

CLAUDINEIA FEITOSA GAIA VELOSO

**EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA PROPOSTA EMANCIPADORA DE
FORMAÇÃO HUMANA**

GOIÂNIA

2024

CLAUDINEIA FEITOSA GAIA VELOSO

**EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA PROPOSTA EMANCIPADORA DE
FORMAÇÃO HUMANA**

Monografia elaborada para fins de avaliação parcial do Trabalho de Conclusão de Curso, do Curso de Pedagogia, da Escola de Formação de Professores e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

Professora Orientadora: Ma. Norma A. Cardoso

GOIÂNIA

2024

CLAUDINEIA FEITOSA GAIA VELOSO

EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA PROPOSTA EMANCIPADORA DE FORMAÇÃO HUMANA

Apresentação de TCC, na modalidade de Monografia, do Curso de Pedagogia, da Escola de Formação de Professores e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

Profa Orientadora: Ma. Norma A. Cardoso _____
Assinatura

Conteúdo: (até 7,0) _____ ()

Apresentação Oral: (até 3,0) _____ ()

Prof. Convidado: Me. Nelson Carneiro Júnior _____
Assinatura

Conteúdo: (até 7,0) _____ ()

Apresentação Oral: (até 3,0) _____ ()

Nota Final: _____ ()

Goiânia, ___/___/2024.

DEDICATÓRIA

Agradeço a Deus por guiar meus passos e por me conceder a oportunidade de alcançar a universidade. Dedico este trabalho à minha família, aos meus patrões, aos meus amigos e a todos que, de alguma forma, contribuíram para a minha jornada. A esses expresso a minha profunda gratidão. Este trabalho é dedicado a todos que acreditaram em mim e me ajudaram a superar cada obstáculo em meu percurso acadêmico. Além disso, eu espero que este trabalho possa ser não apenas o resultado da minha dedicação, mas também uma fonte de inspiração para que outros busquem a oportunidade de estudo. Desse modo, espero poder compartilhar o conhecimento adquirido e inspirar futuros professores, assim como fui inspirada desde os meus 13 anos de idade.

Obrigada!

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos à Pontifícia Universidade Católica de Goiás pela a oportunidade de ingressar na Universidade, por meio do vestibular social, o qual possibilita que jovens, assim como eu, tenham uma profissão. Agradeço a todo o corpo docente do curso de Pedagogia e, principalmente, a professora Ma. Norma Cardoso, que foi minha professora em algumas disciplinas e, hoje, é minha orientadora de TCC. Sinto muito orgulho por ter sido orientada por ela, pois é ela é um exemplo de professora afetiva, compreensiva, educada, respeitosa e virtuosa. Agradeço também ao professor Me. Nelson Carneiro Júnior por ter aceitado, prontamente, fazer a leitura de minha Monografia e por compor esta banca de apresentação.

Meus agradecimentos iriam longe, pois são tantas conquistas, conhecimentos e aprendizagens, visto que, nessa instituição, participei de alguns projetos, como a Residência Pedagógica e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), de minicurso, de monitorias e de projetos voluntários, os quais foram etapas que enriqueceram o meu aprendizado e trouxeram mais conhecimento para eu aprimorar o meu lado profissional.

“A conscientização não pode existir fora da práxis, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo”

(Freire, 1989).

EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA PROPOSTA EMANCIPADORA DE FORMAÇÃO HUMANA

Claudineia Feitosa Gaia Veloso*

Norma Aparecida Cardoso**

RESUMO: O presente estudo trata da temática “A Educação do campo e a sua proposta educativa”. Ele visa discutir a realidade da educação do campo, em sua historicidade, e analisar sua proposta educacional, bem como refletir sobre os desafios na formação de professores. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica que reúne teóricos relevantes para a discussão da temática em questão, como Caldart (2000, 2002, 2009, 2012); Arroyo e Fernandes (1999); Silva, Almeida, Loures (2019); Kolling, Cerioli, Caldart (2002); Schneider (2020), entre outros. Neste trabalho, discute-se que a educação do campo tem origem na luta de movimentos sociais do campo pela terra, tendo como protagonista o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Junto à defesa social dos movimentos pela terra, este estudo também busca mostrar que o direito à educação deve ser estendido a todas as comunidades camponesas. Trata-se, portanto, da afirmação de uma educação que aconteça no espaço do campo, para os povos do campo, que é uma educação alicerçada nas práticas sociais das comunidades rurais, valorizando as culturas e seus saberes. Neste estudo, a educação é concebida como processo de formação humana, caracterizando-se por ser ampla e emancipadora. A escola é mais que escola, porque não se deve separar educação e trabalho, educação e produção, educação e cultura, educação e justiça social, de modo que a construção de conhecimentos esteja comprometida com o projeto socioeconômico de desenvolvimento dos povos do campo. A formação de professores é discutida como um desafio necessário para viabilização do que se concebe como educação do campo. Considera-se que o estudo realizado contribuiu para um entendimento mais aprofundado das especificidades da educação do campo e que ele pode impulsionar novas reflexões e/ou debates sobre essa temática no contexto educacional, assim como aconteceu no curso de Pedagogia da PUC Goiás.

Palavras-chave: Educação do campo. Movimentos sociais. Educação. Escola. Formação de Professores.

* Acadêmica do curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO).

** Professora Mestre do curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO).

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1 EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONTEXTOS, PROCESSOS E PROPOSTAS	11
2 A PROPOSTA EDUCACIONAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	22
CONSIDERAÇÕES FINAIS	44
REFERÊNCIAS.....	47

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objeto central de estudo o tema “A Educação do campo e a sua proposta educativa” e como problema de investigação explicitar as seguintes questões: o que é a educação do campo e quais os seus fundamentos? Qual é a sua concepção de educação e escola? Quais são os desafios na formação de professores do campo? Este estudo tem como motivação inicial buscar a compreensão, no campo do conhecimento teórico, da experiência que vivi enquanto família que fazia parte de um acampamento de trabalhadores rurais que lutavam por um pedaço de terra. Foi em acampamentos e assentamentos que estudei até o Ensino Fundamental, e essa experiência me marcou, tornando importante o estudo sobre essa temática para minha formação e para o meu projeto de retornar para o campo, como professora de uma escola do campo.

O estudo investigativo objetiva discutir o fenômeno educação do campo em sua história, entendendo os seus processos e analisando a sua proposta educacional para os trabalhadores do campo, possibilitando reflexões sobre os desafios na formação de professores nesse contexto. Trata-se de um estudo realizado a partir de uma pesquisa bibliográfica. Entende-se a pesquisa bibliográfica como conjunto de produções científicas reunidas em livros, revistas, publicações avulsas, imprensa escrita e em meios eletrônicos. Para fundamentar tal estudo, reuniu-se um quadro de teóricos relevantes na discussão da temática em questão, entre estes, destacam-se Caldart (2000, 2002, 2009, 2012); Arroyo e Fernandes (1999); Silva, Almeida, Loures (2019); Kolling, Cerioli e Caldart (2002); Schneider (2020).

A educação do campo é uma discussão que surge, intrinsecamente, relacionada com a atuação dos movimentos sociais que se organizaram na luta social pela terra, como o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Assim como a terra improdutiva é reivindicada por estes trabalhadores, a educação tornou-se uma bandeira de luta dos Sem Terra e de outros povos do campo. A educação é reivindicada como um direito, defendida como uma proposta popular de educação do campo que demarca a posição ativa dos sujeitos na construção dessa proposta. A educação do campo tensiona o debate sobre as concepções de educação, de escola, de políticas educacionais, de formação de professores, de currículo escolar,

de projeto produtivo para o campo e de meio ambiente, por isso ela é um fenômeno mais amplo que a escolarização.

O presente trabalho está organizado em dois capítulos, de modo que o primeiro capítulo, intitulado “Educação do campo: contextos, processos e propostas”, discute os diferentes contextos históricos que a educação, enquanto escolarização, aconteceu no espaço geográfico denominado rural. Ainda neste capítulo, buscou-se mostrar que, inicialmente, a implementação de uma educação para a população brasileira ocorreu nas áreas rurais, como em campos e em fazendas, e deslocou-se depois para povoados, vilas e cidades. Neste movimento, a educação rural foi relegada a segundo plano, existindo de forma precária ao longo dos séculos e sofrendo os impactos das políticas econômicas para o campo, como a expulsão das famílias do campo, a falta de trabalho, a ausência de investimento para as escolas do campo e o fechamento de escolas. No processo de resistência à Ditadura Militar, a presença dos movimentos sociais foi muito importante na luta pela justiça social, pela democracia e pelos demais direitos dos cidadãos. Sendo assim, é o primeiro capítulo que trata da criação, em 1985, do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), o qual é protagonista importante na discussão de uma educação do/no campo, na organização do movimento, nas políticas públicas, juntamente a estudiosos e a pesquisadores da área da educação.

No segundo capítulo, intitulado “A proposta educacional na perspectiva da Educação do campo e os desafios da formação de professores”, são evidenciadas as concepções de educação e de escola no entendimento dos movimentos sociais do campo, particularmente do MST. A educação é um processo amplo de formação humana que se dá em todas as esferas da vida, não somente dentro da escola. A educação/formação humana está fundamentada por matrizes pedagógicas, como a luta social, a terra, a cultura e o trabalho, que devem nortear uma educação para a emancipação do sujeito. A escola do campo é uma escola, mas não é uma réplica das escolas da cidade, pois ela extrapola o espaço físico da sala de aula e está vinculada ao mundo do trabalho, da produção, da cultura e da luta pela terra.

A discussão sobre a formação de professores do campo é um dos grandes desafios postos para os movimentos sociais do campo, pois é o aspecto central para a viabilização da sua proposta educacional. É necessário professores identificados e comprometidos com o projeto de desenvolvimento popular para o campo, com a proposta de educação do campo, capazes de implementar uma escola

contextualizada, inclusiva e democrática, e esses profissionais precisam promover o diálogo, a criticidade, a conscientização, a autonomia e a emancipação dos sujeitos. Este projeto de formação de professores deve ser defendido enquanto políticas públicas para o campo e desenvolvido pelos movimentos sociais do campo em parceria com a sociedade.

O estudo contribuiu para o entendimento sobre o que é educação do campo, porque evidenciou que ela não é uma proposta de educação, mas defende uma concepção de educação e de campo que se amplia para todas as comunidades do campo. Trata-se de uma luta maior para entender os direitos a educação para população camponesa, na perspectiva da formação de sujeitos sociais, de sujeitos de práticas e de sujeitos de conhecimentos.

1 EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONTEXTOS, PROCESSOS, PROPOSTAS

A denominação “educação do campo” é, hoje, uma realidade brasileira em movimento e debate, a qual traz concepções diferentes sobre educação, escola, populações do campo, meio ambiente, trabalho e produção.

A educação do campo é constituída nos movimentos sociais que lutam por educação nas áreas de reforma agrária. De acordo com Lima e Vasconcelos (2023), a educação do campo revela o modo de vida camponês e busca o reconhecimento e a valorização das pessoas que vivem no campo, principalmente contra as desigualdades de acesso à terra. Nesta direção, a sua historicidade demarca diferenças e não representa uma continuidade da proposta de educação rural brasileira (Caldart, 2009).

Sendo assim, não é simplesmente uma troca de denominações, isto é, educação rural para educação do campo e/ou educação rural para educação do campo. A historicidade da educação do campo tem um importante marco, ressaltado na Carta Constitucional de 1988, que afirma a educação como um direito de todas as populações. Essa Carta evidencia o protagonismo das populações pobres do campo e a organização de movimentos sociais camponeses que lutam por questões práticas da realidade do campo (terra, trabalho, educação).

Educação no campo ou educação do campo? Caldart (2009) analisa que

[...] o “do” da Educação do campo tem a ver com esse protagonismo: [do sujeito do campo] não é ‘para’ e nem mesmo ‘com’: é dos trabalhadores, educação do campo, dos camponeses, pedagogia do oprimido... Um ‘do’ que não é dado, mas que precisa ser construído pelo processo de formação dos sujeitos coletivos, sujeitos que lutam para tomar parte da dinâmica social, para se constituir como sujeitos políticos, capazes de influir na agenda política da sociedade (Caldart, 2009, p. 41).

Nesse entendimento, o movimento educação do campo é amplo e deve ser compreendido em sua luta de classes, travada em uma sociedade capitalista, como a brasileira, na realidade dos trabalhadores do campo, na luta pelo direito à terra, à educação e à igualdade social. A educação do campo faz crítica a um estado de coisas, entre elas a concepção de educação tradicional e hegemônica. (Caldart, 2009).

Desse modo, é importante assinalar, como Caldart (2009) ponderou, que “a Educação do campo não é uma proposta de educação, mas enquanto crítica da educação em uma realidade historicamente determinada ela afirma e luta por uma concepção de educação (e de campo)” (Caldart, 2009, p. 40).

A respeito das preposições “no/do” em Educação no/do Campo, os pesquisadores Souza e Fernandes (2009) esclarecem que

a Educação “no campo” expressa um vínculo à localização do ensino no campo. Ou seja, ela deve possuir um vínculo espacial como território e lugar do camponês. Já o termo “do campo” em Educação “no/do Campo”, refere-se à escola e à educação típicas, oriundas, da cultura dos sujeitos do campo, que valorize a identidade camponesa, congregando a pluralidade das ideias e concepções pedagógicas (Souza; Fernandes, 2009, p. 3).

Reforçando a análise sobre as diferenças no/do campo, Martins (2008) acrescenta que a educação NO campo se refere à educação que ocorre em áreas rurais. Essa forma de educação tem o objetivo principal de instruir os alunos, de acordo com os currículos educacionais estabelecidos, independentemente de seu contexto rural. A Educação DO campo é um conceito mais amplo que envolve uma abordagem diferenciada e contextualizada da educação nas áreas rurais. A educação do campo reconhece as particularidades e as necessidades específicas dos alunos rurais, integrando-as ao currículo escolar.

Essa abordagem leva em consideração a cultura camponesa, as atividades agrícolas, a relação com o meio ambiente, as práticas comunitárias e as demandas socioeconômicas das áreas rurais. Assim, a educação do campo busca promover uma educação mais significativa, relevante e inclusiva para a população do campo. Essa diferença fundamental está na perspectiva e nas abordagens adotadas, visto que, enquanto a educação NO campo focaliza apenas o ambiente rural como local da educação, a educação DO campo busca valorizar e contextualizar as experiências e as necessidades específicas dos estudantes rurais, considerando as particularidades do meio em que estão inseridos.

Ademais, sobre a discussão no/do campo, Caldart (2012) afirma

Um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade deste 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 sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (Caldart, 2012, p. 18).

A educação do campo teve um percurso histórico diversificado, segundo a autora Caldart (2009), evoluindo de condições iniciais precárias até tornar-se uma área de estudo e uma prática com enfoque na valorização das particularidades e das necessidades das populações camponesas. A educação do campo surge dos primeiros assentamentos humanos que fazem parte do movimento social, chamado Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST).

A motivação que impulsionou o surgimento deste movimento, em prol de uma educação voltada para o campo, é enraizada nas difíceis condições de vida nas áreas rurais. Trata-se de uma realidade permeada pelo descaso, demandando transformações sociais emergentes, porque

Os sujeitos da educação do campo são aquelas pessoas que sentem na própria pele os efeitos desta realidade perversa, mas que não se conformam com ela. São os sujeitos da resistência no e do campo: sujeitos que lutam para continuar sendo agricultores apesar de um modelo de agricultura cada vez mais excludente; sujeitos da luta pela terra e pela Reforma Agrária; sujeitos da luta por melhores condições de trabalho no campo (Caldart; Kolling; Cerioli, 2002, p. 20).

O MST defende a compreensão de que no campo há conhecimento, cultura, saberes e modos de vida próprios, que devem ser respeitados, logo, o campo tem direito à educação e, por meio dessa, há possibilidade de troca de conhecimento que antes não seria possível. Nessa perspectiva, Souza (2006) ressalta que os movimentos sociais de luta pela terra defendem a criação de políticas públicas que entendam o campo como espaço de vida, consolidando a resistência contra o agronegócio e a busca da consolidação de um território camponês.

Anterior à proposta de educação do campo em discussão na atualidade, existe um percurso histórico de séculos que contribui para a compreensão de como chega-se ao estado de coisas, em relação ao campo, a sua população e à formação educacional dessa população. Apesar do Brasil constituir-se em um país essencialmente agrário, até recentemente, os governos não dedicaram ações planejadas na área da educação para as populações que moravam e trabalhavam no espaço geográfico considerado rural. Calazans (1993) situa que o ensino regular

em áreas rurais tem início no fim do Segundo Império, mas somente no século XX ele passa a ser desenvolvido de forma mais ampla.

A princípio, a educação rural era bastante limitada e baseada em iniciativas isoladas, como escolas rurais ou ensino domiciliar ministrado por religiosos. Para Calazans (1993), o desenvolvimento do ensino no campo está articulado ao processo de mudanças das estruturas sócio-agrárias do país, que passaram a demandar uma instrução de seus trabalhadores. O fim da escravidão e a monocultura cafeeira exigiam uma mão de obra mais especializada, assim como o processo de industrialização do Brasil provocava outras exigências. Afinal, segundo Jesus, Almeida e Moreira (2019), o que acontecia era uma transposição do urbano para o rural.

Durante muito tempo, a educação rural foi negligenciada e recebia pouca atenção em comparação com a educação urbana. A esse respeito, Caldart (2009) atribui este pouco valor à educação rural “às concepções tradicionais de que a vida rural era menos complexa e requeria menos formação educacional especializada” (Caldart, 2009, p. 35). O ensino nas áreas rurais era escasso, limitado, concentrado apenas no ensino básico e reduzido.

De acordo com a autora Souza (2006),

A educação rural nasceu da cabeça dos ruralistas como forma de subordinar os camponeses, de reservar a eles um controlado espaço nas políticas de educação para civilizar e manter a subordinação. Assim por quase um século, a Educação Rural não promoveu políticas autênticas, não propôs o desenvolvimento educacional do campesinato (Souza, 2006, p. 16).

Silva, Almeida e Loures (2019) reforçam as análises anteriores citando Leite (1999), pois

A educação rural no Brasil, por motivos sócio-culturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos Jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: ‘gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade’ (Leite, 1999 apud Silva; Almeida; Loures, 2019, p. 357).

Os autores Braga e Sales (2016) relatam em seus estudos que o termo rural

[...] foi adotado durante o governo Vargas para demarcar o espaço urbano e definir políticas públicas de ações para estes espaços geográficos entendidos como diferentes. No entanto, as práticas educativas implementadas para ambas as situações se constituía em um único paradigma, o urbano (Braga; Sales, 2016, p. 112).

Cavalcante (2010) expressa bem essa realidade, quando afirma que

A escola rural representava o local onde se pretendia dizer que se estuda. De fato, pouco de escola poderíamos encontrar nos contextos dilapidados espalhados pelo interior do Brasil; escolas sem qualquer condição de abrigar suas crianças para o mínimo de ambiente qualitativo de aprendizagem. Aprende-se por conviver com o outro (esta riqueza que a relação com o outro nos proporciona), mas não por haver no contexto institucional, o primordial e necessário aparato que as escolas exigem para que o “ambiente educativo” (onde o saber elaborado ganha cenário para instalar-se como propriedade e função social da escola) esteja disponível aos seus educandos e educadores (Cavalcante, 2010, p. 554).

Os autores Bavaresco e Rauber (2014) reforçam a compreensão da leitura histórica entre as demandas agrícolas, a industrialização e o processo de educação dos trabalhadores das áreas rurais, ou seja, as propostas de educação sempre estiveram subordinadas aos projetos econômicos. Afinal,

O direito à educação para a população do campo sobreveio a todos aos poucos. Cada passo da história, desde o descobrimento do país, durante a colonização, depois a independência e os demais acontecimentos históricos, marcaram a trajetória da educação do campo. Educação que esteve ligada às demandas agrícolas de cada época, conforme a necessidade e o processo de produção e de industrialização do país. No início, a educação do campo fundamentava-se nas grandes propriedades de terra. Geralmente, existia uma escola na fazenda que servia para alfabetizar as crianças dos empregados (Bavaresco; Rauber, 2014, p. 85).

A questão da educação rural sempre foi tratada de forma marginal na legislação. Com a Proclamação da República (1889), o governo cria a Pasta da Agricultura, Comércio e Indústria, que passa a ter a responsabilidade de atender a população rural em idade escolar. Tanto a Pasta quanto suas propostas sofrem interrupções. Somente na Constituição Federal de 1934, quando já existia o Ministério da Educação, a educação rural é citada e, na Constituição Federal de 1946, a educação rural passa a ser uma atribuição de empresas privadas (comércio, indústria, agricultura), com o financiamento da educação (Silva, Almeida e Loures,

2019). Portanto, nas Constituições de 1937 e 1946, observa-se a transição do poder das elites agrárias para as emergentes classes industriais.

Nesse contexto, o modelo de educação rural persiste, porém com aprimoramentos no sistema de submissão, que inclui a introdução do ensino agrícola sob o controle dos grandes proprietários de terras. Tais disposições foram reforçadas pela Constituição de 1967, e pela sua emenda de 1969, durante o regime ditatorial militar. Somente com a promulgação da Constituição de 1988, é que a educação é oficialmente reconhecida como um direito universal (Caldart, 2009).

Mesmo nos anos 60 e 70, em que grande parte da população brasileira vivia nas zonas rurais, a situação da educação rural era bem precarizada comparada aos centros urbanos. Isso ocorria porque existiam poucas escolas, isoladas e espalhadas por vastas áreas rurais, sem infraestrutura e sem professores despreparados. Nesse mesmo período, no país, discute-se e implementa-se as ideias da industrialização do campo, como perspectiva de desenvolvimento do país.

Para Silva, Almeida e Loures (2019) essa é uma perspectiva que se repete historicamente, como destacam na citação de Carvalho (2005), a qual evidencia que

A ideologia dominante durante toda a história do Brasil, desde sua fase colonial até o momento atual sob a hegemonia do pensamento único neoliberal, é de que a grande propriedade da terra é a forma mais eficiente para responder aos desafios de um modo de desenvolvimento rural que satisfaça às expectativas dos interesses econômicos nacionais e estrangeiros dominantes (Carvalho, 2005 apud Silva; Almeida; Loures, 2019, p. 363).

O processo de concentração de terras, formando os grandes latifúndios, e a mecanização do trabalho no campo impulsionaram novas condições de trabalho, como a falta de trabalho e de educação, que contribuíram para a expulsão da população do campo, principalmente nos anos 60 até 80.

Muitos fatores vêm, ao longo dos tempos, contribuindo para a saída e a expulsão das famílias do campo. O avanço dos latifúndios e o processo de mecanização do trabalho reduzem a oferta de trabalho e impactam o número de escolas nos espaços rurais. A ausência de escolas e /ou elas muito distantes dos locais de moradia provoca a saída das famílias das áreas rurais. Mesmo com a redução da população rural, a partir dos anos 60 e 70, a população que resiste às adversidades da vida no campo constitui um número significativo de pessoas que merecem ser atendidas em seus direitos com políticas públicas de qualidade.

Em relação às políticas educacionais, como supracitado neste estudo, elas apresentavam a precariedade da rede de ensino do campo, seja na sua infraestrutura, no material didático pedagógico, no número de professores, seja na formação deles e no currículo descontextualizado das matrizes culturais dos povos do campo. Tais fatores contribuem para a para a desqualificação do ensino no campo e para a defasagem escolar dos alunos do campo em relação aos alunos de escolas das cidades.

A rede de ensino na área rural também tem sofrido uma diminuição significativa nos últimos anos com o fechamento de escolas. A política educacional é reduzir a quantidade de unidades escolares e estabelecer unidades escolares polos/núcleos, que atendem uma área maior. Com isso, os alunos devem deslocar-se em longas distâncias até uma escola nuclear ou buscar a escola nas cidades mais próximas.

As prefeituras recebem recursos para o transporte escolar de alunos, e essa medida acaba sendo economicamente mais viável do que o investimento em políticas que garantam a escola próximo do local de moradia do aluno, que contribuiria para fixar essa população nos seus territórios e para formar pessoas que potencializam o desenvolvimento produtivo de suas famílias e de sua região. Na perspectiva do movimento do campo, a ocorrência do fechamento de escolas caracteriza-se como um processo de exclusão das comunidades do campo do sistema educacional.

Essa é uma realidade existente ainda na atualidade, já que existem escolas nas áreas rurais precarizadas, tanto em suas condições materiais e didático-pedagógicas quanto em sua formação de professores e em seu difícil acesso para os alunos. Nesse ínterim, é relevante lembrar que as salas são multisseriadas, sem recursos didáticos, com apenas um professor e em lugares para os quais os alunos se deslocam de muito longe para estudar. A denúncia e/ou a crítica a tal realidade educacional, bem como a situação de vida da população trabalhadora do campo, mobilizam e começam a repercutir nas discussões dos movimentos sociais organizados na causa do campo.

Observa-se, então, que o surgimento da educação voltada para as áreas rurais está ligado à batalha pela legitimação da presença das comunidades do campo, em toda a sua diversidade, e pela garantia dos direitos sociais, além de buscar transcender a concepção de que o campo representa atraso. Os movimentos

sociais desempenharam importante papel neste cenário nos anos 80 e, a partir desse contexto, especialmente em 1985, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) é constituído. A parceria dele com outros movimentos sociais, como a Via Campesina Brasil e o Movimento Sindical do Campo, organizações não governamentais nacionais e internacionais, bem como a Pastoral da Terra, colaborou para a discussão de outras questões dentro do movimento educação do campo, para criação de uma consciência de direitos e para a pressão junto ao poder público no sentido de garantir estes direitos (Caldart, 2009).

Segundo Bavaresco e Rauber (2014),

A educação do campo emerge como uma resposta à precariedade do capital sociocultural da população rural, refletida nos altos índices de analfabetismo [de acesso tardio à escola]. A Educação do Campo é uma expressão carregada de significado, representando uma trajetória de lutas, conquistas e transformações na busca por uma educação mais justa e inclusiva para aqueles que habitam e cultivam nossas terras rurais (Bavaresco; Rauber, 2014, p. 85).

Como resposta a essa longa história de abandono, de negligências, de exclusão e de falta de políticas educacionais que atendam as necessidades dos estudantes das áreas rurais, uma trajetória de lutas vai sendo construída. A partir da organização da população pobre e dos trabalhadores sem terra, abrem-se espaços para discussão sobre a realidade e sobre as necessidades do campo, como a luta pela terra e, conseqüentemente, a luta pela educação, construindo uma agenda política e estruturando a educação do campo. De acordo com Caldart (2009),

A Educação do Campo nasceu como uma crítica à realidade educacional da população que vive e trabalha no campo. Ela representa não apenas uma crítica, mas também um ponto de partida para a construção de alternativas e políticas públicas para o campo. Esse conceito relativamente novo começou a ser construído a partir da década de 1990 e está intrinsecamente ligado à forma de morar, trabalhar e viver no campo (Caldart, 2009, p. 35).

A atuação do MST, nos anos 90, teve papel relevante porque, segundo Silva, Almeida e Loures (2019, p. 366), “na construção da contra-hegemonia e na educação, conseguiu incluir na pauta das políticas públicas a educação do campo”.

Acontece em 1997 o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA). Em julho de 1998, na cidade de Luziânia, Goiás, teve lugar um evento marcante para a educação brasileira: a realização da primeira

Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo. Essa conferência histórica representa um marco significativo na busca por uma educação mais inclusiva e contextualizada para as comunidades rurais do país.

Precedendo o ENERA, uma série de seminários estaduais foram realizados, preparando o terreno para discussões abrangentes e para a formulação de políticas que reconhecessem as necessidades específicas e os desafios enfrentados pelas escolas localizadas em áreas rurais. Essa iniciativa visava não apenas garantir o acesso à educação básica para todos os estudantes, mas também promover uma abordagem pedagógica que valorizasse as particularidades e as riquezas culturais do campo, contribuindo para uma educação mais equitativa e de qualidade em todo o país (Arroyo e Fernandes, 1999).

Ao longo das décadas de 90 e de 2000, ampliou-se a discussão da educação do campo em âmbito nacional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996 - instrumento fundamental para orientar as políticas educacionais no Brasil -, no que diz respeito à educação de campo, traz princípios e diretrizes que são relevantes para garantir uma educação de qualidade e contextualizada para as comunidades rurais. Entre os aspectos ponderados na legislação estão os princípios da valorização da diversidade, a defesa pela igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola - que é especialmente relevante para estas comunidades, pois o acesso à educação pode ser mais difícil pela distância e pela falta de infraestrutura -, o acesso universal à educação básica, inclusive para as comunidades do campo, e a flexibilidade na organização curricular.

Portanto, a LDBEN fornece o arcabouço legal necessário para embasar políticas e práticas educacionais que atendam as necessidades das comunidades rurais, contribuindo para a redução das desigualdades educacionais no país. A LDB estabelece, em seu Artigo 28, que “a oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações, à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente” (Brasil, 1996).

No campo das políticas públicas, ainda é destaque a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo pelo Conselho Nacional de Educação, por meio do Parecer nº 36/2001 e da Resolução 1/2002. Essas diretrizes representaram um avanço importante na garantia de uma educação mais voltada para o modo de vida das comunidades rurais do Brasil. Caldart, Kolling e Cerioli (2002) avaliam que,

Ao reconhecerem as especificidades e desafios enfrentados pelas escolas situadas em áreas rurais, tais como a diversidade cultural, as condições socioeconômicas e as características geográficas, as diretrizes buscam contribuir para uma educação mais inclusiva e de qualidade. Assim, ao estabelecerem orientações claras para a organização curricular, formação de professores, infraestrutura escolar e gestão educacional, as diretrizes fornecem um arcabouço sólido para o desenvolvimento e implementação de políticas e práticas educacionais que atendam às necessidades específicas das comunidades rurais, que em tese, contribuiria para a redução das desigualdades educacionais e o fortalecimento da cidadania no campo (Caldart; Kolling; Cerioli, 2002, p. 12).

O MST se articula na defesa dos trabalhadores sem terra e defende o direito à terra, por meio da reforma agrária, à discussão de projetos de desenvolvimento sustentável para o campo e para a população do campo e defende uma proposta educacional no/do campo. Tal movimento traz as referências da proposta de educação popular das Comunidades Eclesiais de Base e de Paulo Freire. A proposta de educação popular do educador Paulo Freire, desenvolvida nos anos 60, se contrapõe à educação vigente no Brasil. A proposta dirigiu-se às populações analfabetas, fora da escola, à margem dos serviços de educação, e propunha uma educação contextualizada na realidade dessas populações, pretendendo não só alfabetizar nas letras, mas para a vida, ou seja, visava emancipar e não tutelar.

Paulo Freire teve uma proximidade com os movimentos sociais do campo, e o tema da terra estava presente nos temas geradores do processo de alfabetização. A proposta e o trabalho de Paulo Freire inspirou ações educativas de base popular pelo Brasil, mesmo depois da sua saída do país. O MST, criado em 1985, no bojo das discussões de retomada da democratização do Brasil, da luta por direitos sociais, é um dos movimentos sociais que tem Paulo Freire como referência, o que favorece a criação de uma proposta pedagógica popular.

A educação do campo se apresenta como aspecto essencial para o desenvolvimento sustentável das áreas rurais na direção das práticas agrícolas, da preservação do ambiente e do uso de recursos naturais. Dessa forma, ela contribui para a proteção e para a sobrevivência de comunidades rurais e de povos indígenas, preservando suas tradições e conhecimentos locais. Nesse sentido, a educação do campo contrapõe-se ao projeto dominante do capital internacional para a agricultura e o agronegócio, fatores que exploram o ambiente e o trabalhador do campo, pois consideram que é necessário uma educação no campo (Caldart, 2009).

Assim, pensar em educação para os povos do campo, é pensar em uma educação de qualidade que se articula com as necessidades e com as identidades culturais desses povos.

Caldart, Kolling e Cerioli (2002) refletem que a educação do campo, denominada educação rural na legislação brasileira, engloba vastas áreas e povos para além das áreas de cultivo agrícola, como povos da floresta, comunidades pesqueiras e extrativistas. O campo é um vasto território e amplo em sua riqueza humana e material. Como dito, o espaço do campo é diverso em espaços, produção, povos e, por isso, deve ser contemplado na sua riqueza de produção, de cultura, de identidades e de saberes, com o direito a uma educação do/no campo.

Após apresentar esta breve contextualização histórica da educação no campo no Brasil, bem como os processos que foram tecendo, articulando e formando um amplo movimento do campo, a ação e/ou a reflexão em defesa do território do campo e de uma educação do/no campo, segue no próximo capítulo a discussão sobre a educação do campo, privilegiando o olhar e a reflexão para a proposta educacional na perspectiva do movimento do campo.

2 A PROPOSTA EDUCACIONAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Este capítulo abordará a proposta educacional na perspectiva da educação do campo. A Educação do Campo tem se constituído em uma área de estudo e prática que se dedica a compreender uma educação contextualizada e voltada para as realidades específicas das comunidades rurais. Desse modo, ela tensiona o modelo dominante de produção no campo e afirma uma proposta de sustentabilidade produtiva e de identidade cultural dos povos do campo.

A partir disso, este trabalho concebe educação do campo como um processo formativo amplo de desenvolvimento da consciência crítica, de conhecimentos científicos e tecnológicos voltados para os trabalhadores do campo, assim como busca entender que o processo de ensino e de aprendizagem deve estar articulado à vida e à cultura do campo. Logo, a educação do campo é uma abordagem que permite o reconhecimento da diversidade cultural, social, econômica e ambiental das populações que vivem e trabalham no campo, buscando valorizar seus conhecimentos, práticas e saberes locais, dentro desse contexto desempenha um papel fundamental.

Sendo assim, ao longo deste capítulo, serão discutidas as concepções de educação e de escola, a partir de uma pedagogia construída/em construção nos movimentos sociais de trabalhadores do campo e nos desafios para a formação de professores.

Deve-se, além disso, ressaltar que os movimentos sociais são espaços coletivos de aprendizagem e de formação humana, seja qual for a causa que mobilize cada movimento social. Suas ações no campo político, econômico, social têm uma dimensão educativa que possibilita aos sujeitos envolvidos crescimento pessoal e coletivo, compreensão da realidade, atuação nessa realidade e elaboração de saberes sobre essa realidade.

Nesse sentido, pode-se dizer que trata-se de uma pedagogia dos movimentos sociais. Segundo Caldart (2000), essa perspectiva amplia os estudos para além das pedagogias formais de ensino, ou seja, desenvolvidas na escola. Reconhece-se que a “educação não é apenas um fenômeno institucionalizado, mas também uma força transformadora que permeia todas as esferas da vida social” (Caldart, 2000, p. 92).

No contexto brasileiro, os anos de 1980 foram significativos para a mobilização e para a organização de movimentos sociais na luta por direitos relacionados às questões ambientais, identitárias, de educação, da terra e outras. A atuação dos movimentos ganharam visibilidade na sociedade, e os educadores passaram a ter os movimentos sociais como uma categoria de estudo e pesquisa, principalmente, pela potencialidade de mudanças, transformações que eles têm e pela sua dimensão educativa.

Os movimentos sociais de trabalhadores do campo congregaram muitos estudiosos preocupados em analisar o contexto educacional deles. Assim, a temática educacional no campo passou a estar presente, por exemplo, durante muitos anos nas Reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), e de Grupos de Trabalho (G.T.) criados na ANPEd, o que possibilitou a grande produção de conhecimentos, a ampliação do debate sobre a população e a educação no campo, bem como uma articulação nacional denominada Movimento Nacional da Educação do Campo (Santos; Silva; Oliveira; Coelho, 2020).

A partir do olhar de pesquisadores sobre os movimentos sociais do campo, elabora-se um entendimento, definido por Beltrame e Sousa (2020) como

Os atuais movimentos sociais no campo são espaços de resistência, de luta, de organização de contra-saber, onde se expressa e se caracteriza de forma privilegiada as demandas e as aprendizagens de vida das massas camponesas, a partir de suas condições de trabalho e de existência. O repensar da educação (e da escola) no meio rural deve passar pela mediação dos movimentos sociais, na medida em que estes são espaços de compreensão do saber oriundo das relações sociais de produção, já que se reconhece o trabalho como princípio educativo. Não interessa o resgate da escola que funciona na sociedade capitalista, mas a construção de uma escola que emerge do saber oriundo das relações históricas de trabalho, o que supõe a análise dos seus condicionantes estruturais (ANPEd, 1988 apud Beltrame; Sousa, 2020, p. 22).

Sendo assim, é importante salientar que a perspectiva de análise sobre os movimentos sociais passa principalmente pelas ideias de confronto, resistência, luta, prática social, ação coletiva, educação. A base teórica para essa análise revela uma diversidade de teóricos, como Karl Marx, Antônio Gramsci, Alberto Melucci, Alain Touraine, Raymond Williams, entre outros citados por Santos, Silva, Oliveira e Coelho (2020).

Por meio da atuação de movimentos sociais do campo, a Educação do campo conquistou espaços de discussão na área educacional e nas políticas públicas. Por conseguinte, uma presença importante que contribuiu para a visibilidade do movimento do campo foi a do Movimento Social dos Sem Terra (MST). O Movimento Sem Terra é um movimento amplo dos trabalhadores do campo e, em sua história, constitui-se como uma organização que luta pelos direitos dos trabalhadores rurais sem terra, no qual, a partir desse processo de luta, foi construída uma identidade dos Sem Terra, centrada na defesa da terra, do trabalho e da educação para todos. Na análise da autora Caldart (2000), este movimento apresenta uma dimensão social e política, na medida em que suas conquistas possibilitaram dar visibilidade à população do campo, sem terra e excluída, que passaram a ser vistas como sujeitos sociais, o que evidencia que o MST também conseguiu pautar na agenda política questões defendidas por esses grupos.

Na sua perspectiva social e política, a temática da educação torna-se uma questão importante para o Movimento Sem Terra, contribuindo para pensar e repensar a educação dentro do movimento e na sociedade em geral. O MST defende o direito à educação para a população do campo, ao mesmo tempo em que tem uma prática e/ou uma reflexão que recoloca as concepções de educação e de escola. Assim, o segundo capítulo deste trabalho privilegia o olhar sobre a proposta educacional na perspectiva da educação do campo, entendendo-a como um fator que não pode estar desconectado das experiências e das reflexões do movimento social dos Sem Terra e de seus parceiros.

Nesse entendimento, a autora Caldart (2000) reforça a necessidade de retomar a compreensão de “educação como um processo de formação humana” (Caldart, 2000, p. 56). Isso é importante porque essa visão traz um sentido amplo de educação, pois a considera como um fenômeno social articulado com as forças históricas de cada tempo, que produzem as condições materiais da vida humana e de processos socioculturais. Tal concepção permite refletir que o processo de formação humana se dá dentro da escola e fora dela, nos movimentos sociais e nas práticas sociais. Logo, a partir dessas perspectivas educacionais, é possível pensar e repensar os processos educacionais, bem como as concepções de educação e de escola, que se dão também na escola e fora dela.

As práticas sociais desenvolvidas pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra trazem grandes contribuições ao recolocar este debate para a sociedade em

geral e para os educadores, apontando a necessidade de um amplo movimento para pensar uma Educação do Campo. A denominação “Educação do campo” é demarcada como uma reivindicação de educadoras e educadores participantes no ENERA (I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária) em 1997.

Silva, Almeida e Loures (2019) relatam que o Movimento de Educação do Campo no Brasil

[...] muda a visão do fazer educação para o campo no país. [...] com uma concepção de educação do campo que traz em seu bojo uma visão emancipadora que converge numa postura dialética e valoriza o sujeito através de sua identidade cultural. Expressa a luta dos povos do campo por políticas públicas que garantam o direito a uma educação que seja no/do campo para extrativistas, caçadores, ribeirinhos, pesqueiros, indígenas, quilombolas, posseiros, arrendatários, meeiros, assalariados rurais, acampados, assentados, pequenos agricultores e outros sujeitos invisibilizados pelas políticas públicas (Silva; Almeida; Loures, 2019, p. 369).

O Movimento Educação do Campo é expressão também da luta do MST, e de seus parceiros, pelo direito à educação, uma educação no/do campo. Como bem assinalam Silva, Almeida e Loures (2019, p. 370), a educação do campo é “uma conquista dos movimentos sociais [que contrapõem] ao poder dominante e a quebra do latifúndio não somente da terra, mas também do latifúndio do conhecimento”.

Com efeito, assim como ponderam Silva, Almeida e Loures (2019), Caldart (2009) reforça a compreensão dos movimentos sociais com sujeitos do conhecimento, já que

A Educação do campo se coloca em luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade e ao mesmo tempo problematiza, faz a crítica ao modo de conhecimento dominante e à hierarquização epistemológica própria desta sociedade que deslegitima os protagonistas originários da Educação do campo como produtores de conhecimento e que resiste a construir referências próprias para a solução de problemas de uma outra lógica de produção e de trabalho que não seja a do trabalho produtivo para o capital (Caldart, 2009, p. 38).

Desse modo, ao considerar a educação um processo de formação humana, reforça-se a ideia de que a educação mobiliza processos de transformação presentes em todas as esferas da vida social, sendo a escola um dos espaços desta formação. Sob essa ótica, Arroyo (1999) ressalta que

O foco de nosso olhar não pode ser somente a escola, o programa, o currículo, a metodologia, a titulação dos professores. Como educadores temos que olhar e entender como nesse movimento social vêm se formando, educando um novo homem, uma nova mulher, criança, jovem ou adulto (Arroyo, 1999, p. 15-16).

Nesta perspectiva, segue-se busca-se, neste capítulo, discutir e/ou refletir sobre as seguintes questões: Como se dá essa educação? Quais são os pilares ou matrizes dessa educação? Qual é a pedagogia do movimento? O que ele pensa sobre escola e como esta se estrutura?

A princípio, é importante salientar que Arroyo (1999) refere-se a um “projeto popular, nacional para o campo”, no qual desenha-se um “projeto popular de educação básica” (Arroyo, 1999, p. 15) voltado a atender os sujeitos do campo no contexto atual de discussões sobre o campo, ou seja, na dinâmica social e material que condiciona este projeto popular de educação.

Além disso, ao esboçar como ocorrem os processos educativos, na perspectiva da formação humana que acontece no movimento social do campo dos Sem Terra, conduz a perguntar e/ou a refletir sobre uma nova pedagogia. Por isso, os autores Arroyo (1999) e Caldart (2000) apresentam o próprio movimento como sujeito pedagógico, ou seja,

o Movimento se constitui como matriz pedagógica das práticas concretas de formação dos sem-terra, não criando uma nova pedagogia, mas sim inventando um novo jeito de lidar com as pedagogias já construídas na história da formação humana (Caldart, 2000, p. 208).

Esse processo de reflexão é interessante porque, ao sinalizar eixos e núcleos dessa pedagogia, Caldart (2000) e Arroyo (1999) apontam algumas matrizes pedagógicas que orientam os processos formativos da educação do campo, entre os quais está a luta social.

A luta social é o elemento mobilizador que dá movimento ao Movimento, isto é, ele se constrói na luta, assim como cada sujeito participante. Com isso, a autora Caldart (2000) refere-se ao movimento social do campo como um “sujeito pedagógico” (Caldart, 2000, p. 200), onde a produção da vida se articula com a defesa diária da terra, do trabalho, da educação e da justiça social, tornando o sujeito pedagógico responsável pela formação dos outros sujeitos sociais. Portanto,

é importante que haja sujeitos implicados na ação da luta e da reflexão da realidade, que busquem desenvolver uma atitude política para contestar essa realidade e para propor mudanças com sensibilidade social, não realizando uma luta isolada em virtude da causa da coletividade do Movimento, mas associando a luta particular da terra com a transformação do país.

Assim, Caldart (2000) afirma que

[...] o princípio educativo por excelência está no movimento mesmo, no transformar-se transformando, a terra, as pessoas, a história, a própria pedagogia, sendo esta a raiz e o formato fundamental de sua identidade pedagógica (Caldart, 2000, p. 207).

No processo de luta e de organização do Movimento, pode-se perceber a ação educativa de formação humana quando as pessoas associadas ao movimento social dos sem terra sentem-se pertencentes e/ou participantes de uma coletividade e, então, criam raízes nesse movimento ou, como Caldart (2000) expressa, “são enraizados”. Pessoas que trabalham na terra, mas são destituídas dela acabam não encontrando mais trabalho no campo e, por isso, são expulsas desse espaço, o que faz com que elas percam as suas referências e as suas raízes. Diante disso, o pertencimento a uma coletividade e à luta promove o enraizamento das pessoas, constituindo um princípio educativo no processo de formação humana, principalmente na construção de uma identidade coletiva. O coletivo (do acampamento, da escola, da produção e outros) é o espaço em que as pessoas se educam e estabelecem novas relações sociais.

Portanto, Caldart (2000) ressalta a importância das relações sociais na coletividade para a formação humana, uma vez que

[...] a experiência de participar [de um coletivo] é educadora [...] basicamente pelas relações sociais que produz e reproduz, e que acabam interferindo pedagogicamente em diversas dimensões do ser humano, e ao mesmo tempo. Problematiza e propõe valores, altera comportamentos, destrói e constrói concepções, costumes, ideias (Caldart, 2000, p. 220).

A cultura é outra matriz pedagógica. A esse respeito, pode-se compreender cultura, de forma ampla, como o resultado da ação humana no mundo, o que produz produtos materiais e imateriais, constituindo-se de uma ação carregada de intencionalidade, ou seja, consciente, que situa a cultura no mundo humano. Então,

a cultura está nos valores que são defendidos, nos objetos utilizados, nas ideias em que se crê e nos conhecimentos elaborados. Assim, a cultura é permanentemente criada, recriada, transformada e é diversificada em cada época, sociedade e grupo social.

Nesta perspectiva, o movimento social do campo é formado por uma coletividade que, na sua ação e reflexão da realidade, configurou uma identidade própria que expressa um modo próprio de organizar, uma visão de mundo própria, um projeto de sociedade próprio e, por isso, uma pedagogia própria. Essa constituição expressa uma cultura produzida por tal movimento social do campo e que está presente no processo pedagógico de formação humana, correndo nos modos de organização, nas suas concepções, no trabalho com a terra, na família, por conseguinte, na escola.

Como constata Arroyo (1999), os movimentos sociais e as práticas sociais são espaços de formação humana, pois possuem uma dimensão educativa, já que mediante aos pensamentos/conduas pedagógicas, o movimento social do campo tem construído uma pedagogia própria. Dessa forma, discutir essa pedagogia ainda é algo novo, porque as matrizes e os fundamentos dessa pedagogia não são acabados e sistematizados, ou seja, eles estão em construção, em movimento, como a organização do movimento. Por isso, não é fácil enquadrá-la em uma determinada teoria pedagógica.

Embora seja possível perceber aproximações e influências com outras pedagogias, como alguns estudiosos dos movimentos sociais apontam (Arroyo, 1999; Caldart, 2000; Spósito, 1993), a pedagogia do movimento social sem terra apresenta características específicas. Afinal, questões como ser um movimento social de trabalhadores, portanto um movimento popular, e ter o território do campo como centro do movimento, bem como ter a luta pela terra como reivindicação central e articulada a várias outras dimensões de atuação (produção, educação, cultura, direitos humanos), caracterizam as ações e/ou reflexões do caráter pedagógico desse movimento, particularizando-o em relação às demais pedagogias.

Diante dessas aproximações pedagógicas, entre teorias pedagógicas e o movimento social, o pedagogo Paulo Freire estabelece uma referência/um diálogo em muitos aspectos para os movimentos sociais. Paulo Freire constrói uma proposta educacional popular, a pedagogia do oprimido, envolvendo a população excluída do processo educacional. Trata-se, então, de uma pedagogia libertadora e

emancipadora que, por meio do desenvolvimento de uma consciência crítica da realidade, busca a ação e a reflexão como unidade e práxis dos sujeitos históricos. Sua atuação se dá em espaços não formais, valorizando a experiência vivida dos educandos e estabelecendo uma relação de diálogo entre educando e educador. Logo, essa é uma proposta educacional eminentemente política.

Tais aspectos inspiram e são referência para um movimento popular, como o MST, ainda que apresentem características específicas. Como a pedagogia do movimento MST alicerça-se nas lutas sociais e na organização coletiva, acentua-se, então, o caráter da ação que impulsiona a luta e mobiliza o movimento como um coletivo (Caldart, 2000).

Ainda nessa perspectiva, Caldart (2000) analisa como o movimento constrói uma releitura dos princípios freireanos, porque

Olhando para o conjunto da trajetória da formação dos sem-terra o que se vê não é tanto uma *boa reflexão* conduzindo à ação, mas muito mais a força e a radicalidade das ações que conformam a luta do Movimento, exigindo uma permanente reflexão que as sustente ou consolide, fazendo dos sem-terra seus sujeitos efetivos. Trata-se, afinal, da potencialidade educativa da práxis, e não da ação sem projeto, vista no contexto de uma coletividade em luta e não apenas do sem-terra como indivíduo que toma consciência de sua condição de oprimido (Caldart, 2000, p. 229).

Dessa forma, de acordo com Caldart (2000), a coletividade é uma dessas matrizes pedagógicas para o processo educacional de formação humana nos movimentos sociais de agora e de outros tempos. Isto é, “a potencialidade pedagógica da coletividade, ou mesmo das práticas organizativas e das relações sociais, não é uma novidade proposta pelo Movimento” (Caldart, 2000, p. 219). Com efeito, a dimensão educativa experienciada no coletivo foi muito explorada na pedagogia socialista, a exemplo da pedagogia pelo trabalho do pedagogo russo Makarenko, que buscou estabelecer a unidade entre educação escolar e trabalho produtivo, tendo o trabalho como princípio educativo, explorando isso na experiência coletiva desenvolvida com jovens abandonados (Makarenko, 1987).

O potencial educacional do coletivo também está em Marx e Gramsci, como destaca Caldart (2000), bem como faz-se presente na perspectiva capitalista empresarial. Contudo, o movimento tem uma contribuição particular ao “trazer de volta para nossa atenção a potencialidade educativa das relações sociais ou, na expressão de Arroyo, seu peso formador (1999a, p. 13)” (Caldart, 2000, p. 220).

Na análise de Caldart (2009), a Educação do campo recupera a discussão sobre a educação como formação humana, situando matrizes e bases pedagógicas para a construção dessa educação, como a relação “educação e trabalho”, “educação e produção”, “educação e cultura”, “educação e valores éticos”, “conhecimento e emancipação intelectual, social, política” (Caldart, 2009, p. 42). Essas matrizes pedagógicas têm como referencial teórico Karl Marx, porque, para a autora, a educação do campo recoloca “para a discussão da pedagogia a concepção de práxis como princípio educativo, no sentido de constituidora fundamental do ser humano (Marx)” (Caldart, 2009, p. 42).

Ademais, segundo Arroyo (1999), o movimento social do campo coloca a discussão da educação do campo no plano dos direitos. Para o autor, isso é importantíssimo, pois demarca um projeto de educação, assim como de produção para o campo, que respeita, valoriza e promove a formação humana de todos os povos do campo em oposição ao projeto centrado nas demandas mercadológicas, no progresso do agronegócio, os quais perpetuam os valores e as visões de mundo de determinados segmentos sociais dominantes.

Em tempos em que o saber fazer, a produtividade, a eficiência, o primado dos meios, a simplificação e a banalização dos processos formativos predominam nos discursos sobre educação, é importante o discurso que emerge dos movimentos sociais populares, visto que eles resgatam a necessidade da educação discutir sua natureza e os seus fundamentos. Por conseguinte, é relevante pensar, por exemplo, nas seguintes questões: Que projeto espera-se da educação e da escola para o campo? Para qual homem do campo? Para qual projeto de sociedade brasileira?

A partir dessas questões, o presente estudo propõe evidenciar as discussões sobre as concepções de escola, por intermédio das contribuições dos movimentos sociais do campo, em particular das experiências e reflexões do Movimento Sem Terra (MST).

Na trilha das reflexões com Arroyo (1999) sobre a Educação do campo, ele aponta a importância de reconhecer as suas especificidades e, assim, superar uma adaptação da proposta da escola urbana para o campo. Logo, torna-se fundamental reafirmar a compreensão da educação como formação humana ampla, que se dá no plano do direito e da cultura do campo, atuando como sujeitos de direitos.

Sendo assim,

Quando situamos a educação como um processo de transformação humana, de emancipação humana, percebemos quanto os valores do campo fazem parte da história da emancipação humana. Então como a escola vai trabalhá-los? [...] a questão é mais fundamental, é ir às raízes culturais do campo e trabalha-las, incorporá-las como uma herança coletiva que mobiliza e inspira lutas pela terra, pelos direitos, por um projeto democrático e também pede educação. Superar que a visão de a cultura do campo é estática paralisante, voltada para a manutenção de formas e valores arcaicos (Arroyo, 1999, p. 24).

Apreende-se, a partir das discussões de Arroyo (1999) e de Caldart (2000, 2009), que a educação é algo mais amplo que a escola. Isso é possível porque, como Arroyo diz, “a escola é mais um dos lugares onde nos educamos” (Arroyo, 1999, p. 22). Além disso, Caldart ressalta a necessidade de “não confundir educação com escola nem absolutizar a educação escolar” (Caldart, 2009, p. 42). Esses aspectos são relevantes porque, para os autores, discutir uma proposta de escola é muito importante, desde que seja na direção “de um projeto educativo vinculado a práticas sociais emancipatórias mais radicais” (Caldart, 2009, p. 43), no qual os “saberes escolares têm que estar em sintonia com os saberes, os valores, a cultura, a formação que acontece fora da escola” (Arroyo, 1999, p. 22).

Como foi dito anteriormente, a escola não é o centro do processo de educação do movimento, mas ela é parte importante desse, assim, ela é discutida no movimento e defendida como um direito, como afirma Caldarte (2009).

[...] a escola deve estar em todos os lugares, em todos os tempos da vida, para todas as pessoas. O campo é um lugar, seus trabalhadores também têm o direito de ter escola em seu próprio lugar e a ser respeitado quando nela entram e não expulsos dela pelo que são [...] como lugar de educação, a escola não pode trabalhar ‘em tese’: como instituição cuja forma e conteúdo valem em si mesmos, em qualquer tempo e lugar, com qualquer pessoa, desenvolvendo uma ‘educação’ a-histórica, despolitizada (ou falsamente despolitizada), asséptica (Caldart, 2009, p. 46).

Nesse sentido, para garantir a igualdade do direito à educação a todos, é necessário também garantir o princípio da diferença. Afinal, é necessário pensar uma escola do campo que articule as especificidades do território do campo e inclua as heterogeneidades existentes, uma escola contextualizada à vida do campo, à terra, ao trabalho, à cultura e aos sujeitos, como afirma Arroyo (1999).

Escola sim, mas vinculada ao mundo do trabalho, da cultura, ao mundo da produção, vinculada à luta pela terra, ao projeto popular de desenvolvimento do campo. Nós temos que recuperar os vínculos entre educação e terra, trabalho, produção, vida, cotidiano de existência, aí que está o educativo (Arroyo, 1999, p. 21).

Reforçando essa compreensão, Kolling, Cerioli e Caldart (2002) demonstram que

Quando dizemos Por Uma Educação do Campo, estamos afirmando a necessidade de duas lutas combinadas: pela ampliação do direito à educação e à escolarização no campo; e pela construção de uma escola política e pedagogicamente vinculada à história, à cultura e às causas sociais e humanas dos sujeitos do campo, e não um mero apêndice da escola pensada na cidade: uma escola enraizada também na práxis da Educação Popular e da Pedagogia do Oprimido (Kolling; Cerioli; Caldart, 2002, p. 13).

De acordo com as análises de Arroyo (1999) e de Caldart (2000, 2009), a escola concebida pelo movimento educação do campo deve ser uma escola que incorpora as esferas da vida da população em seu cotidiano escolar. Tais autores têm destacado a importância dos movimentos sociais na discussão sobre educação no campo, pois a participação deles amplia a perspectiva da educação como um direito e também inclui a discussão necessária sobre as concepções de campo e de educação.

Sendo assim, essa articulação com os movimentos reforça a necessidade de construção de um projeto popular de educação e de utilização da terra, de produção e de trabalho, antagônico ao projeto capitalista do agronegócio. Para Caldart (2009), esse debate é algo que deve ser inserido na luta social do Movimento do campo, constituindo-se um grande desafio a ser travado dentro do Movimento e no âmbito das políticas públicas, visto que

Trata-se de uma agenda e uma disputa que vão muito além do campo das políticas públicas, mas que não o exclui, significando nele pressão de conteúdo, concepção, especialmente no que se refere ao direito à educação, mas também de tomar parte na definição sobre que educação, destacando-se a disputa / nova elaboração sobre que formação para o trabalho do campo (Caldart, 2009, p. 59).

Dessa forma, é importante elucidar que a primeira motivação para assumir, como tarefa do Movimento, a construção de uma proposta de educação escolar foi a necessidade das famílias dos acampamentos e/ou dos assentamentos de não

interromper a escolarização de seus filhos. Na trajetória de atuação do Movimento, a escola também torna-se importante para a formação das novas gerações para a luta social, dando continuidade ao Movimento.

A esse respeito, Tilton (2006) ressalta a importância de pensar uma proposta de educação escolar contextualizada nas questões defendidas pelo Movimento.

Os movimentos sociais organizados, tendo sua maior expressão no MST, há algum tempo vem discutindo e atribuindo propriedade à educação. O MST, principalmente, através do seu lema: 'ocupar, resistir, produzir e preservar' compreende que para dar concretude ao seu lema é necessário tanto a luta pela terra como a luta pela educação, entendendo que o processo de formação humana não se encerra na escola, mas que no atual estágio de desenvolvimento social, a escola assume papel destacado nesse processo de formação (Tilton, 2006, p. 75).

O Movimento contempla e incorpora na sua organização a discussão sobre as concepções de educação e escola, assumindo a posição de sujeitos pedagógicos, ou seja, construindo uma proposta pedagógica para as escolas ocupadas. Segundo Caldart (2000), a expressão ocupar a escola diz sobre a preocupação e a importância que a educação assumiu no processo organizativo do Movimento Sem Terra. Por isso, a autora esclarece que "ocupar a escola" pode ser entendido como "produzir a consciência da necessidade de aprender, ou saber mais do que já se sabe" (Caldart, 2000, p. 137).

Nesse sentido, há um investimento na discussão e na elaboração de uma proposta pedagógica para a escola dos acampamentos e assentamentos, configurando uma proposta de escola do campo, representada na expressão "escola é mais do que escola" (Caldart, 2000, p. 180). Nessa compreensão, a escola não é o centro do processo de formação humana, tampouco ela se reduz à socialização de conhecimento ou a transmissão de conteúdos. Trata-se, então, de uma escola que estabelece vínculos com a realidade local, nacional, internacional, o que significa "a possibilidade da escola sair de si mesma: escola e produção, escola e participação política, escola e cultura [...]" (Caldart, 2000, p. 180). Logo, é importante que haja vínculos entre a escola e os sujeitos concretos, que atuam nas suas diversidades e singularidades.

Portanto, a escola do campo reivindica uma escola em que o "campo seja considerado e não uma proposta universalizante em que as escolas do campo devem se adaptar. Para tal é importante a construção de um currículo que

contemple as questões identitárias e culturais dos sujeitos; as questões da terra, produção, ambiente, tecnologias; tenha a dimensão da formação humana ampla; “vincule o trabalho pedagógico na dimensão do conhecimento com as práticas de trabalho, cultura, luta social” (Caldart, 2009, p. 46).

Para articular um currículo nessa dimensão, é necessário professores que tenham conhecimentos da história, dos saberes e das práticas da comunidade local, a fim de que estejam abertos ao diálogo e à construção de conhecimentos compartilhados com seus alunos, bem como que tenham um olhar crítico para a realidade, buscando integrar-se a escola e às diversas esferas da vida de quem vive e trabalha no campo. Contudo, não se tem um profissional pronto na sua formação inicial para atuar nessa proposta de escola, seja professores do próprio Movimento seja professores de fora, o que abre a necessidade de investimento na formação inicial e/ou continuada dos professores. Isso configura-se como um desafio posto aos movimentos sociais e às instâncias de formação de professores (redes de ensino, universidades, faculdades).

A proposição de estudo do presente trabalho monográfico prioriza a discussão sobre a formação de professores e seus desafios na perspectiva da Educação do Campo. O Movimento Sem Terra, como exposto aqui, já instigou tantos questionamentos sobre o sentido da educação, da escola, do trabalho pedagógico e, por isso, contribui com a reflexão sobre a formação de professores.

Como dito no primeiro capítulo deste trabalho, historicamente a educação rural foi relegada a segundo plano, em detrimento da educação urbana, mesmo quando a maioria da população do Brasil vivia na área rural. Como supracitado neste trabalho, não houve investimentos dos governantes na área educacional para essa população e o acesso a educação para a população rural se deu de forma tardia.

Em virtude desses aspectos, a mentalidade que foi criada é a de que, para viver e trabalhar na roça, não é necessário muitos estudos. Por conseguinte, a educação nas áreas rurais sempre esteve à mercê dos interesses políticos e econômicos de grupos sociais dominantes. Isso fez com que a precariedade, o abandono e o fechamento de escolas rurais se arrastasse historicamente, evidenciando a falta de políticas públicas que garantam efetivamente o direito à educação para todos, ou seja, o direito de ter uma educação do campo, no campo (Silva; Almeida; Loures, 2019).

Ademais, a questão da formação de professores torna-se uma expressão da falta de políticas e de investimentos no âmbito das escolas situadas no espaço do campo, pois ela é tão precária e desvalorizada quanto às demais questões que envolvem a educação neste espaço. Por muito tempo, a maioria dos professores que atuavam nas escolas rurais exerceram o magistério sem nenhuma formação específica, e, infelizmente, essa realidade continua existindo. Além disso, corrobora para esse despreparo o fato desses professores não pertencerem ao contexto de realidade da escola onde atuam e/ou não desenvolverem nenhum vínculo identitário com o trabalho, a produção e a cultura do campo. Portanto, toda essa trajetória da formação de professores, certamente, intensifica os desafios para a proposta de formação de professores defendida pela Educação do campo.

Na perspectiva da Educação do campo a formação de professores deve ser analisada, levando-se em conta as especificidades regionais, as demandas locais e as características socioeconômicas das comunidades atendidas, buscando apreender políticas e programas de formação de professores que estejam alinhados com as necessidades e realidades locais. Isso inclui investimentos em capacitação profissional, incentivos para a atuação no campo, bem como estratégias que valorizem o conhecimento e as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto específico das comunidades rurais (Arroyo, 1999; Oliveira; Freitas; Shuvartz, 2019; Lima, 2020).

Para os autores Oliveira, Freitas e Shuvartz (2019), a educação do campo e a formação de educadores do campo é pouco discutida e pesquisada no âmbito das instituições de formação de professores e redes de ensino, os quais continuam a pensar em uma formação geral, universalizante, para uma escola única.

Arroyo (2007) apud Oliveira, Freitas e Shuvartz (2019, p. 147) demonstram que

Em nome de formar um profissional único de educação, com um sistema único, com currículos e materiais únicos, orientados por políticas únicas, os direitos dos coletivos nas suas diferenças continuam não garantidas.

Como tratado anteriormente, os movimentos sociais têm o papel importante de dar visibilidade ao debate da educação do campo e de pressionar/pautar tal debate na agenda política, cobrando políticas públicas que garantam uma educação para todos e que sejam contextualizadas a partir das concepções de educação e de

escola concebidas pelo Movimento. Nesse sentido, a partir da organização dos movimentos sociais do campo e da participação destes em diversos fóruns de discussão, houve alguns avanços nas políticas públicas (Lima, 2020). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei n. 9.394/96 - não estabelece uma política educacional para o campo, mas aponta diferenças entre o ensino na escola urbana e na escola do campo (Art. 28, incisos I, II, III). No título VI, ao tratar dos profissionais da educação, a lei não faz nenhuma menção a respeito dos profissionais do campo.

Em 1998, a I Conferência Nacional Por uma Educação do Campo, bem como as posteriores mobilizações, articulações e debates com diversos movimentos, sindicatos e instituições, foram importantes para a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2002). Essa normativa avança ao estabelecer políticas educacionais específicas para o trabalho nas escolas do campo e refere-se à formação de professores para o campo, considerando propostas pedagógicas específicas que contemplem a diversidade cultural (Art. 13). A Resolução CNE/CEB Nº 2 (Brasil, 2008, p. 2) trata a respeito da formação inicial e continuada dos professores para atuarem na educação do campo.

Além disso, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) desenvolve uma política de educação voltada para os trabalhadores rurais das áreas de reforma agrária, o que tem possibilitado momentos de formação para os educadores. Dentro do Movimento Sem Terra, a preocupação com a formação de professores para atuarem nas escolas do Movimento tem mobilizado a busca de parceiros, como Universidades, o que tem possibilitado aos seus educadores realizarem a graduação no curso de Licenciatura em Pedagogia (Araújo, 2020).

De forma diferente, tanto as políticas públicas quanto os movimentos sociais do campo, passam a olhar com mais atenção no que diz respeito à formação de professores. Nessa perspectiva, tais agentes buscam articular essa formação com as necessidades da população do campo, com a luta social dos movimentos e com a preparação dos sujeitos voltados para um projeto de vida e/ou de sociedade firmado com o campo, fundado no vínculo com a terra, na coletividade, na justiça social e nos direitos dos cidadãos.

Então, para uma formação nessa direção, é importante que os professores se identifiquem com os sujeitos e com a luta do campo, criando vínculos com a escola

do campo e para o campo, desenvolvendo uma prática pedagógica sintonizada com as concepções de educação e de escola, assim como alinhando-se aos princípios pedagógicos do Movimento, com o fito de contribuir com a formação humana dos educandos. Portanto, este estudo destaca alguns aspectos relevantes para a formação de professores do campo (Arroyo, 1999; Caldart, 2000; Oliveira, Freitas, Shuvartz, 2019).

A formação de professores na perspectiva de uma educação do campo, sejam eles pertencentes ou não da realidade do campo, deve passar por uma prática educativa emancipadora. Para o professor atuar nesta perspectiva, ele deve assumir uma postura ética e política com os sujeitos que participam do processo de ensino e de aprendizagem, visando compreender que a educação é ideologizada, ou seja, tem um sentido político, o que, por conseguinte, não a deixa ser neutra.

A emancipação dos sujeitos passa pela conscientização das relações entre os indivíduo e a sociedade, pela criticidade ao ver e ler a realidade além do que é dado, pelo diálogo, pela capacidade de escutar e falar, bem como pelo aspecto de estar aberto ao ponto de vista do outro, posicionando-se, interagindo, ensinando e aprendendo. Tudo isso implica na formação de professores, como intelectuais, que estudam, pensam, pesquisam, escrevem e que têm um papel social e político. Em virtude disso, deve haver um comprometimento do educador com o processo de formação dos sujeitos que atuam e com a proposta de formação e seus objetivos. No caso da educação do campo, é preciso se perguntar: a prática educativa do professor visa educar o camponês para o modo de vida capitalista, para trabalhar no modelo do agronegócio ou para valorizar as características da cultura camponesa e o modelo de agricultura familiar?

Segundo Schneider (2020), o professor deve desenvolver uma prática educativa conscientizadora para promover uma verdadeira educação emancipatória. Sendo assim, o professor deve olhar e dar visibilidade para os sujeitos do processo de ensino e de aprendizagem (homens, mulheres, crianças, jovens e adultos) e concebê-los como sujeitos de direitos. Nessa condição, a relação professor e aluno é estabelecida em outro patamar, assim como a sua prática educativa. O aluno não é um ser passivo, que não atua e só recebe (informações, conhecimentos); tampouco é um objeto de manipulação, condicionamento do professor; nem um ser incapaz, carente, que deve ser preenchido. Ele é um sujeito que tem voz, que atua, que tem história, cultura, conhecimentos e é um portador de direitos.

Nesta compreensão de sujeitos, a prática educativa do professor deve contar com a participação ativa dos educandos na construção do conhecimento, de modo que esse conhecimento não pode desconsiderar o contexto, a realidade histórico social destes.

Desse modo, Schneider (2020) afirma que

a prática educativa conscientizadora confronta a realidade, constata as contradições e propõe aos seus alunos a problematização do meio em que vivem, contextualizando os problemas, ações e práticas de fora para dentro da escola (Schneider, 2020, p. 73).

O aprender se entrelaça com a realidade concreta, situação vivida pelos educandos, e decorre de um processo de compreensão, reflexão e crítica, o que favorece a conscientização e contribui para o conhecimento da realidade, do mundo e de si. Nas palavras de Schneider (2020, p. 73), “[...] ser emancipado é ser consciente, sujeito da práxis, conhecedor do seu papel transformador”.

Na proposição da formação de professores para uma educação emancipadora, outro aspecto fundamental que deve comparecer na sua prática educativa é o diálogo. O diálogo pressupõe uma relação entre duas ou mais pessoas, uma relação horizontal em que a fala e a escuta são compartilhadas pelos participantes numa relação democrática, porque todos têm o direito de falar e de serem ouvidos. A utilização do diálogo na prática educativa possibilita a participação do sujeito educando no processo de leitura da realidade e de construção de conhecimentos.

A esse respeito, de acordo com Schneider (2020),

[...] o diálogo, dialógico como prática da liberdade, emancipação, começa quando o educador-educando se encontra com os educandos-educadores em uma situação pedagógica, esse é o momento de fala, de escuta e de construção de conhecimento a partir da palavra que dá sentido ao mundo tanto do educando como do educador (Schneider, 2020, p. 74).

Ademais, a criticidade é outro aspecto importante que deve estar presente na prática educativa dos professores, caso eles queiram contribuir com a formação de pessoas autônomas. A problematização da realidade, dos conteúdos, do que está dado e estabelecido é ponto importante para gerar questionamentos, reflexões,

mudanças de saberes e novos saberes, constituindo um “exercício de emancipação” (Schneider, 2020, p. 75).

Portanto, a formação de professores críticos, reflexivos e conscientes do seu papel ético e político possibilita, para além do direito à educação e a qualidade dessa educação, a promoção de uma consciência crítica entre os alunos, os quais passam a enxergar a realidade para além daquilo que foi imposto a eles pelos modelos dominantes (Molina, 2014).

Diante disso, discutir a formação de professores que tenham uma prática educativa emancipadora no contexto das escolas do campo, a partir dos aspectos destacados anteriormente, remete-se às contribuições do educador Paulo Freire. Mesmo que Freire não tenha atuado no ensino escolar formal, o seu trabalho e a sua obra têm relevância para pensar a prática educacional na escola e os fundamentos teóricos práticos para a formação de professores. Afinal, a sua pedagogia denominada como libertadora/problematizadora tem um caráter político, pois se posiciona ao lado do oprimido e visa uma transformação dessa condição de oprimido ao possibilitar uma nova forma de relação com a realidade. Essa mudança é propiciada pela consciência reflexiva que o torna sujeito da práxis; pelo diálogo que engaja educando e educador no ato de conhecer, “o diálogo é o encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, onde a pronúncia não se esgota na relação eu-tu” (Freire, 2005, p. 91); pela formação crítica que questiona a realidade social, política e histórica numa perspectiva de transformação.

Por isso, a prática educativa dos professores não pode reduzir-se ao processo mecânico de transmissão de conhecimentos, de treinar os educandos a partir de competências exigidas pelo mercado, tampouco de imprimir o racionalismo técnico utilitarista na conformação de sujeitos adaptáveis e úteis para a sociedade. Isso não pode acontecer porque Paulo Freire concebe à educação um papel muito importante na sociedade, ao dizer que ela não é a solução para todos os problemas, mas não dá para pensar a sociedade sem pensar a educação (Freire, 1997).

Diante da valorização do papel da educação, pode-se, também, assinalar a importância do papel dos educadores e, nesse sentido, a necessária valorização da profissionalização docente, que passa, entre outras coisas, pelo investimento na sua formação inicial e continuada. A formação de professores garante a formação das gerações futuras, tanto no plano educacional quanto no progresso social e na formação humana. Portanto, é importante garantir que os educadores estejam

devidamente preparados para atender às demandas específicas das comunidades em que atuam. Além disso, políticas públicas voltadas para a melhoria das condições de trabalho e para a valorização da carreira docente se fazem necessárias para atrair e manter profissionais qualificados e engajados no trabalho docente (Arroyo, 1999; Caldart, 2009).

Como discutido, a educação do campo compreende a educação na dimensão da formação humana que inclui a concepção de uma educação emancipadora, acontecendo de forma articulada fora e dentro da escola. Na escola, o professor deve assumir o seu papel ético e político, identificando-se com a luta social do campo, com a história e com a cultura dos povos do campo, bem como não ausentando-se do debate educativo e político sobre a educação do campo, realizado fora e dentro da escola, pois “emancipar é fazer com que os alunos discutam as realidades, os problemas sociais, políticos e econômicos e não sejam depósitos de uma inculcação ideológica de saberes prontos” (Schneider, 2020, p. 77).

Diante disso, a formação de professores na perspectiva da educação do campo e da escola do campo deve também ser discutida a partir dos conhecimentos, conteúdos em si, da proposta de currículo, das metodologias, para orientar melhor o papel ético e político do professor, como também suas práticas educativas.

A prática educativa emancipadora deve estar sintonizada à concepção de escola do campo, para a realidade do campo e para a diversidade dos povos do campo. A realidade do campo apresenta essa diversidade, por isso é essencial que os educadores construam um currículo que articule as demandas e as especificidades de cada comunidade/de cada povo, assim como as questões identitárias e culturais desses, contribuindo para a contextualização dos conteúdos e valorização dos conhecimentos locais.

Para efetivar tal proposta de currículo, o professor precisa ter conhecimentos da história, dos saberes e das práticas da comunidade local em que a escola está inserida. Além disso, é preciso que o docente esteja aberto ao diálogo e à construção de conhecimentos compartilhados com seus alunos, buscando integrar a escola e a comunidade, e isso será feito com a busca de um olhar crítico para compreender a realidade do campo. Outro aspecto relevante é a flexibilidade na organização curricular, permitindo que as escolas do campo possam adaptar seus currículos para atender às necessidades específicas dos estudantes e às demandas

das comunidades locais. Isso possibilita a integração de conteúdos relacionados à agricultura, meio ambiente, cultura local, entre outros, enriquecendo a experiência educacional dos alunos e promovendo uma educação mais contextualizada (Caldart, 2000; Schneider, 2020; Arroyo, 1999).

Sobre esse aspecto, vale ressaltar que Caldart (2011) pondera que a formação de professores para atuar em áreas específicas é importante não apenas para ampliar as opções de educação oferecidas em regiões rurais, mas também, e principalmente, para contribuir no processo de construção e de aplicação do conhecimento nessas áreas específicas, gerando mudanças sociais positivas para os educandos e para a comunidade.

Contudo, geralmente, nas áreas rurais, a proposta curricular é uma adaptação simplificada do currículo das escolas urbanas, contemplando apenas conhecimentos necessários para os afazeres do campo, ou seja, uma escola pobre de conhecimento para os pobres do campo. Na proposta da educação do campo, a educação, o conhecimento, a ciência, a tecnologia e a cultura devem ser compreendidos como um direito dos sujeitos. Ademais, deve-se partir das matrizes culturais dos povos do campo para discutir quais saberes e quais conhecimentos devem fazer parte do currículo de escolas específicas (Arroyo, 1999). Segundo este autor, o currículo do campo deve incorporar “os saberes que preparam para a produção e o trabalho, os saberes que preparam para a emancipação, para a justiça, os saberes que preparam para a realização plena do ser humano como humano” (Arroyo, 1999, p. 26). Desse modo, a formação de professores passa pela discussão desse currículo e pela sua implementação.

Na proposição de uma escola do campo, deve-se considerar qual é a estrutura escolar que melhor viabiliza tal proposta. Pensando nisso, é importante que haja uma reflexão sobre as seguintes questões: Será a experiência com a estrutura multisseriada ou nuclear que vem acontecendo a melhor estrutura de escola para a educação do campo? É a mudança para o modelo de estrutura seriada das escolas urbanas? É um outro modelo? Logo, trata-se de uma questão importante a ser debatida.

Para o autor Arroyo (1999), esta é uma questão urgente na pauta de discussão dos movimentos sociais e dos educadores que estudam e pesquisam a educação do campo. O teórico Arroyo (1999) posiciona-se contrário a replicação da estrutura seriada urbana no campo e avalia que ela é uma estrutura muito seletiva,

excludente, que alimenta o fracasso escolar e o analfabetismo. Nesta escola seletiva, os professores já estabeleceram a cultura da reprovação e retenção do aluno, negando o seu direito à educação. Além disso, o autor assinala que a proposta de educação básica do campo deve ter uma estrutura flexível em termos de funcionamento, avaliação, tempos e espaços, pois “a escola não pode acontecer dentro de quatro paredes, apenas nos tempos e espaços da sala de aula, temos que reinventar tempos e espaços escolares” (Arroyo, 1999, p. 27). Sobre a estrutura da escola do campo, a partir dos estudos realizados, conclui-se que ela deve criar estruturas “inclusiva, democrática, igualitária” (Arroyo, 1999, p. 29) e destaca-se que os professores têm um papel importante de discutir, avaliar e acabar com as estruturas excludentes dentro das escolas.

Concluindo esta breve discussão sobre a formação de professores para uma proposta educacional da escola do campo, evidencia-se o papel importante desses educadores no processo de educação e, ao mesmo tempo, o quanto esses precisam ser atendidos na sua formação inicial e continuada. Afinal, valorizar a formação de professor é valorizar a qualidade da educação, contribuindo para a garantia do direito à educação para todos. Desse modo, a formação de professores conscientes, críticos de seu papel transformador, é importante para a construção de uma sociedade democrática e inclusiva. Logo, a proposta de educação do campo, que tem se constituído nas últimas décadas, requer professores que atendam as especificidades da população do campo para que tenham uma educação de qualidade e para que valorizem as questões identitárias camponesas.

Sob essa ótica, a proposta educacional na perspectiva da educação do campo foi desenvolvida no segundo capítulo deste estudo, mostrando que, no âmbito dos movimentos sociais, em específico no Movimento Sem Terra, a educação é assumida como uma bandeira de luta, importante para dentro da organização dos movimentos, mas também importante para o projeto social e político que estes movimentos defendem para o país.

Ainda que a educação seja defendida como um direito de todos, que deve ser garantido à população do campo e a suas comunidades específicas, é preciso que seja uma educação de qualidade, rompendo com o ideário do campo como um lugar atrasado, onde não se requer muito conhecimento. As práticas sociais do movimento trazem um referencial para pensar uma educação do campo e no campo, concebida

como formação humana emancipadora que acontece não somente no espaço institucionalizado da escola.

Diante da proposta apresentada, pode-se dizer que a escola é mais que escola (Caldart, 2009). A escola é mais um dos espaços educativos. Ela deve estar articulada ao mundo do trabalho e da cultura. Afinal, como expressa Fernandes (1999), “uma escola do campo é a que defende os interesses, a política, a cultura e a economia da agricultura camponesa, que constrói conhecimentos e tecnologias na direção do desenvolvimento social e econômico dessa população” (Fernandes, 1999, p. 51).

Portanto, a educação do campo é um movimento amplo em que trabalhadores do campo e os movimentos sociais que os representam pautam a discussão da educação do campo nas políticas públicas, juntamente aos estudiosos, aos pesquisadores da educação e às instituições de ensino. Sendo assim, a presença do debate da educação do campo nas instituições educacionais abre muitas questões e/ou temas de discussão, tais como a própria concepção de educação, o sentido político da educação, a relação escola e sociedade, a escola afastada de outras esferas da vida dos educandos, a escola descontextualizada, a escola excludente, homogeneizadora, universal e questão da formação de professores. Logo, este trabalho monográfico do curso de Pedagogia visou contribuir para que esses e outros debates sobre a educação do campo estejam presente no curso de Pedagogia, porque ele é um dos precursores na formação de bons professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do percurso de estudo sobre educação do campo, foi possível perceber, primeiramente, uma história da educação nas áreas rurais brasileiras que praticamente não consta na história, uma compreensão ideologizante, construída historicamente, sobre os povos do campo que eram caracterizados como atrasados e ignorantes, justificando a falta de políticas educacionais para essas regiões brasileiras e a precariedade do ensino escolar existente. Ao mesmo tempo, o estudo revela o surgimento de um importante debate/ questionamento sobre educação que os movimentos sociais do campo traz: a discussão da educação na sua dimensão humana, emancipadora, contextualizada, diversa e inclusiva. Tal debate constitui-se como um contraponto ao discurso atual de educação individualizada, mercadoria, utilitarista, homogeneizadora, universal e excludente. Logo, é importante demarcar que a educação do campo não é uma continuidade da educação rural, pois não se trata apenas de adaptar o currículo urbano às áreas rurais.

A partir da pesquisa bibliográfica realizada neste estudo, pôde-se perceber o envolvimento da academia no debate e na pesquisa sobre o tema da educação do campo, como de outros, pautados e discutidos pelos movimentos sociais. Essa dimensão educativa presente nos movimentos sociais tem sido objeto de estudo de estudiosos da área da educação.

Sendo assim, a aproximação reflexiva sobre a temática da educação do campo, somada à vivência do meu processo escolar enquanto aluna de uma escola de assentamento, possibilitou uma grande compreensão do que significa a luta pelo direito à educação e por uma escola que reflita as necessidades e as realidades das comunidades do campo. A educação do campo é uma proposta que deve ser compreendida vinculada à questão social agrária. Portanto, considero que o presente trabalho aponta a importância dos estudos dos movimentos sociais na formação de professores como proposta pedagógica de formação e professores.

Esse trabalho permitiu refletir a respeito das concepções de educação e de escola dos movimentos sociais do campo, o que muito enriqueceu o meu conhecimento acadêmico. A educação se dá de forma ampla, envolvendo o conjunto de experiências e/ou vivências do sujeito nas diferentes esferas da vida, não se restringindo à educação formal, institucionalizada da escola. Dessa forma, observou-

se que o movimento social é um espaço pedagógico, onde os processos educativos se dão articulando educação ao seu contexto e às ações sociais concretas, enraizadas na cultura dos sujeitos. Posto isso, a educação do campo é vista como um direito, o que implica considerar as pessoas envolvidas como sujeitos de direitos. Então, é preciso pensar uma educação para a formação humana, e essa formação deve ser emancipatória, desenvolvendo a consciência crítica, a sensibilidade social, o potencial de transformar os sujeitos, o grupo social e a sociedade em geral.

Neste trabalho, notou-se que a escola é mais que escola. Essa expressão sintetiza a concepção de uma proposta de escola para além do espaço da sala de aula, porque é preciso vincular vários espaços formativos e articular a construção do conhecimento com as práticas do trabalho, da cultura, os modos de vida, a luta social e as questões socioeconômicas locais.

A discussão sobre a concepção de educação e de escola possibilitou pensar a escola em outros modelos, tomando-a como diversa, com particularidades, que não se reduz ao modelo universalizante de espaço escolar, currículo escolar fechado, conteúdo separados, avaliação e disciplina escolar e principalmente de padrão de aluno. Os movimentos sociais imprimem, na concepção de educação e de escola, componentes essenciais como pensar estruturas escolares inclusivas, democráticas e humanas, e isso precisa ser recuperado no sistema escolar atual, que é muito seletivo e excludente.

Ademais, a formação de professores é um ponto em debate nas políticas públicas, visto que propostas dividem o cenário educacional e político entre uma concepção de formação instrumental, defesa do saber fazer, como elemento central, em contraponto a uma concepção de formação contextualizada, para a autonomia, centrada na epistemologia da práxis. Assim sendo, a formação de professores específica para a educação do campo recoloca esse debate, questionando a homogeneização de currículos e os modelos de formação. Trata-se, então, de uma luta por políticas públicas que garantam a formação de seus próprios educadores, articulada a proposta pedagógica das escolas e com o projeto produtivo de desenvolvimento do campo, realizada em parceria com os movimentos sociais do campo.

A luta pelo direito à educação no/do campo e por uma escola do campo se soma a defesa da formação de professores e ao protagonismo dos sujeitos do

campo, buscando a construção de uma educação humana, emancipatória, democrática e inclusiva.

Tendo em vista os estudos realizados e os resultados obtidos, avalio que os objetivos propostos nesta pesquisa bibliográfica foram alcançados, pois pude aprofundar meus conhecimentos sobre a educação do campo e fazer importantes reflexões para a minha formação acadêmica, favorecendo a socialização desta temática no meio acadêmico. Com efeito, o problema proposto foi respondido ao explicitar a trajetória de surgimento da educação do campo, fundamentada no princípio de formação humana emancipadora, na concepção da práxis como princípio educativo e na articulação com as matrizes culturais das comunidades do campo, aspectos que foram baseados na relação entre educação e trabalho.

Por fim, diante da vasta bibliografia existente, que não foi contemplada neste estudo, bem como de outros aspectos relevantes que podem ser destacados/aprofundados a respeito da temática educação do campo que não foram discutidos aqui, espera-se que este estudo possa motivar novas reflexões e ampliar o debate sobre educação do campo. Afinal, ela está em construção dentro da luta social pela terra, pelo trabalho e pela educação dos movimentos sociais do campo. Além disso, deve-se considerar que a referência bibliográfica que referendou este estudo privilegia uma discussão da educação do campo que, historicamente, se originou na luta de trabalhadores do campo, reivindicando o direito à educação nos acampamentos e nos assentamentos das áreas de reforma agrária. Logo, faz-se importante ressaltar que, mesmo que existam perspectivas diferentes de análise e de compreensão ao que se denomina educação do campo, essa temática representa, certamente, um movimento significativo e transformador dentro do contexto educacional brasileiro.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Maria N. R. O MST e a educação: limites e possibilidades de re-invenção da educação no campo brasileiro. In: SANTOS, Arlete R. dos; SILVA, Geovani de J.; OLIVEIRA, Júlia M. da S.; COELHO, Livia A. (orgs.). *Educação do campo: políticas e práticas*. Ilhéus, BA: Editus, 2020. v. 2. p. 99-114.

ARROYO, Miguel G. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. *A educação básica e o movimento social do campo*. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, n. 2). p. 10-38.

ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. *A educação básica e o movimento social do campo*. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, n. 2). p. 10-38.

BAVARESCO. Paulo Ricardo, RAUBER, Vanessa Daiane. Educação do campo: uma trajetória de lutas e conquistas. *Unoesc & Ciência – ACHS*, Joaçaba, v. 5, n. 1, p. 85. jan. 2014.

BELTRAME, Sônia Aparecida Branco; SOUSA, Maria Antônia de. Movimentos sociais e educação: trajetória teórico-prática na investigação educacional. In: SANTOS, Arlete R. dos; SILVA, Geovani de J.; OLIVEIRA, Júlia M. da S.; COELHO, Livia A. (orgs.). *Educação do campo: políticas e práticas*. Ilhéus, BA: Editus, 2020. v. 2. p. 19-52.

BRAGA, Tâmara C.; SALES, Suze da S. Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do campo e sua efetivação: um estudo de caso em escola do município de Arraias-TO. In: MOURA, S.A.T.; SALES, S. da S.; KHIDIR, K.S. (Orgs.). *Educação do campo e pesquisa: políticas, práticas e saberes em questão*. Goiânia: Kelps, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução 36, de 9 de abril de 2002*. Institui Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF: Presidência da República, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008*. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília: MEC, 2008.

CALAZANS, M. Julieta Costa. Para compreender a educação do estado no meio rural. Traços de uma trajetória. In: TERRIEN, Jaques; CALAZANS, M. Julieta Costa. *Educação e escola no campo*. Campinas: Papirus, 1993. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2001/cms/cmstxt1.htm>. Acesso em: 25 nov. 2023.

CALDART, Roseli Salete. *Pedagogia do movimento sem terra: escola é mais do que escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

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

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. 3. ed. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete; KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo (orgs.). *Educação do campo: identidade e políticas públicas*. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. (Coleção por uma Educação do Campo, nº 4).

CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para educação do campo alcançar as escolas no rural. *Ensaio: aval. Pol. Pública. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 68, p. 549-564, jul./set. 2010.

FERNANDES, B. M. Por uma educação básica do campo. In: ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. *A educação básica e o movimento social do campo*. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, n. 2). p. 39-49.

FREIRE, P. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

JESUS, Nívea Oliveira Couto de; ALMEIDA, Maria Zeneide C. M. de; MORIERA, Sebastiana Aparecida. Escolas rurais e do campo: história, memória e trajetórias. In: FALEIRO, Wender; ASSIS, Maria Paulina de; FARIAS, Magno Nunes (orgs.). *Desafios e perspectivas refletidas no tempo presente*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

KOLLING, Jorge E.; CERIOLI, Paulo R.; CALDART, Roseli S. *Educação do campo: identidade e políticas públicas*. Brasília: DF, 2002.

LIMA, Vanderlei Rocha. Reflexões sobre educação do campo e a formação de professores do meio rural. In: SANTOS, A. Ramos dos; SILVA, Geovani de J.; OLIVEIRA, Júlia M. da S.; COELHO, Livia A. (orgs.). *Educação do campo: políticas e práticas*. Ilhéus, BA: Editus, 2020. v. 2.

LIMA, B. B.; VASCONCELOS, T. S. L. Ensino de geografia, educação do campo e práticas docentes na escola de Ensino Médio Francisco Araújo Barros, Itarem-Ceará. *Geografia Ensino & Pesquisa, [S. l.]*, v. 27, p. e71125, 2023. DOI: 10.5902/2236499471125. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/71125>. Acesso em: 8 nov. 2023.

MAKARENCO, A. S. *Poema pedagógico*. Trad. Tatiana Belinky. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

MARTINS, Fernando José. Educação do campo: processo de ocupação social e escolar. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 2., 2008. São Paulo. *Procedeis online...* faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000920080001000006&Ing=en&nrm=abn. Acesso em: 28 nov. 2023.

OLIVEIRA, H. Junior de; FREITAS, E. Carneiro de; SHWVARTZ, Marilda. Ser docente em escolas no/do campo: práticas pedagógicas e condições de trabalho. In: FALEIROS, W.; ASSIS, M. Paulina de; FARIAS, M. Nunes (orgs.). *Desafios e perspectivas refletidas no tempo presente*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

SANTOS, Arlete R. dos; SILVA, Geovani de J.; OLIVEIRA, Júlia M. da S.; COELHO, Lívia A. (orgs.). *Educação do campo: políticas e práticas*. Ilhéus, BA: Editus, 2020. v. 2.

SCHNEIDER, Magalis B. D. A prática educativa emancipadora nas escolas do campo. In: SANTOS, Arlete R. dos; SILVA, Geovani de J.; OLIVEIRA, Júlia M. da S.; COELHO, Lívia A. (orgs.). *Educação do campo: políticas e práticas*. Ilhéus, BA: Editus, 2020. v. 2

SILVA, A. A.; ALMEIDA, Maria Zeneide C. M.; LOURES, P. M. Educação rural; Marcas do atraso na história e memória do Brasil. In: FALEIROS, W.; ASSIS, M. Paulina de; FARIAS, M. Nunes (orgs.). *Desafios e perspectivas refletidas no tempo presente*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

SOUZA, F. E.; FERNANDES, B. M. O papel da geografia escolar para o fortalecimento do campesinato no município da Cidade de Goiás. In: ENCONTRO DE GEÓGRAFOS DA AMÉRICA LATINA, 12., 2009, Montevideu, Uruguai. *Anais...* Montevideu, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/71125>. Acesso em: 08 nov. 2023.

SOUZA, M. A. *Educação do campo: proposta e práticas pedagógicas do MST*. Petrópolis: Vozes, 2006.

SPÓSITO, Marília P. *A ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares*. São Paulo: Hucitec,/EDUSP, 1993.

TITTON, M. *Organização do trabalho Pedagógico na formação de professores do MST: realidade e possibilidades*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Salvador, 2006.