade da educação nacional.

O terceiro capítulo: *Organização do Trabalho Pedagógico e Educação do Campo*, publicado originalmente na revista Educação da Universidade Federal de Santa Maria, procura evidenciar as especificidades da organização da escola e do trabalho pedagógico das escolas do campo, exemplificando ações diferenciadas e listando potencialidades dessa organização. O intuito mais amplo é destacar não somente as experiências, mas a necessidade da compreensão

dos elementos específicos da organização pedagógica necessária à Educação do Campo, que vai desde a organização curricular, estrutural até a relação com a comunidade e o espaço.

O texto *Gestão Democrática e Educação do Campo*, inserido na forma de quarto capítulo deste livro, foi publicado na Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. Em resumo, o texto diz que cada realidade local contém elementos específicos que acentuam ou inibem o processo de democratização. A realidade das escolas situadas no campo, que tem sua especificidade até mesmo inserida no quadro legislativo brasileiro, encontra, no fenômeno da gestão democrática da escola, elementos específicos. Como se materializa tal especificidade é o debate do capítulo.

Os capítulos finais, que também poderiam ser iniciais, por tratarem de formação de professoras e professores, estão assim localizados propositalmente para marcar a ideia de movimento dialético do texto, falar da formação inicial e depois, de formação continuada é ratificar a ideia da Educação do Campo como movimento, permanentemente educativo e incessante.

O texto *Pedagogia da Terra: os Sujeitos do Campo e o Ensino superior* dá nome ao quinto capítulo e foi publicado na revista Educação, Sociedade e Culturas, da Universidade do Porto, em Portugal. Essa informação é relevante, pois, tendo sido escrito para uma revista estrangeira, para um país desconhecedor de nossa realidade, esse capítulo é bastante informativo e se prende a elementos ilustrativos da experiência exitosa dos cursos superiores demandados pelos movimentos sociais e voltados para a formação dos sujeitos do campo, majoritariamente, para a formação de educadores. E ainda carrega o conjunto linguístico do português europeu, além de ser um texto marcado pelas circunstâncias e dados da época em que foi escrito.

O último capítulo: *Formação continuada e escola do campo*, também fora escrito especialmente para o livro e tenta cumprir a função de encerramento da coletânea, sintetizando uma série de elementos já destacados ao longo do texto para a compreensão de um processo formativo que é contínuo e constitui a dinâmica do ensino e aprendizagem da escola do campo de maneira essencial. A compreensão de formação permanente está ligada a uma ideia de que a escola é um espaço de aprendizado geral, inclusive para as educadoras e educadores, dessa forma dialético, dialógico e horizontal.

A Educação do Campo é o elemento comum e de articulação entre todos os capítulos e percebem-se mais pontos de intersecção que podem ser visualizados nas categorias assumidas nos diversos textos. A presença dos sujeitos e o próprio conceito de sujeito mostram-se como ponto comum, bem como a necessidade de ocupação da escola por esses mesmos sujeitos. A novidade e a efetividade de práticas tidas como “diferentes”, como a alternância, a autogestão, o caráter coletivo das ações, são mais uma constante em toda abordagem.

Por fim, o presente livro buscar apresentar à comunidade, relacionada à educação, uma realidade, que por vezes é apresentada por documentos e iniciativas governamentais, tida como “novidade”. A Educação do Campo, mais que uma prerrogativa legal dos sistemas educacionais é uma categoria, uma práxis, construída coletivamente pelos sujeitos e movimentos sociais do campo. Figura hoje como oficial, após um processo intenso de demandas e lutas sociais. E o que se quer, com a presente obra, é contribuir para que esse movimento social responsável pela construção da Educação do Campo, no cenário brasileiro, não se perca nas práticas das escolas do campo, dispensado na implantação das políticas de Educação do Campo hoje em voga.



s u m á r i o



1

SERÁ QUE
MINHA ESCOLA
É DO CAMPO?

Iniciamos este livro com uma pergunta que, devido ao acúmulo histórico do movimento por uma Educação do Campo, pode parecer até inapropriada. Mas queremos de antemão, justamente evidenciar que a pergunta é necessária e efetuar as justificativas necessárias. Infelizmente, não são todas as escolas do país que detêm características de escolas do campo, que vivenciam e participam desse movimento nacional consagrado até mesmo pela legislação. Há inúmeras escolas, das mais variadas redes municipais de ensino, que se encontram nas áreas rurais de pequenos municípios; outras, mesmo nas áreas urbanas, que mantêm vínculos efetivos com o mundo rural; outras já subsumidas na lógica do mercado agrícola, que não construíram coletivamente a identidade camponesa. E existem casos ainda mais graves nessas redes: há escolas que, mesmo cientes das características como as descritas acima, negam-se a vincular-se ao meio, ao conceito, à identidade e até à nomenclatura de Escola do Campo. É partindo de tal contexto de produção de sujeitos e educação – e não de uma crítica ou de repreensão a qualquer comunidade escolar por tal postura – que propomos as reflexões aqui presentes.

Não é uma simples “decisão” ser ou não ser escola do campo. Há história, reflexões conceituais e epistemológicas e construções coletivas que compõe a complexidade da questão. A Educação do Campo, com letras maiúsculas pela categoria que é hoje, supera o formato pejorativo do adjetivo rural, que sempre foi vinculado ao atraso e às condições de materialidade precarizada e consolida uma práxis educativa distinta. Esse texto é justamente para tentar ampliar o debate da construção coletiva sobre o entendimento da Educação do Campo, para espaços que ainda não se sentem partícipes do movimento. Quer-se aqui discutir diversas situações e realidades escolares que, por qualquer tipo de proximidade, mantém alguma característica comum com a Educação do Campo e, assim, propor um processo inclusivo, de uma construção que, por ser dialética, é incessante.



sumário

Temos dois conceitos complexos que permeiam o debate dessa questão: Educação e Campo. Mesmo que estejamos lidando apenas com a educação formal e escolar (e, de certa forma, lidando apenas com uma parcela do que é o processo de educação dos sujeitos) não é possível dizer que a realidade das unidades de ensino seja de simples compreensão. As escolas detêm toda uma dinâmica própria, que se enlaça com as contradições e relações de poder locais. Os sistemas acompanham essa complexidade em sua organização como, por exemplo, na educação do campo, municípios rurais que querem deixar de ser, disputas comerciais, tributárias, etc. Isso vai refletir na identidade da escola. Talvez, seja correlato ao debate que ocorre no próprio campo e suas complexidades e disputas, em torno do conceito e da identidade camponesa que supostamente deveria estar vinculada ao conceito de campo e assim mobilizar predicados que caracterizassem de imediato a escola camponesa.

Tanto no campo conservador¹ como no campo progressista, podemos identificar que o campo é múltiplo e não homogêneo. E isso é um debate que deve adentrar todas as escolas do campo. Então, poderíamos pensar o debate a partir da seguinte questão: o que é o campo e o que é o rural no Brasil hoje? A existência de tal pergunta é a justificativa fundante para a temática proposta neste capítulo, pois evidencia a multiplicidade que cerca conceitos e, conseqüentemente, práticas, dentro e fora da escola. É necessário ressaltar ainda que a Educação do Campo – tal qual é organizada – é resultado de um processo de lutas, materializado como política educacional que dialoga

1 Como não vamos usar diretamente, exemplificaremos obras que sustentam a informação: GODOI, Emilia Pietrafesa; MENEZES, Marilda Aparecida de; MARIN, Rosa Acevedo (orgs) *Diversidade do campesinato: expressões e categorias*. Brasília: NEEAD; MDA; Editora Unesp, 2009. (dois volumes) BUAINAIN, Antônio Márcio. (et all) *O mundo rural no Brasil do século XXI. A formação de um novo padrão agrário e agrícola*. Brasília: Embrapa, 2014. WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. *O mundo rural como um espaço de vida – Reflexões sobre a propriedade da terra, agricultura familiar e ruralidade*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. GRAZIANO, Xico; NAVARRO, Zander. *Novo mundo rural: a antiga questão agrária e os caminhos futuros da agropecuária no Brasil*. São Paulo: Unesp, 2015. São apenas parte do debate, que não é objeto do presente texto.

com as peculiaridades da realidade camponesa, mas não se encerra nelas. Nesse sentido, a discussão aqui proposta, para ser completa, percorre esse mesmo caminho: evidenciar os elementos históricos, coletivos e conceituais do processo de acúmulo do movimento de Educação do Campo; apontar elementos das escolas que não se identificam como do campo, mas que podem ser inseridos nesse movimento; e, por fim, refletir sobre a necessidade de as unidades escolares que estão no campo somarem-se ao processo coletivo, de forma orgânica, da construção de uma educação realmente do campo.

EDUCAÇÃO DO CAMPO E ESCOLA: PREMISSAS, HISTÓRICO E CONCEITOS

Afirmamos, acima, que a Educação do Campo é um movimento. É necessário retroceder um pouco para fundamentar esse conceito construído, que muda a nomenclatura de uma prática educacional e faz com que o Brasil se destaque entre os demais países que mantêm a terminologia da educação rural. Para explicar tal afirmação, podemos localizar a gênese do movimento em um debate contra-hegemônico frente ao significado do que a educação rural foi (e é) historicamente no Brasil. A oferta escolar no campo, sempre foi questionada pelas suas características. E uma análise mais cruel vai afirmar que ela é a sobra da escola urbana, quase que no sentido literal da palavra, desde materiais, estruturas, até mesmo no que tange a profissionais e conteúdos. “Historicamente, o conceito de educação rural esteve associado a uma educação precária, atrasada, com pouca qualidade e poucos recursos” (...) (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 36). De um modo mais elegante, pode-se dizer que a escola e educação nas áreas rurais sempre tiveram um tratamento periférico por parte dos organismos mantenedores e os sistemas governamentais de ensino.



s u m á r i o

Os sujeitos que compõe essa realidade, não são passivos e por tal razão, iniciaram um processo de contraposição a tais características. Assim, uma série de movimentos que atuam no campo somaram-se aos anseios das comunidades escolares e construíram um percurso de denúncia dessas condições e, ao mesmo tempo, de construção de perspectivas educacionais emancipatórias para os sujeitos do campo.

Para além da necessidade, em termos de formalizações e data, o marco histórico da Educação do Campo é a I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, em 1998, que, além dos movimentos sociais ligados ao campo, tem instituições envolvidas com a temática e já parceiras na condição de apoiadoras, como é o caso da Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO) do Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF) e da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), além da própria Universidade de Brasília (UnB) que sediou o evento, entre outras. Essa junção de instituições e movimentos sociais, organizados em torno da temática, criou um novo sujeito coletivo que podemos denominar de *movimento: Por uma Educação do Campo*, na época ainda com foco para a educação básica, mas que, em seu desenvolvimento, incorpora desde a educação infantil até o ensino superior. Também passa a atuar politicamente pela igualdade das escolas situadas no campo em relação às escolas urbanas, contra o fechamento dessas escolas e se consolida na construção de uma epistemologia que sustenta as práticas da Educação do Campo.

Não podemos afirmar que há um processo unificado no que tange às práxis de ensino e aprendizagem da Educação do Campo, mas sim, que há princípios comuns. Tais princípios vão além da prática educativa e alcançam a perspectiva de que o campo é “lugar de gente”, ou seja, é um espaço humanizado e, ainda, propicia a reflexão da emancipação em toda sua amplitude. Tais eixos colaboram na consolidação de ações próprias que se tornam o cerne da educação do

campo, como a pedagogia da alternância, a pedagogia do movimento e a vinculação necessária da escola com a realidade social. Práticas que culminarão em uma concepção de escola comum.

Assim, esse movimento, como já mencionado, vem construindo uma sólida base científica, epistemológica e metodológica para a Educação do Campo. Por isso, pode-se falar em uma sólida produção científica sobre a temática, não apenas de forma incipiente e descontinuada, mas um conjunto de escritos que aborda a filosofia e a práxis das escolas do campo. Tal produção, de certa forma, faz reverberar no espaço acadêmico (desde periódicos científicos até teses de doutoramento, incluindo eventos, livros e etc.) uma provocação vinda da realidade, das questões sociais. É possível, inclusive, afirmar, no campo das publicações, que há uma obra que sintetiza boa parte desse avanço e reúne muito desse movimento: a produção coletiva “Dicionário de Educação do Campo (2012)”; e é pelo conceito de escola do campo nele registrado que tomamos as referências do delineamento da mesma. “A concepção de escola do campo nasce e se desenvolve no bojo do movimento da Educação do Campo, a partir das experiências de formação humana desenvolvidas no contexto de luta dos movimentos sociais camponeses por terra e educação” (MOLINA; SÁ, 2012, p.326). Essa é a base de todos os apontamentos que virão a seguir, pois faz parte de uma totalidade construída coletivamente. Mesmo que muitas escolas que são do campo não estejam inseridas nesse movimento propriamente dito, é importante apontar que a instauração do debate se tornou um marco histórico que mudou a realidade educacional brasileira até mesmo na perspectiva conceitual.

O desdobramento das mudanças advindas da pauta reivindicatória no interior das escolas vai se materializar sob diversos aspectos, entre eles, as teorias pedagógicas, que têm em comum o fato de somarem-se a um movimento progressista que visa à transformação

da escola e, conseqüentemente, da realidade social na qual nos encontramos. Porém, é possível, assim como é destacado no verbete já referenciado, que haja um campo hegemônico da compreensão de escola do campo no interior do movimento:

A concepção de escola do campo se insere também na perspectiva gramsciana da Escola Unitária, no sentido de desenvolver estratégias epistemológicas e pedagógicas que materializem o projeto marxiano da formação humanista omnilateral, com sua base unitária integradora entre trabalho, ciência e cultura, tendo em vista a formação dos intelectuais da classe trabalhadora (MOLINA; SÁ, 2012, p.327).

O excerto mostra objetivamente qual é o método, o caráter epistemológico, até a vertente metodológica que se quer para as escolas do campo e, ao fazê-lo, também a posiciona politicamente em um projeto de sociedade que se opõe à distinção das classes e, conseqüentemente, à exploração e desigualdade. Cabe aqui uma pequena observação: essencialmente, tais premissas de formato progressista estão na totalidade das abordagens da Educação do Campo, porém, não são todas as práticas e construções teóricas que se alicerçam no materialismo histórico e dialético como método.

No que tange à organização do trabalho pedagógico, a escola unitária se vincula frontalmente com a realidade das escolas do campo. O trabalho como elemento articulador das práticas pedagógicas se potencializa nas realidades camponesas, pois o vínculo com o mundo do trabalho nesses espaços é presente em todas as etapas formativas das crianças e jovens e também participa do processo de socialização: em práticas de trabalho (plantio, colheita, etc., por exemplo), em celebrações que são conseqüências diretas do trabalho. Por estar em espaços camponeses, qualquer ação que se quer realizar tomando a terra, o ciclo da vida, a natureza, o espaço, como referência, encontra nas escolas do campo um ambiente propício para sua realização. E, novamente, reafirmamos, nesse espaço, o

trabalho coletivo é potencializado, seja pela lógica de socialização e manutenção da existência do povo do campo, seja pelas condições materiais apresentadas pela unidade escolar.

Nesse contexto, a escola do campo tornar-se um espaço singular para a coexistência entre educação e comunidade, uma vez que os muros que, em outras localizações, podem separar os sujeitos do mundo real do espaço escolar, no campo, a escola tem o papel de congregar, de reunir tais sujeitos. Interessante notar que, em alguns espaços camponeses, a escola tem um papel similar que a religião: reunir pessoas, debater os acontecimentos da comunidade, ouvir as questões políticas estruturais (estradas – ou falta delas), questões vinculadas à própria produção: estiagem, excesso de chuvas. Por isso, na escola camponesa, tais questões são o cerne da organização do conteúdo pedagógico e da prática escolar como um todo. E, por fim, a indicação de uma formação omnilateral é uma forma de resgatar as potencialidades educativas de formação humana integral; a relação aprendizado e vida, a participação da comunidade vão efetivando uma ação educativa que não reside somente no caráter epistêmico do processo. Na formação omnilateral, há um percurso de construir sujeitos coletivos, solidários, dotados de sensibilidade social e que saibam onde “vão usar” os aprendizados fornecidos pela escola. Isso auxilia na compreensão de que a formação escolar também é uma formação humana e integral.

Essa perspectiva teórica está atrelada a outra premissa da Educação do Campo, que é ter como base de sua constituição o conjunto dos movimentos sociais. Não somente em sua origem, tal qual foi materializado na I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. “Os protagonistas do processo de criação da Educação do campo são os ‘movimentos sociais camponeses em estado de luta’, com destaque aos movimentos sociais de luta pela reforma agrária e particularmente ao MST” (CALDART, 2009, p.40-41). E, entre

o conjunto dos movimentos sociais, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e os intelectuais que sistematizam sua práxis, como é a autora referência, Roseli Salette Caldart, são, de fato, sujeitos históricos cruciais para a compreensão da escola e da Educação do Campo e, para além, o conjunto de práticas que sustentam esse protagonismo, em si, e se constituem em uma pedagogia própria, a chamada pedagogia do movimento. “A Pedagogia do Movimento se constitui na historicidade das ações (o jeito que o Movimento vai construindo para formar um sujeito coletivo e educar as pessoas que dele participam) e das reflexões pedagógicas dos Movimentos Sociais” (CALDART, 2006, p. 141).

Essa historicidade se vincula à criação de um movimento novo, chamado de movimento, conforme mencionado anteriormente, *Por uma Educação do Campo*, cujo entendimento é necessário para a construção da escola do campo. Para aquelas e aqueles que já têm essa dinâmica incorporada no cotidiano de sua práxis, tal observação pode até soar repetitiva. Mas temos como interesse fazer uma reflexão justamente para os sujeitos das escolas que ainda não se apropriaram da lógica da Educação do Campo, ou ainda não se reconheceram, não tomaram para si o processo de identidade de ser uma escola camponesa. E, dada à construção ideológica que se acentua no Brasil dos tempos atuais, para muitos, pode soar inadmissível inserir, na compreensão de uma modalidade educativa, a dinâmica dos movimentos sociais.

Esse conjunto de ações concretas, conhecimentos e saberes sistematizados e construídos vai transformando as escolas rurais em escolas do campo. Já podemos afirmar que temos uma legislação educacional sólida na área (será objeto do próximo capítulo) que dá sustentação para a modalidade educacional Educação do Campo e, conseqüentemente, para a construção da escola do campo. Tal arcabouço legal é oriundo justamente desse movimento que

fora evidenciado: um percurso da sociedade que constrói práticas educativas e que culminam em políticas públicas e que também será a base, o tripé da Educação do Campo: Movimentos Sociais, Escola e Políticas Educacionais.

Ainda que tais elementos não sejam presentes em todas as escolas localizadas nas regiões camponesas ou nas escolas que recebem esses sujeitos do campo, é preciso que toda construção em torno de tal processo educativo considere a tríade mencionada, pois ela elenca elementos basilares para que a educação do campo não seja tratada de forma condescendente ou assistencialista, mas sim como resultante de caminho de luta. Em alguns casos, entretanto, tais elementos precisam ser construídos, pois não foram ainda aventados e todas as escolas do campo precisam se reconstruir continuamente, pois isso é estar em movimento.

Feita tal discussão, podemos voltar à pergunta que abre o capítulo: “*Será que minha escola é do campo?*” Depois de falar dos princípios educativos, do método hegemônico e do movimento construído que dá sustentação à Educação do Campo e rompe com tal método, a leitora e o leitor ligados a qualquer realidade escolar que estão no campo, ou que recebe estudantes ligados ao meio rural e que ainda não se reconheceram com a identidade camponesa, resta a dúvida: será que minha escola é do campo? Será que eu sou do campo? Queremos aqui dialogar justamente com essas realidades que ficam na fronteira e ainda não foram completamente ocupadas pelo movimento da Educação do Campo, por isso, vamos inverter a lógica definidora ao delinear alguns elementos que são próprios de escolas que estão localizadas nas áreas rurais ou em áreas urbanas, mas, de algum modo, potencialmente podem ser escolas do campo.

O QUE A ESCOLA DO CAMPO TEM?

O ponto de partida para os questionamentos sobre a identidade das escolas do campo, infelizmente, tem como base o preconceito e a falta de domínio de alguns marcos legais da legislação educacional. O mais nocivo desses é o preconceito. E não estamos aqui acusando professoras e professores, profissionais da educação ou qualquer membro da comunidade escolar de preconceituoso. Queremos evidenciar o preconceito residente na oposição campo *versus* cidade, que vai afetar também as unidades escolares. Em outro texto, já pontuamos tal premissa (MARTINS, 2016). É ele que trazemos aqui para complementar nosso argumento. É preciso expor que o debate, antes de tomar contornos geográficos ou escolares, é uma questão de classe. Uma escola pode ser menosprezada e alijada do sistema enquanto for composta por sujeitos da classe trabalhadora e ter como “vizinha” um renomado colégio agrícola ou escola modelo se o atendimento for prestado aos filhos de grandes fazendeiros! Desse modo, quem confere o status é a classe social da comunidade escolar, e não a localização da escola.

Assim, a discrepância entre campo e cidade não reside no espaço rural, pois grandes empreendimentos do agronegócio possuem em seus espaços farto potencial tecnológico, estruturas de acesso, locomoção e transporte privilegiados, enquanto os espaços destinados aos trabalhadores padecem de carências nessas áreas e demais serviços estatais. Em síntese: o “Jeca” é ridicularizado por ser pobre e não por estar na roça, pois se a roça transformar-se em fazenda, não teremos mais o Jeca, mas sim o fazendeiro. Ao “fazendeiro” não cabe a pecha de ser desprovido, maltrapilho ou ignorante. Essa questão pode até parecer se distanciar do fenômeno escolar, mas ela está na base da compreensão e da construção de uma escola do campo de fato.



s u m á r i o

O preconceito também está no formato estrutural das escolas do campo. Por ela não seguir a escola de massas, formato mais comum e base de todo sistema escolar, parece ser uma escola “inferior” pelo seu tamanho. Além do pejorativo “inferior” outras designações cabem também: escolas isoladas, de emergência, de pequeno porte, etc. Tais adjetivações, que carregam, em certa medida, uma avaliação preconceituosa, materializam o lugar negativo da situação dos espaços escolares camponeses. Qualquer olhar pedagógico pode refutar tal avaliação, sustentando que a quantidade pequena de estudantes é, de fato, positiva para o processo de aprendizado.

O que ocorre de fato é que a racionalização aplicada às escolas de massa não se reproduz (não deveria, ao menos) de forma automática nas escolas do campo. Não é possível “otimizar” recursos por meio de turmas abarrotadas, ou tomar como normal dificuldades de aprendizagem. A escola do campo expõe toda a dinâmica do processo de formação escolar massificador. Isso pode ser prejudicial para sistemas de ensino incompetentes, artificiais e que queiram mascarar a realidade educacional. E esse preconceito também se desdobra para o interior da organização do trabalho pedagógico. Práticas como as turmas multisseriadas², ações integradas que rompem com a lógica da seriação, são cristalizadas como um “atraso”, uma mácula em si. Essas análises superficiais (os limites estruturais, a precarização do campo e, conseqüentemente, da escola que são o “atraso”) precisam ser superadas, pois o trabalho pedagógico da escola de massa, seriada, pluridocente, “bancária” como diria Paulo Freire, não é o único e, certamente, também não é o modelo a ser seguido em todas as realidades. A compreensão das especificidades



sumário

2 Não é intenção do livro aprofundar o debate sobre as escolas multisseriadas, somente evidenciar que ela não pode ser tomada, *a priori*, como uma prática negativa. Para melhor compreensão do tema, sugerimos a obra coletiva: HAGE, Salomão. Mufarrej; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. (Org.). *Escola de Direito: reinventando a Escola Multisseriada*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

dão mais condições para o melhor aprendizado e não a submissão a um modelo exteriorizado a ser seguido por distintas realidades.

Feita a compreensão do que entendemos por preconceito em relação à escola do campo, podemos passar ao que, despedidos dos pré-construídos, entendemos. O primeiro ponto de identificação de uma escola do campo é o seu entorno, ou seja, sua comunidade. Antes de detalhar as características próprias da realidade camponesa é necessário excetuar alguns casos, que são recorrentes. Existem muitas escolas do campo em espaços urbanos. O pensamento baseado na racionalidade financeira, que leva à nuclearização de estudantes em escolas urbanas, intensifica essa realidade. Municípios e também outros entes federados podem optar por centralizar estudantes em uma escola maior do sistema escolar localizado nas regiões centrais da cidade. Isso constrói uma realidade particular: escolas do campo fora do campo. Lembrete: escolas DO campo são constituídas por sua identidade, não por sua localização geográfica. Nesse caso, o elemento definidor são os sujeitos que compõem a realidade escolar, que são centrais para a construção da identidade escolar. José Eli Veiga (2002), em o Brasil é menos urbano do que se calcula, fala, de forma irônica, das cidades imaginárias – que seriam aquelas que supostamente existem enquanto cidades, mas são espaços marcadamente rurais.

Então, considerando a reflexão de Veiga (2002) e observando a própria realidade nacional, é fácil encontrar uma série de cidades compostas basicamente do funcionamento rural, movimentadas econômica e culturalmente pela lógica camponesa. Também assim é possível observar que as escolas situadas nessas cidades são tipicamente movidas pela lógica rural. Então, não seria o caso de nos perguntarmos se ela também não é uma escola do campo? Não queremos aqui fazer generalizações ou indicar posturas impositivas, apenas demonstrar que a abrangência das escolas do campo não se encerram ao meio rural. Porém, um último destaque é necessário:

é estratégico defender também a escola NO campo. A manutenção da escola nos espaços camponeses coaduna com a perspectiva do campo como lugar de vida e se contrapõe a uma lógica perversa de desertificação rural em curso pelo agronegócio.

E além desses casos para os quais cabem mais discussões, as escolas do campo estão também nos espaços incontestavelmente camponeses, que recebem diferentes nomes de acordo com a região: Distritos rurais, linhas, sítios, fazendas, assentamentos, acampamentos, vilas rurais, colônias, comunidades, chácaras, faxinais, glebas, vilarejos, comunidades remanescentes de quilombos, aldeias indígenas, ilhas ou simplesmente “terra”. Esses e outros possíveis nomes são espaços rurais, nos quais se efetiva atividades produtivas ou de subsistência ligadas ao campo. As escolas aí instaladas se configuram por sua localização imediatamente como escolas do campo, ainda que a identidade anteriormente apontada não faça parte do cotidiano pedagógico. Esses lugares guardam peculiaridades que podem permanecer em espaços não rurais, que se transformam pelos variados motivos: migrações, realocações, urbanização, industrialização. Enfim, resta promover um debate sobre as características dessas comunidades e onde elas dialogam com as escolas.

A própria concepção de comunidade está no centro da identidade da escola do campo. Essas escolas estão situadas em espaços que mantêm vivo o princípio comunitário, relação entre as famílias, reconhecimento entre sujeitos e pares, vínculos de cooperação e solidariedade e, em tais comunidades, a escola é um dos centros que, em alguns casos, funciona também como unidade de outras expressões coletivas, como referência para organização social e política, ou religiosa, ou ainda cultural. Enfim, a escola tem uma dimensão comunitária e centralidade na organização do lugar. A relevância também da escola para as comunidades é alta, uma

vez que, muitas pequenas comunidades rurais se decompõem por completo com o fechamento da escola. Ou seja, a relação entre escola do campo e comunidade é essencial e dialética, sendo essa uma forte premissa para identificação da escola. Fisionomicamente, quase que via de regra, a escola se situa em espaços maiores e proximidade ao verde, ou então, próximas a algum tipo de cultura agricultável ou área de pecuária. Vale ressaltar ainda que aquelas unidades que porventura estejam em zonas mais urbanizadas vão deter outras características.

Quando não são as características do lugar que remetem ao campo, um dos identificadores para escola reside no *trabalho*. Essa afirmação pode soar, em primeira análise, muito genérica, mas é essencial para o reconhecimento da escola do campo. Isto é, é o modo de reproduzir a existência que define a identidade social dos sujeitos de forma mais efetiva. Dessa maneira, uma marca efetiva vai ser como os sujeitos das escolas, estudantes e suas famílias mantêm suas atividades laborais. As marcas camponesas estarão no trabalho direto com a terra, ou mesmo, sob a forma explorada de venda de mão de obra, que pode ser empregada no campo nas mais diversas áreas que, além, dos tradicionais boias-frias, o trabalho camponês assalariado ganhou novos contornos, desde os arrendatários, trabalhadores volantes, até mesmo trabalhadores prestadores de serviços ligados à produção indiretamente, como frigoríficos, aviários, processadores de grãos etc.

Ainda é possível elencar modalidades novas na relação de exploração da mão de obra camponesa, como prestadores de serviços rurais a hotéis, “chacreiros”, ou seja, aqueles que são contratados para a manutenção de pequenos espaços rurais utilizados para lazer e outras novidades da organização capitalista do agronegócio. Em geral, ainda que de formas bastante restritas, esses sujeitos tendem a reproduzir elementos da vida camponesa em suas casas, mesmo que em núcleos urbanos, isso é feito com plantio em pequena escala, hortas, plantas

medicinais, condimentos e, até mesmo, na criação de animais de pequeno porte. O conjunto de atividades desenvolvidas pelas famílias que, de forma direta ou indireta, vai envolver os estudantes é também um dos fatores identificadores da escola do campo.

Se houvesse a necessidade de mensuração, o elemento mais significativo para a identificação de uma escola do campo seriam seus sujeitos. Como é muito mais comum serem localizadas as escolas do campo do primeiro ciclo do ensino fundamental, podemos afirmar que as crianças (ou jovens e adultos em outras circunstâncias) são os melhores indicadores da escola do campo. Elas vão materializar, no cotidiano pedagógico, todos os elementos referenciados anteriormente e isso será evidenciado no universo de cada estudante em sua comunicação, em suas brincadeiras, em seus costumes e, conseqüentemente, na relação pedagógica. Ainda que de forma bastante oral e gestual, as crianças gostam de contar histórias de seu cotidiano, escolhem, brincadeiras que são marcadas pela vivência camponesa. E, sobretudo, uma marca indelével dessa realidade: na escola do campo, as crianças gostam da escola! Ligado ao fato da centralidade que a escola assume em espaços camponeses, o significado da escola para tal realidade se vincula à perspectiva de futuro, à socialização, ao aconchego. É um espaço escolar que, apesar da dureza das circunstâncias, do descaso estatal e de todos os preconceitos, a esperança é uma constante.

ESCOLA E EDUCAÇÃO DO CAMPO, UM ENCONTRO NECESSÁRIO

Esses elementos de positividade encontrados nas escolas do campo somam-se a um processo de luta constante do movimento Por uma Educação do Campo e a própria cultura camponesa constituem



s u m á r i o

a identidade dos sujeitos de tais espaços. E mesmo que não seja nosso objetivo direto tratar epistemologicamente a definição da cultura camponesa, dada a densidade que o tema suscita, é importante evidenciar que esse elemento é constitutivo do processo de ensino e aprendizagem de ordem mais significativa, não apenas porque ganha notabilidade nas práticas das escolas do campo, mas porque, de certa forma, também é o eixo articulador de tais práticas.

(...) tendo em vista o ensino da cultura selecionado para o trabalho educativo e curricular, ressalta a análise anteriormente feita, que a escola e seu vínculo com a realidade social é um elemento formativo fundamental no processo de ensino ou para os estudos. (...) Isso se torna ainda mais representativo por que se admite aqui que o movimento “Por uma Educação do Campo” - um movimento popular de base política e pedagógica dos movimentos sociais do campo – traz no seu interior um caráter propositivo para o âmbito do trabalho educativo e curricular para as escolas do campo (ANTONIO, 2013, p.196).

Os apontamentos acima indicam dois elementos fundamentais para a questão da necessidade de aproximação das possíveis escolas do campo com o movimento Por uma Educação do Campo. O primeiro é a premissa “fundamental” como aponta o excerto: o vínculo da realidade social com a escola, além de premissa, é também uma prática que vem caracterizando o movimento Por Uma Educação do Campo. No caso da maioria das unidades escolares que estão no campo e não se identificam com o movimento, o distanciamento entre escola e a realidade é a ruptura que melhor pode ser evidenciada. As escolas artificializadas, distantes do seu contexto efetivamente concreto é o exemplo mais clássico do processo educativo alienado e alienante. E isso ocorrer no interior das escolas do campo, onde a realidade é educadora e dotada de incontáveis potencialidades educativas por suas características, por sua cultura, emersa nos saberes tradicionais, em conhecimentos concretos, ainda que ligados ao senso comum, rica em processos coletivos e comunitários é o

grande indicador do distanciamento entre tal realidade e o movimento Por Uma Educação do Campo. Porém, ao indicar a limitação, está inserida também a possibilidade de superação do quadro exposto que não é só necessário para ingresso no “movimento”, mas sim, em nossa compreensão, condição para o êxito de um processo de ensino-aprendizagem efetivo.

O segundo elemento, que destacamos da análise de Clésio Acilino Antonio, é o potencial curricular contido na realidade escolar. Essa premissa não está relacionada especificamente à realidade camponesa, mas a uma ação pedagógica presente, via de regra, nas ações educativas progressistas, como exemplo, as contidas no pensamento freireano: “E quanto mais penso e atuo assim, mas me convenço, por exemplo, de que é impossível ensinarmos conteúdos, sem saber como pensam os alunos no seu contexto real, na sua cotidianidade” (FREIRE, 2002, p.104). Ainda assim, cumpre sinalizar que há experiências importantes de inserção de elementos dos saberes camponeses e do aprimoramento científico dos mesmos na estrutura curricular das unidades escolares, tanto no formato de criação de componentes curriculares novos, que vão de disciplinas ligadas ao ambiente ou à terra de modo geral, até tópicos específicos destinados ao aprimoramento técnico da área produtiva agrícola. Aproximar escola e vida é uma premissa educativa e crucial para a inserção das escolas no movimento Por uma Educação do Campo.

Além dos dois pontos elencados, é preciso mencionar que a inserção das realidades e unidades escolares no movimento nacional tem gerado também uma série de conquistas e marcas importantes para a realidade educacional, garantindo, a partir da reivindicação coletiva, uma efetividade de políticas educacionais de Educação do Campo. O conjunto dos marcos e referências legais vão, de forma direta e indireta, chegar ao chão das escolas do campo. E, pode-se dizer ainda que, talvez, essa institucionalização da política educacional

seja o primeiro passo da adesão da comunidade escolar ao movimento de forma mais ampla, pois, professores e gestores visualizam de imediato, com a modalidade Educação do Campo, as possibilidades de que as escolas do campo possam ter maior benefícios de políticas afirmativas se inseridas em tal modalidade. É importante ressaltar que tal percepção é extremamente recente e deve-se justamente aos avanços obtidos pelos movimentos organizados na legislação geral, a criação de diretrizes específicas, o reconhecimento no debate educacional e a construção de políticas para a área.

O fato é que o movimento efetiva certas conquistas para a Educação do Campo, na mesma medida que tais conquistas – geralmente de ordem material e estrutural – despertam a percepção em determinados sistemas escolares. Trata-se de uma contradição que se faz tanto na prática cotidiana da realidade de escolas do campo por todo o território nacional e, também, no debate teórico mais denso entre Estado e Movimento Social, como evidenciado por Munarim:

A opção por fazer das escolas do campo e, por extensão, dos sistemas educacionais, um território de disputa política, o que, por projeção, significa optar pela luta por políticas públicas como alternativa de democratização da sociedade e do Estado, encontra seus fundamentos na compreensão de que a realidade é, por excelência, contraditória; e, assim, também a escola, por mais que possa ser considerada um “aparelho ideológico do Estado”, a serviço dos interesses dominantes, contém um potencial de transformação social o qual os sujeitos da luta não podem desconhecer. Desconsiderar tal potencial serviria mais para justificar a comunidade de certo niilismo político-social do que para afirmar efetiva posição estratégica (MUNARIM, 2011, p.30).

É no cerne dessa questão posta pela contradição, tanto teórica quanto prática, que estão às escolas de fato, que se encontram no campo, mas ainda distantes da identidade política construída pelo movimento *Por uma Educação do Campo*. E, por isso, insistimos que

a construção de políticas públicas é uma necessidade (até mesmo estratégica, parafraseando o texto acima) de potencializar a adesão de novas unidades escolares ao debate referenciado socialmente da Educação do Campo.

Nesse sentido, por mais que possa parecer ingênuo, o despertar para tal debate, por meio da procura de “benefícios” para a escola, ou mesmo, como um ato de justificar a luta contra o fechamento de turmas ou unidades escolares, é uma ação que pode consolidar a abrangência de uma práxis política crucial como é a Educação do Campo, consolidada enquanto movimento na realidade educacional brasileira. Para além do fortalecimento político da Educação do Campo, a construção de políticas públicas para a área fortalece também os sistemas escolares de forma geral. A criação de programas voltados para área, que vão da formação continuada de professores, reconhecimento de carreira até à formação universitária para essa realidade, consolida um círculo virtuoso de fortalecimento da Educação do Campo, que chegará às escolas, às pessoas das escolas e, finalmente, ao campo (seja qual for ele) de onde tais pessoas são.

O último apontamento sobre o encontro necessário entre movimento e escola, talvez seja o mais importante na perspectiva que estamos direcionando e posicionando o presente debate. Ele volta ao início do tópico ao tratar da realidade, mas trata-se de uma meta mais ousada: a transformação dessa realidade, quando ela se conflita com o processo de emancipação humana e social, quase que uma constante do formato educacional das escolas sob o sistema hegemônico vigente. Tal tema gira em torno de uma pergunta simples, mas distante de ser respondida sem turbulência nos dias atuais: qual a finalidade da escola? A resposta não é dada com clareza, pois, sob a ótica do capitalismo, as finalidades humanas contrastam com a necessidade de manutenção e reprodução do sistema. Para muitos, a educação e os sistemas escolares deveriam preparar para o mercado

de trabalho, o que pode ser lido como formação de mão-de-obra. Mas não é para isso que se quer formar o ser humano, nossas crianças, a juventude. Eles são bem mais que meros postos de trabalho, pois os sujeitos plenos têm mais necessidades e potencialidades que não cabem numa prática educativa tão restrita.

No caso da escola do campo, essa premissa se torna ainda mais evidente e necessária, como tem evidenciado Roseli Caldart, uma personalidade emblemática para o debate da Educação do Campo. “Não há transformação da escola que não comece ou termine pela transformação das finalidades educativas e pela revisão do projeto de formação do ser humano que as justifica ou fundamenta.” Essa premissa cabe em qualquer realidade escolar, mas ao desenvolver o argumento, Caldart vai localizar no interior do movimento sobre Educação do Campo “Uma das contribuições práticas e reflexões da Educação do Campo, para pensar a transformação da escola, talvez a mais significativa, relaciona-se à discussão de suas finalidades” (...) (CALDART, 2010, p.156).

Para a autora, essa contribuição refere-se ao conjunto das características, ações e práticas evidenciadas ao longo da discussão aqui efetuada. A caminhada da Educação do Campo foi reivindicando uma ação educativa isonômica para todos os sujeitos sociais, independente de sua classe ou localização geográfica; do mesmo modo, lutou por uma escola digna em qualquer espaço. Também vinculou a práxis formativa à realidade, à cultura e aos saberes das educandas e educandos, que por serem sujeitos, também são educadores. Arrancou do Estado políticas públicas visando à efetivação de muitas das práticas aqui anunciadas e tudo isso tendo por princípio uma finalidade formativa: a emancipação, que mesmo sendo um conceito complexo, é fundante para o desenvolvimento dos sujeitos, pois envolve autonomia (entendida de forma irrestrita), igualdade, totalidade (enquanto compreensão da realidade) e, no que

tange à educação, carrega um dos conceitos mais preciosos para o de todas as potencialidades humanas e que pode ser sintetizado em uma palavra: a omnilateralidade. E também supera a formação do indivíduo isoladamente, pois não há emancipação humana para um grupo determinado ou para a pessoa isoladamente, ou a emancipação é social, ou não é.

AFINAL, POR QUE NÃO CONCLUIR?

O objetivo que de fato marcou a necessidade do debate aqui apresentado foi evidenciar para toda a comunidade de escolas do campo, mesmo que ainda não se tenha clareza de sua identidade, a necessidade de inserção no movimento mais amplo *Por uma Educação do Campo*. O último censo escolar, em 2018, aponta que existem mais de cinquenta e seis mil escolas “rurais” no território nacional. O censo usa como ferramenta mais concreta a localização rural da escola nos planos diretores das cidades.

Se considerarmos, não como o senso, formas concretas de localização das escolas, mas os apontamentos que foram efetuados ao longo do texto, alargando o conceito identitário e ligando a escola do campo ao trabalho e à cultura, o número de escola pode estar subestimado. Mas o fato é que boa parte dessas unidades escolares estão alheias do amplo significado que tem a concepção de Educação do Campo construída historicamente e exposta aqui de forma bastante sintética. Sensibilizar tais espaços para essa relação é necessário e a exposição aqui presente quer levar a consolidação da inserção de maior número possível de escolas no movimento *Por uma Educação do Campo*. Mas a construção de uma identidade de educação/escola do campo é um processo contínuo que precisa ser (re)construído a cada passo e, por isso, não será concluído.

Ao assumirem-se como integrantes do movimento, as escolas se inserem numa dinâmica cujas práticas reverberam desde a sala de aula até o desenvolvimento local. É sempre importante e necessário lembrar que a Educação do Campo não cabe na escola! É uma concepção que adentra as realidades locais, tomando como premissa básica que o campo é um lugar de vida. Assim, distingue-se daquela educação pautada pela agricultura predatória do agronegócio em que o espaço e a terra são voltados exclusivamente para a produção para exportação. E (o que já destacamos aqui) a vida é mais do que produção, mais que o lucro. Estar em movimento também é uma opção pedagógica, que insere práticas significativas no aprendizado, traz para dentro da sala de aula a realidade imediata dos educandos, dialoga com os saberes tradicionais e práticas ancestrais de cultivo e devolve a comunidade para o espaço/trabalho escolar. Tais ações implicam em metodologias participativas e integradas, reforçando conceitos complexos, mas plenamente viáveis como interdisciplinaridade e totalidade. A aproximação de diferentes sujeitos promove também o trabalho coletivo no interior das escolas, que constrói a base para outros formatos organizacionais, como o profissional, o comunitário e fortalece o processo reivindicatório junto às instâncias estatais. Esse trabalho coletivo, integrado e inclusivo dá vazão à outra necessidade da realidade escolar, que é dar voz, vez e lugar aos estudantes no processo de ensino, pois ao promover a participação, garantem-se elementos que permitem a auto-organização estudantil, o que incide diretamente no aprendizado.

O formato processual aqui proposto tem como meta a transformação da realidade escolar, o que não se encerra com algumas conquistas. O processo implica na necessidade incessante de aprimoramento, essência do movimento dialético. No caso das escolas do campo, transformar a escola é transformar também o campo, o lugar, as condições. Uma escola em tal perspectiva se relaciona diretamente com a proposta de atividades culturais, com

os serviços de saúde pública e com as condições infraestruturais do espaço camponês. Não são tarefas escolares e sim processos formativos. Por fim, dada a pergunta que dá nome a este capítulo, temos a afirmar, aos leitores interessados, que, se a leitura foi efetuada, é porque há boas chances de sua escola ser do campo; entretanto restará uma questão ainda mais inquietante: ela está em movimento? Estar em movimento é uma prática transformadora – contraditória, mas gratificante, pois, ao atingir o formato escolar que a Educação do Campo propõe, o trabalho pedagógico se torna mais leve, socialmente necessário e transformador, em uma palavra: humano.

REFERÊNCIAS

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. (2004). O campo da Educação do Campo. In MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. (Orgs.). *Por Uma Educação do Campo: Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do campo* Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2004. p. 32-53.

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Ed. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

Molina, Mônica Castagna. Sá Laís Mourão. Escola do Campo. CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Ed. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. Teses sobre a Pedagogia do Movimento. Educação Básica de Nível Médio nas áreas de Reforma Agrária: Textos de Estudo. *Boletim da Educação (MST)*. São Paulo, n. 11, p. 137-149, set. 2006.

_____. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. *Trabalho, Educação e Saúde*. Rio de Janeiro: v.7, n.1, p. 35-64, mar/jun 2009.

MARTINS, Fernando José. Elementos Fundamentais da Educação do Campo. In: GUEDINI, Cecília Maria *et al.* (Orgs.). *Educação do Campo no*

Estado do Paraná: um registro das lutas, conquistas e desafios (1998-2012). Cascavel: Edunioeste, 2016, v. 01, p. 19-43.

VEIGA José Eli da. *Cidades imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula.* Campinas: Autores Associados, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O trabalho de saber: cultura camponesa e escola rural.* Porto Alegre: Sulina, 1999.

ANTONIO, Clésio Acilino. *Educação do Campo: um movimento popular de base política e pedagógica.* Cascavel: Edunioeste, 2013.

FREIRE, Paulo. *Professora sim Tia não: cartas a quem ousa ensinar.* 12 ed. São Paulo: Olho d'água, 2002.

MUNARIM, Antônio. Educação do Campo e Políticas Públicas: controvérsias teóricas e políticas. In: MUNARIM, Antônio. *et al. Educação do Campo: Políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas.* Florianópolis: Insular: 2011.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo e a perspectiva de transformação da forma escolar. In: MUNARIM, Antônio. *et al. Educação do Campo: Políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas.* Florianópolis: Insular: 2010.



2

A EDUCAÇÃO
E A ESCOLA
DO CAMPO FRENTE
AOS MARCOS LEGAIS

A exposição que se quer fazer aqui diz respeito aos documentos oficiais, com força legal, que vão consolidando a Educação do Campo até a mesma se tornar uma modalidade educativa do sistema nacional. Não se quer debater a constituição da política educacional de Educação do Campo, pois ações pontuais, programas, legislações derivadas, como estaduais, municipais, não serão plenamente abordadas. Quer-se aqui delinear um conjunto documental que, direta ou indiretamente, dê condições (ou não) para a construção de políticas públicas educacionais. E mais que isso, no conjunto das reflexões realizadas na totalidade desse livro, verificar a incidência efetiva do conjunto normativo na prática das escolas do campo, pois, como hipótese, concordamos com Marcon (2012, p.102) que a “(...) educação do campo, na forma como está formulada do ponto de vista legal, representa um avanço político importante, mas apresenta imensos desafios do ponto de vista prático e pedagógico.” E ainda, é necessário refletir a contradição da construção de políticas públicas sob o atual modo de produção e frente à sociedade desigual imperante, desigualdade que é intensificada na relação campo e cidade, como apontam as reflexões já efetuadas sobre o tema, como as expostas por Ilma Ferreira Machado e Célia Regina Vendramini (2013) entre outras. Enfim, trata-se de realizar um corte entre os marcos legais, realizar a referência necessária sobre desdobramentos desses documentos em ações planejadas, como programas e projetos de intervenção, entrelaçados com comentários analíticos que visam articular-se com demais abordagens efetuadas na totalidade do livro.

É inegável que as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo³ constitui-se no mais referenciado dos marcos legais da modalidade. Porém é necessário apontar o conjunto de normativas, dos pareceres relacionados às diretrizes, os documentos

3 Iremos fazer uma relação completa dos documentos aqui listados e examinados nas referências do texto, para o desenvolvimento do texto fluir de maneira menos sobrecarregada, em muitas passagens, documentos serão mencionados sem a devida referência direta.

complementares, as análises que tais documentos demandaram, tanto do ponto de vista teórico quanto de documentações complementares. Assim, desenvolveremos sob a denominação de diretrizes da educação do campo uma exposição de tais documentações. Em torno do decreto 7.352 que pretende estabelecer/consolidar uma política de Educação do Campo e versa também sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA vamos observar também a figura dos programas propostos nacionalmente para a modalidade. Visando a atualização do debate, buscamos detalhar também o plano nacional de educação, que faz proposições materiais para a Educação do Campo e instituição formal dessa como modalidade do sistema educacional nacional e o Programa Nacional de Educação do Campo, Pronacampo, que se aproxima na essência como proposições. Essas temáticas se encontrarão dispostas como tópicos no desenvolvimento do texto.

Uma listagem da legislação sobre a Educação do Campo, mesmo com a juventude do debate, já é extensa, e não é a pretensão do debate aqui proposto listar todos os documentos existentes. Ao realizar um dossiê documental da SECADI (2012), a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão inseriu documentos que não serão abordados aqui como, por exemplo, legislações sobre alimentação escolar. Não se quer subtrair a relevância de tais normatizações, reforçamos o intuito da exposição dos marcos legais no debate aqui proposto: chegar à escola pedagogicamente. Nossa pretensão é relacionar as normativas expostas à reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem que se dá no chão da escola do campo. Ciente de que pretensão é uma expressão muito abrangente, ficamos com o objetivo de fomentar o debate e a reflexão no interior das escolas sobre conteúdos relevantes das normatizações relacionadas para a práxis cotidiana da Educação do Campo.

AS DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Nunca é demais salientar que o processo de construção de toda a práxis da Educação do Campo e, assim também, dos documentos elaborados que dão amparo legal à modalidade não são gratuitos, e não foram induzidos pelo Estado, nem por nenhum governo. Elas são resultadas de muitas lutas, até mesmo no sentido literal, dos movimentos sociais do campo, de um coletivo que se tornou movimento e que, organizadamente, pautou e reivindicou respeito, valorização e reconhecimento, ainda que eles não expressem em sua totalidade as reivindicações. Assim, datas que marcam os documentos que vão ser aqui relacionados são antecedidos de lutas históricas, de espaços sistematizadores como os encontros de educação na reforma agrária e, posteriormente, sobre Educação do Campo. Outra advertência pontual sobre a exposição desse item e seu título é a concentração de um conjunto de normativas sob o nome de diretrizes. É importante localizar que não se trata de um único documento. Só entre os que mantêm a terminologia diretrizes temos cinco documentos fundamentais, o parecer CNE/CEB nº 36/2001, que dá base para o estabelecimento das diretrizes operacionais pela resolução CNE/CEB nº 1, de três de abril de 2002 e ainda as diretrizes complementares instituídas pela resolução número dois, de 28 de abril de 2008 que por sua vez foi embasado no parecer CNE/CEB nº 23/2007, reexaminado pelo parecer CNE/CEB nº 3/2008⁴, ufa! Faremos um esforço para o detalhamento de cada documento que indica o conjunto de diretrizes para Educação do Campo, tanto os centrais, como regulamentação complementar e de apoio.

“As diretrizes operacionais da educação básica para as escolas do campo, de 2002, vieram a ser o documento pioneiro no



sumário

4 Como iremos problematizar os documentos individualmente, traremos a referência completa quando os mesmo forem analisados e também nas referências no fim do capítulo.

reconhecimento normativo e legal da educação do campo” (SOUZA, 2012, p.755). Além desse status, vale ressaltar que, somado ao parecer que o sustenta, esse é o documento que mais embasa os documentos posteriores, reflexões oficiais e que gerou uma série de produções acadêmicas já consolidadas no cenário científico brasileiro. A centralidade de tal documento é uma constante na análise efetuada por diversos estudiosos (alguns citados nas referências). Mérito que deve ser atribuído centralmente ao acúmulo de saberes produzidos na realidade concreta das ações camponesas e também ao trabalho de relatoria de tais saberes efetuado pela conselheira Edla de Araújo Lira Soares, integrante à época do Conselho Nacional de Educação.

O parecer da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 36/2001⁵, de 04 de dezembro de 2001, (BRASIL, 2001) é o primeiro documento a ser divulgado no cenário legal do conjunto que estamos chamando de diretrizes para a Educação do Campo nesse texto. Um documento de vinte e seis páginas, que teve como relatora a conselheira Edla de Araújo Lira Soares, bastante significativo, tanto na trajetória legal do movimento *Por uma Educação do Campo*, quanto em seu conteúdo.

Um dos pontos fortes do documento é mostrar toda a trajetória da educação rural à educação do campo, um pouco da realidade camponesa na história brasileira, e um rigoroso levantamento de como são inseridos nos dispositivos legais o rural e a educação nesse espaço, faz isso documentalmente, com ênfase nas diversas constituições federais. Durante o desenvolvimento, o texto do parecer também se propõe a comentar as legislações regionais e estaduais com a mesma abordagem. Em seu desenvolvimento a reflexão chega aos documentos vigentes à época de sua publicação, no caso Constituição Federal de 1988, a lei de diretrizes e bases número 9394 de 1996, o plano nacional de educação e até mesmo legislações

complementares como a lei nº 9424/96 que regulamenta o FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Fundamental, na qual localiza mecanismo de reforços orçamentários para as escolas do campo, necessidade que vai ser intensificada no conjunto do texto.

Há no parecer 36/2001, ao menos, dois aspectos que merecem ser ressaltados. Inicialmente, pode-se destacar a conceituação de identidade da Educação do Campo, que evidencia o que é o espaço camponês, “mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos” (BRASIL, 2001, p.19). Outro elemento a ser destacado é a propriedade conceitual e relacional na qual a autora trata a questão do contraste da relação campo e cidade: “há, no plano das relações, uma dominação do urbano sobre o rural que exclui o trabalhador do campo da totalidade definida pela representação urbana da realidade” (BRASIL, 2001, p.18). Ao longo de todo parecer, essa dominação, e consequente precarização da escola do campo, é exposta e respaldada na submissão campo e cidade, impregnada de outras submissões, como a de classe e demais desigualdades que também correspondem a um modelo social, que se estabelece nesse e outros espaços, entre os sujeitos, mas, sobretudo entre classes sociais.

No final do documento, encontra-se já a proposição que vai ser oficializada posteriormente como Resolução CNE/CEB nº 1⁶ que estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo de 03 de abril de 2002 e publicada no diário oficial da união no dia nove do mesmo mês (BRASIL, 2002). Como já afirmamos, o texto dessa resolução é emblemático no paradigma da Educação do Campo. “De fato, as Diretrizes representam um avanço real para a Educação Básica do Campo” (FERNANDES, 2004, p.144), e seu conteúdo traz normativas cruciais para o desenvolvimento da

6 http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rcceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192

modalidade. Os diversos estudos também apontam para a necessidade de efetivação no chão das escolas das premissas ali postuladas, um movimento dialético necessário. No que tange ao conteúdo, o mesmo fenômeno do parecer ocorre com as diretrizes, o parágrafo único do segundo capítulo é amplamente difundido por ser uma boa definição sobre a identidade da escola do campo, mas o documento, em toda sua extensão, é significativo para o debate e, desse modo, desprender-se-á um esforço para tentar ilustrar itens significativos da resolução pormenorizadamente.

No decorrer dos dezesseis artigos da resolução, pode-se perceber uma divisão interna, própria dessa tipologia de documentos, que concentra em sequência um núcleo aproximado de temas. Inicialmente são encontrados os elementos definidores - tanto do significado das diretrizes para o sistema nacional, como da própria identidade da escola do campo - e, em seguida, há uma tentativa de demarcação do projeto institucional da Educação do Campo, vinculado à identidade delineada. A síntese para o eixo que podemos chamar de institucional e pedagógico pode ser sintetizado com o postulado do quarto artigo da resolução, que afirma:

Art. 4º O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável.

A definição acima é bastante genérica e pode ter diversas interpretações em dois aspectos importantes. Primeiro a formação para o mundo do trabalho. Ainda que não faça menção direta à formação para o mercado, carrega tal possibilidade de interpretação. E também o desenvolvimento social apontado como meta é deveras abrangente, deixando periférica uma premissa básica postulada

pelo movimento, que é o desenvolvimento local, ou seja, o espaço camponês como lugar de vida, de direitos e de emancipação. Porém, há pontos fortes e significativos em demais artigos que compõem esse bloco, que estão mais localizados no processo pedagógico, talvez mais vinculados à escola. Além de postular a diversidade, questões importantes – como a de gênero para a construção dos projetos escolares –, o documento faz uma recomendação importante para demarcação da especificidade das escolas do campo ao advertir que os diferentes sistemas para: “regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade” em seu artigo sétimo. E na continuidade do artigo, em seus parágrafos, faz referência a distintos espaços de aprendizagem. Nos dois artigos seguintes, é feita uma referência à possibilidade do estabelecimento de parcerias, inicialmente de maneira ampla, mas, no artigo nove, se faz uma importante referência às demandas dos movimentos sociais a inserção destas na práxis escolar das escolas do campo, reconhecimento fundamental e necessário para a consolidação de políticas públicas. O encerramento desse bloco que chamamos de institucional pedagógico se dá com a reflexão sobre a gestão democrática nos artigos dez e onze e termina com o debate sobre a formação de professores nos artigos doze e treze, falando da formação inicial, na superação da ausência de formação específica de docentes para o trabalho com as escolas do campo e na necessidade de formação continuada com a mesma perspectiva.

Os artigos finais da resolução se debruçam sobre uma temática extremamente necessária para as condições materiais efetivas de realização da Educação do Campo como modalidade: o financiamento, cuja temática pode nomear o último bloco das diretrizes. Ao alertar aos sistemas sobre a necessidade de considerar “variação na densidade demográfica” para a determinação do custo aluno das escolas do

campo, evocando a LDB, a resolução chega a pontos cruciais sobre a diferenciação e suporte do financiamento das escolas do campo. Ao remeter a necessidade de observação por parte dos sistemas, das especificidades no que tange a elementos como materiais didáticos, equipamentos e laboratórios, e ainda, evidenciar a necessidade de incidência sobre o processo formativo nos planos de carreira, respeitando a especificidade dessa modalidade escolar, abre-se um rol de possibilidades de construções efetivas da Educação do Campo.

Em 2008, houve uma complementação das diretrizes aqui expostas, que também contou com um parecer e, na sequência, reexaminada por outro parecer, para fins de exposição, manteremos o padrão do documento anterior, fazendo inicialmente comentários sobre os pareceres antes do documento que determina a resolução da política. No caso, começa a ser exposto pelo parecer CNE/CEB nº 23/2007⁷, de 12 de setembro de 2007 (BRASIL, 2007), que contou com a relatoria do então conselheiro Murílio de Avelar Hingel.

Esse documento é muito mais focado na questão da nucleação das escolas e transporte escolar, e foi motivado por um órgão do governo executivo, o Ministério da Educação por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, e, conforme descreve a súmula do parecer é uma consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo. Ainda, conforme expõe o texto do documento, ao transcrever parte da solicitação efetuada, evidencia que, conforme dados e argumentações expostas, é preciso que o Conselho Nacional de Educação se manifeste, a fim de que os elementos contidos na resolução das diretrizes se materializem nas escolas, que encontra nas atuais políticas de nucleação e transporte escolar obstáculos para tal efetivação. E assim os mandatários, conforme o texto do parecer, logo em sua primeira página, solicitam ao Conselho Nacional de Educação para se “pronunciar no sentido de

orientar aos Estados e Municípios para o atendimento da Educação Básica nas escolas do campo de maneira a garantir aos alunos os seus direitos a uma educação pública de qualidade”.

O desenvolvimento do documento é composto por um histórico, que traz muitos dados e números da educação realizada no meio rural, e traz, para o conjunto dos movimentos sociais do campo, uma exposição importante, o reconhecimento explícito sobre a contribuição do movimento dos trabalhadores rurais Sem Terra – MST para a construção da Educação do Campo. Para finalizar o histórico, mais dados, agora voltados ao transporte escolar são apresentados como um problema a ser superado. O texto continua com mais uma seção denominada apreciação, que se ancora nas legislações existentes, inclusive as citadas anteriormente, inserindo outros documentos, em especial é interessante destacar o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), evocado para salvaguardar o direito dos usuários ao acesso escolar próximo a sua residência. Também é importante destacar que o texto, a pretexto de analisar prós e contras do processo de nucleação, elenca argumentos a favor da nucleação... que, na prática da Educação do Campo, são bastante questionáveis. Contudo, pode-se reiterar que o texto é elaborado justamente para coibir tal prática para a promoção do direito à educação do campo e no campo. A finalização do texto é composta por um rol de legislações que sustentam a proposição efetuada em formato de minuta, para ser aprovada no formato de resolução.

O reexame do parecer 23/2007 é efetuado pelo novo parecer CNE/CEB nº 3/2008⁸ efetuado em 18 de fevereiro de 2008, publicado no Diário Oficial da União de 11/04/2008 (BRASIL, 2008). Trata-se de um texto simples e curto. O texto traz a informação de que “Em 7/11/2007, a SECAD, em acordo com a Câmara de Educação Básica, organizou reunião técnica para a discussão do Parecer, com a finalidade de

subsidiar a homologação do Parecer e do Projeto de Resolução pelo Exmo. Sr. Ministro da Educação”, na sequência expõe o conjunto dos sujeitos coletivos que participaram da referida reunião, que insere movimentos sociais do campo, organizações de órgãos estatais de representação, como é o caso da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME e outros órgãos convidados, instâncias e setores governamentais ligados a demanda bem como “outros convidados”. Em relação ao conteúdo do debate, e do novo texto, o relator destaca a aceitação dos elementos expostos no debate anterior e que o reexame visa o aprimoramento da resolução a ser expedida, e como expõe o novo parecer, “A principal sugestão refere-se, justamente, ao artigo 1º do Projeto de Resolução, aperfeiçoando o conceito de Educação do Campo (emendas nos 1 e 2)”. E assim se conclui o documento com uma nova proposição de resolução, acrescida a partir do debate aqui sinalizado.

O documento propriamente dito das diretrizes complementares é a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008 CNE/CEB⁹ que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo (BRASIL, 2008b). Essa resolução é bem mais simples do que a primeira, constituída de onze artigos, mais focada em assuntos específicos, sintetizados na nucleação e no transporte escolar, conforme fora anunciado na análise dos pareceres. Inicialmente é importante destacar um elemento que ultrapassa esse foco delimitado e é uma correção histórica relevante para a Educação do Campo, a partir daqui, documentalmente, trata-se de ampliar a abrangência das modalidades atendidas, com ênfase, por exemplo, na educação infantil, educação especial, com determinações contundentes para a práxis das escolas, como a contida no parágrafo segundo do terceiro artigo: “Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma

crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental”. O texto evoca legislações de outras áreas para garantir os pressupostos defendidos, como é o caso do código nacional de trânsito, no que se refere à segurança no transporte escolar, como consta no oitavo artigo da resolução. Para fins didáticos pedagógicos, o documento “desce” ao chão da escola em processos próprios da dinâmica escolar, como aparece no sétimo artigo, que, dado a sua amplitude, é interessante ser transcrito nessa análise:

Art. 7º A Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infra-estruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo, com atendimento ao art. 5º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo.

§ 1º A organização e o funcionamento das escolas do campo respeitarão as diferenças entre as populações atendidas quanto à sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições.

§ 2º A admissão e a formação inicial e continuada dos professores e do pessoal de magistério de apoio ao trabalho docente deverão considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com os profissionais comprometidos com suas especificidades.

O texto é importante e significativo, porque versa sobre questões que incidem diretamente na prática educativa, tratando de elementos como o material didático, frisando a necessidade de instalação e estruturas que estão ausentes em muitas escolas, como bibliotecas, quadras esportivas, etc. E ainda atende uma demanda importante do movimento que é vincular a admissão docente à formação pedagógica adequada à especificidade da Educação do Campo. No geral, na totalidade dos artigos da resolução, a

temática recorrente centra-se no direito à educação aos sujeitos do campo. Combatendo a nucleação e o fechamento das escolas, buscando minorar o transporte escolar, incentivando a integração das comunidades com a proposição do transporte “intracampo”. Para execução dos pressupostos destacados, a legislação enfatiza o pacto entre os entes federados e a cooperação entre municípios, desses com os Estados e a necessidade de ação da União.

Esses documentos que se ligam diretamente ao debate de diretrizes, são os principais em torno do debate sobre a Educação do Campo. É fato que a partir do desenvolvimento de práticas vinculadas a esses documentos, foram construídos outros com maior ou menor vínculo com a temática. Vamos aqui fazer o registro de outros documentos, expondo somente de maneira bastante informativa o conteúdo dos mesmos, principalmente aqueles que se deram no espaço de tempo da construção das diretrizes já citadas. Tomamos como referência a concentração de assuntos efetuada pelo próprio Conselho Nacional de Educação, em seu site sobre assuntos, que se propõe a organizar os documentos exarados pelo conselho, agrupando por temáticas. No mesmo ano da aprovação das diretrizes, em 2002, foi emanado pelo conselho um parecer que, de certa forma, vai atingir a modalidade ao responder sobre as Casas Familiares Rurais. Trata-se do parecer 21/2002 – CNE/CEB¹⁰, publicado no Diário Oficial da União de 2/9/2002, Seção 1, p. 25 (BRASIL, 2002b). Que teve como relator o conselheiro Kuno Paulo Rhoden, e figura como interessado o ministério da educação representando a Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul. O parecer é sintético, em sua conclusão, considerando o assunto expresso no mesmo que “Solicita análise da possibilidade de reconhecimento nacional das Casas Familiares Rurais” ele não se opõe ao funcionamento, remete às diretrizes já aprovadas e demais legislações e, reconhece formalmente a pedagogia da alternância.

Ainda versando de maneira tangencial, sobre a pedagogia da alternância, porém de modo mais direto aos dias letivos, o conselho nacional de educação se manifesta outras duas vezes, por meio de pareceres. Tendo como interessada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD/MEC, o parecer 01/2006 – CNE/CEB¹¹, publicado no diário oficial da união de 15/3/2006, e relatado pelo conselheiro Murílio de Avelar Hingel (BRASIL, 2006), o parecer responde sobre os dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). O parecer é detalhado, baseia-se na produção de conhecimento acadêmico, formaliza possibilidades e definições de tipo de alternância, e, de forma específica responde ao questionamento efetuado no voto do relator da seguinte maneira: “Os CEFFA **cumprem as exigências legais** quanto à duração do ano letivo, pois integram os períodos vivenciados no centro educativo (escola) e no meio socioprofissional (família/comunidade), considerando como dias e horas letivos atividades desenvolvidas fora da sala de aula, mas executadas dentro do Plano de Estudo de cada aluno” (Grifo nosso). Como a matéria tem incidência nos demais sistemas de ensino e em seus organismos normativos, encoraja aos demais conselhos a fazer revisão de possíveis decisões a partir do parecer.

Somente a título de informação, pois a temática já está contida nos dois pareceres anteriores, também fora exarado um parecer de número 30/2006 CNE/CEB¹², de cinco de abril de 2006, que consulta sobre a aplicação da Resolução nº 5/2005 do Conselho Estadual de Educação de Rondônia (BRASIL, 2006b), que versa sobre casos pontuais das escolas rondonienses. O parecer relatado pelo conselheiro Kuno Paulo Rhoden reedita o entendimento definido do parecer anterior sobre o cumprimento dos dias letivos, visto que é um caso similar, ainda que não das CEFFAs.

11 http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb001_06.pdf

12 http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb030_06.pdf

É pertinente referenciar também uma deliberação que não trata especificamente dos sujeitos do campo, mas atende também tais sujeitos, como os povos indígenas, trabalhadores itinerantes e acampados. Trata-se do parecer CNE/CEB número 14/2011¹³ (BRASIL, 2011), aprovado em sete de dezembro de 2011 e publicado no diário oficial da união em 10/5/2012, seção 1, página 24, sob a relatoria de Rita Gomes do Nascimento e Nilma Lino Gomes e da resolução CNE/CEB número 3/2012¹⁴, aprovada no dia 16 de maio de 2012 e publicada no diário oficial da união, em 17 de maio de 2012, seção 1, p. 14 (BRASIL, 2012). Ambos versam sobre a definição de diretrizes para o atendimento de educação escolar para populações em situação de itinerância. Em uma síntese bastante direta, os documentos visam assegurar aos sujeitos contemplados o direito à educação, independente do local onde se encontram.

Esse conjunto de normativas provoca necessidades dos sistemas para a construção da política de Educação do Campo, cujas escolas são as mais necessitadas de ações de efetivação. Assim, o poder público, em todas as esferas, deve se organizar para atender tais demandas. Um dos formatos que pode ser evidenciado para efetivação das expectativas construídas é a implantação de programas que viabilizam o contido nos documentos. Assim, é interessante relacionar aqui alguns desses programas, o que far-se-á a partir de uma publicação oficial da secretaria responsável pela área SECAD (2007) que relaciona tanto os programas, quanto alguns marcos legais. São eles: programa Saberes da Terra; Plano nacional de formação dos profissionais da Educação do Campo que segundo a obra, inclui um programa bastante efetivo, o PROCAMPO - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo, que

13 http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9609-pceb014-11&category_slug=dezembro-2011-pdf&Itemid=30192

14 http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10770-rceb003-12-pdf-1&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192

induziu a criação desses cursos em diversas universidades brasileiras citado como ação específica no desenvolvimento da obra referenciada. Existem mais programas a serem referenciados, tanto em âmbito nacional e muitos outros nos sistemas estaduais e municipais. O programa mais significativo para a Educação do Campo será detalhado no tópico seguinte.

DECRETO: POLÍTICA NACIONAL E O PRONERA

O Pronera (já grafado como nome próprio que se constituiu historicamente) Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária é central para análises de muitas políticas públicas e, também, pode ser considerado um dos alicerces fundamentais de todos os marcos legais da Educação do Campo. Dada sua relevância, qualquer levantamento junto a base de dados mostra que são centenas de dissertações de mestrado e teses de doutorado escritas sobre a temática, e ainda, se ampliar os veículos de comunicação para artigos científicos e *papers* publicados como anais de evento, a produção se amplia para milhares de trabalhos. Mediante tal panorama de produções, e, conseqüentemente, distintas interpretações, abordagens e sujeitos inseridos no processo, vamos efetuar considerações essencialmente informativas sobre o programa aqui, e preferir usar como referências documentos oficiais e obras publicadas no interior das instituições mantenedoras do programa, além de procurar não empreender análises sobre o mesmo, expondo apenas sua trajetória e campo de ação, e, conforme o propósito do texto, o lugar do Pronera nos marcos legais da Educação do Campo.

Os elementos sociais que imperavam no fim da década de 1990, período de ebulição antecedente à criação do Pronera, não eram positivos para os movimentos sociais do campo. Tendo em

curso uma forte política de Estado mínimo e ascensão do mercado em todos os ramos da produção, inclusive o campo, ocorre também uma forte investida sobre os movimentos sociais que se contrapunham ao sistema, e engendrando um processo de criminalização e repressão violenta desses movimentos. Confrontos sangrentos como o massacre de Eldorado dos Carajás envolvem o período. Mas é justamente nesse período adverso que, organizadamente, são construídas alternativas a partir da organização coletiva. Muitas abordagens (SANTOS; MOLINA; JESUS, 2011) em textos distintos, por exemplo, localizam a gênese da construção da política do Pronera no I Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária (ENERA), ocorrido em julho de 1997, no qual instituições como as universidades pautaram junto ao Estado a construção de políticas para atendimento da demanda da Educação do Campo. Assim, simbolicamente no dia 16 de abril de 1998, por meio da Portaria N.º. 10/98, o Ministério Extraordinário de Política Fundiária criou o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, vinculado ao gabinete do ministro Raul Belens Jungmann Pinto, ou como é conhecido, Raul Jungmann.

Como evidencia a breve contextualização da criação do programa, ele nasce vinculado a uma política de reforma agrária, que abrange as práticas educativas, consolidando princípios importantes a serem observadas, como o caráter educativo do campo, a centralidade do movimento social e outras premissas, que são pedagógicas, mas, antes disso, são parte de um movimento mais amplo que a escola. Ao se efetivar, o programa procurou manter seu perfil democrático com a participação de diversos sujeitos sociais na construção das ações, a participação pode ser sintetizada na tríade movimento social, universidade e Estado. Essa participação refere-se também, na grande maioria dos casos, à execução de propostas educativas, que atendem todos os níveis educacionais brasileiros. Inicialmente, há uma ação localizada junto a educação de jovens e adultos, principalmente em ações de alfabetização das populações rurais. Mas no decorrer das

práticas do programa, as ações formativas vão se alastrando, com turmas de ensino médio, muitas com ênfase profissional, e também na formação superior, espaço que concentra maior número de ações e também são efetivadas ações de pós-graduação, tanto em nível de especialização como também no nível de mestrado. Esse conjunto de ações vai culminar, do ponto de vista legal, em um decreto que tem em seu enunciado, além do Pronera, uma política nacional de Educação do Campo, junção que é mais que a aglutinação de duas ações; do ponto de vista histórico, é um reconhecimento do significado histórico que o Pronera teve na construção da Educação do Campo no Brasil.

Assim, no dia quatro de novembro de 2010, foi promulgado pelo presidente da república Luiz Inácio Lula da Silva, o decreto 7.352¹⁵ (BRASIL, 2010b), que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Do ponto de vista do conteúdo, o decreto não apresenta novidades conceituais ou de abrangência, incorpora debates já constantes nos pareceres e diretrizes já citados e nos documentos internos do Pronera. Contudo, o documento tem um caráter político importante, por reafirmar, em um documento mais robusto do ponto de vista administrativo e que, no caso do Pronera, põe fim a uma série de empecilhos internos de órgãos de controle que minavam a prática de uma série de ações. O documento, composto por dezenove artigos, inicia-se com elementos da política nacional de Educação do Campo e expõe na sequência as determinações quanto ao Pronera. O primeiro artigo do decreto, em especial em seu primeiro parágrafo, é bem conceitual e traz as seguintes definições:

§ 1º Para os efeitos deste Decreto, entende-se por:

I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os

assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e

II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.

Como dissemos, alguns conceitos sintetizam documentos anteriores, no caso da definição da escola do campo, a indicação pode ser insuficiente dado a complexidade escolar e das realidades distintas, como aquelas que foram observadas no capítulo anterior. Em seu segundo artigo, o texto firma os princípios da Educação do Campo, e continua atribuindo responsabilidades aos sistemas e definindo objetivos de ação para a modalidade. Insere no decreto a questão da formação continuada de professores e sua vinculação com a especificidade da Educação do Campo e o indicativo para as instituições formadoras de ensino superior de inserção de dispositivos que fomente tal debate em seus projetos políticos pedagógicos.

“Os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários destinados à educação do campo deverão atender às especificidades e apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos das populações do campo, considerando os saberes próprios das comunidades, em diálogo com os saberes acadêmicos e a construção de propostas de educação no campo contextualizadas”. É o que preconiza o artigo sexto do decreto, cuja precisão à prática pedagógica o torna digno de reprodução na análise do documento. O texto retoma, em seus artigos finais sobre a política de Educação do Campo, a atribuição de responsabilidade aos entes federados e aos sistemas de ensino, visando ao cumprimento do direito à educação escolar às populações do campo e com padrão de qualidade equânime a demais espaços de ofertas educativas.

A partir do décimo primeiro artigo, o decreto se debruça sobre o Pronera. Os apontamentos, a semelhança do que fora efetuado com a política nacional de Educação do Campo, não trazem elementos totalmente inéditos do que já se vinha praticando nas ações realizadas pelo programa. Porém, algumas sutilezas extremamente significativas podem ser apontadas na redação constante do documento. Uma premissa que se pode afirmar é que, ao definir os objetivos do Pronera, o decreto expõe uma face essencial para a compreensão da Educação do Campo em sua natureza. Ele remete o programa a uma intersetorialidade que coaduna com o desenvolvimento de uma práxis educativa condizente com os objetivos que se quer para a Educação do Campo. O documento envolve os objetivos inerentes à prática educativa, até mesmo aquela restrita ao exercício escolar com a perspectiva de desenvolvimento da realidade camponesa, que aparece representada pelos assentamentos rurais no texto legal. Esse é um mérito do Pronera que inspira práticas a serem almejadas pelo movimento da educação e escola do campo. Na sequência, o texto evidencia quem são os beneficiários da reforma agrária, conforme o que já se indicava legalmente o que o Pronera vinha praticando. Ao atribuir as ações do programa, o texto reafirma a sua abrangência, que atua em todos os níveis educacionais, até a pós-graduação, incorporando também processos formativos de docentes e qualificações em geral, além de realizações de atividades como eventos, pesquisa e congêneres. Nos elementos que relacionam atividades de gestão, é reafirmado o caráter participativo do programa e ratificada a função da comissão pedagógica nacional do Pronera, “formada por representantes da sociedade civil e do governo federal” (conforme artigo 17), o que, na prática, reforça a constituição da tríade movimento social, universidade e Estado.

O documento finaliza com um dispositivo sobre o financiamento das ações. Que é emblemático, pois de todos os marcos legais para a Educação do Campo, o decreto 7.352 é o que encontra a

conjuntura de financiamento de atividades bastante favoráveis para o desenvolvimento de atividades e práticas que chegam ao chão das escolas do campo. Cenário que não se mantém nos desdobramentos que seguem depois da primeira década do século.

A EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO MODALIDADE, NO PNE E PRONACAMPO

O decreto 7.352 foi constituído a partir de um bom momento da construção da própria categoria Educação do Campo. Nesse tempo também foi publicado outro documento de orientações gerais para a educação básica, mas que eleva ainda mais o significado e a prática da Educação do Campo no cenário nacional. Trata-se da resolução CNE/CEB número 4¹⁶, de 13 de julho de 2010 e publicada no Diário Oficial da União, em 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824, que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010). É importante lembrar que esse documento foi precedido por um extenso parecer CNE/CEB 7/2010¹⁷, publicado no diário oficial da união de 9/7/2010, Seção 1, Pág.10, que teve relatoria efetuada no formato de comissão, como segue: Adeum Hilário Sauer (presidente), Clélia Brandão Alvarenga Craveiro (relatora), Raimundo Moacir Mendes Feitosa e José Fernandes de Lima (membros). O grande crescimento que esse documento trouxe para o debate foi definir a Educação do Campo como modalidade da educação nacional, como explicita seu artigo vinte e sete: “A cada etapa da Educação Básica pode corresponder uma ou mais das modalidades de ensino: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação

16 http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6704-rceb004-10-1&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192

17 http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5367-pecb007-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192

Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação a Distância”.

Os itens que tratam da Educação do Campo no documento são poucos, estão condensados em dois artigos, portanto, para fins dessa exposição, ainda que longa a citação, é importante a sua transcrição na íntegra:

Seção IV - Educação Básica do Campo

Art. 35. Na modalidade de Educação Básica do Campo, a educação para a população rural está prevista com adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região, definindo-se orientações para três aspectos essenciais à organização da ação pedagógica:

conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural;

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

adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Art. 36. A identidade da escola do campo é definida pela vinculação com as questões inerentes à sua realidade, com propostas pedagógicas que contemplam sua diversidade em todos os aspectos, tais como sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Parágrafo único. Formas de organização e metodologias pertinentes à realidade do campo devem ter acolhidas, como a pedagogia da terra, pela qual se busca um trabalho pedagógico fundamentado no princípio da sustentabilidade, para assegurar a preservação da vida das futuras gerações, e a pedagogia da alternância, na qual o estudante participa, concomitante e alternadamente, de dois ambientes/situações de aprendizagem: o escolar e o laboral, supondo parceria educativa, em que ambas as partes são corresponsáveis pelo aprendizado e pela formação do estudante.

Esse marco legal é o menos destacado dos que constituem o conjunto da Educação do Campo, equivocadamente, pois, a inserção da prática como uma modalidade permite pensar as possibilidades de amparo de todo um sistema educacional para atendimento das demandas específicas. Poucos estudos se debruçam ao tema, o de Cecília Maria Ghedini corrobora essa delimitação. “Como dito, a modalidade, no caso da Educação do Campo, coloca-se em primeiro plano pela necessidade de tratar de forma diferenciada a especificidade sociocultural dos sujeitos em seu conteúdo formativo” (GHEDINI, 2015, p.314). No entanto, a autora, na mesma obra citada, avalia também os riscos da implantação de um processo construído coletivamente ser institucionalizado e, na prática, se tornar apenas um apelo documental. O fato é que, do ponto de vista geral da educação básica, a Educação do Campo é tratada como modalidade, que ampara as escolas do campo, em seu exercício organizado a partir de suas demandas, necessidades e sujeitos.

Pode-se dizer que, os documentos apresentados até o momento sustentam, ao menos essencialmente, uma política de Educação do Campo. Assim, para finalizar a exposição do conjunto documento, apontaremos para o planejamento da educação nacional e para um programa criado para dar materialidade às proposições sobre a Educação do Campo. Deste modo, referenciamos o Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014) em vigência, que está amparado na Lei 13.005 de 25 de junho de 2014¹⁸, aprovada pelo congresso nacional e sancionada pela presidenta da república Dilma Vana Rousseff, que tem validade até 2024. Sustentado pelo estudo de Marilene Santos (2018), é possível dizer que o plano atual, claramente subsidiado pelo aparato legal já evidenciado, é mais consistente no que tange às propostas e metas efetuadas para a Educação do Campo no decênio compreendido pela lei. Ainda assim, no conjunto da lei referenciada,

em relação às metas educacionais brasileiras como um todo, a relação é desigual com outras prioridades. “A análise desse conjunto de metas permite visualizar a negligência com relação ao campo” (SANTOS, 2018, p.186). Em termos informativos, o PNE vigente é constituído de vinte metas, das quais apenas se refere textualmente aos sujeitos do campo, como pode ser visto:

Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, **para as populações do campo**, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (Grifos nossos)

Ainda evidenciando dados do PNE, é importante dizer que “Em termos quantitativos, esse PNE assume mais compromisso com a Educação do Campo, à medida que apresenta mais estratégias que os anteriores”. Versando somente sobre os dados de referência entre três outros planos nacionais, a saber: o plano decenal de educação, e o PNE vigente na década anterior ao referenciado, mostra-se que: “das 254 estratégias, 17 tratam sobre a Educação do Campo, quilombola e indígena” (SANTOS, 2018, p.203). Em termos de conteúdo, as metas que tratam sobre a temática, abrangem vários assuntos, entre os quais estão: priorizar o atendimento próximo aos locais de residência; desenvolver tecnologias considerando a realidade local; estimular a oferta educacional nas próprias comunidades; fomentar a expansão de matrículas, programas educacionais e cultura, alfabetização, escola de tempo integral, currículo, conteúdos culturais, transporte escolar; ampliar o ensino médio no campo; favorecer o acesso dos sujeitos do campo e da diversidade em programas de pós-graduação, programas específicos de formação profissional e levar em consideração tal especificidade no acesso à carreira nesses espaços. Esses destaques estão dispostos ao longo das estratégias propostas para a

implementação das metas, não correspondem a uma transcrição literal delas, pois o objetivo não é análise específica do documento, o qual pode ser buscado nas obras referenciadas.

Citamos alguns programas nacionais de Educação do Campo, alguns menos abrangentes, outros do vulto do Pronera, e finalizaremos a exposição de marcos legais também com um programa o PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo (2013), que instituído pela portaria número 86¹⁹, de primeiro de fevereiro de 2013, expedida pelo gabinete do ministro da Educação Aloizio Mercadante Oliva, e publicado no diário oficial da união de 04/02/2013 (nº 24, Seção 1, pág. 28). A regulamentação desse programa não é linear e também é extensa. Antes mesmo de sua instituição, uma portaria do ano anterior, de número 68²⁰, de nove de novembro de 2012, já dispunha sobre a ampliação da participação das escolas do campo no Programa Nacional de Tecnologia Educacional - ProInfo, por meio do Pronacampo. E, posteriormente, há uma série de documentos criando grupos de trabalhos para acompanhamento de atividades. Porém, seguindo a metodologia de exposição já adotada, a menção às duas portarias já descritas, cumprem a função de sinalizar a base legal do programa. Segundo a portaria que o institui, o Pronacampo “consiste em um conjunto articulado de ações de apoio aos sistemas de ensino para a implementação da política de educação do campo, conforme disposto no Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010”. Em seu conjunto, a portaria reafirma princípios e objetivos já contidos nos documentos anteriores, e define, do ponto de vista do desenvolvimento do programa, quatro eixos de atuação, a saber: I - Gestão e Práticas Pedagógicas; II - Formação de Professores; III - Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica; e IV - Infraestrutura Física e Tecnológica. O documento

19 http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13218-portaria-86-de-1-de-fevereiro-de-2013-pdf&Itemid=30192

20 http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/port_68_09112012.pdf

ainda destaca ações a serem desenvolvidas por cada eixo, articulando outros programas e pleiteando novas atividades. Por fim, é atribuída à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI a responsabilidade de implementação do programa, e articulação, principalmente financeira, junto ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, além de apontar a necessidade de controle social do programa, citando diretamente uma comissão nacional de educação do campo, ligada diretamente ao controle social das atividades.

Já fora chamada atenção sobre a cronologia da regulamentação do Pronacampo, ele vem sendo apresentado como política pública antes mesmo de qualquer regulamentação e, como fora citado, atrelado a outras políticas realizando práticas no interior dos sistemas escolares. Também é importante acenar que, esse momento histórico também vai sinalizar o início de uma estagnação do debate institucional e dos marcos legais sobre a Educação do Campo e, conseqüentemente, também outros impactos, que vão desde aportes financeiros para iniciativas, como a disputa conceitual da própria concepção da Educação do Campo. Assim, o movimento *Por uma Educação do Campo*, já referenciado, se manifesta por meio do Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC, e realiza um Seminário Nacional de Educação do Campo, motivado também pela implantação de políticas como o Pronacampo, e assim se manifesta:

O formato de programa, a lógica de sua formulação, suas ausências e ênfases nos permitem situar o Pronacampo muito mais próximo a uma política de “educação rural”, no que esse nome encarna historicamente na forma de pensar a política educacional para os trabalhadores do campo em nosso país, do que das ações e dos sujeitos que historicamente constituíram a prática social identificada como Educação do Campo (FONEC, 2012, p.1).

O contraste exposto evidência, tanto a perspectiva que queremos empreender com a exposição dos marcos legais aqui efetuada, quanto uma tendência atual da questão da Educação do Campo que predomina até os dias atuais. Enquanto perspectiva, é importante sinalizar que todas as manifestações do Estado em relação a demandas da sociedade, não devem ser tomadas em si como benefícios e avanços dos pleitos efetuados. Existem limitações, “armadilhas”, cooptações e outros processos que podem fazer de conquistas, reveses para o conjunto dos sujeitos que compõem o movimento *Por uma Educação do Campo*. Mas não se quer também desprezar a conquista de políticas públicas como as que foram narradas desse capítulo. Concordamos com Celi Zulke Taffarel e Claudio de Lira Santos Junior. “Apesar das leis e resoluções, muito há que se fazer, visto que estas não estão plenamente implementadas” (2011, p.202). E não só inconclusas, às vezes em disputa, ou ainda, distante dos sujeitos que realmente necessitam das mesmas.

É importante destacar que, no meio acadêmico, as observações acima tanto podem soar muito críticas, e ainda, para outros, bastante ingênuas, por dar créditos demasiados aos marcos legais. Há análises que atribuem aos marcos legais (no caso citado, trata-se de análise do texto editado pela SECADI, 2012) uma função que ignora elementos importantes para a emancipação humana e social. “O documento oficial analisado neste trabalho utiliza-se amplamente da valoração da cultura dos povos do campo como pressuposto para a melhoria das condições de vida da população e do processo educativo, ignorando completamente o papel da desigualdade provocada pela luta de classes e pela desumanização promovida pelo sistema capitalista” (VASCONCELOS, 2018, p.880-881). Essas leituras contraditórias são parte do movimento dialético. A crítica em questão chama atenção para as “concepções utópicas” de uma parte dos teóricos da Educação do Campo, avaliando tal concepção de forma negativa no interior de sua análise. Amparados em Paulo Freire, em outros pensadores e sujeitos

sociais coletivos, postulamos (me insiro nesse conjunto) o caráter positivo da utopia, que não se encerra em um sonho inalcançável, e sim como um inédito viável.

Foram várias as intenções ao elaborar este texto, das quais, também faz parte uma perspectiva que se torna desejo de tornar plena, no projeto de educação emancipatória que orienta a totalidade dos escritos deste livro, às escolas do campo que estão, muitas vezes isoladas nos lugares mais distantes do país. E para isso, compreendemos que o conjunto da legislação aqui exposto é uma possibilidade de realização dessa perspectiva. Mas também, pensando dialeticamente, é necessário observar os limites que os documentos contêm para efetivação das práxis escolares, porém, o conhecimento desses marcos legais, a compreensão dos mesmos e possibilidade de utilização dos mesmos em favor do cotidiano escolar é uma necessidade que quisemos sanar com esse apanhado, que se buscou relacionar o conjunto de normatizações mais significativo para a Educação do Campo, com uma exceção, que foi propositadamente omitida para compor a finalização da obra.

REFERÊNCIAS²¹

ARAUJO, Sônia Maria da Silva. *Movimentos Sociais e Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo: para além dos limites institucionais e estruturais*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Pará. Belém: 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CEB nº 1 – Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Brasília: MEC/CNE, 2002.

21 No caso da exposição documental, o modelo de citação difere da normatização oficial, devido ao fato da aprovação e publicação em diário oficial não estarem sempre sincronizadas. O modo de exposição auxilia o leitor na compreensão das datas, as indicações dos sítios oficiais durante o texto, podem sanar eventuais dúvidas.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB nº 1/2006 – Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA)*. Brasília: MEC/CNE, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB nº 14/2011 – Diretrizes para o atendimento de educação escolar de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância*. Brasília: MEC/CNE, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB nº 21/2002 – Solicita análise da possibilidade de reconhecimento nacional das Casas Familiares Rurais*. Brasília: MEC/CNE, 2002b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB nº 23/2007 – Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo*. Brasília: MEC/CNE, 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB nº 3/2008 – Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2007, que trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo*. Brasília: MEC/CNE, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB nº 30/2006 – Consulta sobre a aplicação da Resolução nº 5/2005 do Conselho Estadual de Educação de Rondônia*. Brasília: MEC/CNE, 2006b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB nº 36/2001 – Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo*. Brasília: MEC/CNE, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 2/2008 – Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo*. Brasília: MEC/CNE, 2008b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 3/2012 – Define diretrizes para o atendimento de educação escolar para populações em situação de itinerância*. Brasília: MEC/CNE, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 4/2010 – Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. Brasília: MEC/CNE, 2010.

BRASIL. Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a Política de educação do campo e o programa nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. *Diário Oficial da União*. Brasília: Seção 1 – 5 de novembro, 2010b.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília: Seção 1 - Edição Extra Página 1. 26 de junho, 2014.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Monica Castagna. *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 133-145.

FONEC. FÓRUM NACIONAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO. *Notas para análise do momento atual da Educação do Campo*. Brasília, 2012. 28 p.

GHEDINI, Cecília Maria. *Produção da Educação do Campo no Brasil: das referências históricas à institucionalização*. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. 354 f.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Org.). *Educação do campo: identidade e políticas públicas*. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação básica do Campo, 2002.

MACHADO, Ilma Ferreira. VENDRAMINI, Célia Regina. Políticas públicas para a educação do campo: da necessidade aos limites. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*. Volume 8, número 1. Araraquara: 2013. p.1-16.

MARCON, Telmo. Políticas de educação do campo: avanços e desafios. *Práxis Educativa*. v.7, n.1. Ponta Grossa: 2012. p. 85-105.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria Nº. 68/2012 – Dispõe sobre a ampliação da participação das escolas do campo no Programa Nacional de Tecnologia Educacional -Prolinfo, por meio do Pronacampo. Brasília: 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria Nº. 86/2013 – Institui o Programa Nacional de Educação do Campo -PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais. Brasília: 2013.

MINISTÉRIO EXTRAORDINÁRIO DE POLÍTICA FUNDIÁRIA. Portaria Nº. 10/98 – Institui o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília: 1998.

SANTOS, Clarice Aparecida dos; MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. (Orgs.). *Memória e História do PRONERA: Contribuições do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária para a Educação do Campo*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2011.

SANTOS, Marilene. Educação do Campo no Plano Nacional de Educação: tensões entre a garantia e a negação do direito à educação. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação*. Rio de Janeiro: v. 26, n. 98, 2018. p. 185-212.

SECAD. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas*. Cadernos SECAD 2. Brasília: 2007.

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

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais. *Educação e Sociedade*. Campinas: v. 33, n. 120, 2012. p. 745-763,

TAFFAREL, Celi Zulke. SANTOS JUNIOR, Claudio de Lira. Diretrizes curriculares para a Educação do Campo: uma contribuição ao debate. In: VENDRAMINI, Célia Regina; MACHADO, Ilma Ferreira (Orgs.). *Escola e movimento social: a experiência em curso no campo brasileiro*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

Vasconcelos, Paulo Henrique de. Educação do campo: marcos normativos. Quais indivíduos as políticas públicas pretendem formar? *Revista HISTEDBR On-Line*. 18(3), 2018. p. 865-883. <https://doi.org/10.20396/rho.v18i3.8652125>



sumário



3

**ORGANIZAÇÃO DO
TRABALHO PEDAGÓGICO
E EDUCAÇÃO DO CAMPO**

O presente capítulo vem indicar alguns elementos que constituem a organização do trabalho pedagógico específica das escolas e da educação do campo. Para realizar tal propósito, inicialmente, faz-se uma discussão sobre a especificidade da educação do campo e, ao se afirmar tal premissa, evidencia-se também o processo de construção dessa educação do campo até sua inserção nos documentos legais da área educacional. Distingue-se a consolidação dessa modalidade educativa, mostrando que a mesma está vinculada aos interessados diretos, ou seja, os sujeitos do campo. Após tais considerações, o texto se encaminha para questões inerentes à organização das unidades escolares, buscando evidenciar elementos que dão sustentação para a implantação operacional da educação do campo. Vale salientar que não é somente a adoção de algumas práticas educativas que garantem a consolidação da educação do campo. Ela é perpassada pela identidade camponesa, por um projeto de sociedade e por um rol de práticas coletivas. Conclusivamente, é necessário destacar que, seja como atividade meio ou como atividade fim, a educação do campo é uma categoria que se destaca em sua particularidade justamente por possuir um projeto contra-hegemônico e popular, sustentado pelos sujeitos sociais que a constitui.

O CAMPO, EDUCAÇÃO, SUJEITOS E REALIDADE

É muita ousadia em um capítulo de livro esgotar uma temática tão ampla e, de uma certa maneira, nova nos estudos educacionais brasileiros. “Certa maneira” por dois motivos: primeiro, que a própria definição de Organização do Trabalho Pedagógico – OTP – não está plenamente definida, uma vez que debates oscilam entre organização de forma ampla, da organização escolar em esferas macro, como sistemas e micro como unidades escolares e ainda, os que acreditam que a OTP está vinculada ao trabalho profissional do pedagogo

e sua função no interior dos sistemas educacionais, ou seja, visto como um exercício profissional. Ainda falando do “novo” é necessário ressaltar que a temática da educação do campo, embora praticada desde os primórdios da educação escolar, com o significado que aqui lhe é atribuído, é uma discussão relativamente recente em âmbito educacional, realizada a partir da década de 1990, construção que será esmiuçada neste texto mais adiante.

Essas duas categorias estarão articuladas na totalidade das reflexões aqui realizadas. E como a OTP está relacionada diretamente com as características da realidade na qual está inserida, a primeira consideração necessária para o presente ensaio é a clarificação da categoria aqui adotada: a educação do campo. Já há um acúmulo significativo de estudos que se debruçam sobre a Educação do Campo, sua construção histórica e seus principais significados, mas não é redundância enfatizar alguns aspectos que incidem diretamente na organização do trabalho pedagógico dessas escolas, como a especificidade da educação e dos sujeitos do campo. Hoje, tal especificidade é traduzida até mesmo na legislação educacional vigente, como mostram as “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo” (Parecer n.º 36/2001 e Resolução 01/2002 do Conselho Nacional da Educação):

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (BRASIL, 2002).

Nessa resolução, 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.

A legislação, nesse caso, expressa em certa medida, o real, o concreto, mas não a sua totalidade. Duas considerações podem ser feitas a esse respeito: primeiro, apesar do dispositivo legal e a teorização, a especificidade da escola do campo não se constitui em um elemento presente na rede educacional que se encontra na zona rural brasileira; segundo, os sujeitos do campo, com suas especificidades, particularidades, singularidades, necessitam de maior materialidade para a compreensão. Ou seja, quais elementos devem ser ressaltados para a compreensão mais efetiva sobre educação e sujeitos do campo?

Os “sujeitos do campo” (mesmo com o endereçamento que lhe foi atribuído na citação anterior) ainda são “sujeitos indeterminados”, uma vez que não é somente o espaço geográfico ou a produção da existência que determinam tais sujeitos, mas também o sentimento de pertença, que é extremamente subjetivo, entre outros fatores de vinculação necessários para a construção de identidades coletivas.

Embora de maneira sintética, o texto legal busca o esclarecimento da educação do campo enquanto especificidade. A legislação garante um espaço institucional, o que se deu com a conquista da inclusão da educação do campo como política pública. Porém, ao remeter-se à temática da organização do trabalho nas escolas do campo, são necessárias análises da materialidade da categoria para os sujeitos do campo, a qual estará presente na totalidade das análises, seja na conceituação e especificidade, seja no projeto de sujeito e sociedade que a escola busca auxiliar na construção. Enfim, o que é a educação do campo para os sujeitos desse campo? Qual o papel da escola?

A realidade camponesa do Brasil, campesina, rural, agrícola, é abordada de uma forma multifacetada e de diferentes concepções de mundo. Tradicionalmente, a relação entre educação e campo é tomada, ao menos nos textos legais, como educação rural e entende a realidade campesina a partir da oposição entre urbano e rural. Nessa oposição, esse último é uma instância inferior da vida social, tida como atrasada, rudimentar. A relação educativa segue essa lógica, a escola rural, além de ser um apêndice da escola urbana, é uma versão simplificada dessa. A grande mensagem subliminar ou, às vezes, explícita, é que a educação deve levar os jovens que desejam prosperar para a cidade. Por isso, pensar o campo a partir da categoria educação do campo requer o entendimento deste enquanto lugar de vida, diferente da concepção implícita na educação rural.

Um dos sujeitos sociais constituidores dessa categoria, inegavelmente, são os movimentos sociais ligados ao campo, à reforma agrária e ao campesinato. Salientar tal relação é necessário, uma vez que tais sujeitos têm avançado na construção de matrizes pedagógicas de acordo com suas realidades, como são a Pedagogia do MST, a Pedagogia da Alternância, a Pedagogia da Terra, entre outras construções coletivas que têm como base os movimentos sociais²³.

A relação entre movimentos sociais e educação do campo auxilia na percepção dos sujeitos do campo brasileiro, que são diferentes, por exemplo, dos camponeses do século XIX, ou como aqueles que já estão umbilicalmente ligados à terra. No Brasil, o caráter excludente e desigual da questão agrária constitui um sujeito camponês, em certa medida, desvinculado da terra. Isso se dá pela violenta expropriação ou ainda pela ausência de condições de vida nela. Os sujeitos do campo são não somente agricultores, mas também desempregados

23 Para mais informações, além dessa obra, pode se destacar: Caldart, Roseli Salete. Pedagogia do Movimento Sem Terra. Petrópolis: Vozes, 2000. E UNEFAB. Pedagogia da Alternância. Formação em Alternância e desenvolvimento sustentável. Brasília/DF: Cidade Gráfica Ed., 2002.

em grandes centros urbanos, trabalhadores fabris, terceirizados, bóias-frias, em uma palavra: excluídos. Essas pessoas, somadas àqueles que engrossam as estatísticas “urbanas” de municípios predominantemente rurais (como são a maioria dos municípios brasileiros) são os sujeitos do campo, mesmo que, na maioria das vezes, eles mesmos não se identifiquem como tais.

Talvez seja esse um primeiro limite a ser transposto pela educação do campo. O entendimento do campo pelos seus sujeitos, o que não se faz desvinculado de uma re-construção sobre os significados do campo, superando a oposição pejorativa que se estabelece entre campo e cidade.

A versão hegemônica da compreensão sobre o campo brasileiro aglutina espaço rural, agricultura, produção agrícola e, nesse bojo, as práticas educativas têm uma conotação voltada à agricultura capitalista, conforme Marx, no século XIX, já apontava – como denota a epígrafe desse texto. Essa matriz “paradigmática” não compactua com o entendimento e as práticas de educação do campo aqui destacadas. Portanto, antes de iniciar qualquer explanação ou reflexão sobre as práticas pedagógicas de educação do campo, é mister esclarecer qual a compreensão desse campo que está pautando as atividades pedagógicas. Para tanto, é necessário o confronto com a realidade hegemônica que se estabelece no campo brasileiro hoje.

Em uma discussão específica sobre o campo da educação do campo, Molina e Fernandes (2004) realizam esclarecimentos sobre os paradigmas da educação rural e do campo e corroboram os argumentos aqui elencados acerca da questão de fundo, os determinantes econômicos de tal oposição. A compreensão do campo como espaço de vida é própria da concepção de educação do campo, diferente da posição hegemônica sobre o espaço rural, que o vê como um espaço estritamente ligado à produção e ao mercado, com sua versão atual do agronegócio. A oposição entre campo e cidade e, principalmente,

a nivelção hierárquica que enaltece a cidade em detrimento do campo são sustentáculos ideológicos da concepção de campo como mercado, como espaço da produção e, por conseqüência, como espaço no qual o ser humano tem papel secundário.

Essa construção ideológica, política e principalmente econômica avança do âmbito da ideologia e (utilizando-se do sutil exercício lingüístico e da re-significação, própria da condição pós-moderna), são apropriadas pelo discurso mercantil, como é o caso da categoria desenvolvimento. O desenvolvimento sustentável, necessário para a manutenção da vida em âmbito planetário, estabelecendo a convivência não hierárquica entre ser humano, ambiente, terra, tecnologia e trabalho, vê-se apropriado e re-significado pela concepção capitalista rural, que coloca a categoria desenvolvimento sustentável a serviço da viabilidade econômica de determinada propriedade rural.

Assim, com o avanço ideológico sobre a grande maioria dos sujeitos sociais, alicerçada pelos grandes meios de comunicação de massa, o agronegócio se consolida enquanto única categoria existente no espaço rural brasileiro. Isso vai da compreensão do cidadão comum que a agricultura nacional se restringe às grandes monoculturas, como a soja, o álcool (cana de açúcar) entre outros, até o imaginário do pequeno agricultor, que adere, de forma desigual é claro, às tecnologias de informação, produção em larga escala, monocultural, como única alternativa de sobrevivência rural. E o pior, que assim o faz por intermédio das “cooperativas” (sic), que representam oficialmente a perspectiva do agronegócio.

Assim como o capitalismo, toda essa prática do agronegócio se constrói com a exclusão de inúmeros seres humanos, que são expropriados e não “cabem” nesse projeto rural e de sociedade. Como destacam os autores já referenciados:



s u m á r i o

O Agronegócio é um novo tipo de latifúndio e ainda mais amplo, agora não concentra e domina apenas a terra, mas também a tecnologia de produção e as políticas de desenvolvimento. O aumento da produtividade dilatou a sua contradição central: a desigualdade (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 70).

A desigualdade, em inúmeras situações de simples exclusão, deixa de fora sujeitos que, na formação social, realmente definem o campo: bóias-frias, caboclos, meeiros, sem terras, agregados, povos das florestas, ribeirinhos, roceiros, lavradores, caipiras, quilombolas, indígenas, pescadores, assentados e reassentados, ilhéus e de forma quase que total, pequenos agricultores. Todos esses não encontram lugar na terra sedimentada pela ótica do projeto societal do agronegócio.

Pode-se abstrair dessa forma que os povos do campo são excluídos tanto em caráter social como educacional. É necessário ressaltar que tal afirmação é bastante complexa, pois a utilização indiscriminada de determinadas categorias, exclusão, nesse caso em específico, pode, por vezes, reforçar ainda o caráter opressor de determinadas ações capitaneadas pelo capital. Para o caso da exclusão, pode-se inserir aqui todas as observações efetuadas pela professora Marlene Ribeiro em dois artigos sobre o tema (RIBEIRO, 1999 e 2006), do qual tomamos literalmente esse apontamento:

Se considerarmos que os processos de exclusão social são inerentes à lógica do modo de produção capitalista, veremos que as políticas de inclusão e/ou inserção social são estratégias para integrar os objetos – os excluídos – ao sistema social que os exclui e, ao mesmo tempo, de manter sob controle as tensões sociais que decorrem do desemprego e da exploração do trabalho, móveis da exclusão social (RIBEIRO, 2006, p.159).

Desse modo, a afirmação de que os povos do campo são “excluídos” não caminha no sentido de sua inclusão que, no caso da educação do campo, seria o acesso desse lócus geográfico nos sistemas educacionais de ensino. Pelo contrário, tal afirmação

torna mister o imperativo de que é necessária a construção, por parte dos sujeitos do campo, de uma outra educação, uma outra organização do trabalho pedagógico, que não se faz dissociada de uma outra concepção de campo, de zona rural, que, por sua vez, culmina na necessidade de um novo sistema metabólico societal. Tais articulações são constituintes indissociáveis de qualquer utopia e ação pedagógica emancipatória.

Marx já chamava a atenção, não somente nas teses sobre Feuerbach, mas em toda sua obra, da necessidade de vincular-se teoria e prática, reflexão e ação e, em certa medida, método e vida. Portanto, não seria precipitado fazer uma metáfora desse vínculo necessário com o imperativo dialético de que a categoria totalidade é composta do movimento unidade na diversidade. Explico-me: quero evidenciar a necessidade de que a tomada do fenômeno social não pode ser efetuada de modo fragmentário, ou seja, postular mudanças educativas prescindindo de mudanças sociais e vinculo isso à celebre expressão marxiana: unidade na diversidade. Para tanto, aponto para o caso da educação do campo.

Ao postular uma educação construída pelos sujeitos do campo e para esses sujeitos, fica bastante clara a referência à diversidade – como poderemos constatar com a proposta de organização do trabalho pedagógico aqui sistematizada. Ao mencionar o caso da diversidade, muitos estudiosos e educadores reagem de forma dura, postulando inclusive que, ao agir dessa forma, buscando a especificidade da educação do campo, estamos atentando inclusive para com a unidade do sistema educacional. Onde reside então a unidade da educação do campo? Diretamente, pode-se afirmar que reside na efetiva adesão ao princípio de que a educação se faz enquanto um processo emancipatório e que as práticas educativas de hoje, sejam no campo ou na cidade, estão longe de realizar um trabalho de formação omnilateral ou, como dizem os “não marxistas”,

um processo de formação que desenvolva todas as potencialidades humanas. Para além desse aspecto unicamente educacional, a unidade nessa diversidade reside na busca da vinculação necessária entre educação e sociedade, na clareza de que a mudança da escola do campo não é possível plenamente sem a mudança do campo e das relações mais profundas que são sustentáculos desse na sociedade capitalista.

SUJEITOS DO CAMPO E MOVIMENTOS SOCIAIS

Como já caracterizamos, os sujeitos do campo são responsáveis diretos pela construção da educação do campo na perspectiva aqui adotada. Esses sujeitos são indivíduos tal como os componentes do tecido social urbano ou industrial. Porém, o que os faz mais próximos de uma versão coletiva de projeto educacional? Uma hipótese de trabalho, inicial e dentro dos limites deste texto é: tais sujeitos mantêm vínculo com movimentos sociais, ora com movimentos sociais de ligação direta com a luta pela terra (como movimentos pela reforma agrária) ora com organizações de agricultores e camponeses; ou ainda, são sujeitos que se inserem no movimento social por uma educação do campo.

Qual seria a relação para justificar essa hipótese? Há uma série de trabalhos, como de autores que se debruçam sobre a relação entre movimentos sociais e educação, podendo citar alguns brasileiros como Maria da Glória Gohn, Ilse Scherer-Warrem, Marlene Ribeiro, Roseli Caldart, que já mostraram, em seus trabalhos acadêmicos, o princípio educativo dos movimentos sociais e, ainda, sua implicação com o meio social do campo. O elemento unificador de ações sociopolíticas que se traduzem em maior engajamento da comunidade escolar está, no nosso entendimento, relacionado ao que esses autores acima citados

sintetizam na construção de uma identidade sociopolítica adquirida através da inserção dos sujeitos em movimentos sociais.

Quando Makarenko aponta que a coletividade não é a simples soma das individualidades, mas sim um novo sujeito instituído através das relações sociais que vivem e, principalmente, que visam a construir, está ratificando essa premissa da identidade consolidada a partir do movimento. Essa dinâmica de ação postula uma ação coletiva, o que difere frontalmente das práticas individualistas da sociedade capitalista. E isso não somente em uma sociedade futura, mas nas práticas de ação cotidiana. Da mesma forma, ganha espaço o diálogo, a organização horizontal em detrimento da vertical, buscando a superação das formas hierárquicas de poder e, principalmente, uma versão diferente de público, mais vinculado ao popular do que ao estatal.

Não necessariamente essas práticas são as únicas adotadas pelos sujeitos do campo ligados aos movimentos sociais, mas pode-se afirmar que elas são hegemônicas. Com essas considerações, pode-se afirmar que as condições materiais para os sujeitos responsáveis pela diuturna construção da educação do campo são favoráveis para a consolidação de um projeto educativo de caráter emancipatório, o que não é perceptivo no projeto de educação capitalista.

Para manter a necessidade de indissociabilidade entre teoria e prática, é necessário ressaltar também que não são somente os elementos práticos e empíricos que caracterizam as condições favoráveis da educação do campo para a busca de um projeto educativo contra-hegemonico. São significativos também os elementos presentes na categoria utopia, presentes em suas práticas sociais, como a perspectiva direta de uma organização societal diferente do modo de produção capitalista. Ou seja, uma compreensão de democracia muito distante dessa que vivemos. O projeto de escola

é sustentado e é sustentador de um projeto de sociedade na qual os sujeitos estão inseridos e participam de sua construção.

Acredito, tanto em âmbito pedagógico, quanto numa escala ontológica, que a categoria propícia para amalgamar as relações apontadas durante todo o texto (que destacam a necessidade de vinculação “todo e parte”) é a categoria práxis. No que diz respeito ao chão da escola, práxis é a necessidade de uma intervenção consciente, referenciada com padrões científicos e vinculada às necessidades sociais, ou seja, uma pedagogia que soma a teoria e a prática. Estou apontando, porém, para além do fenômeno educativo. Tomo práxis, portanto, como uma atividade social conscientemente dirigida a um objetivo e com vistas à transformação desse sistema, de acordo com as limitações presentes no atual desenvolvimento do modo de produção capitalista.

SOBRE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Pode-se considerar que o tema central deste escrito é a reflexão da organização do trabalho pedagógico da educação do campo. Mas antes de responder as questões sempre atuais sobre a temática (“há uma especificidade no trabalho pedagógico das escolas do campo?”; “quais são?”), é mister fazer um outro tipo de esclarecimento e delimitação: o que estamos considerando como organização do trabalho pedagógico?

A compreensão de OTP pode abranger toda ação educativa, seja ela escolar ou não. No entanto, há uma tendência que efetua um corte para a análise desse campo, focalizando-o dentro dos limites da escola. Comumente, a reflexão sobre as práticas pedagógicas

se circunscrevem ao âmbito escolar. Dessa forma, no plano das categorias sobre a educação, a aproximação da OTP com a escola formal, institucional é um fato recorrente e majoritário. Contudo, não é dessa maneira que o conceito está utilizado aqui. Entendemos OTP como a organização da educação de modo amplo, que se articula também com a visão formal, ou seja, processos educativos sociais e escolares.

Para este trabalho, usarei desde a ampla conceituação até a específica, dentro do campo profissional, para não perder de vista a premissa de que, em última instância, falar de organização do trabalho pedagógico é fazer considerações indissociáveis entre a organização escolar e a organização social. Acerca da relação escola-trabalho é necessário ressaltar que, sob o modo de produção capitalista, há incidências, às vezes indiretas e ideológicas, como aconteceu com a teoria do capital humano, que se repete nos dias atuais com a reestruturação produtiva e, em outras vezes, direta, como a inserção da lógica taylorista–fordista nas escolas, com profissionais “supervisores” e “orientadores”. Essa aplicação direta, não corresponde somente ao fato citado, mas ocorre diuturnamente, seja de modo explícito, com a utilização da pedagogia da qualidade total ou da pedagogia empreendedora, ou de forma implícita, com a organização escolar hierárquica, excludente, seletiva, classificadora, enfim, longe do propósito emancipatório.

No entanto, há que se fazer um apontamento mais específico. Há um aspecto da práxis educacional e, para finalidades deste trabalho, esse aspecto é o escolar que visa à organização do trabalho pedagógico na práxis do profissional da educação nos sentidos mencionados por Luiz Carlos de Freitas:

Didática é um termo que deve ser subsumido ao de Organização do Trabalho Pedagógico entendendo-se este último, em dois níveis: a) como trabalho pedagógico que, no presente momento

histórico, costuma desenvolver-se predominantemente em sala de aula; e b) como organização global do trabalho pedagógico da escola, como projeto político pedagógico da escola (FREITAS, 2002, p. 94).

Antes de entrar nas considerações pertinentes às particularidades das atividades escolares, sua organização e o campo, deve-se reforçar que se organiza o trabalho pedagógico também além das relações escolares. Além disso, como já afirmamos, no caso estudado, as relações educativas e formativas que se dão fora das unidades escolares, nos movimentos sociais, por exemplo, são extremamente relevantes, de maneira que, embora não institucionalizadas, enquadram-se perfeitamente na categoria organização do trabalho pedagógico, pois são atividades educativas e intencionais, portanto, organizadas.

Dos níveis apontados por Freitas, a OTP da Educação do Campo salienta, de maneira mais perceptível, particularidades no que diz respeito à organização global. Destaco primeiramente uma questão óbvia e central, porém a mais desrespeitada: o calendário escolar. Um dos argumentos mais usados para a preservação das singularidades da escola do campo é a necessidade de um calendário específico. Assim se evidenciam como as estruturas escolares não consideram a realidade das escolas. As escolas que são compostas por educandos oriundos do campo, nas épocas de safra, sofrem acentuadamente com a evasão escolar, uma vez que o trabalho familiar necessita do envolvimento direto ou indireto do jovem educando (a). A própria localização geográfica da região rural é um diferencial, como a época das cheias na região amazônica. Os tempos camponeses são diferentes dos tempos urbanos, isso é público e notório, mas a existência de escolas com calendários específicos é praticamente nula. O que ocorre é uma transposição mecânica do calendário da “rede urbana” de ensino.

O exemplo do calendário é emblemático, pois carrega com ele uma série de reflexões necessárias para se postular uma organização do trabalho pedagógico de acordo com as necessidades da educação do campo. Vejamos: ao se proporem mudanças para um calendário específico que respeite os tempos camponeses, o primeiro obstáculo estabelecido é a organização do sistema (seja municipal ou estadual), pois os profissionais podem pertencer concomitantemente a um outro estabelecimento de ensino. Daí desdobram-se duas necessidades: o ingresso e a carreira para o educadora(a) do campo e suas condições de trabalho.

Por ser uma atividade específica, fato apontado na legislação – L.D.B. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) – e no Plano Nacional de Educação que inclusive prevê um maior orçamento das escolas do campo, a carreira do profissional dessa área pode contar com concurso específico para tal atuação, o que certamente auxiliaria na organização dessas escolas. Para além do ingresso, a manutenção do profissional da educação do campo²⁴ é crucial. Comumente há iniciativas, como bônus compensatório financeiro para professores (as) lotados em zonas rurais. É necessário, porém, ressaltar que tais iniciativas, embora legítimas, não são suficientes. A valorização, até mesmo a financeira, dos educadores (as) do campo deve ser inserida enquanto política pública. Nesse sentido, o incentivo ao vínculo permanente do (a) educador (a) com sua instituição de ensino pode consolidar-se com uma gratificação à dedicação exclusiva, ato que já é tradicionalmente praticado nas instituições de ensino superior.

A partir desse substrato material, a organização da educação do campo, conforme suas especificidades, torna-se possível, com atitudes mais amplas do que a simples mudança de calendário. A organização da escola necessita então de uma mudança na organização dos



sumário

²⁴ Esse texto é composto por análises pertinentes ao seu tema. Vale ressaltar que a valorização do magistério é objeto de toda a classe dos profissionais da educação.

próprios tempos educativos. Há, nesse sentido, iniciativas como a pedagogia da alternância e do trabalho como princípio educativo que visa a vincular os tempos educativos com as necessidades da educação do campo.

A pedagogia da alternância pode ser utilizada como uma estratégia metodológica na qual o educando (a) passa um período em contato direto com a escola e outro diretamente ligado à produção, o que pode materializar o trabalho enquanto processo educativo. São situações possíveis. Porém o que realmente quero demonstrar é que a organização do tempo escolar pode e deve transcender à realidade fragmentada sob a qual está instituído o cotidiano escolar, que tem apenas aulas (e, quando muito, algumas atividades laboratoriais totalmente artificiais). A escola do campo é, por si, um “laboratório”, não no sentido da ciência experimental, mas no sentido de práxis. A organização de tempos escolares que se insiram no processo cultural-produtivo do camponês, através do trabalho, do campo biológico ambiental, através do contato direto com a biodiversidade, é extremamente necessária e um instrumento útil para a construção de uma educação emancipatória que visa a uma formação omnilateral. A escola de hoje, principalmente nos países periféricos como o Brasil, assume responsabilidades mais amplas do que a meramente educativa. Desse modo, em vez de sacrificar os tempos educativo-cognitivos com atividades “extra-escolares”, a ampliação dos tempos escolares, incorporando tais atividades na dinâmica escolar, pode contribuir para a superação do caráter assistencialista que têm assumido tais atividades, tornando-as realmente formativas.

A organização do trabalho educativo da escola do campo não pode prescindir da realização de projetos educativos que consideram sua realidade. Isso vai além do desenvolvimento da “horta” da escola que, mesmo importante, não é suficiente. Seja trabalho por temas geradores, sejam atividades inter ou transdisciplinares, sejam projetos

em si, o que se faz fundamental é inserir o campo como elemento articulador do trabalho. Há trabalhos importantíssimos a se realizar com as temáticas da educação ambiental, pois ela é perpassada por vários assuntos que são utilizados mesmo na escola institucional convencional, como a medicina alternativa, a reeducação alimentar, a reciclagem. No que diz respeito ao trabalho do camponês, há possibilidades bastante promissoras no que diz respeito à agroecologia, seja através de projetos com alunos de ensino fundamental, seja através do ensino técnico-profissionalizante de nível médio²⁵. E, não menos importante, vale ressaltar que o próprio trabalho do campo é uma matriz que pode ser utilizada para execução de projetos. Tais atividades, quando inseridas nesse processo de organização da educação do campo, não são somente de cunho pedagógico visando ao aprendizado cognitivo dos educandos, mas estão vinculadas a uma proposta de produção da existência, ou seja, para os povos do campo de produção agrícola, sustentável, que ao produzirem alimentos e produtos da terra não o façam em detrimento dessa, nem do conjunto dos seres humanos.

Os projetos são atividades importantes no cotidiano escolar, mas a organização da escola, para estar organicamente vinculada ao campo, de forma institucional, deve ir além dos projetos de trabalho. Os elementos constituintes da realidade e da vida camponesa necessitam ser inseridos na organização escolar também através dos currículos, ou seja, através da materialização científica de determinada área do saber, no caso, o campo e suas relações. Muitos podem afirmar que a questão do campo pode ser trabalhada em disciplinas como história, geografia, biologia ou ciências. Pode sim, mas a escola do campo tem direito de contar no rol curricular com disciplinas específicas, como introdução à agricultura, a própria educação ambiental, tópicos especiais etc.

25 No Estado do Paraná, há três experiências de cursos técnicos em agroecologia, de parcerias entre o Estado do Paraná, Universidades e Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST.

Enfim, o elemento articulador de todas essas atividades que vão demonstrar a vinculação entre comunidade e escola, projetos e currículo, realidade social e escola é o chamado Projeto Político Pedagógico – PPP da escola. O projeto, com todas as definições que lhe são próprias, é a materialização identitária da escola:

O projeto político pedagógico da escola, enquanto materialização do trabalho coletivo, apresenta-se enquanto síntese da identidade da escola. Sua concepção, construção e execução podem expressar o grau de intensidade das relações democráticas no interior da escola, ou o contrário (MARTINS, 2004, p. 42).

O PPP da escola do campo, para estar em consonância com o projeto da educação do campo, deve incorporar todas as questões aqui apontadas, desde a concepção de sociedade e de agricultura até as atividades de ensino-aprendizagem voltadas à realidade camponesa. Ou seja, ser realmente síntese do trabalho pedagógico. Cabe aqui uma ressalva: para que a escola realmente tenha um projeto, é imprescindível que ele seja um projeto de todos os envolvidos no cotidiano escolar: pais, alunos, funcionários, comunidade, professores, equipe pedagógica, instituição mantenedora, enfim, um trabalho realmente coletivo. Para que isso ocorra, são necessárias todas as condições materiais e de trabalho para os profissionais – o trabalho concreto da equipe pedagógica. Em algumas escolas, a existência da equipe é o primeiro obstáculo a ser superado. Isso se mostra frontalmente contrário à confecção de um projeto enquanto uma exigência burocrática. O PPP da escola não é um formulário a ser preenchido para fins de controle pelo Estado, mas projeto na acepção mais ampla da palavra, enquanto dimensão filosófica, relacionado com a função humana teleológica.

PARA NÃO CONCLUIR...

A questão da organização do trabalho pedagógico na educação do campo não é uma temática com muitas facilidades para ser desenvolvida, levando em consideração a jovialidade dos estudos realizados, as poucas experiências a serem relatadas e, principalmente, o preconceito que é comum na sociedade contemporânea e presente na academia, com mais estilo, com certeza, mas com voracidade.

Um apontamento é muito necessário, embora realizado à exaustão durante todo o texto (acreditando que a repetição é pedagógica): não é possível dissociar a organização da escola com a organização da sociedade. Falar de educação do campo é falar de uma nova perspectiva de produção da existência na zona rural, que vai desde a produção agrícola até a cultura camponesa. Indubitavelmente para a consolidação dessa nova perspectiva, o primeiro elemento de conflito a ser superado é a dicotomia existente entre campo e cidade.

A escola, da maneira como está estruturada, colabora com a manutenção dessa dicotomia. Ao se estabelecer como apêndice da escola urbana, ela reproduz a ode ao urbano presente já na Grécia, ou mesmo na formação das palavras: cidade e polis relacionam-se com cidadania, polido; enquanto rural refere-se a rude. Enfim, a escola acentua a figura do homem do campo como um “caipira”, “bicho do mato” e coloca enquanto função educativa a necessidade de “civilizar” o homem do campo. O que é realizado com a impregnação subjetiva de que a cidade é o local onde a criança vai realmente se desenvolver. Isso quando o poder público e a organização do sistema escolar não fazem a transposição direta de realidades, com o transporte escolar que extrai a criança do campo, em um ônibus em condições questionáveis, para estudar na cidade!



s u m á r i o

Utilizando as duas esferas da OTP citadas por Freitas, no primeiro aspecto, que diz respeito à sala de aula, pode-se atribuir um grande propósito nas relações de ensino-aprendizagem vinculados à formação de valores. A escola do campo pode contribuir com a valorização da vida no campo, como um instrumento útil para a manutenção da juventude, das famílias, da cultura dos povos do campo, desvelando que a dicotomia real não é entre campo e cidade, mas entre capital e trabalho.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. *Diretrizes operacionais para a educação básica das escolas do campo*. Parecer n.º 36/2001 e Resolução 01/2002 do Conselho Nacional da Educação. Brasília, 2002.

CALDART, Roseli Salete. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. Petrópolis: Vozes, 2000.

FERNANDES, Bernardo. Mançano. MOLINA, Molina Castagna. O campo da educação do campo. In: MOLINA, Monica Castagna; JESUS, Sonia Meire. (Orgs.). *Por uma educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo*. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004.

FREITAS, Luiz Carlos. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. 5 ed. Campinas: Papius, 2002.

MARTINS, Fernando José. *Gestão democrática e ocupação da escola: o MST e a Educação*. Porto Alegre: EST, 2004.

MOLINA, Monica Castagna; JESUS, Sonia Meire. (Orgs.). *Por uma educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo*. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004.

RIBEIRO, Marlene. Exclusão e educação social: conceitos de superfície e fundo. *Educação & Sociedade*. Campinas: v. 27, n. 94, p. 155-178, jan./abr. 2006.

RIBEIRO, Marlene. Exclusão: problematização do conceito. *Educação & Pesquisa*. São Paulo: v. 25, n. 1, p. 35-50, jan./jun. 1999.

UNEFAB. *Pedagogia da alternância*. Formação em alternância e desenvolvimento sustentável. Brasília/DF: Cidade Gráfica, 2002.



4

GESTÃO
DEMOCRÁTICA
E EDUCAÇÃO
DO CAMPO

A democratização da gestão escolar é um fenômeno que se pretende universal. Contudo, cada realidade local contém elementos específicos que acentuam ou inibem o processo de democratização. Desse modo, o que se pretende neste texto, é evidenciar os elementos específicos de uma gestão democrática das escolas do campo e sua contribuição para um sistema efetivamente democrático.

A gestão democrática da escola é um assunto deveras amplo, pois trata de conceitos como gestão e democracia, que detêm uma multiplicidade de abordagens e práticas sociais. A produção acadêmica, no campo das ciências da educação, sobre a gestão democrática da educação e da escola, é significativa, contudo, a temática da especificidade da gestão democrática da escola e da educação do campo é um fenômeno ainda pouco estudado no interior das ciências da educação, ao menos com a presente abordagem. Para a exposição das ideias contidas neste artigo, far-se-á o seguinte percurso: inicialmente serão destacados os pressupostos do que se entende por gestão democrática, no cenário educacional brasileiro e como pressuposto epistemológico da presente abordagem. Na sequência, serão tratados elementos que caracterizam o fenômeno educação do campo. Para tanto, além da revisão bibliográfica, é necessário destacar que, como metodologia, pode-se inserir a prática participante do autor, que atua no interior do sistema e de unidades escolares do campo e participa no espaço de construções de políticas públicas da área. Ainda são utilizados instrumentos de coleta de dados nesse espaço, como uma enquete realizada junto a gestores da educação do campo. Por fim, são destacados elementos localizados no interior da ação pedagógica das unidades escolares, que buscam materializar a prática da gestão democrática.

SOBRE GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO

A democratização da gestão escolar é um fenômeno que, além de constar de todos documentos que normatizam a ação educativa no Brasil, (marco constitucional, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) é reafirmada na totalidade dos projetos educativos das unidades escolares brasileiras, ou seja, ao menos formalmente, constante dos projetos políticos pedagógicos escolares, a gestão democrática da escola é presente. Somada a essa multiplicidade de afirmações sobre a gestão democrática, o distanciamento entre o pretendido em 1980 para a democratização da escola e o expresso nos documentos referenciados pode ser indicativo do porquê de tantas abordagens distintas sobre tal fenômeno, que são de matizes, até mesmo, opostas. Práticas autoritárias são denominadas como democráticas. Nesse sentido, concordo com os apontamentos abaixo de Licínio Lima:

A expressão gestão democrática é por natureza plurissignificativa, seja ao nível das representações sociais e dos discursos de todo o tipo (político, administrativo, pedagógico, e até mesmo acadêmico), seja ao nível das práticas. O nosso ponto de vista é o de que, na prática, tal ambigüidade e oscilação semântica têm sido aproveitadas freqüentemente por diferentes forças e sectores (desde logo pela administração central e pelos professores e suas organizações sindicais), servindo diferentes objectivos, interesses e estratégias (LIMA, 1998, p.252).

Os vários significados, utilizados por distintos e distantes sujeitos sociais, materializam-se, como apontou Lima, não somente em discursos, mas em práticas distintas e até mesmo antagônicas. É importante ressaltar se há algum elemento que justifique tamanha aproximação, além da sutileza e incorporação neoliberal de terminologias outrora progressistas. Cabe, assim, ressaltar dois aspectos acerca da premissa da gestão democrática da escola, um conceitual e um legal.



s u m á r i o

Partindo do mais simples, o legal, cumpre somente reforçar uma afirmação. A legislação brasileira sobre a educação, desde a Constituição Federal de 1988 (que estabelece como princípio do ensino no país a “gestão democrática do ensino público”, reproduzido nas demais regulamentações específicas acerca da educação nos sistemas estaduais e municipais), é, também, orientadora de iniciativas escolares que não são públicas. Esse elemento legal “obriga”, em certa medida, as mais diversas unidades escolares, dotadas das mais variadas concepções de práticas administrativas, a adotar o princípio democrático, ao menos documentalmente, fator contribuinte para a “plurissignificação” apontada por Lima.

Conceitualmente, a categoria democracia é objeto de amplo debate no âmbito teórico e no campo das práticas sociais. Para indicar polarizações acerca do conceito, mencionam-se compreensões distintas, desde as que se localizam no interior do pensamento liberal, como as proposições de Alexis de Tocqueville, até as do campo socialista, como as de Nicos Poulantzas, em seus postulados acerca do socialismo democrático. Embora a multiplicidade do alcance conceitual da democracia contribua para o caráter polissêmico da gestão democrática, o debate conceitual acerca do tema revela outra dimensão a ser explorada, o que diz respeito ao conceito de gestão.

Um dos estudos clássicos que tratam do conceito e da especificidade da gestão escolar, ainda chamada de “administração escolar”, é a tese do professor Vitor Henrique Paro (2001). A obra identifica a distinção do processo administrativo nas instituições educacionais e ainda evidencia que a utilização da lógica racionalizada pelo mercado, aplicada à educação, é um dos fatores que contribui para a derrocada de uma prática educativa que vislumbra a emancipação dos sujeitos envolvidos. Contudo, a premissa basilar do conceito de administração “(...) a administração é a utilização racional de recurso para a realização de fins determinados” (PARO, 2001, p.18) - pode ser localizada tanto na prática do trabalho, quanto como categoria

ontológica (o que é apontado na continuidade do excerto), quanto como base para o princípio da administração capitalista, em qualquer instituição mercantil.

Se a flexibilização do conceito administração (tomado aqui como gestão, tanto para o caso educacional, quanto de modo geral) pode reforçar o caráter polissêmico do termo “gestão democrática da escola”, em um outro sentido é justamente essa conceituação que alicerçará os apontamentos acerca da especificidade da gestão da escola do campo. De maneira geral, Paro adverte que: “Sem as marcas da dominação características da sociedade de classes, continuará havendo, e certamente em maior medida, a necessidade da utilização racional dos recursos com vistas à realização de fins” (PARO, 2001, p.79). Essa afirmação localiza a opção conceitual e política adotada como referencial teórico da totalidade das afirmações aqui contidas, além de ratificar o conceito amplo de gestão/administração.

Em artigo que busca justamente o aspecto conceitual, Ângelo Ricardo de Souza considera os seus limites, afirmando que suas reflexões

(...) possibilitaram a construção de um conceito de gestão escolar democrática, reconhecendo-a como um processo político que é mais amplo do que apenas as tomadas de decisão e que é sustentado no diálogo e na alteridade, na participação ativa dos sujeitos do universo escolar, na construção coletiva de regras e procedimentos e na constituição de canais de comunicação, de sorte a ampliar o domínio das informações a todas as pessoas que atuam na/ sobre a escola (SOUZA, 2009, p. 136).

Contudo, há um elemento a ser destacado: para além das conceituações gerais e abstratas, não é possível desconsiderar elementos da materialidade do objeto estudado, no caso, a realidade brasileira na constituição do conceito, na prática e na busca por gestão democrática da educação e da escola. O regime político que antecedeu a década de 1980, marcado pelo autoritarismo da

ditadura militar, influencia, em larga escala, o debate acerca da gestão democrática no Brasil.

Majoritariamente na década de 1980, no bojo das lutas gerais por democratização do país, torna-se visível e significativo o movimento por democratização da gestão escolar e educacional, protagonizado, em sua grande maioria, pelos educadores e educadoras e, timidamente, pela comunidade, pois esta tinha demandas de outras ordens, como, por exemplo, o acesso à educação.

Assim, o movimento e, conseqüentemente, as premissas da gestão democrática voltada ao fenômeno educativo tinham alicerces firmados sobre uma concepção radical de democracia que se vinculava também à organização social, aos direitos sociais como educação, saúde e moradia e, partindo da contraposição ao autoritarismo, continham um forte elemento fincado na auto-organização dos membros da comunidade escolar. Como afirma Arroyo (2008, p. 43): “A radicalidade política da defesa da gestão democrática nasce atrelada a tensões sociais e políticas (...)”.

No mesmo texto, - *Gestão Democrática: recuperar sua radicalidade política?* - Miguel Arroyo indica um importante movimento da consolidação da gestão democrática no Brasil, seu nascedouro “radical”, como exposto acima, seu processo de “domesticação”, com a inserção da gestão democrática nos aparatos legais do Estado. Em suas palavras, a gestão democrática “(...) foi domesticada pelo corpo normativo e pelas qualidades exigidas dos dirigentes escolares e dos membros dos colegiados: competências técnicas, responsabilidade pública, compromisso, liderança responsável (...)” (ARROYO, 2008, p. 46).

O movimento de absorção das demandas da sociedade civil pelo Estado e o conseqüente enfraquecimento da organização popular é uma estratégia conhecida no interior do modo de produção

capitalista, dadas às estratégias que o sistema utiliza para a sua reprodução. Contudo, a similitude nos processos concernentes à gestão democrática, em distintas realidades, países e tempos históricos, é considerável.

Os apontamentos de Arroyo são semelhantes aos de Lima (1998), que discorre sobre o processo de construção da gestão democrática em Portugal, pós a Revolução de 1974. Os processos distintos em termos históricos e sociais, mas semelhantes, pois há um avanço na democracia com a participação efetiva dos sujeitos, e uma acomodação dessa participação, quando da institucionalização dessa prática, acarretam o mesmo questionamento de Arroyo: precisamos resgatar a radicalidade política da gestão democrática da educação e da escola?

A questão é central para o contexto da temática aqui abordada. Ao evidenciar as demandas do sujeito comum desse artigo, ou seja, os movimentos sociais, Arroyo (2008, p. 56) explicita que: “Questionar princípios e fundamentos em que se tentam legitimar os processos excludentes de gestão é muito mais radical do que a radicalidade anunciada pela bandeira da gestão democrática, participativa e cidadã (...)”, ação e reflexão propostas aqui. Ao abordar a especificidade da gestão das escolas do campo, tendo essas mesmas escolas como sujeito social e político vinculado a demandas populares, toca-se na questão de princípios e fundamentos da gestão escolar.

Os pressupostos que orientarão, de forma direta e indireta, as reflexões a seguir, retomam duas questões: a disputa da radicalidade da gestão democrática da escola e sua cooptação para o modus vivendi do capital e todos os elementos que nele estão inseridos. O outro debate é correlato. Quando referenciamos o caráter abrangente do princípio geral da administração, ou da gestão, como é abordado aqui, na verdade, impõe-se à necessidade do “conteúdo” se relacionar com pressupostos de uma sustentabilidade democrática, que é social

e não só escolar. Porém, a indagação também se relaciona com a especificidade e a territorialidade, presentes no fenômeno educação do campo. A retomada, efetuada anteriormente, do conceito exposto por Paro é estratégica. Além do debate conceitual e histórico sobre o fenômeno da gestão democrática no Brasil, inserimos uma particularidade ainda mais específica, a gestão da escola e da educação *no* e *do* campo. No que tange à especificidade da gestão aqui abordada, é justamente a “utilização racional dos recursos”. Recursos esses que, no caso, estão localizados em uma delimitação específica: o campo.

A retomada do conceito exposto por Paro é estratégica. Além do debate conceitual e histórico sobre o fenômeno da gestão democrática no Brasil, inserimos uma particularidade ainda mais específica, a gestão da escola e da educação *no* e *do* campo. No que tange à especificidade da gestão aqui abordada, é justamente a “utilização racional dos recursos”, que, no caso, estão localizados em uma delimitação específica: o campo. “Recurso”, local, espaço, território, ou seja, o locus específico que dá substrato para as considerações seguintes, acerca da gestão da educação e escola do campo.

SOBRE A ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Além da diversidade conceitual acerca do conceito de gestão democrática e em torno de sua prática, há outro aspecto de diferenciação a ser considerado: as diferenças dos *locus* escolares nos quais as práticas de gestão são efetuadas. Considerando que a gestão democrática está ligada, indissociavelmente, à natureza da participação da comunidade escolar nas decisões, as condições materiais, ou, nos dizeres de Paro, os recursos são elementos

consideráveis para o exercício de tal perspectiva de gestão. Promover a gestão democrática de escolas dotadas de especificidades requer o reconhecimento e a inserção de tais especificidades nas práticas de gestão. O que se pretende neste texto é evidenciar os elementos específicos de uma gestão democrática das escolas do campo e sua contribuição para um sistema efetivamente democrático.

O próprio reconhecimento da especificidade da educação do campo é indício da democratização, pois ele se deu por reivindicação dos sujeitos do campo organizados a partir de movimentos sociais, que constituíram a Articulação Nacional Por uma Educação do Campo (sujeito político essencial dos debates empreendidos hoje acerca da chamada educação do campo).

Sobretudo conceitualmente, a expressão educação do campo é emblemática nesse sentido. A terminologia educação rural é corrente nos meios acadêmicos. Contudo, para os sujeitos do campo, educação rural simboliza uma prática educativa que negligencia as populações do campo. É uma extensão dos recursos educativos urbanos, porém, de recursos deteriorados, sucateados, tanto do ponto de vista pedagógico como material.

A escola rural, historicamente, é construída do refugo da cidade, de materiais “usados” das escolas urbanas, que vão desde o mobiliário, até recursos humanos. Outra característica da educação rural a ser destacada é o projeto do espaço rural da qual é investida. Projetos de “desenvolvimento” rural, ou seja, as concepções de campo estipuladas por sujeitos externos a ele, como as empresas agrícolas, de insumos e os dirigentes da produção rural, determinam conteúdos de projetos educativos, para as populações rurais.

Em contraposição a tais práticas é construído o conceito de *educação do campo*. E vale destacar a sutileza linguística, simbólica e ideológica: é uma educação *do* campo e não *no* campo. A preposição

é mais do que uma figura gramatical, ela se remete aos sujeitos que a constituem, ao seu conteúdo. Do campo é, também, uma postura epistemológica, a semelhança da revolução educacional efetuada por Paulo Freire, ao demarcar a Pedagogia do Oprimido. É um processo educativo, constituído por sujeitos que o compõem. Em especial, os sujeitos estão em movimento e são movimento - movimentos sociais em torno de uma bandeira comum: o campo. O conjunto dos movimentos sociais que se pauta pela temática camponesa, com a ação de seus sujeitos, forma um novo movimento social: a *educação do campo*.

O vínculo com os movimentos sociais reforça uma tese que defendi em texto anterior (MARTINS, 2009) de que “mais do que um movimento social, a educação do campo é um movimento da sociedade pela educação pública”. Além de reforçar o caráter democrático da conquista, reafirma uma concepção de educação, que pode ser sintetizada por Roseli Caldart: “A educação do campo não cabe em uma escola, mas a luta pela escola tem sido um de seus traços principais (...)” (CALDART, 2004, p.156).

A educação do campo não é só deturpada e utilizada por uma concepção estranha aos sujeitos do campo, mas também é marginalizada historicamente, em termos práticos e em termos legais. Na legislação educacional, somente na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 ocorre pequena menção, no artigo 28²⁷, incorporando as demandas dos sujeitos sociais coletivos organizados e integrando-os ao compêndio legal nacional. Os apontamentos contidos em tal dispositivo legal, podem na mesma medida, justificar o sucateamento e o detrimento no qual as condições de oferta da educação nas zonas

27 Diz o artigo: “Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural”.

rurais se dão. Ou seja, o mecanismo pode significar avanço, mas também indicar possibilidades de tratamento desigual.

Mediante a organização dos sujeitos do campo, destacada anteriormente, há avanços também na inserção do debate da educação do campo no âmbito da legislação educacional. A partir daí, ocorre a construção das Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo (Parecer n.º 6/2001 e Resolução 01/2002 do Conselho Nacional da Educação) e sua complementação, a resolução de número 02, de 28 de abril de 2008, as chamadas Diretrizes Complementares para Educação do Campo. Além de indicar um processo de gestão democrática no âmbito do sistema de ensino, na construção de políticas públicas, o próprio conteúdo dos documentos evidencia a especificidade da educação do campo e, conseqüentemente, a especificidade de sua gestão. Isso porque a tese defendida aqui é que, uma vez que a gestão democrática está relacionada à participação dos sujeitos no processo de condução da escola, as práticas realizadas a partir delas se farão inerentes às características desses sujeitos. Nesse caso, é dotada das especificidades, dado seu *locus* de produção de existência, o campo. É oportuno transcrever do texto legal um excerto que sublinha essa especificidade, por incorporar a construção coletiva dos sujeitos sociais, indicando pressupostos de gestão democrática na construção do espaço institucional da educação do campo.

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

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na

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

O texto legal evidencia elementos que constituem a identidade do sujeito do campo, além da territorialidade geográfica. Aponta, em abundância, indícios constituintes vinculados à prática do trabalho ou, nas palavras do texto, os sujeitos do campo são definidos de acordo “com a própria produção das condições da existência social”, o que se aproxima da matriz teórica aqui utilizada, que tem a dimensão ontológica do trabalho como matriz das relações sociais.

São esses os modos de produzir as condições de existência no campo “ancorados na temporalidade e saberes próprios”, que, em alguns casos, têm uma dinâmica singular frente à lógica organizacional hegemônica, contraposta por espaços mais suscetíveis às formas de organização coletivas e cooperadas. Enfim, são os espaços específicos que proporcionam possibilidades e necessidades de efetivação de um processo educativo e, conseqüentemente, de um processo de gestão, que se encontre com tais especificidades e necessidades. A vinculação entre realidade e escola é a luta que os sujeitos do campo assumiram para construir o fenômeno educação do campo.

O processo de embate, de subversão do instituído, de contraposição ao hegemônico é uma característica do que concebemos como um processo de gestão democrática. Concordando com Souza (2009, p.124), são esses “(...) elementos atinentes à gestão escolar que lhe caracterizam como fenômeno fundamentalmente político e, como tal, como palco para os processos de disputa e de dominação”. Ou seja, processos de tensionamento e de práticas sociais e educativas, construídas a partir dos sujeitos do campo, que se encontram em

movimento organizado. A partir dessas considerações gerais, é possível localizar elementos específicos das práticas educacionais.

PARTICULARIDADES E POTENCIALIDADES DA GESTÃO DA ESCOLA DO CAMPO

Partimos de pressupostos como a especificidade da educação do campo e, conseqüentemente, de elementos de sua gestão. Contudo, tal premissa não é pacífica no debate acadêmico. Retomando elementos sobre a metodologia da construção dos argumentos, utilizo-me de um procedimento específico, para exemplificar a pluralidade de posicionamentos acerca da especificidade da gestão da escola do campo.

Em uma das esferas empíricas, mais precisamente em um Seminário Estadual de Educação do Campo, promovido pela Secretaria de Estado de Educação do Paraná, voltado especialmente para diretores de escola do campo deste Estado, realizei uma pequena enquete com os presentes. De forma simples com uma única questão - "As escolas do campo necessitam de uma forma específica de gestão? Por quê?" -, obtive 113 respostas dos sujeitos diretamente envolvidos no debate. Delas, vinte e cinco disseram que as escolas do campo não necessitam de uma forma específica de gestão. É um percentual considerável, por se tratar de gestores das escolas do campo. O que simboliza²⁸ a diversidade de concepções acerca do tema. Contudo, há um elemento a ser destacado com esse dado: mesmo as respostas negativas acerca da especificidade da gestão da escola do campo trazem justificativas condizentes com os princípios aqui defendidos.

28 Simboliza, pois, a intenção das questões e a própria forma/metodologia da coleta de dados não é plenamente adaptada para informações mais detalhadas.

A defesa da aproximação das práticas educativas à realidade escolar é um elemento que aparece em todas as justificativas.

Evidencia-se, justamente, as características específicas das unidades escolares do campo, que potencializam a gestão democrática da escola, o que se insere na premissa da aproximação entre escola e realidade local. Os elementos a serem destacados se circunscrevem às especificidades das escolas e das comunidades escolares do campo e suas incidências sobre a gestão da escola, bem como às potencialidades de tal realidade para a democratização dessa gestão.

As características próprias da Escola do Campo propiciam uma maior convivência com as formas organizativas da vida produtiva, cultural, religiosa e política do campo. Com isso, a gestão democrática inclui a possibilidade do professor participar das reuniões comunitárias e abrigar, na escola, assembleias gerais da comunidade. Desta forma, a escola pode se tornar um espaço para encontros da comunidade e dos movimentos sociais como uma das formas de estímulo à participação de todos na vida escolar (GRACINDO, 2006, p.46).

As comunidades do campo apresentam singularidades. A principal é que a escola, além de uma instituição educativa, é também um “símbolo cultural”, uma instituição de convergência na vida comunitária, que, ao contrário dos conglomerados urbanos, mantém elementos de coletividade, estreitos laços de solidariedade e participação, que podem solidificar o processo de gestão democrática da escola. No caso da educação do campo, a democratização da gestão da escola reside também em ações emanadas da própria prática escolar pautadas por necessidade de contribuição para com a realidade camponesa.

Ou seja, uma gestão democrática da escola do campo pressupõe uma prática educativa que contribua efetivamente para o desenvolvimento das relações sociais do campo. A escola age como um espaço de valorização das relações sociais e culturais dos sujeitos

do campo e, mais que isso, pode funcionar como um núcleo articulador de desenvolvimento de políticas sociais de desenvolvimento local. Esse aspecto necessita de mais detalhamento.

Obras²⁹ que relatam a luta popular por escola, mesmo em outras realidades como os centros urbanos, localizam na escola um locus articulador de diversas demandas sociais. Dizia Maria Malta Campos sobre os trabalhadores de fábrica urbanos: “se existe a escola é preciso que chegue também a água, a luz, a coleta de lixo e a linha de ônibus, para transportar professores e alunos; para que chegue o ônibus é preciso melhorar o calçamento, a segurança e assim por diante” (CAMPOS, 1992, p.77).

O raciocínio é o mesmo e, contemporaneamente, ainda mais intenso em relação à realidade camponesa. Uma escola no campo, muitas vezes o único serviço público local, pode tornar-se um instrumento de articulação para a obtenção de outros serviços públicos e direitos de cidadania, como serviços de saúde, saneamento, cultura, lazer, assessoramento técnico de produção, entre outros. Uma escola que se quer democrática e vinculada à realidade e à comunidade local tem como função social promover ações que visam a proporcionar a ampliação de melhores condições de vida no campo.

Especificamente acerca dos elementos que constituem o chamado chão da escola, podem-se destacar ações, estratégias, mecanismos e metodologia que contribuam para as práticas escolares de gestão democrática das escolas do campo. Farei, a partir daqui, breves apontamentos sobre tais elementos, eles, sustentados por pesquisas de campo, que vêm sendo efetuadas há seis anos em escolas do campo. A estratégia metodológica para a obtenção de

29 Pode-se referenciar: CAMPOS, Maria M. Malta. As Lutas Sociais e a Educação. SEVERINO, Antônio Joaquim (et. Al.) Sociedade civil e educação. Campinas: Papius. Cedes: São Paulo. Ande: Anped, 1992. p.73-92, e CAMPOS, Rogério Cunha. A luta dos trabalhadores pela escola. São Paulo: Loyola, 1989.

dados é um programa de formação continuada de professores, que possibilita a inserção direta do pesquisador na realidade escolar e a utilização de procedimentos, como a pesquisa participante e ação. Ao trabalhar junto às escolas do campo, participar de esferas de debates públicos, desde encontros, fóruns e debates, bem como equipes estatais como o Comitê Estadual de Educação do Campo, é possível articular as metodologias com os apontamentos aqui efetuados.

Atividades no interior das unidades escolares, como coletivos de formação de professores, inserções de componentes curriculares vinculados às necessidades locais, experiências de atividades que promovem a integração entre comunidade e escola, organismos de gestão que incorporam as dimensões da organização local, práticas organizativas discentes como os coletivos e as assembléias, que apresentam indícios consistentes de uma efetiva gestão democrática da escola, pormenorizadamente, serão descritas através de trabalhos realizados.

A primeira é a participação da comunidade. Fora destacada a escola como locus de organização para demais demandas sociais, porém o envolvimento com a comunidade escolar pode ir além dessa questão estrutural. As escolas referenciadas como campo empírico aqui citadas estão localizadas em uma área de assentamento de reforma agrária, conquistada por um movimento social, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Isto suscita dois desdobramentos. Primeiro que, em escolas do campo, em sua maioria, o vínculo com movimentos sociais é fundamental, premissa tomada também por outras realidades, conforme aponta uma obra sobre gestão democrática da escola: "É fundamental que a escola sintonize com os movimentos sociais e se descubra como parte de um coletivo capaz de controlar socialmente o poder, caminho para atingimento de uma democracia, pois que na verdadeira democracia é a sociedade que controla o poder" (HORA, 1994, p.140).

Além dos movimentos sociais, outros espaços como cooperativas, sindicatos, associações estão presentes na organização rural e o próprio conceito de comunidade é mais intenso. A partir da realidade, é necessário destacar que, ativa e instrumentalmente, esses segmentos necessitam compor os espaços e mecanismos gestores da escola. Supera-se, por exemplo, a concepção de Associação de Pais e Mestres tradicional, que agrega somente os sujeitos ligados diretamente à realidade escolar, como professores e pais de alunos, como mecanismo gestor.

A inserção da comunidade nos mecanismos gestores (mecanismos de poder) reforça a concepção de conselhos, cujas raízes estão “(...) [n]os conselhos que se tornaram famosos na história: a Comuna de Paris, os conselhos dos soviets russos, os conselhos operários de Turim – estudados por Gramsci -, alguns conselhos na Alemanha nos anos 1920, conselhos na antiga Iugoslávia nos anos 1950 (...)” (GOHN, 2001, p.65), estruturas que recebem a nomenclatura hoje de conselhos escolares.

Assim, democratizar a gestão da escola do campo é inserir a comunidade camponesa, com seus valores, principalmente o da cooperação, no interior das instâncias administrativas da escola. Dessa maneira, o planejamento, as ações, as perspectivas das práticas escolares serão (em tese) um reforço em ações do desenvolvimento comunitário também.

Contudo, esses elementos podem se materializar em práticas educativas, desde que inseridas formalmente como constituintes do projeto político pedagógico da escola (PPP). Essa inserção pode até mesmo servir de instrumento ou solidificar a relação comunidade escolar. Um exemplo concreto é capaz de evidenciar tal perspectiva de aproximação.

Um dos componentes do PPP da escola é a caracterização da comunidade, tanto quantitativa como qualitativa no que se refere aos alunos, o chamado marco situacional. Na escola campo de pesquisa, os sujeitos ligados diretamente à prática educativa (professores e outros membros do conselho escolar), frente à necessidade institucional de reformulação de seu PPP e dos limites da participação da comunidade da escola, resolveram construir uma estratégia de aproximação com o PPP. Elaboraram, coletivamente, um questionário sociocultural, com a dupla finalidade de cumprir com as exigências burocráticas numéricas do projeto e promover estratégias formais de ações escolares que aproximassem a comunidade, de acordo com os seus anseios.

Porém, um dos elementos que mais repercutiu de forma concreta foi a estratégia de aplicação desses questionários: os professores e funcionários da escola os aplicaram nas casas dos alunos e alunas, fato que valorizou a participação dos pais, do ponto de vista da comunidade e fez com que os professores adentrassem efetivamente no universo, não só vocabular, mas social dos membros daquela comunidade escolar.

Ações concretas de integração da comunidade escolar são materializadas e inseridas no cotidiano das escolas. É possível citar duas ações como referência, uma, da escola evidenciada, e, outra, constante de obra sobre a temática. No caso da escola pesquisada, há um espaço, hoje institucionalizado e constante do calendário escolar, chamado Semana Camponesa, que, nas palavras dos sujeitos da escola:

É um espaço que temos de juntar escola e comunidade. Fazemos de tudo, tem espaço para troca de experiências, intercâmbios, oficinas, palestras, para a venda da produção orgânica, para mostra de artesanatos dos alunos e do grupo de mães, mostra dos trabalhos das crianças, como as ervas medicinais, apresentações culturais, festa,

confraternização. Hoje conquistamos esse espaço e ele está até no calendário escolar e no projeto político pedagógico da escola (MARTINS, 2009, p.253).³⁰

Nascida de uma proposta do MST nacional, a atividade que congrega a comunidade e a escola, em que há um aprendizado mútuo, a Semana Camponesa é uma atividade escolar, idealizada, construída e gerida coletiva e democraticamente, que, hoje, ocupa um espaço nas atividades escolares.

Muito parecida, a experiência que consta do texto de RICCI (1999) narra uma atividade escolar localizada em São João do Triunfo, cidade do interior do Paraná. Veja o relato do autor em que, entre outras práticas de educação do campo em âmbito municipal, faz a seguinte referência:

Uma delas foi a Semana da Comunidade, realizada ao longo da semana de 7 de Setembro. Aboliram as tradicionais passeatas e organizaram, em cada comunidade, espaços de lazer, onde eram distribuídos baralhos, brinquedos, papel, tinta, chimarrão. O objetivo era reconstruir os laços comunitários, desgastados pelos anos de crise econômica. Em seguida, criaram a Feira de Ciências. Cada comunidade mapeou brinquedos e atividades típicas do meio rural. A feira contou com exposições de alunos que explicavam como se fazia um balaio, como se cultivava uma planta, com se fazia um remédio com plantas medicinais (RICCI, 1999, p.05).

Além dessas atividades, que podem se encaixar na nomenclatura de “extracurriculares”, há também iniciativas como a inserção de conteúdos curriculares ligados à vida no campo. Podem ser citadas: “Práticas Agroecológicas”, “Desenvolvimento Rural Sustentável”, oferecidas em escolas públicas do Paraná, entre outras atividades, projetos ou ações que partem da organização curricular e do processo de ensino-aprendizagem. Ainda nesse

âmbito, uma gestão democrática que considere os sujeitos da escola, estabelece-se também pela observância dos tempos próprios da vida no campo, que se materializam em calendários escolares específicos, conforme é previsto pela legislação citada (BRASIL, 2002). Como se pode constatar é amplo o campo das possibilidades de ação que alinhem as práticas pedagógicas, a comunidade escolar, a educação do campo e o próprio campo, em torno do fenômeno da gestão democrática da escola.

Paracomplementar o circuito de possibilidades e potencialidades, destaco uma dimensão que, na maioria das vezes, é tomada como secundária na vida escolar e no processo gestionário: a participação dos estudantes. No geral, as escolas ou não contêm estratégias para a participação dos estudantes, ou, quando isso ocorre, é uma participação fictícia ou instrumental.

O processo democratizante não se conclui se for uma “preparação” para vivenciar a democracia. Se uma gestão se quer democrática e exclui os estudantes do processo gestionário, ocorre mais que um paradoxo, ocorre uma prática inócua, um simulacro de gestão democrática. Mesmo que em outro contexto, com relações sociais bastante diversas e uma perspectiva radical, parecem apropriadas as considerações de Pistrak sobre o tema, que insere a categoria de autodireção no debate:

Se nós queremos criar pessoas que conscientemente se relacionem com suas obrigações sociais, elas devem claramente compreender as suas necessidades; mais que isso, elas próprias devem estabelecê-las e livre e voluntariamente subordinar-se a elas. Em igual medida, isto diz respeito à escola. É impossível imaginar-se na escola uma auto-direção correta, segura, e que atinge seus objetivos, se as crianças não são chamadas para a organização ativa de todos os aspectos da vida escolar (PISTRAK, 2009, p.129).

Esta referência cumpre dupla função no texto. Ressalta a necessidade da participação dos estudantes e a forma real que ela precisa se manifestar. A realidade das escolas do campo, com as características destacadas, como a proximidade da comunidade e da vida concreta, os espaços materiais que podem ser criados para processos de autoorganização, como a organização dos estudantes em torno do trabalho, favorece a implementação do processo de participação estudantil.

A outra função da referência é um aspecto destacado por Pistrak acerca do próprio significado da democracia, da gestão democrática. Embora muitos questionem a própria noção de democracia no pensamento e realidade de Pistrak, a essência de sua proposição é a mesma de um processo democrático: necessita ser construído pelos sujeitos, em todas as suas dimensões, se o objetivo real for a vivência plena do processo. O prefixo “auto”, autogoverno, autogestão, autonomia, é fundamental para o exercício da democracia na escola. Mas, para isso, é necessário resgatar a essência do significado da palavra em sua plenitude, ou seja, do grego autós, = eu mesmo, é uma tomada radical. Quando se põe em movimento e em instituições sociais, significa que os sujeitos são sujeitos do processo. Vale lembrar que a escola é uma instituição educativa, na qual tal processo somente será apreendido, se vivenciado.

CONSIDERAÇÕES GERAIS

As considerações efetuadas e as situações concretas expostas não tiveram a pretensão de esgotar as possibilidades de ação no âmbito da gestão democrática da escola do campo. Muito menos indicar qualquer tipo de “receituário”. A intencionalidade destas reflexões reside na exposição acerca da necessidade de integrar, efetivamente,

os sujeitos que compõem a realidade educacional à prática educativa, o que, na concepção aqui defendida, é a essência de uma prática de qualquer tipo de gestão democrática.

Frente à especificidade da educação do campo e do movimento que a circunda, pensar em uma gestão democrática das escolas é, para além do que foi frisado sobre a função da escola e o desenvolvimento local, também compreender a ação escolar em si, como colaboradora desse desenvolvimento, concomitante à formação do sujeito educando.

Contudo, ao finalizar estas reflexões, é necessário retomar seus aspectos mais contundentes. Como referência central do debate sobre gestão democrática da escola, encontra-se a necessidade da retomada da proposta de radicalização da gestão escolar democrática, como na tese defendida por Arroyo. E aqui a gestão da escola e da educação do campo conflui como sujeito político de tal radicalização, pois:

Os movimentos sociais populares retomam e radicalizam os vínculos entre outra função da escola e outro projeto de sociedade e de Estado. Os movimentos do campo são explícitos nesse ponto. Começam suas propostas de educação debatendo que campo para uma educação do campo, que território para uma educação indígena, quilombola, que projeto de campo, de território de política agrária (agronegócio versus produção camponesa) em um projeto de sociedade e de nação (ARROYO, 2008, p. 54).

Creio ser esta a função central de um processo de gestão democrática da educação: construir pressupostos sociais da democracia, desde os sujeitos, suas necessidades, suas expectativas, ancorados em um projeto societal que possibilite materialmente as condições de efetivar, além do pleno governo dos sujeitos, os elementos que garantam a igualdade social.

Pensar a prática democrática no interior da sociedade atual soa imaginário, frente às reais condições das relações sociais, éticas

e políticas a que estamos submetidos neste modo de produção, ou seja, sob a égide da sociedade capitalista. Contudo, ainda que figure no campo da utopia, não é possível dissertar sobre a democracia e tomá-la como inalcançável. É justamente essa falácia que sustenta a escola sob o capital, a dicotomia entre escola e vida, entre projeto e concreto, entre pensar e fazer.

A gestão democrática que pretendemos expor e os sujeitos que a constroem e por ela lutam, é a gestão que aproxima os aspectos escolares dos aspectos sociais, o projeto escolar, desde o projeto político pedagógico, aliado ao projeto de sociedade e de mundo que se quer construir. É este o sentido expresso na citação de Arroyo, quando ele sinaliza o potencial dos movimentos do campo de buscar, aliado ao projeto de escola, o seu projeto de campo e de sociedade. Trata-se de elemento central para um processo gestor democrático - e que a que a democracia seja da escola, na escola e na vida.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. *Gestão Democrática: recuperar sua radicalidade política?* In: CORREA, Bianca Cristina; GARCIA, Teise Oliveira (orgs.). *Políticas Educacionais e organização do Trabalho na escola*. São Paulo: Xamã, 2008. p. 39-56.

BRASIL. CNE. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo*. (Parecer n.º 36/2001 e Resolução 01/2002 do Conselho Nacional da Educação) Brasília: 2002.

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzalez [et al] (orgs.) *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis: Vozes, 2004. p.147-158.

CAMPOS, Maria M. Malta. As Lutas Sociais e a Educação. SEVERINO, Antônio Joaquim (et. Al.) *Sociedade civil e educação*. Campinas: Papirus. Cedes: São Paulo. Anped, 1992. p.73-92.

GOHN, Maria da Glória. *Conselhos Gestores e Participação Sociopolítica*. São Paulo: Cortez, 2001.

GRACINDO, Regina Vinhaes. *Conselho Escolar e Educação do Campo*. Brasília: Secad.MEC, 2006.

HORA, Dinair Leal da. *Gestão democrática na escola*. Campinas: Papyrus, 1994.

LIMA, Licínio Carlos. *A escola como organização e a participação na organização escolar*. 2. ed. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 1998.

MARTINS, Fernando José. *Gestão Democrática e Ocupação da Escola; o MST e a Educação*. Porto Alegre: EST, 2004.

_____. *Ocupação da Escola: uma categoria em construção*. Porto Alegre: Tese - (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2009. 282p.

PARO, Vitor Henrique. *Administração Escolar; uma introdução crítica*. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

RUDÁ, Ricci. *Esboços de uma nova concepção de educação do meio rural brasileiro*. 1999. 07.p. Disponível em: <http://www.serrano.neves.nom.br/downloads/educrural.pdf>, acessado em 22/07/2009.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. *Educação em Revista*. Belo Horizonte: UFMG. vol.25, n.3. 2009. p.123-140 PISTRAK, Moisey M. (Org) *A Escola-Comuna*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.



5

**PEDAGOGIA DA TERRA:
OS SUJEITOS DO CAMPO
E O ENSINO SUPERIOR**

INTRODUÇÃO

No contexto das políticas e práticas do ensino superior, de modo geral, cada vez mais atreladas à lógica de mercado, busca-se, nesse capítulo, dar visibilidade a uma experiência nessa modalidade de ensino que pretende se posicionar na contracorrente de tal lógica: a Pedagogia da Terra. Sob a forma de política pública afirmativa, voltada para os sujeitos do campo, são construídos cursos especiais, com características singulares e próprias, que tem chamado a atenção de pesquisadores e da sociedade civil. Essa experiência aponta elementos significativos que almejam a definição de políticas e práticas de um ensino superior vinculado a uma perspectiva emancipatória, voltado especificamente para as camadas populares.

Não seria difícil traçar um panorama definindo o caráter desigual, excludente e elitista do ensino superior. Poderia fazê-lo estatisticamente, com dados em relação ao acesso da população a esse nível de ensino, que se agravariam ao cruzá-los com as condições sociais dos estudantes que frequentam o ensino superior. Contudo, procurarei ater-me ao caráter qualitativo desse panorama, que Chauí (1999) define como operacional, dada a sua submissão aos ditames do capital. Nesse sentido, a autora afirma que

Essa universidade não forma e não cria pensamento, despoja a linguagem de sentido, densidade e mistério, destrói a curiosidade e a admiração que levam à descoberta do novo, anula toda pretensão de transformação histórica como ação consciente dos seres humanos em condições materialmente determinadas. (ibidem: 5).

Tais características, embora situadas na realidade brasileira, podem ser ampliadas para outros contextos, como aponta a coletânea de nome significativo *A Universidade em Ruínas* (Trindade, 1999) que reúne experiências de outros países, inclusive europeus. Refira-se



s u m á r i o

ainda, neste contexto, o controverso processo de Bolonha, processo esse que, mesmo que para muitos se manifeste como um avanço nas políticas de ensino superior, para analistas críticos fortalece as características acima descritas, promovendo o caráter «operacional» da universidade contemporânea.

Contudo, na outra esfera do processo elitizante do ensino superior estão as camadas populares. Nestas, desprovidas historicamente do acesso aos direitos de cidadania, encontram-se sujeitos sociais que se organizam em movimentos que, de entre as suas demandas, procuram ter o acesso a tais direitos, promovendo assim um processo de democratização. É justamente o caso da «Pedagogia da Terra»: os movimentos sociais do campo, que partem de demandas específicas (formação de professores e profissionais para sua ação), acabam por contribuir para demandas mais amplas de cunho social e, de maneira geral, com o processo de democratização como um todo.

Especificamente sobre a democratização do ensino, Pintassilgo (2003) destaca a obra do pensador português Rui Grácio, que corrobora uma premissa aqui defendida:

Propomo-nos distinguir três acepções na expressão democratização do ensino: uma respeita às bases sociais de recrutamento do contingente escolar, outra aos valores objectivamente veiculados pelos conteúdos do ensino, a terceira ao teor das relações institucionais – administrativas e pedagógicas – do sistema escolar. (Grácio, 1971/1995, cit. in Pintassilgo, 2003: 19).

A acepção a ser destacada é a «base social» da democratização do ensino, estendido aqui para o ensino superior. É inegável o aumento do número de alunos adultos no ensino superior (Pascueiro, 2009). No entanto, os «valores» e o «teor das relações institucionais» de tal dimensão são amplamente questionáveis. No caso brasileiro, por exemplo, a maior concentração dessa expansão encontra-se

na rede privada de ensino, controlada e ao serviço do mercado. As instituições que fornecem tal «produto» (ensino superior) são aquelas que apresentam resultados inferiores nos índices estatais de avaliação. Assim, é necessário que o conjunto de aceções apresentado por Grácio esteja presente no processo de democratização, o que se verifica na experiência aqui relatada.

Na perspectiva de democratização do ensino superior encontram-se as ações coletivas dos sujeitos sociais que, «apesar» do papel do Estado (pois as ações estatais hegemônicas estão a favor do capital e contra os sujeitos que se organizam em movimentos sociais), se articulam em torno de ações que inserem demandas dos sujeitos políticos coletivos no aparelho estatal, verificando-se, no caso do ensino superior no Brasil, experiências emblemáticas. Quer-se neste artigo materializar alguns pontos de democratização até aqui debatidos e, também, expor as características básicas de um fenômeno denominado no Brasil de «Pedagogia da Terra». A Pedagogia da Terra consiste numa ação coletiva de acesso ao ensino superior, na qual os sujeitos sociais do campo, a partir de demandas específicas e de acordo com as condições particulares da sua realidade social, constroem um processo formativo, apropriando-se dos tradicionais espaços universitários.

Mesmo dissertando sobre uma experiência em particular como a Pedagogia da Terra, não se propõe a dissociação entre a perspectiva de sistema de ensino superior e a ideia de universidade. Os apontamentos de Almeida e Antônio (2008) são emblemáticos tanto para mostrar a ideia de universidade vinculada à Pedagogia da Terra, quanto para evidenciar a característica de unidade entre experiência local e sistema. Isso porque os autores versam sobre uma experiência local, ou seja, de um curso de Pedagogia da Terra. Nesse sentido, afirmam que



s u m á r i o

Sua concretização contém explicitamente a idéia de uma universidade pública que expressa uma abertura de relações com os movimentos sociais e com uma ação preferencial por membros da sociedade que, de alguma forma, vivem na condição de exclusão ao acesso de direitos sociais e à cidadania plena – a população do campo. (ibidem: 22).

É necessário destacar que, para além da pesquisa em fontes primárias (documentos oficiais, documentos dos movimentos sociais) ou secundárias (a produção científica sobre a temática), utilizarei os recursos oriundos do contato direto com a temática, uma vez que atuei na docência de um curso nos moldes aqui abordados e tráfego pelos espaços de construção coletiva das mencionadas ações lançando mão, parcialmente, do recurso da pesquisa participante (Brandão & Streck, 2006).

É importante sinalizar ainda que a Pedagogia da Terra se insere no contexto de um debate mais amplo no território brasileiro. Esse debate assenta na construção da chamada “Educação do campo” (Arroyo, Caldart, & Molina, 2004), que não será objeto de análise do presente texto. Contudo, não é possível dissociar as duas abordagens, uma vez que ambas, Pedagogia da Terra e Educação do Campo, são propostas educativas construídas coletivamente pelos sujeitos do campo, condizentes com as suas especificidades e com a sua perspectiva contra-hegemônica de campo, agricultura, educação e sociedade.

AS ORIGENS E OS DADOS

A gênese da «Pedagogia da Terra» explica o apontamento supra sobre a ação «apesar» do papel do Estado, pois nasce de uma política pública oriunda das necessidades dos demandatários. No Brasil,

s u m á r i o

o ensino superior tem uma marca histórica elitista – as camadas populares são minorias e exceção. Como a gênese da Pedagogia da Terra está vinculada a um movimento social específico, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que, por sua vez, insere-se num movimento mais amplo, a “Educação do Campo”, são necessários dois esclarecimentos: a) é complexo precisar um limite na atuação do MST e do movimento «Por uma educação do campo», uma vez que o primeiro é um dos fortes sujeitos sociais que compõe o segundo; b) o foco de atuação e, conseqüentemente, as demandas dos dois movimentos misturam-se. Assim, com a intenção de evidenciar essa proximidade e de esclarecer a essência da expressão “Educação do Campo”, pode-se afirmar que:

Um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade desse movimento por uma educação do campo é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação e a uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. (Caldart, 2004: 149-150).

Para retomar a história da Pedagogia da Terra, é preciso evidenciar o papel central do MST, que se desdobra neste movimento maior de educação do campo. Contudo, é necessário explicitar-se a especificidade de cada um desses movimentos (MST e Educação do Campo), indissociáveis, mas independentes.

O MST é um movimento social que tem como principal objetivo a luta pela reforma agrária. Contudo, no interior desse movimento há uma série de demandas que constituem frentes de luta, entre as quais a educação. Como é um movimento de massas, constituído por famílias, possui um elevado índice de crianças, o que se desdobra numa grande demanda pela educação. Como o MST tem uma proposta educacional

de acordo com os sujeitos que o constituem, há toda uma estrutura que se alinha com tal especificidade, nomeadamente a formação de professores. É neste contexto, de acordo com uma práxis educativa sentida nas necessidades de um movimento social, que é “gerada” a Pedagogia da Terra.

A partir da demanda de formação científica e universitária para os quadros das escolas situadas em acampamentos e assentamentos do MST, o movimento procura realizar parcerias com universidades para a supressão dessa demanda e, concomitantemente, busca, junto dos organismos estatais, recursos públicos para que o Estado assumira essa demanda pública educacional. Depois de um longo processo de construção social, que extrapola os limites deste artigo, e a partir de 1998, iniciam-se as parcerias formais entre as universidades brasileiras e o MST, tendo como órgão de fomento estatal o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), ligado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário. Note-se que não se trata do Ministério da Educação. O programa envolve dezenas de universidades em parcerias com movimentos sociais, números que serão destacados somente para dar visibilidade à dimensão dessa ação, o que se traduz numa experiência democratizante no ensino superior brasileiro nessa avaliação particular.

Com o relato inicial das características formais da Pedagogia da Terra, quer-se demonstrar a abrangência atingida por essa iniciativa. Para o fazer, serão utilizadas algumas fontes «oficiais» que, neste caso, não se restringem aos documentos estatais, mas estendem-se também aos documentos produzidos pelos movimentos sociais. Neste caso, a análise das primeiras experiências considera um caderno produzido pelo MST (Caldart, 2002) como referência central.

Os demais dados são fornecidos pela coordenação do PRONERA, não estando ainda sistematizados, e traduzindo-se somente nos apontamentos internos do setor.

Os dados aqui expostos sobre a Pedagogia da Terra evidenciam dois momentos políticos no Brasil. O período inicial da experiência, entre 1998-2002, é marcado por um intenso conflito, uma vez que o Estado Nacional e a sua política de Estado-Mínimo se contrapunham a iniciativas populares como a que está em análise. É interessante observar essa contradição, pois é justamente no momento de maior intensidade no combate aos movimentos sociais, e de escassez de políticas públicas ao conjunto da população que se avança para uma iniciativa de política pública popular.

Nesse primeiro período, conforme o relato dos movimentos sociais (ibidem), foram efetuadas sete experiências de Pedagogia da Terra. Neste período, além de se iniciar a construção formal do que se denomina hoje Pedagogia da Terra, surgem elementos emblemáticos para as considerações contemporâneas, como o próprio nome da atividade.

O primeiro curso de Pedagogia da Terra do Brasil foi realizado em parceria com a Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI), visando à formação acadêmica de professores que atuavam no interior de escolas e processos educativos do MST. Os alunos desse primeiro curso de Pedagogia da Terra, cuja turma chamava-se Salete Strozake, sem a pretensão de «batizar» o curso, fizeram uma ação que deu o nome ao objeto aqui analisado. Conceberam um jornal, criado para manter atualizadas as bases (acampamentos e assentamentos) sobre as atividades de formação que vinham realizando, que foi intitulado pelos educandos de «Pedagogia da Terra», nome que se construiu de significados e práxis cunhando uma categoria hoje constituinte do sistema de ensino superior brasileiro. «De nome-apelido, a expressão Pedagogia da Terra vai aos poucos identificando a presença de determinados sujeitos na Universidade, bem como um jeito talvez novo de fazer e de pensar a formação de educadoras e dos educadores do campo» (Caldart, 2002: 77). Vale a

pena salientar que a experiência tinha como interlocutor da sociedade organizada apenas o MST. Em 2002, em parceria com a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), decorreu o primeiro curso com a Via Campesina, composição constituída por vários movimentos ligados à realidade camponesa. O curso foi realizado nas instalações do ITERRA – Instituto de Educação Josué de Castro, ligado ao MST. Esse movimento, que era o interlocutor central do processo, passou a ser um dos parceiros, agregando à Pedagogia da Terra uma série de outros movimentos sociais, o que imprimiu um caráter mais classista à ação.

Nas fontes consultadas pode haver um pequeno lapso de registro, pois nos relatos das atividades da Pedagogia da Terra, fornecidos pelo órgão oficial, o PRONERA, as atividades desenvolvidas iniciaram no ano de 2003. Esse fato está relacionado com as condições políticas governamentais do Brasil, que corresponde a um segundo período político brasileiro. Em 2003, Lula da Silva assumiu a presidência do País. O órgão estatal referenciado estava vinculado à administração federal e pode-se verificar uma expansão das atividades realizadas nessa área a partir desse fato, expansão não só no sentido quantitativo, mas também nas áreas de cursos superiores oferecidos. Importa ressaltar que não se está a atribuir essa expansão à mudança de governo no país. A questão da inserção de movimentos sociais ligados à via campesina como constituintes da Pedagogia da Terra, ampliando a força social dos movimentos (fator esse que não pode ser desconsiderado pela análise) é também uma referência para a expansão da atuação da Pedagogia da Terra.

Com estas ressalvas, pode-se expor os dados quantitativos sobre a Pedagogia da Terra, que ultrapassa hoje o curso de Pedagogia. De acordo com dados disponibilizados pelos órgãos competentes já referenciados, e tendo como base os projetos firmados até ao presente ano, as parcerias abrangem várias áreas de conhecimento, com os

seguintes cursos superiores: Geografia e Desenvolvimento Territorial, Agronomia, Letras, Normal Superior, História, Ciências Agrárias, Medicina Veterinária, Educação e Artes, Direito, Ciências Sociais, Tecnologia em Gestão. Não estão aqui contabilizados os cursos interdisciplinares de licenciatura para formação de professores e as pós-graduações *latu-sensu*, principalmente em educação do campo. Tal amplitude não supera a maioria dos cursos de Pedagogia existentes nessa modalidade. A tabela 1, embora possa conter algumas lacunas, por não se tratar de uma publicação oficial, um documento interno de controle da instituição responsável, oferece uma visualização um pouco mais pormenorizada acerca da atividade do PRONERA, nos cursos de «Pedagogia da Terra».

TABELA 1: cursos, vagas e parcerias

Curso	Número de vagas	Movimento social ³²
Geografia e Desenvolvimento Territorial	55	FETRAF
Pedagogia	1087	MST
Agronomia	45	FETAGRI
Normal Superior	200	FETAG
Pedagogia	110	FETRAECE/MST
Letras	100	FETAG/CETA
Agronomia	180	MST
História	120	MST
Ciências Agrárias	60	MST
Pedagogia	50	CPT

32 O documento, que é datado de 2009, possui a terminologia «movimento parceiro», que na realidade é a instituição social interlocutora oriunda da sociedade civil, além do já denominado MST. Os nomes correspondentes às siglas são: FETRAF – Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar; FETAGRI (diferenciação estadual) e FETAG – Federação dos Trabalhadores na Agricultura; FETRAECE – Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Ceará; CETA – Movimento Estadual de Trabalhadores Assentados, Acampados e Quilombolas da Bahia; CPT – Comissão Pastoral da Terra; FETARN – Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Rio Grande do Norte; FETAPE – Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Pernambuco; FETAEMG – Federação dos Trabalhadores na Agricultura de Minas Gerais; e FETAEG – Federação dos Trabalhadores na Agricultura de Goiás. As federações de agricultores dos diversos estados estão ligadas à Confederação dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG).

Medicina Veterinária	130	MST
Pedagogia	180	FETARN
Educação e Artes	50	MST
Pedagogia	60	FETAPE
Direito	48	MST/FETAEG
Licenciatura em Educação do Campo	200	FETAGRI/MST
Ciências Sociais	60	FETAGRI/MST/CPT
Pedagogia	60	MST/FETAEMG
Formação de Educadores	180	FETAEMG
Agroecologia	80	MST
Especialização em Educação do Campo	210	Via Campesina
Gestão de Organizações Sociais e Cooperativas	60	MST

Estes cursos, compreendendo a delimitação de período entre 2003 e 2007, realizaram parcerias com 29 universidades brasileiras de todas as regiões do país. Nesse período existiam, no âmbito da «Pedagogia da Terra», 3.469 vagas no ensino superior em parcerias com universidades majoritariamente públicas. Os recursos para a manutenção dos cursos são públicos e tornam o atendimento aos educandos gratuito. A tendência é o aumento da expansão, uma vez que outro ministério aderiu à proposta. O Ministério da Educação, por meio da secretaria que assume a temática da educação do campo, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, lança um edital de fomento a cursos de educação superior para a formação de professores. Com o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), procura-se realizar cursos de licenciatura de formação interdisciplinar de professores para escolas do campo, diferenciando-se da postura acadêmica dos tradicionais cursos de formação de professores. Ou, conforme o texto legal:

O objetivo do programa é apoiar a implementação de cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais. (MEC, 2007: 1).

Ainda relativamente ao teor do documento oficial, é de salientar a forma como ficam incorporados alguns dos princípios construídos pelos movimentos sociais e que, em certa medida, acabam por contribuir com elementos de popularização da perspectiva da organização do ensino superior nacional. Percebem-se tais elementos quando o documento estabelece os critérios exigidos para a elaboração de projetos a serem apresentados ao referido programa:

Entre os critérios exigidos, os projetos devem prever: a criação de condições teóricas, metodológicas e práticas para que os educadores em formação possam tornar-se agentes efetivos na construção e reflexão do projeto político-pedagógico das escolas do campo; a organização curricular por etapas presenciais, equivalentes a semestres de cursos regulares, em regime de alternância entre tempo-escola e tempo-comunidade, para permitir o acesso e permanência dos estudantes na universidade (tempo-escola) e a relação prática-teoria-prática vivenciada nas comunidades do campo (tempo-comunidade); a formação por áreas de conhecimento previstas para a docência multidisciplinar – Linguagens e Códigos, Ciências Humanas e Sociais, Ciências da Natureza e Ciências Agrárias, com definição pela universidade da(s) respectiva(s) área(s) de habilitação; e a consonância com a realidade social e cultural específica das populações do campo a serem beneficiadas, segundo as determinações normativas e legais concernentes à educação nacional e à educação do campo em particular. (ibidem: 2).

Para além da novidade dos tempos educativos distintos, o mais emblemático dessa organização proposta para o curso de licenciatura em Educação do Campo é sua característica interdisciplinar. No Brasil, as áreas de conhecimento não se comunicam durante a graduação. As licenciaturas específicas, tanto para a docência do ensino médio, quanto para os anos finais do ensino fundamental (do 6º ao 9º anos) são unitemáticas e têm em consideração a formação de professores

secundarizada na maioria dos casos. Em termos numéricos, essa ação também ensaia um avanço na democratização do acesso, uma vez que existem aproximadamente 3.400 pessoas envolvidas diretamente com o processo formativo.

A proposta acima descrita visa superar a distância entre teoria e prática, construindo um curso no qual o educando é formado a partir do diálogo entre as áreas nas quais irá atuar como docente, de forma interdisciplinar. E, embora conste de um documento oficial, essa prática é oriunda da organização prévia dos sujeitos sociais do campo e os números apresentados traduzem uma conquista dos movimentos sociais.

O «CONTEÚDO» DA PEDAGOGIA DA TERRA

É impossível dizer qual a maior contribuição da Pedagogia da Terra para o ensino superior brasileiro: se é a contribuição para a democratização no que diz respeito à forma, ou seja, o aumento de vagas para camadas populares, geralmente excluídas dessa modalidade de ensino (como sujeitos sociais organizados, os movimentos sociais adentram nesse estranho universo do ensino superior), ou a democratização de conteúdo, uma vez que a Pedagogia da Terra, com as suas experiências singulares, contribui significativamente para indícios de outras formas de organização do ensino superior.

Pode-se apontar para o próprio acesso ao ensino superior. Os sujeitos constituintes da Pedagogia da Terra, com organização baseada nos movimentos sociais, apresentam demandas significativas para o sistema universitário. Conseqüentemente, a população direciona a oferta universitária e não o contrário, que é a regra na organização do sistema de ensino superior brasileiro. Contrariando a lógica em que

a universidade apresenta as opções aos candidatos, a experiência da Pedagogia da Terra subverte isso, indicando quais são as suas demandas, ou seja, indicando quais são os cursos que deverão ser oferecidos. Eis um fragmento de um artigo sobre esta temática, que aponta o impacto de tal prática nas instituições de ensino superior:

Ao apresentar o projeto para uma primeira discussão, tal como foi entregue pelo movimento, aos colegas da Faculdade de Educação, alguns progressistas outros menos, mas, em princípio, todos empenhados na construção de educação pública de qualidade, houve certo incomodo, pois o projeto tinha consistência. (Arelaro, 2005: 43).

Contudo, estas experiências vão-se ampliando. O próprio processo seletivo destas experiências é uma ferramenta metodológica, já que um elemento comum entre as experiências concluídas e em curso é a forma de seleção para a realização do curso. Cada concorrente ao curso é vinculado a um movimento social do campo, comprovado pelo documento de apresentação emitido pela organização da qual é originário. O processo seletivo também assenta na experiência de vida que conduziu o educando para o curso. Assim, também integra o processo de seleção um memorial circunstanciado do candidato, no qual são relatadas as experiências que o habilitam a ocupar aquela vaga. Deste modo, o acesso e a formação pessoal do sujeito aproximam-se da função social que ele exerce, superando a perspectiva de mercado de trabalho.

Além de apontar para uma vinculação orgânica entre processo educativo e práxis social, a presente experiência chama a atenção para a identidade que se constrói e se consolida quando o processo formativo aproxima a «preparação» da vida concreta, real. Essa é uma visão que diminui a distância entre o processo formativo e a realidade, proporcionando uma formação universitária mais consistente e associada a função social dos sujeitos que a fazem, ou seja, o processo formativo adquire identidade.

Quando os estudantes do MST passaram a se chamar de pedagogos e pedagogas da terra, estavam demarcando e declarando esse pertencimento antes de universitários somos Sem Terra, temos a marca da terra e da luta que nos fez chegar até aqui. (Caldart, 2002: 83-84).

Os sujeitos que ocupam uma vaga universitária, ao contrário do que dita o ideário hegemônico, não são uma tábua rasa. Tal percepção promove a reflexão da função social do ensino superior. Nos tempos em que se propaga a função da universidade frente ao trabalho e à qualificação, a tendência é que a juventude universitária se adapte às necessidades do mercado. No caso da Pedagogia da Terra, essa lógica também é invertida.

A organização interna dos cursos de Pedagogia da Terra é distinta da matriz organizacional do sistema de ensino superior, uma vez que a sua estrutura é congruente com as necessidades dos sujeitos que a constituem (e organizam), contribuindo para a formação de uma estrutura que dê resposta às suas necessidades. Conseqüentemente, os «tempos educativos» não se assemelham à regra geral do sistema de ensino superior brasileiro, que por sua vez é semelhante à estrutura de organização mundial, na qual, para além das pesquisas e atividades extra-universitárias, se ministram aulas. Com a utilização da chamada pedagogia da alternância e a estrutura de internato montada para a realização dos cursos de Pedagogia da Terra, é possível a realização de variadas atividades que constituem «tempos educativos» plurais. Mediante essas considerações há dois conceitos que necessitam ser evidenciados: os tempos educativos e a metodologia da alternância.

O sistema de tempos educativos compreende a totalidade dos tempos de formação humana que são vivenciados durante a totalidade do período do curso superior. Contudo, antes de expor os tempos particulares, é interessante explicitar uma organização metodológica que permite vários momentos específicos: a alternância.

A pedagogia da alternância, com registros apontando para a sua origem francesa (Ribeiro, 2008), é anterior à Pedagogia da Terra. É um sistema organizacional que prevê momentos distintos de formação, que também pretendem articular teoria e prática. É pertinente assinalar que este debate é distinto dos casos de profissionalização alternada realizados tanto no Brasil, em menor escala, como noutras realidades, entre as quais a portuguesa (Cabrito, 1994). Apesar de o mecanismo metodológico ser o mesmo, de forma substancial, principalmente em relação aos objetivos sociais, são experiências distintas. No caso da Pedagogia da Terra, ocorre a concentração de atividades em alguns períodos do ano (no caso em análise decorrem de janeiro a março e em julho), períodos intensificados de atividades curriculares que são denominados, grosso modo, de tempo-aula (grosso modo, pois no interior das atividades da aula há outros tempos formativos). É importante salientar que essa simples organização diferenciada permite que muitos trabalhadores anteriormente afastados do processo por vários motivos (trabalho, distância, condições de subsistência) tenham acesso ao ensino superior.

O caso particular dos cursos de Pedagogia da Terra no Brasil associa essa alternância a um longo período de convivência comunitária dos estudantes, uma vez que as distâncias geográficas e a própria intervenção pedagógica diretiva proporcionam essa convivência. Essa intervenção em favor de uma vivência coletiva, integral, não é circunstancial ou movida pela racionalidade econômica; insere-se numa perspectiva teórica que se pode localizar na obra de Gramsci: «De fato, a escola unitária deveria ser organizada como escola em tempo integral, com vida coletiva diurna e noturna, liberta das atuais formas de disciplina hipócrita e mecânica, e o estudo deveria ser feito coletivamente» (Gramsci, Coutinho, Nogueira, & Henriques, 2006: 38).

Na outra face da alternância encontram-se as atividades que são desenvolvidas além desses períodos concentrados, que se designam

«tempo-comunidade». «Tempo-comunidade (TC) é o tempo em que os estudantes estão em suas comunidades, desenvolvendo suas práticas, bem como outras atividades do curso, de estudo e pesquisa» (Almeida & Antônio, 2008: 28). Uma vez que todos os estudantes são oriundos de movimentos sociais ou instituições ligadas ao universo rural, são inseridos componentes educativos a partir dos tempos de ensino e pesquisa para serem desenvolvidos nas instituições de origem dos educandos. À medida que o curso se vai desenvolvendo, as atividades do tempo-comunidade vão-se complexificando até adquirirem a forma de pesquisa ou prática de ensino, assistida diretamente pela instituição de ensino responsável pela formação.

Esses momentos alternados possibilitam um diálogo constante entre a teoria e a prática. Contudo, do ponto de vista da intervenção educativa formal, é no «tempo-escola» – período no qual os estudantes se encontram na instituição de ensino – que se realiza a maioria das atividades. No processo de auto-organização, por parte dos educandos, criam-se outros tempos educativos. Como esses tempos se concentram num único espaço para as etapas do tempo-escola, cria-se uma comunidade durante esses períodos. Assim, o próprio processo de divisão do trabalho para a manutenção do espaço produz o «tempo-trabalho». Essa é uma atividade que, para além das necessidades cotidianas, procura valorizar o princípio educativo do trabalho, uma vez que os estudantes desenvolvem, necessariamente, alguma forma de trabalho concreto, o que, em determinados casos proporcionados pelo curso, se torna numa aplicabilidade direta dos conteúdos teóricos. O processo de formação individualizada gera o «tempo-leitura». A organização de espaços coletivos, além da sala de aula, culmina no «tempo-estudo», entre outros tempos que variam de acordo com as características particulares de cada processo. Essa convivência, os processos educativos que se constituem pela organização do trabalho no interior do próprio processo, a centralidade dos educandos nos encaminhamentos metodológicos, como a

avaliação, a autoavaliação, o planejamento, as reflexões coletivas e a própria gestão do processo pedagógico, são constituintes de uma abordagem que pode ser denominada de pedagogia do coletivo.

Também é importante assinalar os pontos da produção e organização dos conhecimentos nesses cursos e o tratamento conferido a essa produção, no que diz respeito ao reconhecimento do próprio processo como instrumento pedagógico. A riqueza, na formação, não se esgota nessa possibilidade de organização do trabalho pedagógico. Constatado este aspecto, todas as atividades desenvolvidas durante o período de formação são registradas em documentos designados de «memória», com objetivos científicos. «O desafio pedagógico aqui é de compreender que a memória registrada por escrito favorece a reconstituição coletiva do processo em outro tempo, permitindo teorizá-lo e analisá-lo com mais rigor» (Caldart, 2007: 15). Consequentemente, ao produzir e documentar a experiência (cf. idem, 2002; Rabelo, 2008) que se está a explicar, os educandos e educandas promovem um processo de socialização e construção de saberes teóricos e práticos, que auxilia a compreensão desse fenômeno por outrem, constituindo-se como elemento de avaliação e autoavaliação das práticas realizadas.

Contudo, a prática, o processo e o fazer não são as únicas referências da Pedagogia da Terra, também existe clareza no que diz respeito à aquisição do conhecimento científico e sua elaboração. O princípio da pesquisa presente em qualquer processo formativo, o rigor da análise e a obrigatoriedade da produção científica para os educandos são aspectos que visam a materializar tal preocupação. Enquanto no ensino superior no Brasil, principalmente nos cursos de formação de professores, os elementos institucionais de construção de conhecimento, como a produção de ensaios teóricos ou monográficos, não são regra, na Pedagogia da Terra são. O elemento curricular comum a todos os cursos que se construíram sob

os princípios aqui expostos, sejam de formação de professores ou de outras áreas de conhecimento, é a preocupação com a pesquisa. É exigido um produto científico como componente curricular do curso e as condições de apoio institucional para a realização do mesmo, materializado em disciplinas e seminários de pesquisa distribuídos na totalidade dos anos de formação. Ainda em relação à produção do conhecimento, é necessário apontar para a repercussão da experiência da Pedagogia da Terra no universo acadêmico brasileiro. Existem, atualmente, uma série de estudos e investigações sobre o tema da Pedagogia da Terra, traduzindo-se em inúmeras teses de mestrado, teses de doutoramento, artigos e livros.

Uma análise determinista e maniqueísta diria que uma vez acentuado o caráter científico, como enunciado acima, o caráter popular e o princípio educativo do movimento social e das relações sociais mais amplas se esvaziaria. Contudo, o princípio da práxis, central para a estruturação desta experiência de ensino superior, não permite tal tendenciosidade. Ele procura uma completa integração entre formação científica, humana e social. Este princípio alicerça-se na formação omnilateral, ou seja, o «desenvolvimento total, completo, multilateral em todos os sentidos das faculdades» (Manacorda, 1991: 78-79). Um elemento que procura evidenciar tal princípio é o processo de vínculo orgânico entre os educandos, os seus movimentos sociais de origem e a própria instituição família. Um elemento comum em todas as experiências dessa natureza é a presença da ciranda infantil, um espaço no qual os filhos dos educandos permanecem junto dos seus pais durante o processo de formação, num ambiente igualmente educativo, mantido materialmente por sujeitos vinculados às organizações sociais a que os estudantes pertencem. Esse gesto, diferente das unidades educativas presentes nas universidades, garante o vínculo afetivo e humano da convivência entre pais e filhos, fomenta o compromisso entre educando e instituição de origem, destacando-se enquanto diferencial na experiência da Pedagogia da Terra.

No âmbito geral e ao evidenciar o problema da democratização no ensino superior, há mais apontamentos a serem efetuados. A experiência da Pedagogia da Terra aponta para a necessidade da existência de uma práxis, no sistema do ensino superior brasileiro, que concilie os interesses das classes sociais com o processo de formação, tão elitizado no Brasil. Ou seja, uma ocupação dos espaços públicos, incluindo o sistema universitário brasileiro, pois, sob o comando do capitalismo, as ações estatais respondem, em primeira instância, às necessidades de reprodução do capital, e só depois às necessidades sociais. Os avanços dos movimentos sociais em direitos e políticas públicas, quando efetivamente democráticos, dão-se pela organização popular e não por concessão estatal.

No debate, temos destacado o significado histórico desse processo de ocupação da universidade pelo movimento social. Os sujeitos de ambos têm-se educado reciprocamente e contribuído na projeção/construção de políticas públicas que permitam avançar na democratização do acesso do povo à educação e a uma educação voltada aos seus interesses sociais. (Caldart, 2002: 82-83).

Esta experiência evidencia que não há democratização real sob o capitalismo advinda do próprio sistema, mesmo as conquistas no interior do Estado são feitas através da luta social. Não se trata de propor que o processo de democratização do ensino superior se faça somente pelos movimentos sociais, não se quer universalizar a experiência particular da Pedagogia da Terra. Contudo, acena-se para o processo de democratização efetiva, concreta, para além das concessões oferecidas pelo sistema social capitalista. Uma outra face da afirmação reside no caráter educativo do próprio processo de democratização. As experiências democráticas, como esta em análise, a democratização das unidades educativas, sejam elas do ensino superior ou de outras unidades educacionais, são elementos dialéticos de perspectiva democrática. «Em outras palavras, a democratização da escola não é puro epifenômeno, resultado

mecânico de transformação da sociedade global, mas fator também de mudança» (Freire, 2000: 114). Com base numa afirmação de Paulo Freire, um teórico importante para a Pedagogia da Terra, evidencia-se que as práticas contra-hegemônicas, no próprio sistema educacional, na contracorrente dos ventos oficiais, são antídotos para o imobilismo social, que é um forte instrumento da ideologia neoliberal, capaz de envolver os sujeitos sociais mesmo nas esferas «superiores» do ensino, na espera da democracia dos sistemas, para a democratização das suas realidades locais.

A Pedagogia da Terra insere-se numa estrutura estatal, faz-se somente pela ação dos sujeitos sociais organizados e essa experiência evidencia a possibilidade concreta da existência de outros caminhos para o ensino superior brasileiro. A evidência empírica aqui narrada existe para assinalar que, embora pareçam utópicas as elaborações anteriores acerca da democratização, elas são viáveis, mesmo nos ambientes sociais menos acessíveis, como é o caso da universidade.

CONCLUSÃO

O presente artigo demonstra que surgem, dentro da sociedade capitalista, movimentos que pressionam no sentido da socialização da educação, mesmo no ensino superior. Ao analisarmos uma experiência concreta que se tem conseguido impor na educação superior brasileira, como é o caso da Pedagogia da Terra, podemos perceber que há alternativas efetivas para outra lógica de determinação da organização e das políticas públicas para o ensino superior. Contudo, não se pretende «receitar» nenhum caminho para realidades distintas ou pensar que a experiência aqui socializada se encontra num estado-referência para a democratização do ensino superior. Nesse sentido,

ao concluir este trabalho, indicam-se elementos problematizadores acerca do debate realizado.

Algumas observações que podem parecer «desatualizadas» para alguns são pertinentes nesta problematização. Ao fazer a crítica ao programa de Gotha, Marx já destacava que: «Isso de “educação popular a cargo do Estado” é completamente inadmissível» (Marx, 1978: 79). Esse pode ser um elemento que impele os movimentos sociais a pressionarem o Estado para a consecução de cursos no estilo da Pedagogia da Terra. Contudo, tanto os movimentos sociais quanto os órgãos governamentais diretamente ligados a essa experiência já assinalaram que é necessária a expansão das políticas públicas no setor e que seria interessante as universidades incorporarem as experiências realizadas de forma efetiva.

Aqui cabe o restante da observação marxiana:

Uma coisa é determinar por meio de uma lei geral, os recursos para as escolas públicas, as condições de capacitação do pessoal docente, as matérias de ensino etc., e velar pelo cumprimento destas prescrições legais mediante inspetores do Estado (...) e outra coisa completamente diferente é designar o Estado como educador do povo! (Marx, 1978: 89).

Este é um dos maiores desafios da democratização do ensino superior, da educação sistematizada e das instituições onde se praticam as políticas públicas sociais: promover um processo realmente democrático se, sob a organização capitalista da sociedade, as políticas estatais obedecem hegemonicamente às diretrizes da reprodução do capital e do mercado e não às dos sujeitos sociais?

É este desafio que a experiência demonstrada procura equacionar. Longe de apontar um caminho a ser seguido, o contributo da Pedagogia da Terra, por ora, é a busca pela efetiva democratização, ainda que na contracorrente.



s u m á r i o

Como é uma experiência em execução, todas as constatações são provisórias. O que se pode intuir é que se tem vindo a responder a uma necessidade da realidade rural brasileira relativamente a formações profissionais, principalmente na área educativa. Os números apontados no decorrer do artigo também corroboram tal afirmação. O impacto pedagógico que a experiência da Pedagogia da Terra causa na universidade onde está inserida também é digno de nota, uma vez que as diversas relações estabelecidas têm impacto na organização do trabalho pedagógico dos cursos regulares. Por último, é importante salientar o impacto estrutural da experiência. Hoje, no Brasil, já existem cursos regulares voltados para os sujeitos do campo, como é o caso da Licenciatura em Educação do Campo, encontrada em universidades federais públicas. Permitam uma metáfora relacionada com a temática, pode-se dizer que são sementes!

REFERÊNCIAS:

- Almeida, Benedita, & Antonio, Clésio (2008). O curso de pedagogia para educadores do campo: A experiência da Universidade Estadual do Oeste do Paraná: História e prática. In Clésio A. Antonio, Benedita de Almeida, & José L. Zanella (Orgs.), *Educação do campo: Um projeto de formação de educadores em debate* (pp. 21-37). Cascavel/PR: Edunioeste.
- Arelaro, Lisete (2005). A pedagogia da terra: Novos ventos na universidade. In Sônia Kruppa (Org.), *Economia solidária e educação de jovens e adultos* (pp. 41-45). Brasília: Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Arroyo, Miguel G., Caldart, Roseli S., & Molina, Mônica C. (Orgs.). (2004). *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes.
- Brandão, Carlos R., & Streck, Danilo R. (Orgs.). (2006). *Pesquisa participante: O saber da partilha*. Aparecida: Idéias & Letras.
- Cabrito, Belmiro G. (1994). *Formações em alternância: Conceitos e práticas*. Lisboa: Educa.

Caldart, Roseli S. (2002). Pedagogia da terra: Formação de identidade e identidade de formação. *Cadernos do ITERRA*, 6(2), 77-98.

Caldart, Roseli S. (2004). Por uma educação do campo: Traços de uma identidade. In Miguel G. Arroyo, Roseli Caldart, & Mônica Molina (Orgs.), *Por uma educação do campo* (pp. 147-158). Petrópolis: Vozes.

Caldart, Roseli S. (2007). Intencionalidades na formação de educadores do campo: Reflexões desde a experiência do curso «pedagogia da terra da via campesina». *Cadernos do ITERRA*, 11(VII), 9-52.

Freire, Paulo (2000). *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.

Gramsci, Antônio, Coutinho, Carlos, Nogueira, Marco, & Henriques, Luiz (2006). *Os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo (Cadernos do cárcere, volume 2)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Manacorda, Mario (1991). *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo: Cortez.

Marx, Karl (1978). Crítica do programa social-democrata de Gotha. In Karl Marx & Friedrich Engels (Introdução e Notas de Roger Dangeville), *Crítica da educação e do ensino* (pp.88-92). Lisboa: Moraes Editores.

Ministério da Educação do Brasil (MEC) (2007). *Programa de apoio à formação superior em licenciatura em educação do campo: Procampo*. Retirado de <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/procampo.pdf>

Pascueiro, Líliliana (2009). Breve contextualização ao tema da democratização do acesso ao ensino superior: A presença de novos públicos em contexto universitário. *Educação, Sociedade & Culturas*, 28(2), 31-52.

Pintassilgo, Joaquim (2003). Construção histórica da noção de democratização do ensino: O contributo do pensamento pedagógico português. In Maria M. Vieira, Joaquim Pintassilgo, & Benedita P. Melo (Orgs.), *Democratização escolar: Intenções e apropriações* (pp. 119-141). Lisboa: Centro de Investigação em Educação.

Pinto, José R. (2004). O acesso à educação superior no Brasil. *Educação e Sociedade*, 25(88), 727-756.

Rabelo, Amaro K. (Org.) (2008). *Vivência e práticas pedagógicas: Sistematizando a turma Antonio Gramsci*. Cascavel: Edunioeste.

Ribeiro, Marlene (2008). Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: Projetos em disputa. *Educação e Pesquisa*, 34(1), 27-47.

Trindade, Héglio. (Org.). (1999) *Universidade em ruínas: Na república dos professores*. Petrópolis: Vozes.



sumário



6

FORMAÇÃO
CONTINUADA
E ESCOLA DO CAMPO

Este capítulo centra na necessidade de formação continuada, não só para a escola do campo, mas para a práxis educacional como um todo. Tomamos como premissa que todos os projetos exitosos de transformação da realidade escolar se amparam na prática de uma formação contínua e, ainda, autorealizada pela comunidade escolar. Entre as experiências mais citadas internacionalmente nos dias atuais, que vai além da organização tradicional escolar, encontra-se a Escola da Ponte, de Portugal. Essa experiência, bastante difundida no Brasil – cujo livro de Rubem Alves, com o sugestivo nome: “*A escola que sempre sonhei, sem imaginar que pudesse existir*”, publicado pela Papyrus em 2001, é um dos responsáveis – ganhou uma série de abordagens e constitui-se em uma referência para uma organização de escola “diferente”. Faço aqui essa referência para afirmar que um dos alicerces do projeto da Escola da Ponte, ao começar uma série de publicações sobre a experiência, inicia justamente com a formação dos professores: “Escola da Ponte: formação e transformação da educação” (Pacheco, 2008). Fica assim evidenciada a tese de que o processo de formação, contínua, autogestionada pela comunidade escolar, abrangente e, principalmente, ligada diretamente ao fazer pedagógico, cotidiano de cada unidade escolar é essencial para a composição de um projeto de escola que se quer transformador e efetivamente ligado à formação humana em sua concepção mais abrangente e integral.

Além de destacar a centralidade da formação no processo de transformação escolar e indicar conceitualmente o que seria a categoria formação continuada, queremos também inseri-la em um contexto institucional, evidenciando que a prática formativa necessita estar vinculada formal e materialmente à vida escolar, ao cotidiano educativo e, sobretudo, às condições materiais de trabalho dos profissionais da educação que estão na escola. A formação, para incidir no cotidiano escolar, precisa ir além das iniciativas e espaços individuais de estudos e compor um quadro coletivo e organizado da prática educativa. Para

isso, é preciso que haja espaços institucionalmente organizados para um processo formativo *nas* e *das* unidades escolares. Essa ação orgânica formativa vai determinar uma lógica de exercício docente vinculado diretamente à pesquisa, que não se encerra na consulta a materiais didáticos ou a um roteiro curricular previamente determinado, ou seja, em um trocadilho necessário, uma formação que é ação.

Para que a formação continuada realmente faça a diferença no cotidiano escolar, é necessário que ações sejam inseridas a partir da práxis e da realidade. A formação se vincula ao dia a dia das unidades escolares para realmente ser um processo formativo efetivo. Talvez a premissa fundamental desse processo seja a constituição do que chamaremos aqui de *coletivo pesquisador*. Essa prática pressupõe o processo de ensino aprendizagem com base na pesquisa e na investigação, não só de conteúdos escolares ou no processo pedagógico, mas também em relação à realidade, à comunidade escolar, aos sujeitos e às identidades dos mesmos, dos objetivos e perspectivas da comunidade escola enquanto totalidade e não somente restrita aos profissionais da educação.

Essa postura remete às particularidades que a formação continuada toma na presente abordagem. O espaço no qual o processo formativo está inserido é uma premissa a ser considerada para a formação, ainda mais quando se fala em escola do Campo, na qual se produzem sujeitos e práticas coletivas, ricas de significado e identidades. A escola do campo é um campo eivado de possibilidades; é, em si, um terreno fértil para experiências coletivas formativas. É preciso enfatizar que são as possibilidades de trabalho que fazem da realidade o carro chefe para o projeto de escola. No campo, a relação escola-comunidade é mais significativa considerando a potencialidade do trabalho como princípio educativo nesse espaço que oferta inúmeras possibilidades práticas, com o processo produtivo do lado de fora da janela! Em suma, o texto é sobre formação continuada, mas a escola do campo é onde se quer realizar esse processo.

FORMAÇÃO CONTINUADA: BASE, ABORDAGEM E CONCEITOS

A expressão formação continuada, que já se consolidou como uma categoria fundante do ideário educacional e pedagógico, recebeu outras nomenclaturas em tempos distintos na realidade da educação do país. Já fora chamada de “reciclagem” (este talvez seja o vocábulo mais horrível, imaginem docentes reciclados!) formação em serviço, atualização, capacitação, treinamento, entre outros que ainda pairam nos mais diferentes ideários. Tomar-se-á aqui a terminologia que é vigente, na legislação mais abrangente do país, a Lei de Diretrizes e Bases que, em seu texto original, remete à terminologia, mas somente em 2009 (Lei n.12.056) delega aos entes federados o dever de “promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (artigo 62 em seu primeiro parágrafo). O conjunto de normativas legais vai fornecendo mais substrato material, conceitual, além do amparo legal para a efetividade de terminologia. Para fins didáticos, vale mencionar Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024, anexo à Lei 13005/14, em especial as metas 15 e 16, além das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena e dos programas oficiais oferecidos pelo Ministério da Educação, consolidados na Rede Nacional de Formação Continuada de Professores - todos os documentos remetem para a formação continuada de professoras e professores.

Esse arcabouço institucional apresenta uma base teórica e metodológica bastante fluida, na qual cabem inúmeras concepções de mundo, de educação, de escola. Há aqueles que dizem que o alicerce legal e institucional deva proceder dessa forma; há outros que dizem que tal postura significa justamente postulados teórico-metodológicos liberais ou pós-modernos. Não iremos aqui realizar

uma análise conceitual sobre as normativas acerca da formação continuada de professores. Vamos seguir com firmeza o indicativo de nossa base conceitual da abordagem e das práticas aqui propostas, concernentes à práxis das escolas do campo que, em última instância, são o cerne da reflexão, e, dialeticamente, as destinatárias das provocações aqui contidas. Para as escolas do campo, a história mostra que essa base é emancipatória.

A expressão “formação” pode levar a diversas interpretações. A primeira que queremos negar de saída é: *colocar em uma forma, formatar*. Como já apontamos, os documentos e diretrizes oficiais sobre formação continuada são bastante flexíveis, porém, não deixam de apresentar a possibilidade de fazer do processo formativo dos docentes brasileiros uma grande “*forma*”. Com a intenção de promover uma determinada e interessada concepção de escola, de educação e de sociedade que, geralmente, consiste na manutenção de condições de exploração de desigualdade, especialmente no caso brasileiro. Modelos de formação descontextualizados, distantes da realidade educacional, voltados a índices e avaliações em larga escala, destituem professoras e professores da centralidade do processo educativo. Empurram esses profissionais para um estranhamento no processo de ensino e aprendizagem e os tornam cada vez mais frágeis e descartáveis frente ao projeto educacional hegemônico. Desse modo, a escola e a rede educacional atingida por essa premissa formativa tende a se reproduzir, o que para a escola do campo é cruel, pois, como a concepção de escola rural ainda é imperante no sistema, a escola tende a permanecer secundarizada até seu fechamento.

Contrariando frontalmente o processo explicitado, a formação que buscamos tem como característica central a autonomia, constitutiva da autogestão do processo formativo. Na prática esse princípio busca efetivar essa autonomia e o pensamento crítico nos sujeitos que estão nele envolvidos. Isso tem como finalidade o envolvimento dos

estudantes, passando pelo coletivo escolar, tanto os profissionais técnicos quanto as professoras e professores, e também envolve a comunidade externa, famílias, mas também os sujeitos que constituem a vida nos arredores da escola. Vale ressaltar que educar para autonomia não é o mesmo que uma educação “cada um por si”. Justamente ao contrário, a construção autônoma é eminentemente coletiva e atinge os diversos sujeitos da escola, não somente com os resultados, mas também durante o processo. Voltando-se especificamente ao processo de formação continuada, um processo de formação que tenha como base a autonomia se faz com a prática de autogestão e esta não se realiza efetivamente se não for construída coletivamente e partilhada por todos os sujeitos da comunidade escolar.

A partir desse conjunto de conceitos basais que se distingue de uma abordagem conservadora, centrada na forma, é preciso ir além e, de acordo com a constituição semântica que fora escolhida, inverter o olhar para a formação, abandonar a ênfase no prefixo e centrar-se no sufixo, ou seja, tomar, como ponto de partida, a Ação da formação. E isso está plenamente de acordo com a abordagem que se quer para o processo de formação continuada de professoras e professores na escola aqui proposto. Essa ação pedagógica pode ser identificada como práxis, conceito complexo no debate filosófico, mas que sinaliza elementos de coerência entre o pensar e o fazer, entre um projeto societário, de formação e de educação e ações localizadas no interior das unidades escolares. E assim, a formação passa a ser uma ação sistemática, articulada entre possibilidades e perspectivas claras, visando à formação humana, com firme base epistemológica que sustenta objetivos e, conseqüentemente, abordagens metodológicas, visando à transformação da realidade quando essa não condiz com a plenitude a ser alcançada pelos sujeitos a serem formados. Em síntese, torna-se uma ação coletiva dos sujeitos da escola voltada para o pleno desenvolvimento das pessoas que ali estão para aprender.

A distinção mais acentuada entre a proposta centrada na *forma* e a centrada na *ação* é o coletivo, que é a chave do questionamento sobre os resultados do processo formativo. Espera-se como resultado da ação formativa a construção de uma identidade escolar. “O coletivo é uma concepção integral e não um simples total referido a suas partes; o coletivo apresenta propriedades que não são inerentes ao indivíduo” (PISTRAK, 2001, p. 177). Essa concepção integral, sustentada por um projeto de escola, de ser humano e de sociedade, com base na emancipação e autonomia, difere frontalmente de uma proposição individualista. Também não compactua com propostas governamentais, nas quais a formação continuada está voltada para determinadas metas estranhas às realidades locais. Esse ponto é crucial na distinção entre premissas conceituais.

Sendo a categoria composta, temos a palavra continuada, que traz uma série de conceitos importantes e necessários para o processo formativo. A finalidade, vinculada à natureza ontológica do ser humano é um ponto de partida importante. O educador Paulo Freire aborda essa questão com muita propriedade com sua conceituação particular, de que homens e mulheres têm a vocação para Ser Mais. Essa expressão evidencia não somente o caráter dinâmico do aprendizado social, mas também que o aprendizado busca o desenvolvimento pleno de todas as capacidades do sujeito. A esse processo, ele chama de educação permanente e articula essa prática à própria existência. “A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude” (FREIRE, 1997, p. 20). Em síntese, estar no mundo é se formar. Assim, a continuidade do processo formativo, antes de ser uma atividade escolar, faz parte da vida cotidiana de todos. É claro que as palavras *razão* e *consciência* não estão na citação à toa. Elas identificam que essa compreensão é mais do que a simples existência, a continuidade está ligada à percepção sobre estar no mundo, do que se pode atingir com o desenvolvimento das capacidades, enfim, do significado da expressão sujeito, tão

utilizada nesse livro. O ponto de encontro entre a formação continuada como categoria ontológica e como práxis educacional é fundamental para considerações mais práticas sobre a categoria estudada.

O processo promovido pelos sistemas educacionais nomeados de formação continuada, além de não se aproximar da premissa ontológica demonstrada, na maioria das vezes, não faz nenhuma interlocução com a realidade escolar local e, sobretudo, não é contínuo. Palestras, grupos de estudos durante a primeira semana do ano ou durante o recesso de inverno, ou ainda atividades lúdicas e artísticas, textos dirigidos, de maneira esporádica e não estruturada não configuram um processo formativo. A questão que fica, do que tem se praticado nos sistemas de ensino, é: qual é a continuidade da formação continuada? Não queremos aqui negar a possibilidade de inserção dos elementos citados acima no processo de formação, o que se destaca é a ausência do protagonismo da realidade escolar na realização dessas atividades, é a exterioridade imposta pelos sistemas educacionais para uma realidade que é dinâmica, particular. A escola é integrante dos sistemas, mas com sua diversidade localizada e construída com sujeitos capazes de realizar um processo auto-organizado. Além do que, a continuidade reside no diálogo entre a formação e a necessidade, entre avaliação e planejamento, entre escola e comunidade, entre formados e formadores e esse diálogo necessita ser permanente, diferente de ações isoladas de responsabilidade estranha à vida escolar.

Esse sistema de formação distante da realidade escola, além de romper com a continuidade, faz outras ingerências caras ao processo de ensino e aprendizagem. Inserindo como objetivo central a melhora das notas nas avaliações de larga escala, os sistemas de ensino, fazem da formação de professores um espaço de treinamento para aquisição de competências necessárias ao manejo de tais instrumentos avaliativos. Ação que se estende ao processo de ensino, transformando o objetivo

da formação escolar em obtenção de notas em testes padronizados. Testes que são viciados em uma noção de aprendizado centrada nos conhecimentos epistemológicos, e ainda, em sua maioria, delimitados nas áreas de língua materna e operações matemáticas fundamentais. Outra façanha de uma proposta de formação, digamos, “alienada” é transferir e responsabilizar às professoras e aos professores pela sua formação. Há sistemas também que definem na carreira docente a necessidade formativa e delegam aos docentes a função de “correr atrás” de cursos e atividades certificadas que, por sua vez, o fazem para cumprir um requisito legal para ascender em sua carreira burocraticamente. Infelizmente, esse conjunto de disparidades é o que se convencionou chamar de formação continuada de professores na maioria dos cenários.

Frente ao cenário, é preciso resgatar uma palavra bastante usada durante o texto todo, não só a continuidade, mas toda a formação continuada é um *processo* e, para assim ser compreendida, mantém uma sólida aproximação entre a realidade local, seus problemas, suas dificuldades, seus sujeitos, com a política educacional mais ampla, programas de formação, diretrizes e parâmetros nacionais etc. Ao realizar as ações processuais nesse sentido, não abandona a concepção ontológica sobre formação permanente, que se relaciona com elementos que não residem somente na educação formal. Existe uma questão maior: que ser humano e que sociedade se quer? Essas questões figuram aqui justamente para evidenciar a complexidade e a riqueza que reside na categoria formação continuada e que essa formação vai além da escola.

PROCESSO DE FORMAÇÃO: CONSTRUÇÃO COLETIVA

Dadas as premissas sobre a visão que se quer negar e a que se quer construir do processo de formação continuada de professoras e professores, é preciso avançar, tanto na síntese do que entendemos que seja uma conceituação adequada, quanto em como esse processo pode ser construído no interior das unidades escolares no dia a dia do processo de ensino e aprendizagem e, sobretudo, nas escolas do campo. Somando-se aos apontamentos já efetuados, outro trabalho coletivo, o da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE – buscou a síntese pretendida. É importante destacar que a referida associação é, além de um espaço institucional, um movimento importante na construção de uma formação de educadores; importante na história da educação brasileira. Assim, é muito apropriado o empréstimo dessa construção coletiva para tomar como base para a síntese conceitual aqui realizada.

A formação continuada é uma das dimensões importantes para a materialização de uma política global para o profissional da educação, articulada à formação inicial e a condições de trabalho, salário e carreira, e deve ser entendida como *continuidade da formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para desenvolver e aprimorar o trabalho pedagógico; um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial e vista como uma proposta mais ampla, de hominização, na qual o homem integral, omnilateral, produzindo-se a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo.* (ANFOPE, 1998). Defendida pelos educadores como dever do Estado e das instituições contratantes – públicas e privadas – e direito dos professores (...) (FREITAS, 2002, p.148-9).

O conceito é extraído de um excerto de um artigo da educadora Helena de Freitas, nome que, por todo reconhecimento, pode-se

mesclar com a produção da ANFOPE. A definição carrega, além de uma riqueza conceitual, a carga de ser uma produção histórica, coletiva e que representa não somente uma definição, mas também a luta de toda uma categoria, por uma práxis necessária, um direito e uma alternativa na construção de uma sociedade melhor. Ele corrobora o que desenvolvemos até aqui, a perspectiva conceitual, atribuindo um sentido primordial para o processo formativo, a formação *omnilateral* presente como conteúdo, como método e como ponto de chegada. E também carrega elementos que precisam ser esmiuçados para a compreensão e implantação de ações efetivas de formação continuada nas unidades escolares.

Duas afirmações fortes da conceituação exposta: a formação enquanto política global e também enquanto dever do Estado. Como já mencionamos, alguns sistemas se organizam para cobrar os resultados e imputar a responsabilidade da formação aos docentes. É preciso inverter essa prática e inserir a formação continuada como política efetiva nos sistemas de ensino, de maneira ascendente, na qual a realidade escolar seja o ponto de partida e os profissionais da educação exerçam seu direito ao aprendizado continuado como parte integrante de seu trabalho. Isso implica reconhecer a formação como parte integrante das rotinas do trabalho pedagógico e somar-se ao cotidiano escolar. E pode parecer utópico, mas não exclui a necessidade: o processo formativo carece de ter centralidade na organização do trabalho pedagógico, é nele que se articulam avaliação e planejamento, é coletivamente que se constroem ações pedagógicas que envolvem a auto-organização estudantil, a participação da comunidade, o envolvimento de todos os profissionais que trabalham no interior da escola. Ou seja, é no espaço de formação que se faz autorreflexão e se pensa o processo educativo enquanto totalidade. Para que isso se realize, os sistemas educacionais precisam se responsabilizar pelo processo de formação continuada com a construção de políticas que os garantam institucionalmente.

Podem os dirigentes institucionais afirmar: o espaço da formação está garantido com as horas atividades (espaço destinados aos docentes para atividades extraclasse). É justamente essa ação que caracteriza a responsabilização docente por sua formação!!! Estamos reivindicando a adesão institucional para a formação continuada. Para tanto, faz-se necessária a presença de espaços coletivos para a articulação de ações que extrapolam o caráter individual. Como realizar um projeto interdisciplinar se os docentes de diferentes disciplinas não se encontram? Qual espaço para discussão do projeto de escola, educação e sociedade se tem na dinâmica escolar? Ao assumir institucionalmente a formação continuada como política educacional, os sistemas de ensino devem se comprometer com a criação desses espaços. A inserção no calendário escolar de encontros pedagógicos coletivos, voltados à discussão a partir da realidade do conjunto escolar, é um passo essencial para a construção de um processo formativo efetivo. E como parte integrante de uma política global, é preciso que esse movimento se articule com a dinâmica da carreira docente, ou seja, um plano de carreira, cargos e salários que valorize e integre na ascensão profissional, o processo formal de aquisição de conhecimentos. Assim, de forma repetida, mas necessária, dois aspectos necessitam de observação direta: a superação da busca individual pela formação e a articulação dessa formação com a realidade escolar. A consolidação desses elementos se dá na inserção dessas práticas no aparato legal dos sistemas de ensino, ou seja, legislações específicas que versem sobre a formação continuada de professores, desde o cotidiano pedagógico até os planos de carreiras docentes.

Não basta somente a garantia dos espaços formativos no interior do processo educativo. Para efetivação de uma proposta transformadora, é necessária uma perspectiva metodológica que acompanhe as condições materiais. Assim, o processo formativo exige uma práxis educativa que envolva todos os sujeitos do processo:



s u m á r i o

trabalho coletivo. E também requer a necessidade de apreensão do conhecimento de caráter efetivo, que se faz com a inserção da pesquisa como parte integrante da prática de ensino e aprendizagem. No Brasil, em torno da obra de Pedro Demo, convencionou-se chamar essa perspectiva de inserção da pesquisa no ensino da educação básica de “princípio educativo da pesquisa” (DEMO, 1990, 2003). Ainda que esse autor possa se distanciar do referencial adotado neste livro, seu conceito se aproxima das premissas já evidenciadas, que elencamos como fundamentais no processo formativo. “Pesquisa como princípio científico e educativo faz parte de todo processo emancipatório, no qual se constrói o sujeito histórico autossuficiente, crítico e autocrítico (...)” (DEMO, 1990, p.42). Vale ressaltar que tomar como referência o princípio educativo da pesquisa não exclui a adoção de outros princípios, como o trabalho, o movimento social e outras possibilidades. Em nossa compreensão, tomar a pesquisa como base, além de complementar outras abordagens, funciona como uma ferramenta do trabalho docente de diversas abordagens metodológicas emancipatórias.

Na prática, tomar como base a pesquisa subsidia as professoras e professores em diversas esferas do processo, e vai além da sala de aula. Até mesmo o debate em torno da construção da política de formação continuada se beneficia quando o conjunto da escola se debruça a pesquisar questões vinculadas às suas necessidades. A construção de uma política pública e educacional se faz a partir de diversos conhecimentos substanciados na luta política. É uma relação dialética e indissociável: o conhecimento enriquece a luta, que se materializa em conquistas. O mesmo movimento dialético se aplica na construção e reconstrução das práticas pedagógicas. Um fazer diferenciado, com base na totalidade, de formação interdisciplinar e vinculado às necessidades locais, pressupõe pesquisa, pois a formação inicial, hegemonicamente é fragmentada, disciplinar e artificializada, distante das demandas locais e concretas. Em grande

medida, o conjunto das educadoras e educadores precisam se formar para praticar tal propósito, evidenciando assim, a necessidade de pesquisa como formação permanente. Isso se dá na forma, mas também nos conteúdos cristalizados, como se fossem intocáveis, no dia a dia escolar. Quem disse que o coletivo docente não pode reconstruir propostas curriculares dialogando com a necessidade e a realidade? E, principalmente, é possível essa reconstrução em formato coletivo, envolvendo diversos sujeitos da aprendizagem, como os estudantes, quase sempre aliados, e culminando com intervenções efetivas na realidade.

Coletividade e autogestão são categorias necessárias para o êxito de uma formação continuada tomando a pesquisa como princípio educativo. Isso remete a um quadro que consolidará o conjunto dos profissionais da educação e parceiros ou interessados como um *coletivo pesquisador*. Essa organização/concepção permite a ação conjunta que consolida a ideia de pesquisa permanente e dá contornos para um processo formativo autônomo e investigativo, não feito *para* a escola ou os profissionais da educação, mas *pelo* conjunto desses sujeitos, que doravante chamaremos *coletivo pesquisador*. Essa conceituação já é utilizada, não somente na área de educação, para profissionais que fazem seu exercício com base na pesquisa e, em conjunto, constroem alternativas para ação, de modo a envolver o maior número de sujeitos possíveis na ação. Em um delineamento direto para a prática escolar e vinculada à formação continuada de professoras e de professores, o coletivo pesquisador é o esforço conjunto da comunidade escolar e o espaço no qual se realiza efetivamente a formação. Inicialmente, definem-se os problemas, tanto de pesquisa como os que devem ser enfrentados e que incidem sobre a escola, abordagens que, como se pode ver, são complementares. A partir dos problemas, realizam-se as ações resolutórias. Estudos e pesquisas sobre as questões, que podem versar sobre novas temáticas, por exemplo: questões ambientais, tecnológicas, ou problemas do cotidiano escolar, metodologias,

dificuldade de aprendizagem, indisciplina, evasão. Questões que são pesquisadas coletivamente, e construídas propostas de ação de modo igualmente coletivo.

É importante ressaltar que fazem parte do coletivo pesquisador, além de equipe pedagógica e docente, equipes operacionais, estudantes e membros da comunidade. Este conjunto, muitas vezes heterogêneo e de interesses distintos no processo de ensino e aprendizagem, garante justamente um olhar sobre a totalidade do processo, além da diversidade que pode se reproduzir nas alternativas de ações. No desenvolvimento do coletivo, em processo de formação, uma das atividades constantes é a presença de especialistas sobre os temas levantados entre as problemáticas para socialização de conhecimentos sobre o assunto. Geralmente, para essa atividade, as instituições oficiais, em especial as universidades, tomam parte também como parceiros do processo formativo. As intervenções geram necessidade de mais estudos e pesquisas sobre a temática que, por sua vez, vão consolidar processos vinculados ao fazer pedagógico, na participação direta de avaliações e planejamentos. Isso não incide somente no interior das salas de aula, mas também na construção de projetos que vão além da sala, projetos, na maioria das vezes, interdisciplinares, que também podem tomar um corpo maior e abranger ações com a comunidade, outras instituições e espaços que partilhem as mesmas necessidades. Enfim, o movimento dialético conduz ao entendimento de que a formação continuada articula os saberes acumulados historicamente à realidade local e o lugar mais adequado para a realização dessa fusão é a ação prática, real, concreta, a partir do trabalho e voltada à comunidade e à realidade.

Se recorrermos às teorias, muitos autores vão indicar, cada um a seu modo, a realidade como ponto de partida e ponto de chegada na construção do conhecimento. Assim faz Dermeval Saviani, saindo da prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse

e prática social final. Ou mesmo Paulo Freire, que parte da realidade e retorna à realidade transformada e consciente. Em nosso entendimento, esse é o caminho do método histórico e dialético. E aqui ratificamos que a realidade na qual a escola está inserida deva ser a referência central do processo de formação continuada, mediatizada por todo rol oficial de conhecimentos, da perspectiva de mundo que está inserida no método e nas relações da sociedade.

Na escola, a tomada da realidade é um importante instrumento para a vinculação da prática educativa com a prática social, pois, muitas vezes, infelizmente, a escola se isola dos elementos sociais que a envolvem e realiza um ensino totalmente artificial e distante da vivência efetiva de seus sujeitos. Conhecer o entorno da escola, as relações que ali se estabelecem, como é a dinâmica familiar das educandas e dos educandos, quais são as necessidades do povo do entorno da escola, é também um processo formativo, pois fornece ferramentas aos docentes e aos projetos dotados de materialidade, o que dá significado maior ao ensino, aumentando sua apropriação. Além do que, em casos como o das escolas do campo, os docentes, em regra geral, não são oriundos daquela realidade e, assim, a compreensão da mesma é condição indispensável para sua prática educativa.

O uso da realidade, além de completar o diagnóstico de problemas, que podem ter natureza social e incidir diretamente na realidade educacional, também auxilia no processo metodológico desse formato de intervenção com base na pesquisa e na participação coletiva. A simples participação de sujeitos de outras categorias, como estudantes, profissionais da área de apoio e membros da comunidade, já conseguem ampliar a compreensão de problemas, antes vistos somente pelo prisma da escola ou da sala de aula. O envolvimento em processos formativos também contribui para ampliar a visão dos próprios membros da comunidade, sobre problemas que residem fora da escola, ou seja, uma formação aberta e dialogada promove

aprendizado social também. E, internamente no âmbito escolar, no ensino, a ampla participação favorece ações que podem ser escolar-comunitárias; uma necessidade como a limpeza de um rio potencializa uma série de conteúdos escolares, abre a margem de cooperação interdisciplinar entre distintos sujeitos da unidade escolar, envolve a comunidade e traz benefícios para todo o entorno. Essa relação de benefício social também necessita ser pedagógica, pois partir da realidade não é ficar na realidade! A escola tem a função de ensinar e ir além dos horizontes já apropriados pelos educandos. E também, a realidade que apresenta limites, necessita ser revisada. Assim, tal proposta metodológica deve avançar da condição atual, em uma palavra: transformar.

FORMAÇÃO CONTINUADA NA BASE DA ESCOLA DO CAMPO: POSSIBILIDADES E EXPERIÊNCIAS

Para a construção da última seção do capítulo e encaminhamento do texto de forma coerente com o método, escolhemos lançar o olhar sobre as possibilidades de execução do processo de formação continuada dotado dos indicativos que evidenciamos até aqui. Para fazer isso, além de ações concretas oriundas dos processos formativos, faremos indicações de ações que são essenciais na totalidade do processo formativo, que têm como melhor exemplo a relação das unidades escolares, dos sistemas de educação com as universidades, ainda mais quando ambas são estruturas públicas.

Essa ligação parece ser quase que imediata, mas, infelizmente, não é o que acontece na realidade educacional. Já na década de 1990, a pesquisadora da área, Bernadete Gatti, afirmava que era necessário:



s u m á r i o

[...] preparar a universidade para desempenhar o papel que corresponde a suas características – o de realizar pesquisas educacionais e didáticas, estudar modelos alternativos de formação, preocupar-se com a formação dos formadores etc. – porém alterando substantivamente seu modo de operar, integrando em todas essas atividades, como parceiros efetivos, os professores e os técnicos que estão na prática escolar, não só trazendo-os para dentro do *campus* como indo às suas regiões e locais de trabalho (GATTI, 1992, p.72).

A pergunta que se faz nos dias atuais é: será que a universidade está preparada para desempenhar esse papel? A resposta imediata é: não! Não há uma estrutura pensada para a recepção de professores no interior das universidades. As ações que vão até as escolas estão quase que sempre à margem das estruturas institucionais, são poucos os profissionais que se debruçam sobre essa necessidade e, pior, os sistemas de ensino não dialogam efetivamente com a universidade, ainda que sob a mesma administração estatal. Essa situação adversa não é explicitada para arrefecer a indicação já efetuada; bem pelo contrário: é preciso que as escolas, os projetos emancipatórios e os sistemas comprometidos saibam que a formação continuada de professores é uma tarefa que está na essência da universidade, ainda mais no seu formato público. Além de compor fielmente a imposição inscrita na constituição do país, que se refere à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, “se a Universidade dedicar dez por cento de seu potencial a um trabalho integrado ao ensino público no nível médio e elementar, só com isto já cumprirá o que dela se pode esperar nesse setor” (MENEZES, 1986, p.125). E, ainda que na contracorrente, a universidade exercita a ação cooperativa com as escolas, realiza uma série de atividades que são essenciais nos processos formativos internos das unidades escolares. Desde as práticas de ensino e estágio integrados com os projetos escolares, passando por projetos de ensino, pesquisa e extensão, intervenções no formato de ações sistematizadas, programas voltados para a formação continuada, convênios entre as instituições, até a pós-graduação de caráter formativo-profissional,

a universidade pode se fazer presente no cotidiano escolar. E as instituições comprometidas com o desenvolvimento igualitário, veem nas escolas do campo uma prioridade, uma vez que essa realidade é a mais alijada pelos sistemas oficiais de ensino em sua estrutura.

O projeto político pedagógico (PPP) da escola é o instrumento que pode sintetizar umas das práticas mais recorrentes, também uma das centrais no debate de formação continuada com as características até então destacadas. Quase que a totalidade das possibilidades de ações elencadas pelas universidades pode dialogar com o projeto político pedagógico. O PPP é formativo, pode ser construído com muita pesquisa dos envolvidos, levar ao reconhecimento da comunidade escolar na sua dinâmica local (também usar processos investigativos para tanto) e, principalmente, alinhado com os fundamentos da proposta formativa aqui exposta, o que é um trabalho essencialmente coletivo.

Quanto ao seu caráter formativo, o PPP apresenta, inicialmente, a possibilidade de todo o coletivo pesquisador construir os rumos da prática educativa. Também pode ser um instrumento de verificação da identidade da comunidade e da escola. É comum nas escolas públicas não estar clara a compreensão de que a escola é do campo ou não. Pois essa identidade deriva de uma série de elementos (como vimos no primeiro capítulo) e uma boa pesquisa exploratória, etnográfica, inventário da realidade, mapeamento do universo vocabular, entre outras metodologias investigativas que podem ser empreendidas nessa etapa da construção do PPP. Assim os sujeitos do coletivo pesquisador, por meio de assessorias ou pesquisas, têm nessa ferramenta elementos importantes para a confecção do documento e também para sua atividade educativa. Como as comunidades rurais não são dispostas geograficamente como os bairros da comunidade urbana, experiências exitosas de trabalhos com o PPP implantaram uma visita permanente anual às famílias dos estudantes, pelos professores,

com uma dupla função: de atualizar o PPP e marcar a aproximação dos profissionais da educação junto à comunidade, o que, no caso de escolas do campo, dado à rotatividade de profissionais, é uma oportunidade para os ingressantes também se familiarizarem com a comunidade em que irão trabalhar.

Adentrando aos elementos efetivos componentes do PPP, o trabalho conjunto formativo vai incidir sobre a compreensão ou construção de uma proposição teórica da ação educativa realizada na escola. Esse é um dos elementos que demandam articulações importantes de trabalho de pesquisa, produção docente e que, posteriormente, vai articular-se com metodologias e projetos de ação. A maioria das propostas de PPP contém uma fundamentação que não condiz com a prática exercida no cotidiano. Também, muitas educadoras e educadores não efetivam a relação de concepção teórica em seu exercício profissional. A construção coletiva desse referencial, mediada pela formação sobre a temática efetivamente articulada ao dia a dia da escola, é uma possibilidade concreta de ação coerente e exitosa da práxis docente. A experiência do chão da escola evidencia que muitos PPPs se definem como essencialmente “construtivistas”, têm sua prática essencialmente calcada na abordagem tradicional, com algumas iniciativas isoladas da pedagogia progressista... Ou seja, como indica Henri Lefebvre, uma salada epistemológica. O alinhamento de proposições, práticas, esforços formativos e registro efetivo dessas ações documentalmente efetuado no projeto político pedagógico da escola é um avanço significativo rumo a um processo de intervenção educativa significativa e com êxito. Esse domínio garante a efetivação de práticas metodológicas sustentadas e sólidas que, por sua vez, vão culminar em um aprendizado mais efetivo e significativo.

A clareza teórica e domínio de categorias centrais de determinada abordagem por parte do coletivo pesquisador permite a construção de intervenções na totalidade da unidade escolar com determinada

unidade e articulação. Isso se dá tanto na abordagem pedagógica docente, nas metodologias adotadas pelo coletivo pesquisador no interior de suas práticas, como o uso da pesquisa participante, do planejamento e avaliação dialogadas, na adoção de propostas metodológicas inovadoras, como os complexos de estudos de Pistrak, ciclos de desenvolvimento humano, ensino por temas geradores freireanos, processos sócio interacionistas, a pedagogia histórico-crítica, enfim, a possibilidade de adoção de uma proposta pedagógica que vá até a sala de aula, de maneira sólida, sistematicamente planejada de apoio coletivo. E também se materializa em ações, oriundas dessas metodologias, projetos amplos, ou ainda, como pontes de relações com a comunidade em seu conjunto. Ações integradas que permitam a comunicação entre disciplinas, entre turmas de estudantes, entre docentes e com a comunidade externa, que envolvam categorias como o trabalho, a pesquisa, a ação comunitária. De modo ilustrativo, indicaremos aqui, algumas ações que já ocorreram em realidades de escolas do campo, que evidenciam na prática escolar essas ações integradas já mencionadas. É necessário ressaltar que não se quer fornecer receitas de projetos a serem seguidos, muito menos elegendo intervenções melhores ou exemplares; somente se quer evidenciar a possibilidade de integração no trabalho pedagógico escolar.

Uma ação a ser conduzida pelo coletivo pesquisador, que pode se encaixar em diversas fontes teóricas, é um mapeamento da comunidade escolar, que dependendo da metodologia pode tomar nomes variados. Enfim, essa ação, se feita coletivamente e conduzida com base na investigação do coletivo pesquisador, além de fornecer dados importantes para o projeto escolar, também pode ser instrumento para as diversas áreas do ensino, desde o levantamento de dados numéricos com operações matemáticas de toda ordem - quando explorada a área, o número de moradores, os dados da produção, etc. - bem como a história e dados sociais a serem registrados e inseridos nas aulas e outros projetos por meio de rodas de conversas, entrevistas,

visitas às casas de moradores da comunidade; o que também pode ser abstraído e relacionado com a escrita, se a tarefa envolver produção narrativa escrita dos sujeitos. Também os modos particulares de lidar com a terra, manejo, cultivo, pode ser objeto de registro e de práticas, a serem inseridas, inclusive de modo curricular nas atividades escolares³³. Mas por que evidenciamos tais práticas no interior de um processo de formação continuada? A formação inicial especializada não exercita o contato com demais áreas de conhecimento, em ações coletivas, sempre algum docente deverá se “formar” para trabalhar em determinada ação, sem contar a demanda formativa para o trabalho coletivo, para o qual, mesmo em instituições colegiadas como a escola, não há formação, nessa sociedade individualista e competitiva como a que vivemos.

Outra ação, emblemática para análise, pois, evidencia a necessidade de auto revisão das práticas educativas, toca na questão da escrita, no reconhecimento de outras realidades similares e da atualização dos formatos de comunicação e interação. Muitas escolas camponesas, para buscar socialização e romper as barreiras impostas pelas distâncias entre o campo e os centros urbanos, realizaram em um passado não muito distante, um programa de integração por meio de cartas com estudantes de outras escolas. Em certas ocasiões, a ação culminava com a vista entre as instituições e, como objetivo imediato, trabalhava com questões de leitura e escrita, gêneros textuais e outros elementos presentes na totalidade do processo educativo. Pois bem, a atualização dessa ação é crucial, pois toca outros elementos importantes, como a questão da modernização tecnológica do meio rural e, conseqüentemente, de suas escolas. É óbvio que ações de integração no formato descrito acima, hoje, ocorrem mediadas pela internet, o formato mais ágil advindo de tecnologias. E mantém os



sumário

33 Na Escola Municipal Camponesa Chico Mendes, município de Querência do Norte, no Paraná, foi criado um componente curricular chamado Práticas Agroecológicas Ambientais, a partir de ações como a narrada aqui (ver COMILO, 2013).

mesmos propósitos e efetividade. Mas, será que na escola camponesa há o aparato tecnológico necessário? E ainda, o corpo docente está capacitado para o uso de tais ferramentas?

A primeira questão é central para o debate da escola do campo. É necessária consciência que, nos dias atuais, o campo e suas escolas não podem mais serem vistos como locais de atraso em relação à cidade. Os cidadãos que são usuários dos aparelhos públicos têm os mesmos direitos de acesso, independentemente de sua localização geográfica. O movimento de Educação do Campo superou essa concepção ao suplantar a educação rural. É preciso que essa mudança se efetive nas escolas do campo, que têm direito de qualificação adequada, estrutura isonômica em relação às demais escolas do sistema, isso inclui a inclusão digital também, acesso a computadores, internet, meios de inclusão efetiva como em outras unidades escolares e, ainda, uma estrutura diferenciada no que tange à modalidade Educação do Campo, uma vez que essa escola não vai atuar de forma massiva com a quantidade de estudantes que detêm as escolas convencionais. Em termos de conhecimentos e conteúdo escolar, não é admissível qualquer tipo de distinção entre a escola do campo e outras unidades escolares. E isso começa a responder a segunda questão efetuada: é necessária a formação das professoras e dos professores da escola do campo também na área de informática e de novas tecnológicas, talvez até mais intensificada que em outras unidades escolares, pois a integração que tais ferramentas permitem é muito útil para a integração dessas escolas. Ainda é importante salientar que a gestão do processo pedagógico, cada dia que passa, torna-se mais tecnológica, desde tarefas docentes, como controles de aproveitamento e frequência, até mesmo a obtenção de recursos e projetos por meio da instituição mantenedora, principalmente em âmbito federal. É necessário que essas também sejam pautas do coletivo pesquisador e objeto do processo formativo.

Essa formação tecnológica para a utilização das mídias digitais, que tornam mais fácil a propagação e acesso à informação, podem até culminar em uma tarefa do coletivo pesquisador árdua, mas não impossível. Existe uma lacuna evidente para as escolas do campo que é a ausência de materiais didáticos voltados para a realidade dessas escolas. A síntese de um processo formativo, nos moldes do que fora aqui narrado, pode culminar na produção de materiais didáticos, assentados na realidade de cada escola, pelo coletivo pesquisador. Não estamos falando, de saída, de material como os livros didáticos oficiais, mas, no rol das atividades coletivamente construídas, muitos materiais de apoio, de formato digital ou físico, podem ser construídos e tomados como ferramentas nas atividades efetuadas no interior do processo pedagógico e, por ser confeccionado coletivamente, inclusive pelos educandos, torna-se um material bastante significativo para o aprendizado.

Cada uma das ações e possibilidades apontadas aqui necessitam de apoio para as suas construções, parcerias de instituições especializadas, da comunidade e esforço do coletivo pesquisador. Entre as instituições de apoio, vale ressaltar a responsabilidade do sistema universitário. Nessa relação entre sistemas e, principalmente, na construção de processos de formação continuada de professoras e professores, a universidade brasileira precisa assumir uma presença fundamental que não vai favorecer somente a escola atendida, vai agregar a realidade em seus quadros formativos também. Sem contar que, ao integrar escola e universidade, docentes, estudantes da educação básica, vão se somar à comunidade universitária. Não há escolas em processos continuados que não vão até a universidade. Os professores da educação básica acessam a vida universitária seja para cursos pontuais, seja para voltar em nova graduação, ou ainda para realizar seus estudos de pós-graduação. Essa relação, além de necessária, é simbiótica, faz bem para ambas as instituições e fará bem também para as comunidades escolares atendidas.

E AFINAL, FORMAR PARA QUÊ?

Sem ter a pretensão de concluir, pois um processo formativo efetivo não tem “parada”... e atinge seus objetivos quando o coletivo percebe que precisa cada vez mais de formação, buscamos uma síntese, que, afeta todo o trabalho escolar, mas não se esgota na escola. O método que sustenta as observações aqui realizadas – e que sustenta toda a obra, a concepção de educação deste livro – tem compromisso com a formação humana em geral e noção exata de que qualquer mudança nessa estrutura social desigual e perversa não se dará somente com a ação escolar. Contudo, também é possível evidenciar o papel significativo que essas ações podem ter no processo de transformação. Novamente aproximando conceitos, tomamos a premissa da educação continuada para exemplificar o ponto de partida e o ponto de chegada que tomamos como central nas análises:

Portanto, a “educação continuada” como constituinte necessário dos princípios reguladores de uma sociedade para além do capital é inseparável da prática significativa da autogestão. Ela é parte integral dessa última, como representação no início da fase de formação na vida dos indivíduos e, por outro lado, no sentido de permitir um efetivo feedback dos indivíduos educacionalmente enriquecidos, com suas necessidades mudando corretamente e redefinidas de modo eqüitativo, para a determinação global dos princípios orientadores e objetivos da sociedade (MÉSZÁROS, 2005, p.75).

A citação é precisa ao envolver um processo formativo contínuo à superação da sociedade e das relações sociais na qual nos encontramos. E também ao delegar os objetivos de um processo educativo ao aspecto social mais amplo, ou seja, a escola educa seus estudantes e contribui para um projeto de mundo de acordo com os princípios adotados em sua práxis. Assim, ela não é só reflexo, mas integrante da vida em sociedade, em uma relação dialética e histórica.



s u m á r i o

Outro elemento a ser destacado na citação acima é a ênfase à autogestão. Essa também é uma premissa defendida para as ações de formação continuada nas escolas e, por mais abrangente que possa ser esse conceito, ele é fundamental. Ninguém atribui ou concede autonomia a outrem. Processos emancipatórios são construídos pelos próprios sujeitos da ação, coletivamente e com perspectivas sociais.

Formar para uma sociedade emancipada com sujeitos também emancipados pode soar abstrato, mas é necessário ter como horizonte essa premissa para os processos formativos de toda natureza, ainda mais os escolares. Partindo daí, delineamos que a formação continuada de professoras e professores é um processo sistemático e autogerido, construído coletivamente pela comunidade escolar e instituições de apoio, que se desenvolve com a finalidade de tornar a práxis do ensino e da aprendizagem mais efetiva e significativa. Isso se dá articulado à realidade local, tomando-a como ponto de partida de ações de estudos e pesquisas que se mantêm numa perspectiva emancipatória, visualiza a formação dos sujeitos, dos espaços que estão inseridos e, por fim, frente a realidades injustas e desiguais, buscando a transformação.

REFERÊNCIAS

ANFOPE - ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. *Documento Final do Encontro Nacional de 1998*. Belo Horizonte: 1998.

ARROYO, Miguel. Gonzalez. Políticas de formação de educadores(as) do campo. *Cadernos CEDES*. Volume 27. Número 72. Campinas: 2007. p.157-176.

BRASIL. *Lei nº 12.056, de 13 de outubro de 2009*. Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 2009.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: 2014.

COMILO, Maria Edi da Silva. *Políticas de Educação do Campo no Paraná: a práxis na Educação do Campo no assentamento Pontal do Tigre*. Universidade Estadual de Maringá. Dissertação de Mestrado em Educação. Maringá, 2013.

DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. 6. ed. São Paulo: Autores Associados, 2003.

DEMO, Pedro. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990.

FREIRE, Paulo. *Política e Educação: ensaios*. Cortez Editora, São Paulo:1997.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embates entre projetos de formação. *Educação e Sociedade*. Campinas: vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167.

GATTI, Bernardete Angelina. A formação dos docentes: o confronto necessário professor X academia. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas (81): 70-74, maio, 1992.

LEFEBVRE, Henri. *Lógica formal, lógica dialética*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1975.

MENEZES, Luiz Carlos. Formar professores: tarefa da universidade.

CATANI, Denice Bárbara. Ett alli (orgs) *Universidade, Escola e Formação de Professores*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

MÉSZÁROS, István. *A Educação para além do Capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

PACHECO, José. *Escola da Ponte; formação e transformação da educação*. Petrópolis: Vozes, 2008.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.



PARA NÃO
FECHAR...
ESCOLAS
DO CAMPO
OBSERVAÇÕES
URGENTES

Como fora efetuado durante o desenvolvimento e para se aproximar do método eleito para a realização do presente trabalho, faremos um encerramento do conjunto dos textos expostos, sem o sentido de terminalidade, mas sim na perspectiva de movimento e continuidade. O desenvolvimento do presente livro teve um formato peculiar, no qual se mesclaram escritos de diferentes datas, formatos e (alguns) publicados em periódicos distintos. No entanto, a maioria do livro foi escrita para estruturar a presente obra; assim, em seu conjunto, os capítulos se completam. Partiu-se de um questionamento presente em muitas unidades escolares do Brasil, nas quais, permanecem dúvidas sobre a transição da escola rural para a escola do campo. Os elementos que buscaram a resposta para a questão, de início, foram seguidos de uma exposição do quadro legal que compõe a normatização sobre a modalidade Educação do Campo. Os capítulos que já foram publicados em periódicos correspondem, inicialmente, à organização escolar em sua dinâmica, tanto na organização do trabalho pedagógico quanto na gestão que, de acordo com a trajetória histórica na qual a Educação do Campo vem sendo construída, não poderia ser outra, senão democrática. Fora escolhida, para a finalização do debate, a temática da formação de professoras e professores. Para tanto, destinou-se um capítulo para a reflexão da formação inicial e outro para a formação continuada - processos que se integram e se fazem em movimento. Com essa abordagem, procurou-se instrumentalizar a quem lê a ter uma compreensão de escola do campo, a partir de um movimento que é abrangente, histórico e coletivo.

Em todas as oportunidades, é necessário ressaltar que a Educação do Campo, categoria, modalidade educacional e práxis educativa é movimento. O reconhecimento e a busca de um sistema que inclua as escolas do campo é fruto de um processo de reivindicação e lutas dos movimentos sociais do campo, que almejam qualidade de vida no campo em todos os aspectos, inclusive o educacional. No processo, também se constitui um movimento em si, Por uma Educação



sumário

do Campo, fortalecendo ainda mais a premissa fundamental que movimento social é um dos alicerces dessa práxis educativa. Dessa maneira, pode-se afirmar que um dos objetivos da presente obra é ampliar esse movimento, procurando integrar unidades educacionais, comunidades escolares que não se integraram ainda nesse movimento mais amplo que é a Educação do Campo.

Ao realizar a exposição do cenário das práxis da Educação do Campo, procurou-se dar ênfase nas positivities do processo, ainda que o relato seja efetuado a partir da negação do direito à educação aos povos do campo. Procuramos evidenciar os avanços que a demanda por uma educação e uma escola de qualidade no campo promoveram. No interior do cotidiano das unidades escolares, são evidenciados elementos positivos, de vínculos da comunidade com a escola, da realidade com o conteúdo educativo, do desenvolvimento integral dos sujeitos, inserindo nesse o desenvolvimento local. Os acessos foram oportunizados aos sujeitos do campo por meio da inserção de direitos no arcabouço legal da normatização educacional. Trouxemos para apreciação experiências de organização do trabalho pedagógico que evidenciam que a escola pode ir além do modelo tradicionalmente cristalizado, no qual predominam as paredes, as fileiras alinhadas, a centralidade vertical para a apreensão dos saberes. Ao fazer isso, foram apontadas experiências coletivas, horizontais, participativas, que valorizam os saberes diversos; procuramos evidenciar que a escola pode ser, em uma palavra, diferente.

Entretanto, essas experiências não correspondem à totalidade das escolas do campo, infelizmente. A realidade escolar nos espaços rurais, de maneira geral, corresponde ainda aos primórdios que fizeram surgir a demanda pela Educação do Campo. Não são raros os casos de escolas sucateadas, precarizadas no sentido material; alijadas também de processos formativos, pois são poucos profissionais que podem se ausentar de sala de aula para sua qualificação. Tristemente,

a regra é encontrar, nas escolas do campo, falta de estrutura; são raras as bibliotecas nesses espaços, mais incomum ainda são laboratórios equipados ou acesso à tecnologia. Ainda persistem casos em que a professora é a diretora, a zeladora, a merendeira e a única pessoa que representa o poder público em determinadas áreas. Ainda há espaços camponeses com grande demanda populacional, alijados de unidades escolares dos anos finais do ensino fundamental e mais ainda do ensino médio. E nos níveis mais altos, intensificam-se práticas que distanciam a realidade do processo de ensino e aprendizagem, e o artificializam ainda mais. Sim, ainda existem escolas do campo que fazem experiências plantando feijão no copo plástico em algodão molhado! O que mostra o quanto a escola está distante da realidade.

Ainda é preciso ressaltar que o momento atual não é exatamente favorável ao movimento Por uma Educação do Campo. Isso não está necessariamente atrelado aos limites apontados no parágrafo anterior, mas evidencia uma tendência em curso. Para exemplificar essa afirmação, pode ser usado um fenômeno sentido nos municípios de maneira geral. Foram demonstrados, no segundo capítulo, como ficou manifesto no Plano Nacional de Educação, pontos favoráveis à Educação do Campo, porém, houve um movimento de reação de movimentos conservadores, entre eles, instituições religiosas, contra a diversidade, da qual, o alvo era o debate de gênero. A partir dessa movimentação, uma série de planos estaduais e municipais de educação excluíram todo o debate sobre a diversidade de seus planos, inclusive pontos voltados à Educação do Campo. Ou seja, essa onda conservadora que vem se intensificando, vai se opor às proposições educacionais emancipatórias, ainda mais a um “movimento” como é o caso da Educação do Campo. Do ponto de vista estrutural, a ausência de investimentos estatais atingiu quase que a totalidade de investimento para a área; todos os programas foram afetados e muitos deles encerrados. Essa prática, guiada pela racionalidade financeira,

vai atingir diretamente escolas do campo, retomando a prática de fechamento de escolas.

Trata-se de um momento difícil, mas entendemos que é possível e necessário o avanço por meio das brechas das contradições, utilizando-se dos avanços das conquistas coletivas. Por exemplo, no caso do fechamento das escolas, temos um avanço importante em termos legais que tem amparado a luta das comunidades contra o fechamento de unidades escolares e apoiado intuições em decisões favoráveis pelas demandas comunitárias. Trata-se da Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014, que é uma emenda à LDB – Lei de Diretrizes e Bases da educação vigente, que dispõe sobre o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Essa legislação determina que a comunidade local precisa se manifestar acerca do fechamento de qualquer escola e isso é um importante instrumento para que se faça valer a vontade dos sujeitos do campo, pois a manutenção das escolas NO campo é fundamental, não só para o desenvolvimento local, mas para a práxis da educação DO campo.

É nesse sentido que, diante de uma conjuntura difícil e uma realidade ainda precária, que se faz necessário o exercício de outra premissa da Educação do Campo. É preciso uma práxis educacional que vise à transformação da realidade. Frente ao descaso do poder público que relega muitas escolas do campo ao esquecimento, à precariedade estrutural, ao descaso, apostemos na força da organização comunitária, na sabedoria que vem da luta organizada e dos avanços consistentes já obtidos pelo movimento Por uma Educação do Campo. São aquelas escolas que resistem, as práticas que transformam realidades e vidas que servem de horizonte. Frente ao descaso e ao fechamento, também há conquistas de unidades escolares para o movimento nacional; se de um lado há um desmonte de políticas de Educação do Campo, há sistemas que avançam na construção de seus marcos legais próprios, nos municípios, em

Estados. Há realidades que sucumbem às práticas tradicionais domesticadoras, mas há, em outras escolas que coletivamente se constroem, uma organização do trabalho pedagógico libertadora. Ganham espaço, nos dias atuais, o autoritarismo e práticas de gestão autoritária, mas ainda resistem escolas nas quais a democracia é diária e mecanismos, como a auto-organização estudantil, por exemplo, funcionam e são centrais na vida da escola. Programas que foram responsáveis por milhares de processos formativos, da alfabetização à universidade, como o Pronex são sufocados, mas há em funcionamento, agora de caráter permanente, quarenta e quatro cursos de licenciatura em Educação do Campo nas universidades brasileiras. Enfim, resistem coletivos educativos compostos pela comunidade, professoras e professores, profissionais da educação, estudantes, movimentos sociais, que enfrentam situações adversas, precárias, quase impossíveis, diariamente. E nesse movimento, vão lutando, resistindo e construindo a Educação do Campo.

Foi o movimento que buscamos evidenciar ao escrever este livro. E com isso promover a escola e a Educação do Campo, que se faz cotidianamente em escolas de todos os formatos, com uma comunidade escolar movida pela coletividade, que busca a superação em todos os sentidos. Ainda que para alguns seja motivo de crítica, a abordagem efetuada é esperançosa. Uma esperança consciente, pois a Educação do Campo é uma prática contra hegemônica, que tem a desertificação do agronegócio, a concentração de renda e terra do grande capital e seus representantes e um preconceito alienante como adversários. Mas a força que emana da luta, da cooperação, da superação e da resistência são maiores, elementos de grandeza também. Ainda que árida e desigual, entre os desafios cotidianos, estão também os feitos, que vão desde o aprendizado àquelas crianças que poderiam não ter acesso à escola, até os “doutores” que voltam para suas comunidades depois de um longo processo formativo dos verdadeiros sujeitos do campo. Em tempos de acesso de informação

abundante, onde todos têm uma opinião, o conhecimento científico e escolar é questionado. Esses tempos trazem consigo uma escola que não acompanha o tempo... E é por isso que ganha significado a escola e a Educação do Campo, na qual, ainda que sob precariedades, é possível encontrar esperanças. É possível partilhar com as crianças que têm “gosto” pela escola uma esperança de que a transformação é possível. Então, vamos a ela!

E para finalizar enfatizando muito, transcrevemos o texto da Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014, que Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação vigente. Dispondo sobre o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 28 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte parágrafo único:

Art. 28. (...)

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

Que assim seja, e que as comunidades resistam, pois fechar escola é crime!

SOBRE O AUTOR

Foto: Marcão Oliveira



Fernando José Martins é pedagogo, mestre e doutor em Educação. Docente da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste no Centro de Educação, Letras e Saúde do campus de Foz do Iguaçu onde está ligado ao curso de Pedagogia e ao Programa de pós-graduação Sociedade, Cultura e Fronteiras. Ligado à Educação do Campo a mais de duas décadas, como docente, pesquisador e extensionista desenvolvendo ações específicas para a área. Atuou também como membro do Comitê Estadual de Educação do Campo do Paraná e como membro da Comissão Pedagógica Nacional do PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Nos dias atuais continua as atividades de ensino, pesquisa e extensão junto à Educação do Campo e é membro da Articulação Paranaense Por uma Educação do Campo.

sumário

ÍNDICE REMISSIVO

A

administração 94, 95, 96, 98, 124, 158
 agronegócio 26, 29, 30, 38, 77, 78, 79, 113, 173
 alternância 15, 21, 53, 54, 62, 87, 91, 127, 130, 131, 138, 140
 aprendizagem 15, 20, 27, 32, 33, 43, 48, 62, 89, 91, 110, 143, 145, 148, 150, 153, 154, 155, 166, 171
 aprimoramento 33, 38, 51
 áreas rurais 17, 19, 25
 aula 38, 54, 85, 91, 131, 132, 153, 155, 156, 161, 170
 autogestão 15, 112, 145, 146, 154, 165, 166
 auto-reconhecimento 13

C

campo 6, 8, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 93, 95, 96, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 117, 118, 119, 120, 121, 123, 125, 126, 127, 128, 129, 138, 139, 140, 142, 143, 145, 150, 156, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 166, 169, 170, 171, 172, 173, 174
 campo conservador 18
 camponês 30, 39, 46, 48, 76, 87, 88
 camponeses 21, 22, 23, 27, 29, 31, 33, 76, 81, 85, 86, 171
 campo progressista 18

capital 79, 84, 91, 98, 114, 117, 119, 135, 137, 165, 173
 carências 26
 cidadania 90, 106, 118, 120
 cidade 26, 28, 42, 46, 76, 77, 78, 80, 90, 91, 100, 110, 163
 classe social 26
 coexistência 23
 colégio agrícola 26
 comunidades 13, 20, 29, 30, 53, 59, 64, 105, 127, 132, 159, 164, 170, 172, 173, 174
 condições 17, 20, 23, 28, 38, 39, 42, 48, 52, 59, 62, 67, 74, 76, 82, 86, 89, 90, 99, 101, 102, 103, 106, 113, 117, 119, 124, 127, 131, 134, 137, 142, 145, 150, 152
 conflito 90, 123
 conquistas 33, 34, 38, 40, 67, 135, 153, 172
 construção 12, 13, 15, 17, 19, 20, 24, 25, 26, 28, 34, 35, 37, 42, 44, 48, 50, 53, 55, 57, 58, 59, 61, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 82, 83, 87, 89, 91, 96, 98, 102, 104, 114, 115, 120, 122, 123, 127, 129, 133, 135, 146, 147, 150, 151, 152, 153, 155, 157, 159, 160, 164, 172
 cotidiano 24, 29, 31, 68, 87, 88, 89, 109, 142, 143, 151, 152, 154, 159, 160, 170
 cultura 22, 30, 31, 32, 36, 37, 40, 52, 64, 67, 90, 91, 106, 121

D

democracia 82, 93, 95, 97, 98, 107, 111, 112, 113, 114, 136, 167, 173
 democratização 14, 34, 93, 94, 97, 100, 105, 118, 119, 128, 135, 136, 137, 139
 dinâmica 15, 18, 24, 27, 38, 52, 82, 87, 103, 148, 152, 156, 159, 169



sumário

E

educação 13, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 25, 26, 35, 37, 38, 42, 43, 44, 45, 47, 50, 51, 53, 54, 55, 57, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 73, 74, 75, 76, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 93, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 110, 111, 113, 114, 115, 120, 121, 125, 126, 127, 129, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 157, 160, 163, 164, 165, 166, 167, 170, 171, 172, 173

Educação do Campo 7, 8, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 74, 85, 91, 99, 100, 102, 104, 107, 114, 115, 120, 121, 126, 127, 138, 163, 167, 169, 170, 171, 172, 173, 174

educadoras 15, 97, 123, 154, 160

educadores 14, 15, 36, 80, 86, 97, 123, 126, 127, 138, 139, 150, 154, 160, 166

ensino 15, 17, 18, 19, 20, 27, 31, 32, 33, 38, 43, 54, 58, 59, 61, 64, 65, 79, 85, 86, 88, 89, 91, 95, 101, 102, 110, 117, 118, 119, 121, 122, 123, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 139, 143, 145, 148, 150, 151, 152, 153, 155, 156, 157, 158, 159, 161, 166, 171, 174

escola 6, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 43, 46, 47, 48, 52, 54, 57, 59, 60, 62, 64, 74, 75, 76, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 93, 94, 96, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 127, 131, 132, 135, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 151, 152, 153, 154, 156, 157, 159, 160, 162, 163, 164, 165, 169, 170, 171, 172, 173, 174

escolas 8, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 61, 63, 65, 68, 70, 73, 74, 75, 83, 84, 85, 86, 89, 91, 93, 98, 100, 104, 105, 106, 107, 109, 110, 111, 112, 113, 122, 123, 126, 127, 137, 145, 150, 156, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 166, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174

escolas de massa 27

espaço 14, 15, 18, 20, 21, 22, 23, 26, 31, 36, 38, 39, 45, 46, 47, 48, 53, 58, 75, 77, 78, 82, 93, 99, 100, 102, 105, 109, 110, 132, 134, 143, 148, 150, 151, 152, 154, 173

F

famílias 29, 30, 31, 91, 121, 146, 159

formação 14, 15, 18, 21, 22, 23, 27, 35, 36, 37, 47, 48, 52, 55, 58, 59, 62, 64, 79, 80, 81, 87, 90, 91, 107, 113, 118, 122, 123, 125, 126, 127, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 138, 139, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 169

formação continuada 14, 35, 48, 59, 107, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 162, 164, 166, 169

formação inicial 14, 48, 52, 144, 150, 153, 162, 169

formação permanente 15, 149, 154

G

gestão 14, 48, 60, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 111, 112, 113, 114, 115, 133, 163, 169, 173

H

horizontal 15, 82

humano 36, 39, 78, 84, 134, 147, 149, 161

I

identidade 13, 17, 18, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 32, 34, 37, 46, 47, 62, 70, 73, 74, 82, 89, 102, 103, 114, 121, 129, 139, 147, 159
 identidade camponesa 17, 18, 25, 73

J

juventude 36, 43, 91, 130

L

legislação 13, 17, 24, 26, 34, 43, 53, 68, 74, 75, 86, 95, 101, 102, 111, 144, 172
 legislação educacional 13, 24, 26, 74, 101, 102
 localização 26, 28, 29, 36, 37, 85, 163
 luta 21, 23, 25, 31, 34, 35, 67, 81, 101, 103, 106, 121, 130, 135, 151, 153, 172, 173

M

movimento 13, 14, 15, 17, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 44, 45, 47, 48, 50, 52, 57, 60, 66, 67, 71, 80, 81, 82, 97, 101, 104, 107, 112, 113, 121, 122, 124, 125, 129, 134, 135, 150, 152, 153, 155, 163, 169, 170, 171, 172, 173
 movimentos sociais 7, 14, 15, 20, 21, 23, 24, 32, 44, 48, 50, 51, 56, 57, 75, 76, 81, 82, 85, 98, 100, 101, 103, 105, 107, 108, 113, 118, 119, 120, 122, 123, 124, 127, 128, 132, 134, 135, 137, 169, 173
 MST 23, 39, 50, 76, 88, 91, 107, 110, 115, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 130
 municípios 17, 18, 53, 77, 171, 172

N

novidade 15, 127

O

ocupação 15, 91, 135
 organização 13, 14, 18, 22, 23, 27, 29, 30, 38, 48, 52, 57, 62, 73, 74, 75, 80, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 90, 91, 97, 101, 102,

103, 107, 108, 110, 111, 112, 114, 115, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 135, 136, 137, 138, 142, 151, 154, 169, 170, 172, 173

P

país 8, 13, 14, 17, 66, 68, 75, 95, 97, 103, 124, 126, 144, 158
 políticas 12, 15, 23, 25, 33, 34, 35, 36, 40, 42, 48, 49, 51, 56, 57, 66, 67, 69, 70, 71, 79, 93, 97, 102, 106, 114, 117, 118, 121, 123, 124, 135, 136, 137, 151, 172
 popular 32, 40, 73, 82, 97, 106, 123, 134, 135, 137
 Por uma Educação do Campo 13, 20, 24, 31, 32, 33, 34, 37, 45, 66, 67, 100, 114, 169, 171, 172
 práticas coletivas 73, 143
 professoras 14, 26, 144, 145, 146, 149, 150, 153, 154, 163, 164, 166, 169, 173
 professores 14, 26, 34, 35, 48, 52, 59, 86, 89, 94, 106, 107, 108, 109, 118, 122, 123, 125, 126, 127, 133, 134, 140, 142, 144, 145, 146, 148, 149, 150, 152, 153, 154, 158, 159, 163, 164, 166, 167, 169, 173
 projeto 22, 36, 47, 68, 73, 75, 78, 79, 81, 82, 83, 85, 89, 91, 100, 108, 109, 110, 113, 114, 127, 129, 138, 142, 143, 145, 146, 147, 152, 159, 160, 161, 165

R

realidade 8, 12, 13, 14, 15, 18, 19, 20, 21, 22, 25, 27, 28, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 45, 46, 52, 60, 62, 64, 73, 74, 76, 77, 85, 87, 88, 89, 93, 96, 102, 103, 105, 106, 107, 108, 112, 113, 117, 119, 124, 125, 127, 129, 138, 142, 143, 144, 145, 146, 148, 149, 151, 152, 154, 155, 156, 157, 159, 164, 166, 170, 171, 172
 reforma agrária 23, 44, 57, 59, 60, 76, 81, 107, 121
 regulamentação 44, 65, 66

rural 17, 18, 19, 25, 26, 28, 29, 37, 40, 45, 46, 50, 59, 62, 66, 74, 75, 76, 77, 78, 80, 85, 90, 100, 101, 102, 108, 110, 115, 132, 138, 140, 145, 162, 163, 169

S

sala de aula 38, 54, 85, 91, 132, 153, 156, 161, 170
 singularidades 75, 85, 105
 sistema 26, 27, 28, 35, 42, 43, 47, 57, 63, 67, 79, 80, 83, 86, 90, 93, 98, 100, 102, 118, 119, 123, 128, 130, 131, 135, 136, 145, 148, 163, 164, 169, 174
 sociedade 22, 25, 34, 42, 60, 67, 73, 74, 75, 78, 81, 82, 83, 89, 90, 96, 97, 101, 102, 103, 107, 113, 114, 117, 120, 124, 125, 136, 137, 145, 147, 149, 151, 152, 156, 162, 165, 166
 sociopolítica 13, 82
 sujeito coletivo 20, 24
 sujeitos 7, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 20, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 36, 38, 46, 51, 53, 55, 56, 57, 63, 64, 66, 67, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 94,

95, 96, 98, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 108, 109, 111, 112, 113, 114, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 128, 129, 130, 134, 135, 136, 137, 138, 143, 145, 146, 148, 149, 152, 154, 156, 157, 159, 162, 166, 170, 172, 173

T

teorias pedagógicas 21
 trabalhadores 26, 30, 50, 55, 59, 66, 77, 106, 131
 trabalho 13, 22, 23, 27, 30, 32, 36, 37, 38, 39, 40, 45, 47, 48, 52, 59, 62, 67, 73, 74, 75, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 95, 101, 103, 112, 129, 130, 131, 132, 133, 137, 138, 142, 143, 150, 151, 153, 155, 158, 159, 160, 161, 162, 165, 169, 170, 173
 trabalho pedagógico 13, 22, 27, 39, 62, 73, 74, 80, 83, 84, 85, 86, 89, 90, 91, 133, 138, 150, 151, 161, 169, 170, 173
 transformação 21, 34, 35, 36, 38, 40, 83, 117, 136, 142, 146, 165, 166, 167, 172, 174

www.pimentacultural.com

a escola e a educação do campo