

A educação do campo na trajetória do campesinato no Sudeste Paraense**Field education in the pathways path in Southeast Paradise**

DOI:10.34117/bjdv5n12-039

Recebimento dos originais: 21/11/2019

Aceitação para publicação: 04/12/2019

Manuel Fábio Matos Barros

Formação acadêmica: Mestre em Desenvolvimento Rural e Gestão de Empreendimentos Agroalimentares

Instituição: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - IFPA

Endereço: BR 155 Km 25 Zona Rural, Projeto de Assentamento 26 de Março, Sentido Eldorado do Carajás – Telefone; Caixa Postal nº 41 QD 03 s/n Bairro Nova Marabá CEP 68.508-970 Marabá/PA

E-mail: manuel.fabio@ifpa.edu.br

Maria José de Souza Barbosa

Formação acadêmica: Pós Doutora em Geografia

Instituição: Universidade de Alicante - Espanha

Endereço: BR 316, Km 61 - Saudade II - Cristo Redentor, 68740-970, CEP Castanhal -

E-mail: majose@ufpa.br

RESUMO

Este artigo versa sobre a educação do campo e seus avanços no Brasil e na região Sudeste do Pará. Foi desenvolvido a partir de uma revisão bibliográfica acerca da temática. Tratada educação rural pensada como uma estratégia de formação de camponeses. Esse modelo de educação teve diferentes concepções na trajetória histórica, pensada para a formação de mão de obra para o capital agrário. A educação do campo, contrapondo-se a esse modelo de educação rural, buscando uma formação de sujeitos protagonistas, com pilares ancorados na cultura e na tradição dos saberes populares, na cosmologia e na alternância pedagógica de tempos e espaços de aprendizado que vão além da escola, chegando à vida cotidiana da comunidade. Por fim, as organizações camponesas associadas a pesquisadores e instituições criaram o movimento “por uma educação do campo” que, após várias manifestações e proposições, tiveram avanços técnicos, jurídicos e principalmente educacionais como o reconhecimento de suas especificidades.

Palavras-Chave: Alternância Pedagógica. Camponeses. Educação do Campo. Organizações Camponesas. Saberes Populares.

ABSTRACT

This article deals with the education of the field and its advances in Brazil and the Southeast region of Pará. It was developed based on a bibliographical review about the theme. Treated rural education thought as a strategy of training peasants. This model of education had

different conceptions in the historical trajectory, thought for the formation of labor for the agrarian capital. The education of the countryside, opposing this model of rural education, seeking a formation of protagonist subjects, with pillars anchored in the culture and tradition of popular knowledge, cosmology and pedagogic alternation of times and learning spaces that go beyond school, Reaching the daily life of the community. Finally, peasant organizations associated with researchers and institutions created the movement "for an education of the countryside" that, after various manifestations and propositions, had technical, juridical and mainly educational advances as the recognition of their specificities.

Keywords: Pedagogical Alternation. Peasant. Education Field, Peasant Organizations. Popular Knowledge.

1. INTRODUÇÃO

Historicamente, o campo tem sido tratado enquanto um lugar de atraso, desprovido de infraestrutura, de cultura, de qualidade de vida, de valores e subordinado à cidade, considerado um local inferior e habitado por pessoas estereotipadas como atrasadas, selvagens, ignorantes, vândalos, criminosos. Esses fatores têm reforçado uma compreensão equivocada de campo e de seus habitantes. Processos como a modernização da agricultura, o aumento da industrialização e a urbanização crescente, contribuíram e ainda hoje contribuem para a ideia de que o campo está em extinção e por isso não justifica receber investimentos.

Porém, o campo não é e nem pode ser compreendido como algo sem cor e sem vida. Mas entende-se o campo está em movimento no Brasil, portanto, uma abordagem diferenciada, que mostra tensões, lutas sociais, organizações e movimentos de trabalhadores e trabalhadoras da terra que vem mudando o jeito da sociedade olhar para o campo e seus sujeitos.

Desde a última década, o campo tem se fortalecido com o movimento de construção desta identidade diferenciada, porque pautada na produção de um espaço autônomo e fundamental na garantia de alimento na mesa dos brasileiros, sobretudo, quando se coloca em pauta o processo de desenvolvimento social justo e ecologicamente sustentável. Há, inclusive, estudos¹ que evidenciam a vitalidade do campo e o protagonismo de suas populações e organizações, em que pesem dados estatísticos demonstrarem o contrário. É importante ressaltar que este processo se deve fundamentalmente a atuação dos movimentos sociais do campo.

¹ A coleção "por uma educação do campo" reúne estudos de vários autores Caldart(2010; 2009; 2004; 2002); Molina (2003; 2004; 2008; 2010); Arroyo(1999); Kolling et al.(1999); Mançano(2002).

Neste sentido, parte-se do pressuposto de que o campo é um “[...] espaço político por excelência, de ação e de poder, onde se realizam determinadas relações sociais” (FERNANDES e MOLINA, 2004, p. 5).

Trata-se de um território encharcado de identidade e cultura, habitado por diferentes sujeitos, que lutam por um pedaço de terra ou pela permanência na mesma, reivindicando condições mínimas de vida e de produção e da reprodução, visto que a luta pela terra não se esgota na sua conquista, fazendo-se necessário um conjunto de estratégias que constituem “o desdobramento da luta pela terra²”, configurando uma relação de trabalho, mas acima de tudo, uma relação de amor, respeito, de sobrevivência e de resistência (SILVA, 2010).

A expressão do campo é utilizada para designar um espaço que possui vida em si e necessidades próprias, parte do mundo e não daquilo que sobra além das cidades. Nessa perspectiva, o campo não é só o espaço do latifúndio, da produção agropecuária e agroindustrial, da grilagem de terras ou do esvaziamento decorrente do êxodo rural, que alguns consideram inexorável.

O campo é concebido enquanto espaço social com vida, identidade cultural própria e práticas compartilhadas, socializadas por aqueles que ali vivem. Sendo assim, a educação do campo deve refletir a vida, os interesses e as necessidades de desenvolvimento desses indivíduos e não meramente reproduzir os valores do desenvolvimento urbano. Para Fernandes e Molina (2004, p. 41) campo “não quer significar o perfil do solo em que o agricultor trabalha, mas o projeto histórico de sociedade e de educação que vem sendo forjado pelos movimentos camponeses”.

Por se tratar de uma nova visão de espaço, como território ideológico e não apenas geográfico, esse campo é demandante de políticas públicas que valorizem a sua multiculturalidade, ou seja, suas formas organizativas de produção de alimentos, valores e, principalmente, de saberes historicamente construído. A partir dessa concepção, o campo como espaço de vida coletivo demanda uma série de elementos que constituem a espinha dorsal do desenvolvimento sustentável, contrapondo-se à ideia do rural tratado pelo governo.

Assim, como o rural, o campo luta por sua afirmação política, econômica e social. Para garantir essa premissa, a conquista da terra ainda é um dos principais elementos, porém a educação tem sido bandeira igualmente pautas de reivindicação dos movimentos sociais, como condições dessa conquista.

² Sobre isso, consultar Silva (2004).

2. EDUCAÇÃO DO CAMPO NA TRAJETÓRIA DE LUTAS E CONQUISTAS SOCIOPEDAGÓGICAS DOS MOVIMENTOS SOCIAIS

Para compreender o percurso histórico da educação aos camponeses considerados como sujeitos atrasados foi preciso recorrer ao educador popular Paulo Freire (1980, 1982, 1983, 1987, 1991, 1992, 1996), em uma vasta produção intelectual, portanto, uma ação importante realizada nessa pesquisa, como um dos principais interlocutores na análise das práticas educativas **do** e **no** Campo. Nas suas obras, esse autor mostrou a preocupação com a classe social menos favorecida e sempre retratada em suas reflexões, apontando estratégias de superação de um estado de constrangimento e humilhação, para uma condição de sujeito pensante, propositor, portanto, capaz de conduzir o seu próprio futuro.

Paulo Freire (1982, p 16), na obra *Pedagogia do Oprimido*, contribuiu para essa reflexão, define-a como “uma situação que desafia a prática dos seres humanos, de tal forma, que se torna necessário enfrentá-la e superá-la para prosseguir”. Para ele, as situações-limitenão devem ser contornadas, mas analisadas, enfrentadas e estudadas em suas múltiplas contradições, sob pena de reaparecerem mais adiante, com força redobrada, o que fatalmente pode custar o fracasso total de uma estratégia ante o seu futuro.

Arroyo (1998, 2001, 2004), em suas diversas publicações, no âmbito da educação básica e movimentos sociais do campo, em especial no que se refere a ação dos movimentos sociais como um campo de lutas, em que a educação é vista como um direito.

Molina (1988, 2003, 2004), pelo fato de discutir a educação e o desenvolvimento como questões indissociáveis, demonstra que o conceito de campo está em disputa, precisando de afirmação da tríade: campo – educação do campo e políticas públicas no (e para o) campo.

Caldart (2003, 2004, 2008) apresenta contribuições a partir da pesquisa e experiência vivenciada no interior do MST, tendo na discussão do trabalho, o princípio educativo constituinte da formação integral do ser humano, reiterando a construção do cabedal teórico que embasou este trabalho.

A educação do campo é, portanto, uma forma diferenciada, em que o campo é muito além de uma paisagem com poucas moradias, lugar de melancolia e de pessoas atrasadas. Para esses autores, a educação do campo é a chave da mudança de mentalidade sobre o meio rural e seus habitantes.

3 ESTADO DA ARTE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA CONTRAFACE DA EDUCAÇÃO RURAL

Esse trabalho resultou da revisão de literatura para a dissertação intitulada **Educação do campo: da utopia à prática**, realizada no âmbito do mestrado profissional em Desenvolvimento Rural e Gestão de Empreendimentos Agroalimentares. Tomou-se como categoria central a educação do campo, que demandou a leitura crítica e analítica de autores como Freire (1980, 1982, 1983, 1987, 1991, 1992, 1996), na proposição de práticas pedagógicas e dialógicas com as classes populares, principalmente, na obra *Pedagogia do Oprimido*, “Pedagogia da Esperança” e “Pedagogia da Autonomia”, estudando-as sob a categoria de práxis e sua estreita relação com a perspectiva da relação teoria-prática e o diálogo.

Esse autor foi inspiração para muitos outros que produziram um farto material, ao encabeçar à luta pela educação do campo. Tributário desse suporte teórico, buscou-se refletir as práticas educativas e pedagógicas ensejadas nas lutas e experiências dos camponeses, como no Sudeste Paraense, principalmente, em interlocução com as práticas educativas de educadores/as do-no campo contemporâneas, como Kolling; Ceriulli; Caldart, (1988, 2002, 2003, 2004), pelo fato de discutir a educação e o desenvolvimento como questões indissociáveis.

A educação do, mais que tirar as pessoas da ignorância, como pensa os ideólogos do capital, ou seja, preparação dos trabalhadores do campo para acessar e utilizar tecnologias desenvolvidas para a produção rural; a educação do campo visa à formação de sujeitos engajados na produção de um modo de vida de autonomia e desalienado, assim, na constituição de uma sociedade igualitária e consciente de seu papel de autodesenvolvimento; de forma sintética, mostra-se esses dois projetos de educação do e para o campo.

3.1 EDUCAÇÃO RURAL: FORMAÇÃO DO TRABALHO DEPENDENTE DO CAPITAL

O processo histórico da escola rural no Brasil se dá a partir de 1910/20 momento em que a sociedade brasileira “despertou para a educação rural por ocasião do forte movimento migratório interno, [...] quando um grande número de rurícolas deixou o campo em busca das áreas onde se iniciava um processo de industrialização mais amplo” (LEITE, 2002, p. 28), o que demandava uma ação consistente por parte do governo, no sentido de garantir a permanência da população na zona rural. Para isso, o governo lançou mão de um ousado

movimento denominado de ruralismo pedagógico³. Este movimento pretendia gerar uma escola integrada às condições locais regionalistas, cujo objetivo maior era conter essa evasão rural e fixar o homem no campo (MAIA, 1982, p. 27).

O ruralismo pedagógico permaneceu até 1930 e fracassou em seus objetivos. Este modelo de educação rural esteve ligado aos projetos de modernização do campo brasileiro, levou a escola rural a uma imitação do processo urbano e constituiu um processo de descaracterização da sociedade camponesa ao mostrar um formato escolar no qual há total desinteresse do Estado em promover uma política educacional adequada ao homem do campo.

Neste sentido, surgiram várias iniciativas: o desenvolvimento, a partir de 1932, de um movimento em favor da Criação de Clubes Agrícolas Estaduais, para tornar a escola um forte núcleo de atuação no meio rural; a criação, em 1937, da Sociedade Brasileira de Educação Rural, com o objetivo de propagar a educação rural e difundir o folclore. A partir daí, foram realizados diversos eventos para debater o problema da educação rural (MAIA, 1982).

Neste mesmo período surgiu o Programa de Extensão Rural no Brasil que, de forma romântica, acena com a possibilidade de transformar o rurícola brasileiro em um *farmer*⁴ norte americano pós-guerra. Baseado em características de um ensino informal, o trabalho extensionista se diferenciou e se tornou incompatível face ao molde centralizado curricular do ensino escolar vigente. Sua base de ação era a empresa familiar e o importante era persuadir cada componente familiar a usar os recursos técnicos de produção para conseguir maior produtividade e conseqüente bem-estar social.

Assim de forma paralela ao sistema de ensino formal, a extensão passou a utilizar o espaço físico escolar e lançou um projeto que priorizava “o desenvolvimento para uma vivência comunitária” constituindo-se em novas orientações previamente preparadas, descartando, desta maneira, a dinâmica pedagógica dos professores rurais, considerando toda a metodologia até então desenvolvida como ultrapassada e sem objetivo imediato (MAIA, 1982).

³Nos pressupostos pedagógicos do ruralismo pedagógico estava presente uma ideia de valorização da figura do trabalhador rural, a fim de que este pudesse tomar consciência do valor da agricultura e das normas sanitárias em suas atividades que não abordassem assuntos especulativos e desnecessários à formação essencialmente rural deste indivíduo, formação essa que havia sido excessivamente idealizada pelos ruralistas. Nesse sentido, a educação não poderia, numa visão ruralista, ser comprometida por um currículo pouco atrativo e que proporcionasse uma gama de conhecimentos que apenas interessava aos alunos da cidade, uma vez que todo o conteúdo curricular era destinado a esses, o que interessava na visão dos ruralistas era um currículo que abordasse as maneiras cotidianas de lidar com a terra, com a lavoura, com a pecuária, abordando conhecimentos que diretamente iriam beneficiar e melhorar a atuação e a produtividade do homem do campo. Mais informações em (PRADO, 2001).

⁴*Farmer* é um agricultor empreendedor que atua em todas as etapas da produção agrícola, desde o plantio e a criação de animais até a comercialização da produção; competitivo, a exemplo dos produtores rurais norte-americanos. Fonte: www.wikipedia.com.br, Adaptação do autor.

Na década de 1950 foram criadas, a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e o Serviço Social Rural (SSR). Ambos desenvolvidos para um ensino técnico que se limitava a repetir as fórmulas tradicionais de dominação, uma vez que não usou em seu programa os verdadeiros mecanismos da problemática rural. Apesar de todas as tentativas aplicadas pela CNER para a fixação do homem no campo, o êxodo rural foi provocado por interesses subjacentes ao processo de modernização agrícola.

As raízes do êxodo rural são profundas, e nos induzem a pensar que a educação rural deu suporte ou se prestou a ser uma roupagem institucional ao processo expropriador do homem do campo. Iniciou-se nessa década paralelamente ao processo de êxodo, o pleno funcionamento do Programa de Extensão e das Campanhas Rurais.

Na contramão do processo educacional para os povos do campo, os movimentos sociais começavam a se constituir e demandar suas reais necessidades. A visibilidade da organização dos movimentos sociais camponeses em defesa de melhores condições de vida ocorreu institucionalmente a partir da década de 1940 com a criação dos primeiros Sindicatos de Trabalhadores Rurais (STRs) contra a quebra de acordos entre fazendeiros e seus trabalhadores, fato que fomentou a criação das Ligas Camponesas⁵, inicialmente, na Fazenda-Engenho Galileia, no município de Vitória de Santo Antão em Pernambuco, influenciando o surgimento em outros estados como Paraíba, Rio de Janeiro e Goiás (RIBEIRO, 2010).

A partir da metade dos anos 70 a sociedade começou a reagir aos tempos de autoritarismo e repressão, os movimentos sociais assumiram um caráter de luta pela democratização da sociedade, de conscientização popular e reivindicação de direitos, entre estas diferentes iniciativas, pode se verificar no campo a educação popular – como educação política, formação de lideranças, alfabetização de jovens e adultos, formação sindical e comunitária – pensadas sob uma análise crítica da relação com a educação escolar e da formação para o trabalho.

⁵ As Ligas Camponesas foram criadas pelo PCB durante o governo ditatorial de Getúlio Vargas, nas vésperas do fim da Segunda Guerra Mundial. Elas foram estabelecidas em vários municípios do país, entre os trabalhadores rurais de todo tipo (pequenos agricultores familiares, parceiros, Sem-Terras, assalariados e diaristas) com dois objetivos: o primeiro, aumentar o número de eleitores do PCB, e o segundo, identificar os interesses da classe e organizar a luta ao seu favor. Com a queda do governo ditatorial de Getúlio Vargas e a eleição de Eurico Gaspar Dutra para presidente, uma nova Constituição foi promulgada em 1946. O Brasil alinhava-se então com os Estados Unidos e, no contexto internacional do início da Guerra Fria, posicionava-se contra os socialistas da União Soviética. Em 1947, a nova postura do Estado colocou o PCB na ilegalidade, abafando também as Ligas Camponesas (mesmo antes de colocar o partido na clandestinidade, no entanto, as Ligas já sofriam com a repressão das autoridades).

3.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO: AUTONOMIA E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

As mobilizações em torno do processo de elaboração de uma nova Constituição primavam pela democratização do país e pela afirmação de uma cultura de direitos, garantindo, assim, importantes conquistas populares e espaços de participação nas políticas públicas, fazendo com que a Carta Magna de 1988 se tornasse expressão dessa demanda, ao incorporar o princípio da participação direta na administração pública e também da criação de conselhos gestores como forma de controle popular nas definições políticas do país.

A partir da década de 80 é visível uma série de transformações no panorama da educação rural e na luta pela reforma agrária. As reivindicações dos movimentos camponeses estenderam o debate para além da posse da terra. As reflexões sobre a construção de uma sociedade mais fraterna e solidária apresentada pelos religiosos se tornaram mais expressivas com a filosofia do trabalho como princípio educativo.

A partir dos anos de 1990, debates sobre a educação do campo constituíram-se como a principal bandeira dos movimentos sociais de luta pela terra, como estratégia à falta de políticas educacionais voltadas para essa parte da população brasileira.

Para Fernandes (2002, p. 35) a educação do campo é um conceito cunhado com a preocupação de delimitar um território teórico. Com esse pensamento, a educação busca a defesa dos direitos que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra em que pisa, melhor ainda, de sua realidade. Pois, segundo o autor, “quando pensamos o mundo de um lugar onde não vivemos idealizamos um mundo e vivemos um não lugar”.

A educação do campo é concebida como contraproposta. Tem sido tratada (e confundida) como educação rural, mesmo que seu significado que incorpore os povos do campo, das águas e da floresta, e por isso mesmo esse “campo” é bem mais que um espaço não urbano, é um “campo” de possibilidades que dinamiza aligação entre os seres humanos e a produção das condições de sua existência social, com realizações da sociedade humana (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 176).

Nestes termos, a educação do campo é pensada pelos movimentos sociais camponeses ligados ao MST e à Via Campesina⁶. Tem em suas agendas a luta pela conquista da terra e por uma educação de qualidade, que seja do campo e para os povos do campo.

⁶ A Via Campesina é uma organização internacional de camponeses composta por movimentos sociais e organizações de todo o mundo. A organização visa articular o processo de mobilização social dos povos do campo em nível internacional. Trata-se de um movimento autônomo e pluralista. Está formada por organizações nacionais e regionais cuja autonomia é cuidadosamente respeitada. Está organizada em oito regiões: Europa do Leste e Europa do Oeste, Nordeste e Sudeste da Ásia, Sul da Ásia, América do Norte, Caribe, América Central,

A educação do campo é resultado da luta, da experimentação e da resistência, representa, para os camponeses, uma estratégia de afirmação e, ao mesmo tempo, a negação de todas as forças que o capitalismo agrário mobilizou (e continua a mobilizar), para a extinção da classe trabalhadora, que à margem da sociedade urbana se organizou e atravessou diversos momentos e governos na história do país.

A proposta de educação do campo não está pronta e acabada. Ela, no Brasil é forjada, a partir de experiências em todos os estados, por diversos movimentos sociais, em cooperação com Organizações Não Governamentais (ONGs), universidades públicas e populares e os Institutos Federais de Educação Tecnológica (IFs), com a realização de cursos em diversos níveis de ensino: educação infantil, fundamental, técnica/tecnológica, graduação e pós-graduação. Por se tratar de uma educação do e para os povos do campo, a Via Campesina (2006, pp. 13-14), define a mesma como:

[...] um conceito novo, ou seja, é um dizer novo [...] que nasceu dos movimentos sociais e organizações sociais do campo, surgiu do meio das lutas de quem não se conforma com as coisas como estão. É um dizer que surgiu do meio dos sem terra, dos pequenos agricultores, dos atingidos por barragens, das mulheres camponesas, da juventude do campo, do meio das pastorais. E surgiu com a ajuda de muitos estudiosos da educação brasileira que estão nas universidades, em órgãos públicos, educadores e educadoras que estão junto com o nosso povo do campo também lutando no campo da educação.

A partir da compreensão do conceito proposto pela Via Campesina, é preciso dar um salto de qualidade e esclarecer situações causadoras de distorções de entendimentos: a educação do campo é um projeto educacional compreendido a partir dos sujeitos que tem o campo como seu espaço de vida. Nesse sentido, é uma educação que deve ser no e do campo – **No**, porque o povo tem o direito a ser educado no lugar onde vive; **Do**, pois, o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação. A educação do campo envolve saberes, métodos, tempos e espaços físicos diferenciados. Portanto, não são apenas os saberes construídos na sala de aula, mas também aqueles construídos na produção, na família na convivência social, na cultura, no lazer e nos movimentos sociais.

Não é importante apenas definir a educação do campo como algo a ser feita **no** campo – local onde vivem os camponeses; e **do** campo – com uma proposta de modo a respeitar e

América do Sul, e na África. Os seus principais aliados no Brasil são o MST, MPA, MMC, CPT, CIMI, MAB, FEAB.

valorizar a sua dimensão cultural, econômica, política e ambiental. É preciso fazer mais que isso para, de fato, essa educação desejada acontecer.

O primeiro e mais forte elemento defendido na educação do campo é identificada pelos sujeitos que a fazem, a fim de compreender por traz da indicação de dados estatísticos está uma parte do povo brasileiro residente neste lugar, suas relações sociais específicas compõem a vida do e no campo, em suas diferentes identidades e em sua identidade comum, pois existem pessoas de diferentes idades, credos que precisam de uma educação articulada aos saberes empíricos e os conhecimentos sistematizados, para que, organizados e conscientes, sejam capazes de decidirem sobre o seu futuro. “Trata-se de uma educação *dos* e não *para* os sujeitos do campo” (KOLLING; CERIOLLI; CALDART, 2002, p.28). Esses autores (2002, p. 29) afirmam que “a educação do campo se faz vinculada às lutas sociais do campo”, portanto, materialidade conforma sua identidade: “não podemos querer apagar nossas diferenças, ignorando identidades e culturas construídas em séculos de história” ao deixar isso acontecer, abre-se as portas para a invasão cultural como acontece diariamente.

Para esses autores, a educação do campo identifica uma reflexão pedagógica que nasce de diversas práticas de educação desenvolvidas no campo pelos sujeitos do campo. Essa reflexão reconhece o campo como lugar onde não apenas se produz, mas também se produz pedagogia onde que se desenham traços do que se pode construir como um projeto de educação ou de formação dos sujeitos do campo (KOLLING; CERIOLLI; CALDART, 2002).

Ao discutir a experiência da educação do campo no Estado do Pará, nos Territórios da Cidadania na Transamazônica e do Sudeste Paraense, Scalabrin (2012, p.4) acrescenta

(...) a concepção de educação do campo fundamentada na expressão do e *nocampo*, em que no campo, indica a necessidade da escola estar localizada no espaço geográfico, político e social do campo, possibilitando a apropriação e sistematização do conhecimento produzido no âmbito da ciência; e, *do campo*, representa a educação construída/produzida com as populações do campo, a partir de seus interesses e necessidades, implicando na estruturação de um currículo que priorize e valorize os valores expressos por essas populações. A concepção de Educação do e no Campo pressupõe o desenvolvimento de protagonismo e de participação efetiva e crítica dos sujeitos, enquanto produtores de sua história, de lutas sociais, com acúmulo de conhecimento sobre a vida e o meio em que vivem e trabalham.

Esta concepção está fundada na indissociabilidade entre as políticas públicas, a educação e a pesquisa; a cidadania, o campo e a produção, sendo apontada por Molina (2003), como a tríade Campo-Políticas Públicas-Educação e por Michelotti (2008), como a tríade Produção-

Cidadania-Pesquisa. Em ambos, há o destaque para a elaboração de políticas públicas com base na relação entre as diferentes áreas de conhecimento (educação, sociologia, economia, agronomia, política, história, filosofia) configura o meio rural como um lócus transdisciplinar de produção e sistematização de conhecimento, ancorado na heterogeneidade, dinamismo e diversidade, cujo projeto de desenvolvimento está centralizado na produção camponesa.

Nessa concepção de campo, a forma de produção camponesa baseia-se na cooperação entre os agricultores, para produção em três níveis: ao próprio consumo, à comercialização nas cidades próximas e à comercialização em polos comerciais mais distantes. Daí ser necessário promover e reivindicar políticas públicas e ações que viabilizem educação, assistência técnica e crédito financeiro sob uma mesma unidade metodológica.

Nessa perspectiva, a dimensão da pesquisa, apontada por Michelotti (2008) é assumida como estratégia, como princípio educativo e como impulsionadora da produção do conhecimento vinculada ao trabalho rural.

Por se tratar de uma proposta em constante construção e movimento, a educação do campo pode ser vista como um projeto de educação que reafirma a ação educativa como uma prática social que ajuda no desenvolvimento pleno do ser humano, na sua humanização e inserção crítica na dinâmica da sociedade de que faz parte.

3.3 EDUCAÇÃO DO CAMPO E PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: UNIDADE DIALÓGICA

A educação do campo por se tratar de um projeto educativo para as populações do campo dialoga com a pedagogia do oprimido, na sua insistência de que: são os oprimidos (os camponeses vítimas do capitalismo agrário) os sujeitos responsáveis pela sua própria educação; de sua própria libertação da alienação a que estão submetidos. Portanto, a educação do campo como obra dos sujeitos do campo tem em seu bojo a intencionalidade de resistência cultural e de transformação social.

Parafraseando Freire (1982), a educação do campo ao trabalhar de forma contextualizada a realidade social do seu povo, tem como grande tema gerador da luta, a resistência e o enfrentamento de uma situação nem sempre favorável ao seu pleno desenvolvimento. Assim, extrair as lições da pedagogia das lutas sociais em sua origem gera a força motriz que movimenta essa busca pela mudança rumo ao pleno desenvolvimento humano e social.

A educação do campo tem se constituído a partir da contradição de classe no campo, na incompatibilidade entre a agricultura capitalista e esse modelo de educação. Isso se dá porque

o capitalismo agrícola sobrevive da exclusão e morte dos camponeses, principais sujeitos dessa educação.

É importante frisar que a particularidade da educação do campo deve se ao fato desta assumir o vínculo com sujeitos sociais concretos, e com um recorte específico de classe, mas sem deixar de considerar a dimensão da universalidade, na formação de seres humanos. Ou seja, a educação do campo dialoga com a teoria pedagógica, a partir da realidade dos camponeses, preocupada com a educação do conjunto da população trabalhadora do campo e mais amplamente com a formação humana. Para isso, constrói uma educação do povo do campo e não apenas *com* ele, e muito menos *para* ele (MOLINA; JESUS, 2004).

Uma experiência já institucionalizada (porém em constante reconstrução, como todos os processos de educação do campo), é a do Campus Rural de Marabá (CRMB). Nessa instituição, o seu Projeto Político Pedagógico (PPP) assegura as demandas históricas dos povos do campo por educação quando trata dos princípios adotados pela instituição.

Princípios Pedagógicos [...] os princípios e itinerário pedagógicos devem orientar o desenvolvimento de *processos formativos integrados*, articulando áreas de conhecimento, saberes popular/tradicional e científico, formação humana e profissional, diferentes práticas, tempos e espaços pedagógicos, que permitam a superação da fragmentação e descontextualização do currículo e a afirmação de uma formação escolar crítica e criativa [...] Por isso, nesta proposta pedagógica assume-se o **Trabalho** (sentidos ontológico e histórico) e a **Pesquisa** (o trabalho da produção de conhecimento) como Práticas Educativas. Isso significa considerar a reflexão sobre a realidade como elemento mediatizador dos processos educativos. Partindo do estudo da realidade, a formação profissional e humana se faz possibilitando aos educandos o acesso, a produção e o uso de diversos saberes (científicos e tradicionais) relacionados a diversas dimensões (políticas, históricas, naturais, etc.), criando reais condições de propor ações técnico-profissionais que ajudem a melhorar a qualidade de vida nas comunidades. [...] tendo como ponto de partida o estudo da realidade imediata e cotidiana e estabelecendo relações com elementos não-cotidianos que impactam sobre a vida dos povos do campo, propomos um processo educativo que possibilite o acesso a diversos saberes (científicos e populares) e uma reflexão sobre questões de diversas dimensões (políticas, históricas, naturais etc.), que articuladamente possam contribuir para uma melhor compreensão e aprendizado sobre a cultura e a realidade vivida pelos camponeses, indígenas, etc. localmente, criando reais condições de propor ações técnico-profissionais que ajudem a transformar e melhorar tal realidade (CRMB, pp. 40-41).

Autores como Molina e Jesus (2004), Kolling; Ceriulli; Caldart (2002), ancorados na perspectiva de Freire (1982), defendem uma educação comprometida com a transformação social e a emancipação de seus sujeitos, neste caso, os camponeses e seus movimentos de representação de classe.

Desde o início da discussão sistematizada da educação do campo, um movimento de reflexão pedagógica foi disparado acerca das experiências de resistência camponesa, constituindo a expressão e aos poucos o moldar de um conceito dessa educação.

A educação do campo (e seus pensadores e defensores) tem feito um constante diálogo com a teoria pedagógica crítica, compromissada com objetivos políticos de emancipação e de luta por justiça e igualdade social. Para Molina; Jesus (2004), “este veio teórico tem pelo menos três referências prioritárias”:

A primeira referência é a tradição do pensamento pedagógico socialista que pode ajudar a pensar a relação entre educação e produção desde a realidade particular dos sujeitos do campo; também traz a dimensão pedagógica do trabalho e da organização coletiva, e a reflexão sobre a dimensão da cultura no processo histórico(...). A segunda referência para essa interlocução é a Pedagogia do Oprimido e toda a tradição pedagógica decorrente das experiências de educação popular, que inclui o diálogo com a matriz pedagógica da opressão (a dimensão educativa da própria condição de oprimido) e da cultura (a cultura como formadora do ser humano), especialmente em Paulo Freire. (...) (A terceira referência pedagógica para a educação do campo vem de uma reflexão teórica mais recente, denominada de Pedagogia do Movimento, que também dialoga com as tradições anteriores, mas se produz desde as experiências dos próprios movimentos sociais, em especial os movimentos camponeses(MOLINA; JESUS 2004, pp. 19-21).

Analisando essas referências pressupõe-se que o diálogo estreito entre a educação do campo e a pedagogia, na medida em que há uma leitura da materialidade sobre a origem da educação do campo com este veio da teoria pedagógica, constrói uma determinada totalidade de relações que lhes são constitutivas, pois é, ao mesmo tempo, uma concepção de educação, e de campo, posto que nesse caso identifica-se uma unidade que integra essas duas diferentes dimensões na formação de um projeto pedagógico particular, ou seja, que corporifica um movimento na constituição desse ser no e do campo.

A educação do campo resgata os elementos constituintes da pedagogia e reforça o ideário dos movimentos sociais, pois historicamente a teoria pedagógica surgiu para dar conta da intencionalidade da formação do ser humano, capaz de ser sujeito construtor de um

determinado projeto de sociedade, que por várias vezes foi mal interpretada como atitudes ou ideologias ou coisa de gente de esquerda política ou comunista.

A educação do campo traz em seu arcabouço teórico, histórico e cultural um debate político sobre a luta contra o latifúndio e suas formas de dominação e expropriação, simultaneamente um projeto de fortalecimento do modelo de agricultura identificado pela produção camponesa. Nesse sentido a metodologia da alternância⁷ tem se constituído como uma estratégia de materialização dessa proposta e desse projeto de educação.

A alternância surgiu na França, nas décadas iniciais do século 20, quando agricultores e agricultoras, preocupados com a escolarização e o futuro dos filhos no campo, empreenderam esforços para criar uma escola, cujo funcionamento possibilitasse a permanência dos mesmos junto à família. Em meados do século, há um processo de: expansão dessa experiência para vários continentes. O conceito de alternância vem sendo definido, entre muitos autores, como um processo contínuo de aprendizagem e formação na descontinuidade de atividades e na sucessão integrada de espaços e tempos.

A formação está para além do espaço escolar e, portanto, a experiência se torna um lugar com estatuto de aprendizagem e produção de saberes, em que o sujeito conquista um lugar de sujeito protagonista, apropriando-se individualmente do seu processo de formação.

Ainda de acordo com o autor, essa metodologia não significa apenas um alternar físico, um tempo na escola separado por um tempo em casa. O ir e vir estão baseados em princípios fundamentais, tais como: a vida ensina mais do que a escola; que se aprende também na família, a partir da experiência do trabalho, da participação na comunidade, nas lutas, nas organizações, nos movimentos sociais, característica fundamental da educação do campo.

Queiroz (2004) chama atenção para a pedagogia da alternância como sendo a compenetração efetiva de meios de vida sócio profissional e escolar em uma unidade de tempos formativos. Esta alternância supõe uma estreita conexão entre estes dois momentos de atividades em todos os níveis, que podem ser individuais, relacionais, didáticos ou institucionais. Os componentes do sistema alternante recebem um lugar equilibrado, sem

⁷ Com o objetivo de aliar trabalhos e estudos, como forma de não romper os laços familiares e causar uma baixa na organização produtiva das unidades familiares de produção, os camponeses sempre se viram obrigados a buscar alternativas para a implantação de uma educação que desse conta desse detalhe. Assim, nos anos de 1960 padres do estado do Espírito Santo apresentaram uma experiência que trabalhava com essa perspectiva: a Pedagogia da Alternância. Foi assim que surgiram as primeiras Escolas Família Agrícola (EFA), influenciadas pelo modelo de educação rural existente na Europa iniciadas na década de 1930 na França. A pedagogia da Alternância surgiu na França, mas não se restringe a essa pátria não se restringe à França. No início dos anos de 1960 foram criadas as EFAs, na Itália e na África. Na mesma década foram criadas escolas com as mesmas características no México, Venezuela, Nicarágua, Equador, Uruguai, Chile e na Argentina. Mais informações em (NOSELLA, 2012; ANTUNES-ROCHA e MUNARIN, 2011. pp. 171-186).

primazia de um sobre o outro. Além disso, a ligação permanente existente entre eles é dinâmica e se efetua em um movimento de perpétuo ir e vir facilitando, por essa retroação, a integração dos elementos de uma à outra. É também a forma mais complexa da alternância com seu dinamismo, permitindo uma evolução constante. As relações alternantes são essencialmente dinâmicas.

Scalabrin (2008) complementa que o princípio da alternância contempla dois momentos imbricados: o tempo-escola e o tempo comunidade, na construção dos processos educativos diferentes em tempos e espaços pedagógicos, extrapolando a sala de aula e espaços escolares. O tempo-escola consiste em módulos presenciais ancorados no tema gerador “educação, trabalho, desenvolvimento e organização social/cooperação na Amazônia rural”, construído coletivamente no contexto da educação cidadã.

Quanto ao tempo-comunidade a autora propõe a realização de estudos e pesquisas dinamizadas pelo princípio da práxis, possibilitando o movimento desde a reflexão teórico-prática relacionada à educação do campo aos processos educativos de sala de aula, à gestão escolar etc., atividades essas que serão orientadas e acompanhadas por professores especialistas e por uma equipe pedagógica. Scalabrin (2008, p. 80) descreve a alternância pedagógica e seus fatores constituintes como as seguintes características:

[...] **Politicidade do ato educativo:** a educação não é neutra. Nos processos educativos, homens e mulheres aprendem a ler e a escrever a sua história, desvelam a sua realidade (...); **dialogicidade do ato educativo:** o diálogo é à base da relação pedagógica, da interação triádica educador-educando-conhecimento. A atitude dialógica se constitui num ato de humildade (...); **multidimensionalidade do ato educativo:** os educandos são sujeitos ativos e construtores de conhecimentos, pensantes e sentintes. Portanto, o processo ensino-aprendizagem contempla a multidimensionalidade dos sujeitos em seus aspectos sociais, culturais, afetivos, cognitivos, entre outros. (...) **Transversalidade:** a transversalidade dos conhecimentos no campo do currículo é importante para a inclusão de processos culturais identitários e acolhida da diversidade do campo em seus múltiplos aspectos: econômico, político, social, cultural, de gênero, geração e etnia. (...) **Contextualização:** as atividades curriculares do processo formativo devem pautar-se pela contextualização a partir de múltiplas perspectivas – histórica, sociológica, cultural, etc. – de problematização e compreensão da realidade.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No estado do Pará, considera-se que a educação do campo reconhece os saberes dos camponeses e avança no país, principalmente, no Sudeste Paraense. Isso pode ser notado quando a trajetória dos movimentos sociais do campo tem possibilitado a cooperação entre estado e sociedade, um compromisso gerado na consciência de uma educação como direito público, ratificado pela Carta Magna de 1988.

Um movimento denominado “por uma educação do campo” se organizou em todo o país reivindicando a construção de uma política educacional que valorize e reconheça as especificidades do campo, e não apenas o veja como local atrasado e sem necessidade de uma educação de qualidade.

A partir das proposições do movimento “por uma educação do campo” algumas mudanças foram inseridas na legislação educacional brasileira reconhecendo “de forma fragmentada” as experiências de educação do campo existente no país como a alternância pedagógica, respeito ao calendário agrícola, dentre outras.

REFERÊNCIAS

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel e MUNARIN, Antônio. Tempo-comunidade / tempo escola: alternância como princípio metodológico para organização dos tempos e espaços das escolas do campo. *in* SANTOS, Clarice Aparecida dos; MOLINA, Mônica Castagna

e JESUS, Sonia Meire dos Santos Azevedo de. (org.) **Memória e história do Pronera: contribuições para a educação do campo no Brasil**. Ministério do Desenvolvimento Agrário, Brasília, 2010.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Políticas de formação de educadores (as) de campo**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago., 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>, Acessado em: 09 de dezembro de 2014.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília/MDA, 2006.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: Teoria e Prática da Libertação**, São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 11. ed 1982.

_____. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 12ª ed., 1983.

_____. **Extensão ou comunicação?** Tradução de RosiscaD. de Oliveira. 2.ed.Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: O cotidiano do professor.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2.ed. 1986.

_____. **Educação como Prática da Liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 7.ed. 1987.

_____. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.**São Paulo: Paz e Terra, 1996. – 25ª edição (Coleção Leitura)

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej e ALMEIDA, Luciane Soares. **Saber e poder na dinâmica que envolve a ação dos movimentos sociais populares do campo na atualidade.** UFPA. Belém, PA: 2004.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Israel José; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo.** Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, nº 1. Brasília: UnB, 1999.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais.** 2. ed. São Paulo. Cortez, 2002.

MAIA, Eni Marisa. **Educação rural no Brasil: o que mudou em 60 anos?(S/D)**

QUEIROZ, J. B. **Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil: ensino médio e Educação Profissional.** Tese (Doutorado em Educação)Brasília/DF: Universidade de Brasília, 2004.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação.** 1. ed. São Paulo. Expressão popular, 2010.

SCALABRIN, Rosemeri. **Caminhos da educação pela transamazônica: ressignificando o saber cotidiano e as práticas educativas deeducadores(as) do campo.** Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

SILVA, L.H. **As relações escola-família no universo das experiências brasileiras de formação em alternância.** 2000. Tese (Doutorado) – PUC-SP, São Paulo, 2000.