

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA – ÁREA DE APROFUNDAMENTO EM
EDUCAÇÃO DO CAMPO

A IDENTIDADE DA ESCOLA DO CAMPO

ANA CAROLINA DE SENA

Orientadora: Prof.^a Dra. EUNICE SIMÕES LINS

JOÃO PESSOA

2018

ANA CAROLINA DE SENA

A IDENTIDADE DA ESCOLA DO CAMPO

Monografia apresentada como requisito para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia à banca examinadora no Curso Pedagogia - Área de Aprofundamento em Educação do Campo do Centro de Educação (CE), Campus I da Universidade Federal da Paraíba.

Orientadora: Prof.^a Dra. Eunice Simões Lins

JOÃO PESSOA – PB

2018

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S474i Sena, Ana Carolina de.

A IDENTIDADE DA ESCOLA DO CAMPO / Ana Carolina de Sena.
- João Pessoa, 2018.
46 f.

Orientação: Eunice Simões Lins Lins.
Monografia (Graduação) - UFPB/Educação.

1. Educação do Campo, PRONERA. 2. Política Pública,
Práxis Social. I. Lins, Eunice Simões Lins. II. Título.

UFPB/

ANA CAROLINA DE SENA

IDENTIDADE DA ESCOLA DO CAMPO

Trabalho de Conclusão de curso submetido à pedagogia - aprofundamento em educação do campo da Universidade Federal da Paraíba Campus I, como parte dos requisitos necessários para obtenção do grupo LICENCIADO EM PEDAGOGIA.

Assinatura do autor: Ana Carolina de Sena

APROVADO POR:

Eunice Simões Lins
Orientadora: Prof.^a Dra. Eunice Simões Lins

Jeane Félix da Silva
Prof.^a Dra. Jeane Félix da Silva

Luciano de Sousa Silva
Prof. Luciano de Sousa Silva

JOÃO PESSOA- PB

2018

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua construção. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”

(Paulo Freire)

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por sempre estar presente em minha vida cuidando de tudo com sua infinita bondade e por me ajudar a concluir o Curso de Pedagogia Educação do Campo com muito esforço.

À minha Mãe, Maria Cazuza da Silva Sena, mulher guerreira, a quem tenho muito orgulho e que sempre esteve ao meu lado, me apoiando.

Ao meu pai, Luiz Pereira de Sena, por todo seu apoio e suas orientações, por estar também sempre ao meu lado, um pai admirável e que tenho muito orgulho.

À professora Dra. Eunice Simões Lins, uma mulher admirável e que tiver o prazer de tê-la como minha professora e orientadora. Agradeço por todo seu apoio, atenção e carinho em suas orientações que ajudaram demasiadamente para a elaboração do presente trabalho. Deixo aqui meu muito obrigada a você professora.

Aos colegas de classe, que compartilharam comigo tantos momentos que foram únicos na vida de cada um. Acredito que cada um levará consigo aprendizados, conquistas e amizades que foram conquistadas durante os cinco anos de curso de Pedagogia Educação do Campo. Agradeço em especial às minhas amigas Renatielly e Paloma por estarem sempre juntas comigo, pela nossa amizade e cumplicidade, desde o início em que formamos o primeiro grupo para trabalhos e ali ficamos até hoje.

Ao meu namorado Antônio Paz Bezerra Junior, por estar ao meu lado, pelos incentivos e conselhos sempre presentes.

Às demais pessoas, que de forma direta ou indiretamente contribuíram também para a realização desta conquista.

Enfim, agradeço a todos aqueles que estiverem presentes durante esse processo da graduação. Deixo aqui o meu muito obrigada.

RESUMO

A presente pesquisa trata sobre a identidade da escola do campo e busca descrever sobre a educação ofertada para os sujeitos da zona rural, que têm como objetivo garantir o direito a uma educação com base na sua origem, sua cultura e suas tradições, correspondendo a uma política educacional referente às diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação ofertada por uma educação básica e superior para os sujeitos do campo. O objetivo geral do trabalho consistiu em apresentar a identidade da escola do campo como uma proposta de educação para o povo rural, considerando a relevância dessa educação. Selecionamos a pesquisa descritiva e bibliográfica com abordagem qualitativa como nosso processo metodológico. Dividimos nosso estudo em três momentos: o primeiro apresenta os fundamentos jurídicos da escola do campo; em seguida ressaltamos a forma organizativa da escola do campo e por último descrevemos o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), um espaço de prática dos princípios da educação do campo, que tem como valor os conhecimentos da prática social dos camponeses. Podemos destacar o campo como lugar de trabalho, moradia, lazer, sociabilidade, identidade, ou seja, lugar, onde se constroem novas possibilidades sociais e de desenvolvimento sustentável. Nesse contexto, a educação do campo surge como proposta pedagógica, que une teoria e metodologia, construída pelos sujeitos sociais do campo, conforme movimento articulado na luta pelo direito a uma educação específica, incluído no âmbito das políticas públicas. Esse projeto educativo tem como um dos traços o protagonismo dos camponeses no seu próprio projeto educativo.

Palavras-Chave: Educação do Campo. PRONERA. Política Pública. Práxis social.

ABSTRACT

This present research deals about the identity of rural areas schools (for peasant people) trying to explain their education on that areas and for the individuals nearby, and there is the objective to guarantee the right of education; within their origins bases, their own culture and traditions, corresponding to a national basic and superior education program. In addition to the politics applied for the national goals as objective, mainly for the people on rural areas. The objective of this paper it consists to show the identity and the educational propose for the people in the rural areas, considering the importance and the education value. We selected descriptive and bibliographical as the methodological process allied to a qualitative reviewing. Therefore, for understanding we divided our study on tree pieces: first, we presented the bases laws and principles of rural schools beings; as second part, we use the rural areas school organizational progress to value it. At last, we describe the “Education in Agricultural Reform National Program” (PRONERA) a space for studies of rural areas principles and for applying the social praxis from the peasant, society, school and themselves together. We use it as main subject: that the farm areas are good places for working, for living, for socializing, identify it as a place to build new social possibilities and a sustainable growth. On this optic, the peasant’s education program urges as an educational proposes, that allies methodology and theory, based by the peasant themselves as social individuals and an organized campaign for the right of specific education project, including public politics. This paper has a one of the most important characteristics: the peasant, the people, as a relevant subject and prominence when developing their own educational project.

Keywords: Peasant education. PRONERA. Educational Project. Social praxis.

LISTA DE SIGLAS

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LOEA – Leis Orgânicas do Ensino Agrícola

CNER – Campanha Nacionais de Educação Rural

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

ONGS – Organização não Governamental

DOEBC – Diretrizes Operacionais para Educação Básica do Campo

CNE – Conselho Nacional de Educação

CEB – Câmara de Educação Básica

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PROCAMPO – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo

MST – Movimento dos Sem Terra

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROUNI - Programa Universidade para Todos

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 PRESSUPOSTOS PARA UMA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	14
2.1 A EDUCAÇÃO COMO DIREITO DOS SUJEITOS DO CAMPO	15
2.2 PROPOSTAS DE POLÍTICAS PÚBLICAS OFERECIDAS PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	18
3 A ORGANIZAÇÃO DO PROCESSO EDUCATIVO	23
3.1 ORGANIZAÇÕES DO PROCESSO EDUCATIVO NA PERSPECTIVA DA TRANSFORMAÇÃO	26
3.2 A ESCOLA QUE QUEREMOS	29
4 O PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA (PRONERA).....	32
4.1 PRONERA ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA	34
4.2 PRONERA ENQUANTO ESPAÇO E LUGAR NAS PRÁXIS	39
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	43
REFERÊNCIAS	45

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa, intitulada A Identidade da Escola do Campo, busca descrever sobre a educação ofertada para os sujeitos da zona rural, uma prática educacional que procura garantir o direito a uma educação, com base na origem, cultura e tradições das comunidades camponesas. Esse tipo de prática educacional também tem como objetivo corresponder a uma política referente às diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação, oferecendo uma educação para os sujeitos do campo.

A educação do campo, no que se refere à política educacional, traz um contexto que implica em reconhecer a identidade da escola do campo. As Diretrizes para Educação Básica nas escolas do campo (2002) têm identidade definida pelos sujeitos do campo e se baseiam no modo como eles organizam seu cotidiano. A educação do campo leva em conta a cultura dessas comunidades camponesas, os saberes construídos historicamente conforme a transformação da terra e o contexto onde estão inseridas, produzido também na relação dialética entre o campo e a cidade, pelo modo de trabalho e a organização da sociedade (RIBAS e ANTUNES, 2014).

A educação é um direito fundamental e a escola é entendida como um espaço de práxis desse direito. Para Arroyo (1999 apud RIBAS e ANTUNES, 2014), a ela cabe conhecer e interpretar os processos educativos que acontecem fora dela, tomando por referência os saberes acumulados pelas experiências vividas pelos povos do campo nos movimentos sociais, nas lutas, no trabalho, na produção, na família, na vivência cotidiana, para organizar este conhecimento e socializar o saber e a cultura historicamente produzidos. A intenção é viabilizar os instrumentos, tanto técnicos como científicos, para que as comunidades tenham efetiva atuação na sociedade.

Mediante isso, a escola precisa que os sujeitos do campo entendam a realidade em que estão inseridos, e trabalha também para que as comunidades compreendam as contradições com relação ao contexto entre campo e cidade, envolvendo o processo de desenvolvimento, de globalização e de lutas sociais (RIBAS e ANTUNES, 2014).

Os movimentos da educação do campo encontram uma multiplicidade de formas organizativas dos tempos e espaços de aprendizagem, o que acarreta uma preocupação com a realidade do campo e de seus sujeitos, já que é necessária a “delimitação do campo como espaço específico e ao mesmo tempo integrado no conjunto da sociedade, exigindo da política educacional a definição de diretrizes que contemplem a diversidade sociocultural no âmbito do direito à igualdade e do respeito às diferenças” (SILVA, 2011, p. 311).

A ideia de educação do campo tem como valor os conhecimentos da prática social dos camponeses, nesse sentido, interpreta o campo como lugar de trabalho, moradia, lazer, sociabilidade, identidade, ou seja, lugar onde se constrói novas possibilidades de reprodução social e de desenvolvimento sustentável, resgatando também o conceito de camponês. O campo seria então:

[...] lugar de vida, onde as pessoas podem morar trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só o lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terra. O campo é espaço e território dos camponeses e dos quilombolas [...] (FERNADES et al., 2004, p. 137 apud. SILVA, 2011, p. 312).

A construção de uma educação de qualidade para o campo tem como prioridade desenvolver atividades que estejam interligadas às políticas públicas, buscando uma formação específica para os professores desde o início, dando continuidade ao corpo docente das escolas do campo. Quando falamos em educação, sabemos que ela é fundamental para a formação dos cidadãos. Diante disso, a educação precisa garantir o direito a um ensino de qualidade que possa ajudar a transformar a realidade dos sujeitos, considerando também novas vivências e novos conhecimentos para atuar em diferentes espaços educativos (OLIVEIRA e MACÊDO, 2009).

Quando pensamos em formação direcionada para o educador do campo, procuramos analisar quais os caminhos para a construção desse processo de formação. Por isso, é importante que os cursos de licenciatura considerem, através do diálogo, as diversas culturas, respeitando o modo de vida, valores e a concepção dos sujeitos do campo (OLIVEIRA e MACÊDO, 2009).

No que se refere a nossa pesquisa, descrevemos o processo da formação dos docentes para atuarem nas escolas do campo, que se iniciou pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e continuou em seguida, no ano 2008, com o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) que ajudou no estabelecimento dos cursos regulares de licenciatura em educação do campo (ROCHA, 2011).

A criação do PRONERA veio através dos movimentos sociais e sindicais, com base na reforma agrária. A elaboração, negociação e operacionalização dessa proposta foram dirigidas por representantes de universidades e movimentos sociais. Com o I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), em 1997, foi firmada a necessidade de um envolvimento efetivo das instituições de ensino superior para a construção do processo educacional dentro dos assentamentos criados pelo programa de

reforma agrária. A criação do PRONERA aconteceu logo em seguida, no ano de 1998, e suas primeiras conquistas foram implementações de políticas públicas relativas aos movimentos para educação do campo (ROCHA, 2011).

O PRONERA se firmou como espaço permanente de lutas e de proposição para as populações do campo. Segundo Fernandes (2006), “ousamos dizer que se a educação do campo é um território imaterial, como paradigma, o PRONERA é a mediação com o território material dos assentamentos e acampamentos” (FERNANDES, 2006 apud ROCHA, 2011, p. 128).

Com base nesse panorama, os espaços do campo se constituem como um lugar de produção de conhecimentos, uma prática coletiva e o PRONERA funciona através de parcerias que vão dialogar na construção desses saberes referentes à cultura do campo (ROCHA, 2011).

Mediante esse contexto, buscamos compreender, através dessa pesquisa, se a proposta da educação para povo rural corresponde com a identidade da escola do campo. Assim, traçamos como objetivo geral: apresentar a identidade da escola do campo como uma proposta de educação para o povo rural, considerando a relevância desta educação.

Para tanto, dividimos esse trabalho em três partes: no primeiro momento apresentamos os fundamentos jurídicos da escola do campo; no segundo momento ressaltamos a forma organizativa da escola do campo e na última etapa descrevemos sobre o PRONERA como espaço e lugar de práxis desse tipo de especificidade educacional. Selecionamos a pesquisa descritiva e bibliográfica com abordagem qualitativa, como nosso marco metodológico.

Os passos da pesquisa com o procedimento metodológico teve como base leitura, fichamento de documentos, pesquisa em sites e livros adquiridos durante o processo de formação do curso de pedagogia do campo. Tendo como referências os seguintes autores: Carlos e Vicente (2011); Silva (2011); Lima e Costa e Pereira (2017); Rosa e Caetano (2008); Rocha (2011).

2 PRESSUPOSTOS PARA UMA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

O direito à educação é um dos temas mais debatidos nas sociedades modernas. No Brasil, ele foi se fortalecendo historicamente e institucionalmente, através da reconfiguração da ordem política com a dissolução do regime monárquico, em 1889. Nesse contexto, a educação era vista como privilégio, ou até mesmo como um favor, sendo um objeto de caridade e de ações humanitárias. Segundo Carlos e Vicente (2011), o Estado Republicano brasileiro foi fundado com os preceitos da democracia, um direito consagrado desde a constituição de 1891, porém resguardado até os dias atuais.

A educação no Brasil, assim como em outros países modernos e civilizados, passa por um processo democrático, e é garantida como um direito para todos, um direito expressado e realizado de forma diferenciada com base em cada momento da história, fazendo a relação com o contexto geográfico e sociocultural (CARLOS e VICENTE, 2011).

A luta pela ascensão da educação do campo é multidimensional, pois ela abrange vários aspectos sociais, políticos e econômicos, e tem acontecido em diferentes frentes: na produção criativa de práticas e experiências concretas, na formulação de campanhas, programas e políticas públicas. [...] A produção de conhecimentos se faz presente por uma ordem discursiva e pertinente na proclamação de atos jurídicos. Desse modo, ela tem conquistado assento no cotidiano pedagógico, na agenda dos governos municipais, estaduais e federal, na pesquisa acadêmica, na opinião pública e no ordenamento jurídico brasileiro. (CARLOS e VICENTE, 2011, p.26).

Os movimentos e as organizações sociais dos trabalhadores rurais têm buscado colaborar para esse processo do estabelecimento da educação do campo. Diante disso, surgiram reformulações das práticas educacionais voltadas para a comunidade do campo, pela diversidade política e cultural das comunidades campesinas, com base nas necessidades e desejos concretos dos camponeses, correspondendo às condições econômicas do trabalhador rural. Essas práticas educacionais também levam em conta as lutas campesinas, a singularidade dos sujeitos do campo e a capacidade de mobilização local de cada sujeito dentro da organização social (CARLOS e VICENTE, 2011).

O tema da educação do campo circula no âmbito jurídico, político, educacional brasileiro desde a fundação do estado republicano. A temática descrevia a educação do campo como educação rural, sendo a educação urbana extensiva à zona rural, que objetivava o desenvolvimento cultural de sua gente e de sua realidade social e econômica.

Nesse debate sobre a educação, a educação rural, em particular, aparece em destaque, surgindo assim a concepção de que precisava ser erguida através da força da cultura, para que pudesse ajudar a melhorar o desenvolvimento do país e das pessoas. Uma necessidade que

demonstra a importância da superação do atraso e construção do moderno, uma luta também pela erradicação do analfabetismo. A busca por essa educação moderna e ideal deveria ser ofertada ao povo pelo Estado.

A história da educação brasileira nos mostra que foi por volta dos anos de 1920 e 1930 que a educação alcançou o estatuto de necessidade nacional. Partiu do pressuposto de que a construção de uma economia moderna exigia que o país tivesse uma mão de obra mais qualificada para realizar a mudança da economia agroexportadora para a industrial, ou seja, era necessária a constituição de uma mentalidade cultural com mais civismo e espírito democrático.

Ao analisar esse contexto, percebemos que esse entendimento aparece em gêneros de discursos e documentos de tempos e lugares históricos distintos, como, por exemplo, o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932; as constituições de 1934, 1937 e 1946; as Leis Orgânicas do Ensino Agrícola (LOEA) e os Relatórios da campanha nacional da educação rural. Esses aspectos que tratam de educação, direito e desenvolvimento, estão ligados ao tema da educação rural, e geram debates com a finalidade de melhorar as condições de vida do homem do campo (CARLOS; VICENTE, 2011).

O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932 foi uma das primeiras aparições públicas que conferiu visibilidade à educação como um bem social, um direito do cidadão, uma responsabilidade do Estado e da sociedade civil. Dentro de várias demandas, que ainda fazem parte da agenda de hoje, foram anunciadas: a construção de um sistema nacional de educação; a qualidade da educação; a profissionalização do educador; o ensino laico; a organização de planos e diretrizes curriculares nacionais; o desenvolvimento de métodos apropriados de ensino e a centralidade do trabalho. Além disso continua em pauta a valorização da cultura e dos contextos locais, obtendo o reconhecimento das diferenças individuais, com distinção entre a educação do campo e da cidade, correspondente às necessidades locais e regionais etc. (CARLOS e VICENTE, 2011).

2.1 A EDUCAÇÃO COMO UM DIREITO DOS SUJEITOS DO CAMPO

Na década de 1930, a apresentação da educação escolar, em geral, e a do campo, em particular, ganhou estatuto constitucional. No texto constitucional de 1934, a educação rural passou a ser assegurada através de financiamento público. Assim lemos, no artigo 156, que para:

[...] a união, os Estados e os Municípios, aplicação nunca menos de dez por cento, e o distrito federal, nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos, na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos. “para a realização do ensino nas zonas rurais, a união reservara, no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual” (BRASIL, 1934 apud CARLOS e VICENTE, 2011 p.29).

O poder público, então, assume a responsabilidade de financiar a oferta do ensino público rural. Na verdade, esse dispositivo não se manifestava somente no reconhecimento do direito dos sujeitos das zonas rurais vinculadas à escolarização pública e gratuita, mas também ao desejo do estado brasileiro de evitar o êxodo da zonas rurais, equilibrar as zonas urbanas, controlando os “conflitos e as tensões decorrentes de um modelo civilizatório que reproduzia práticas sócias de abuso de poder” (PARECER nº 36, 2001 apud CARLOS e VICENTE, 2011, p. 29).

Na constituição de 1937, a intervenção do Estado na educação profissional surgiu em um cenário de industrialização no país. Esse texto relaciona as atribuições dos sindicatos e das empresas urbanas e rurais através da corresponsabilidade de financiar a formação técnico-profissional dos funcionários e dos seus filhos, além da criação de oficinas de aprendizes, conforme estabelecem os artigos a seguir:

Art.129 [...] é dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar na esfera de suas especificidades, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público.

Art. 132. O estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhes a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepara-la ao cumprimento dos seus deveres para com a economia e a defesa da nação (BRASIL, 1937 apud CARLOS e VICENTE, 2011, p.30).

Notamos que a qualificação técnica do trabalho era associada à formação moral e cívica. Isso mostra que a educação para o trabalho não era somente uma estratégia social de proporcionar ao homem rural a sua inserção no mercado de trabalho, pretendia também o aumento do fomento na produtividade do trabalhador, o que refletia na riqueza privada do capitalista rural e urbano (CARLOS e VICENTE, 2011).

Na constituição de 1946, foi mantido o enunciado da educação como direito e com a corresponsabilidade da sociedade civil e das empresas com a gratuidade do ensino primário rural, conforme escrito o artigo a seguir:

Art. 168. A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Dever inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.
Inciso III – as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalham mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para seus servidores e seus filhos (BRASIL, 1946 apud CARLOS e VICENTE, 2011 p.31).

Pensando na educação como questão nacional, idealizada pelo discurso pedagógico, jurídico, político, educacional, favoreceu, em certa medida, a criação da Lei Orgânica do Ensino Agrícola (LOEA), promulgada no Rio de Janeiro em 20 de agosto de 1946, pelo presidente Eurico G. Dutra. Essa lei foi um dos primeiros atos jurídicos que planejou, em nível nacional, uma possibilidade de organizar a educação escolar destinada ao campo. Na lei, o direito à educação dos trabalhadores do campo foi mantido e afirmado nacionalmente. (CARLOS e VICENTE, 2011).

A LOEA tinha como objetivo preparação técnica, formação humana com foco no trabalhador do campo e na vivência do campo, e prezava pelo desenvolvimento da economia e da cultural local e nacional. Diante disso, a concepção do ensino agrícola era exposta por uma perspectiva que propiciava uma formação geral e técnica, com orientação de natureza teórica e prática, levando em conta o cotidiano do trabalho agrícola. Essa lei sugeria a superação da duplicidade entre o trabalho e educação, através da formação técnica e humana e entre ensino propedêutico e profissional. (CARLOS e VICENTE, 2011).

O ensino agrícola, em questão de organização, contempla uma estrutura geral que é compreendida por dois ciclos e com três cursos cada, contendo: cursos de formação, de continuação e de aperfeiçoamento. No segundo ciclo, o ensino agrícola contemplava duas modalidades de cursos de formação: os cursos agrícolas técnicos e os cursos agrícolas pedagógicos. Já no segundo ciclo, havia uma diversidade de cursos em formação como, por exemplo, os cursos de agricultura, horticultura, zootecnia, práticas veterinárias, cursos de indústrias agrícolas, laticínios e de mecânica agrícola (CARLOS e VICENTE, 2011).

Destacamos também que a LOEA considerou outras questões vinculadas ao processo de escolarização do trabalhador do campo, como recursos humanos e o tempo escolar. Além disso, apresenta estrutura e divisão de competências entre município, estados e união e as responsabilidades atribuídas às empresas agrícolas, que confere direitos aos jovens e aos adultos que aspiravam a uma formação profissional para atuarem no mercado de trabalho (CARLOS e VICENTE, 2011).

O discurso da época sobre a educação escolar visava a erradicação do analfabetismo e a elevação da formação cultural do povo brasileiro nas zonas rurais do país (CARLOS e VICENTE, 2011).

O exemplo disso pode ser encontrado no Relatório da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), realizado na década de 1950, pela União. O relatório do Departamento de Educação sobre a CNER registrou, dentre outras coisas, a responsabilidade do Estado com a modificação da realidade rural do país e o uso da educação como estratégia de realização desse projeto (CARLOS e VICENTE, 2011).

A CNER, tendo como inspiração esse pressuposto, desejava também conhecer as condições socioeconômicas e culturais do campo; atender às demandas básicas de educação; promover a cooperação entre os camponeses; organizar a prestação de serviços básicos às comunidades rurais; qualificar técnica e profissionalmente a população e colaborar para a melhoria dos padrões sanitários, ambientais, morais e cívicos da população rural.

Ao almejar esses objetivos, queremos chamar a atenção para o que falamos anteriormente sobre a ordem discursiva dominante, pautada na centralidade do poder da educação para o desenvolvimento do país, que acentua a visão de que a educação contribuiria, de forma profunda, para se resolver uma questão histórica do mundo rural: o da reforma agrária (CARLOS e VICENTE, 2011). A perseverança da temática da educação do campo, no que se refere ao ordenamento jurídico educacional brasileiro, evidencia sua relevância nacional, razão pela qual ela aparece nas duas décadas seguintes, integrando-se às Leis de Diretrizes e Bases (LDBEN) elaboradas.

A LDBEN de 1961 (Lei nº4. 024/61), por exemplo, contemplou a preocupação com a educação nas áreas rurais articuladas à redução do crescimento migratório vigente na época, com o intuito de evitar o deslocamento excessivo de camponeses para as cidades, o que gera problemas habitacionais, estimulando o crescimento da desigualdade.

Por sua vez, a LDB de 1971 (Lei nº 5.692/71), implantada durante o regime militar, fortaleceu a relação entre educação escolar e meios de produção, o que fez o sistema educacional voltar-se para o mercado de trabalho, tornando essa inserção no mundo do trabalho uma função central da escola, sem causar danos na formação geral do indivíduo (CARLOS e VICENTE, 2011).

2.2 PROPOSTAS DE POLÍTICAS PÚBLICAS OFERECIDAS PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Ao compreender a rede de enunciados sobre a educação do campo no ordenamento jurídico educacional brasileiro, percebemos que ocorreu um ponto de flexão na ordem desse discurso por volta dos anos de 1980 e 1990, época em que aparece um novo significado do

conceito de educação rural, diferente do entendimento atual de educação do campo. A constituição de 1988 e a nova LDB (Lei nº 9394/96), atos que consolidam as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo, foram as principais normas que foram estabelecidas para uma melhor compreensão para a educação designada a homens e mulheres camponeses (CARLOS e VICENTE, 2011).

Sem ir muito longe, referimos o fato de que, na visão discursiva constitucional de 1988, o enunciado do direito à educação foi consolidado. O artigo 205, combinado com o artigo 6º, reconheceu e assegurou a educação como direito fundamental do homem. A afirmativa dos artigos 205 e 227 que garantem que “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 1988 apud CARLOS e VICENTE, 2011) significou, em última instância, que o Estado deveria aparelhar-se para fornecer a todos o ensino e que todas as demais normas que tratem da educação deveriam ser interpretadas conforme o comando constitucional. Sobre isso, assevera Silva (2002, p.813) que não devemos perder de vista vários direitos, quais sejam:

[...] a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; a valorização dos profissionais do ensino; gestão Democrática e a garantia de um padrão de qualidade.

A educação foi descrita na Carta Magna como um direito público de essencial importância no artigo 208: “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo” (BRASIL, 1988). A constituição, portanto, assegurou a inclusão do estatuto da educação do campo como parte do ordenamento jurídico educacional brasileiro atual. Esse esboço constitucional geral contemplou a possibilidade do reconhecimento da particularidade da educação do campo (CARLOS e VICENTE, 2011).

A LDB 9.394/96, nesse sentido, tornou-se um marco para a educação do campo, ao afirmar, em seu artigo 28, que é possível adequar o currículo e as metodologias apropriadas ao meio rural, adaptando a organização escolar com as especificidades do campo. Registra-se, ainda, nas Diretrizes, no artigo 28, que:

Na oferta da educação Básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias a sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às frases do ciclo agrícola e as condições climáticas;

III – adequação a natureza do trabalho na zona rural. (LDB, 2017, p.21)

Esse artigo da LDB propiciou que fosse criado, no país, um processo de mobilização social em torno da construção de diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo, além de retomar o debate sobre a situação dessas instituições educacionais. Diante disso, foi possível pensar, de modo fecundo, a concepção de espaços rurais e do campo e, a partir de várias experiências da sociedade civil e de algumas do poder público, reafirmar a proposta de educação do campo que a sociedade deseja construir (CARLOS e VICENTE, 2011).

A ideia de educação do campo, descrita nas diretrizes para Educação Básica nas Escolas do Campo (2001) vai além do simples sentido de educação rural. A nova concepção abrange a liberdade humana, a compreensão das particularidades do campo, levando em conta a cultura campestre, a identidade dos sujeitos em questão, as relações sociais e ambientais, além das organizações políticas da localidade (OLIVEIRA e BOIAGO, 2012).

Na perspectiva de Guhur (2009 apud OLIVEIRA e BOIAGO, 2012), a troca de nomenclatura de Educação Rural para Educação do Campo é dotada de significados. A educação rural era entendida pelo Estado como uma forma de instrumentalizar mão de obra qualificada. Assim, a educação voltada para a comunidade campestre era pensada para atender a interesses capitalistas. Já a ideia de educação do campo nasce da luta dos movimentos sociais do campo em correspondência a essa educação rural, abrangendo um projeto maior que inclui além da educação, aspectos políticos, econômicos e sociais.

Ao refletir sobre políticas públicas, entendemos que o Estado tem a responsabilidade e a competência constitucional de formulá-las e efetivá-las. Esse serviço afeta as condições objetivas das escolas, das ONGs, das instituições religiosas, dos movimentos sociais ou de qualquer outra organização da sociedade civil. Cabe ao Estado o exercício permanente do atendimento das demandas individuais e sociais, entendido como direito público subjetivo.

A urgência, os desejos e as demandas específicas dos sujeitos do campo são exemplos concretos de fontes geradoras de políticas públicas que reconhecem e asseguram os valores, os saberes, a cultura e as práticas referentes ao campo. A educação para os sujeitos do campo desconsidera a superioridade da cidade com relação ao campo e, ao contrário, afirma o campo como um espaço diferente, compreendendo que cada localidade tem sua cultura (CARLOS e VICENTE, 2011).

Compreendemos que a formulação de uma política pública requer uma base jurídica, que analise a especificidade da demanda a ser atendida. A LDB 9.394/, em seu art. 28º, ao tratar das especificidades da educação do campo, possibilita as adaptações curriculares e

metodológicas apropriadas ao meio rural, como, por exemplo, flexibilizar a organização e o ajustamento do calendário escolar.

Sobre a defesa dessa nova ordem discursiva foram aprovadas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, Resolução 01/2002, que: garantem o reconhecimento da especificidade do campo e da necessidade de políticas específicas; regulamentam o direito da educação campestre à escolarização e ampliam os espaços de encontro, debates e conciliações entre o Estado e os sujeitos do campo, colaborando para avanços da sua integração e dos territórios da floresta, das águas, do litoral e dos sertões no cenário educacional brasileiro (CARLOS e VICENTE, 2011).

Observamos que as Diretrizes Operacionais para Educação Básica do Campo, articulando os artigos 23 e 28 da lei nº 9.394, consolidaram a perspectiva de uma pedagogia do campo pautada na diversidade dos sujeitos do campo e de sua territorialidade social, cultura, política, econômica, de gênero de geração e de etnia (CARLOS e VICENTE, 2011).

Essa articulação normativa tem como validar o direito dos sujeitos do campo à escolarização diferenciada e de qualidade. Entre os atos constitutivos desse ordenamento, encontram-se os decretos 5. 159/ 2004 e 6. 755/ 2009; a Resolução CNE/CEB nº 1, de abril de 2002; a CNE/CEB nº 2 de 28 de abril de 2008; a Portaria nº 1.374, de 03 de junho de 2003, e os pareceres CNE/CEB 36/2001 e CNE/CEB 1/2006 (CARLOS e VICENTE, 2011).

As políticas públicas de educação do campo, oferecidas pelo MEC, estão efetivadas em forma de programas, sendo esses programas de educação para formação profissional em nível superior do PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária). Temos também o PROCAMPO (Programas de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo), que promovem e organizam cursos de licenciatura do Magistério nos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nas escolas do campo (CARLOS e VICENTE, 2011).

Esse programa tem a incumbência de apoiar projetos de licenciaturas designados à educação do campo, que tenham como fundamento o ensino, a pesquisa e a extensão. Alguns projetos devem estar articulados com a realidade das comunidades rurais, estabilizando escolas e propostas pedagógicas para ampliar o acesso dos sujeitos do campo à Educação Básica (CARLOS e VICENTE, 2011).

A proposta pedagógica da escola ativa se baseia na pedagogia ativa, a qual o aluno passa a ser o centro do processo educacional rompendo com as metas e objetivos da escola tradicional. Os principais objetivos são: apoiar os sistemas estaduais e municipais de ensino na melhoria da educação nas escolas do campo com classes multisseriadas, oferecendo

diversos recursos pedagógicos e de gestão. Com isso, procura-se fortalecer o desenvolvimento das propostas pedagógicas e metodologias adaptadas a classes multisseriadas; realizar formação continuada para os educadores envolvidos no programa em propostas e princípios políticos pedagógicos voltados para as especificidades do campo e oferecer e publicar materiais pedagógicos que sejam apropriados ao desenvolvimento da proposta pedagógica (CARLOS e VICENTE, 2011).

O Projovem Campo – Saberes da Terra é um programa nacional de educação de jovens e adultos para agricultores e familiares, adaptado à qualificação social e profissional, em nível fundamental (1º segmento). Esse programa se preocupa com o desenvolvimento de uma política que fortaleça e amplie o acesso e a permanência de jovens agricultores (as) e familiares no sistema formal de ensino, ofertando melhores oportunidades de escolaridade, qualificação social e profissional.

As propostas pedagógicas dividem-se em eixos curriculares como agricultura familiar e sustentabilidade, sendo articuladas pelas seguintes temáticas: agricultura familiar, etnia, cultura e identidade; desenvolvimento sustentável e solidário, com enfoque territorial; e sistema de produção e processos de trabalho no campo, economia solidária e cidadania, organização social e políticas públicas. Os eixos têm como expectativa ressignificar o trabalho e a vida do camponês no campo (CARLOS e VICENTE, 2011).

3 A ORGANIZAÇÃO DO PROCESSO EDUCATIVO

A educação no campo tem no seu histórico um modelo hegemônico de exclusão da escolarização dos sujeitos do campo e da presença de uma escola precária e descontextualizado da realidade (SILVA, 2011).

Dados do censo escolar de 2009 indicam que no Brasil existem mais de 80 mil escolas de educação básica em áreas rurais. Porém, de 2000 a 2009, cerca de 34 mil estabelecimentos de ensino no campo deixaram de existir. Desses, 31,2 mil eram de municípios, o que indica a continuidade da nucleação do campo para a cidade como uma das principais estratégias usadas pelos municípios (SILVA, 2011).

O nível de renda e o local de moradia interferem nas oportunidades. Apenas 31% dos jovens de 15 a 17 anos moravam na zona rural e frequentavam o ensino médio, contra 57% dos que moravam nas cidades. Dos jovens entre 18 e 24 anos, com renda per capita mensal de cinco salários mínimos, 55% tiveram entrada ao ensino superior, mas apenas 13% dos que têm renda de meio salário mínimo conseguiram ingressar em faculdades. Dos docentes que atuam nas escolas localizadas no campo, 59,1% não tem curso superior (SILVA, 2011).

Com todas essas dificuldades, a educação do campo foi sendo construída uma imagem de ensino de segunda categoria e sem percepção de melhoria. Partindo desse ponto de vista, os educadores e gestores preferiram esquecê-la, esperando que sumisse, como consequência natural, através do processo de desenvolvimento econômico que expulsou populações para as cidades, durante as últimas décadas (SILVA, 2011).

Segundo Salomão Hage (2006 apud Silva, 2011), no campo da condução do processo pedagógico, o professorado mostra dificuldades diversas, principalmente, quando assume a visão de que a multisserie é apenas uma junção de série na mesma sala sob a orientação de um professor, sem levar em consideração planos e estratégias de ensino e avaliação diferentes. Portanto, não consegue identificar as semelhanças que existem entre o grupo, nem implementar uma mediação coletiva de trabalho.

A falta de uma proposta pedagógica direcionada para a realidade das salas multisseriadas é reforçada pelas secretarias de educação, quando se trata dos encaminhamentos pedagógicos e administrativos padronizados sem considerar a diversidade dessas escolas. Isso ocasiona no fornecimento de uma educação sem condições estruturais do ponto de vista físico e pedagógico, que não reconsidera a organização curricular sem proporcionar formação para que o professorado possa trabalhar com a diversidade de temporalidades existentes nas escolas do campo, ou como coloca Arroyo apud Silva (2011):

Superar a reação tão frequente contra as escolas multisseriadas. As escolas do campo não são multisseriadas. São multilidades. Que é diferente! Os educandos estão em múltiplas idades. Múltiplas temporalidades. Temporalidades éticas, cognitivas, culturais, indenitárias. (...) Classificar a escola do campo como multisseriadas leva a uma visão sempre negativa e a tendência dos professores a organizar a escola por séries, apesar de terem idades tão diferentes. Leva a recortar os conhecimentos: ‘agora trabalho o conteúdo da primeira série, agora com vocês o da segunda...’ Isso é um caos! A pergunta: vamos acertar com uma organização da escola do campo que não seja cópia da escola seriada da cidade que queremos já destruir? Eu sou um grande defensor que esta escola seriada seja desconstruída e que se organize a partir das temporalidades humanas (ARROYO, 2006, p.113 e 114 apud SILVA, 2011, p. 307).

No entanto, a solução não é extinguir as escolas multisseriadas e levar as crianças e adolescentes do campo para uma sala seriada. O que se necessita é assegurar o direito à educação no lugar que eles moram e trabalham, fornecendo uma escola organizada perante outros referencias que não a seriação, tendo como base a elaboração de uma proposta pedagógica específica para a realidade dessas comunidades campesinas e com a formação continuada para os educadores, possibilitando ferramentas que possam ajudar a lidar com essa heterogeneidade (SILVA, 2011).

O movimento político, pedagógico e epistemológico da educação do campo surgiu pela mobilização da inclusão do tema nos debates sociais e também da pressão dos movimentos sociais. Discussões que fomentavam uma política educacional que fortalecesse as práticas educativas existentes e assim como a criação e extensão de escolas públicas da educação básica nas comunidades e nos assentamentos (SILVA, 2011).

O nascimento desse movimento na educação no campo surgiu com o processo de luta das organizações sociais por mudanças. Daí, nasceram também reflexões de como estava sendo posta em prática a educação rural implantada no Brasil. A concepção de educação do campo surge, então, com a dinâmica das lutas dos movimentos sociais, que requisitavam por um projeto de desenvolvimento sustentável e solidário para a sociedade brasileira, no campo, questionando o modelo de monocultura que descontextualizava a educação rural (SILVA, 2011).

A educação do campo luta pela valorização da prática política, social, cultural e educacional dos povos do campo, pela sua diversidade na forma de produzir e reproduzir a vida no seu contexto socioambiental. Repensando o papel da escola na sociedade, precisamos entender que a ideia de educação e de escola que o movimento da educação do campo abraça é a concepção de uma educação como processo de formação e humanização do ser humano, atentando para as suas especificidades.

[...] no qual humanização e desumanização, na história, são possibilidades dos seres humanos como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão, e como um ser multidimensional (dimensão cognitiva, emocional, intrapessoal e interpessoal), indivisível (corpo, sentimento, psique, linguagem, pessoa distinta e completa em si mesmo), social (componente integrado num contexto de relações sociais, culturais, políticas, econômicas e cósmicas), envolvida numa ética eco-relacional de respeito às diferenças e ao meio ambiente (FREIRE, 1987; 1978 apud SILVA, 2011, p. 309).

Nesse sentido, a educação é um procedimento que permite ao ser humano a produção de si mesmo, na medida em que ele está receptivo à intervenção. Isso é um processo que possibilita a construção da pessoa humana como um ser social e singular. Percebe-se que, para termos a compreensão da formação humana, é necessário considerar, fundamentalmente, as condições sociais e históricas do homem através do conhecimento que foi sendo incorporado e transmitido para outras gerações. Além disso, é relevante atentar para a importância na transformação da consciência e do pensamento propriamente humano (SILVA, 2011, p. 309).

Necessita-se, então, educar as pessoas como sujeitos históricos e coletivos, com a expectativa de que se tornem autores sociais, sujeitos da construção de uma sociabilidade e de uma nova escola (SILVA, 2011). Essa concepção acarreta reflexões sobre o que os povos do campo precisam aprender na escola. E também sobre como o paradigma curricular seriado, disciplinas segmentadas, poderia ser modelo a seguir pelas escolas do campo. Esse processo de indagação e reflexão contribuiu para se repensar a teoria do conhecimento que aconselhavam o trabalho em sala de aula (SILVA, 2011).

Posto isso, surge a identidade da escola, definida pelos sujeitos sociais a quem se destina, o que influencia no conteúdo básico da sua organização curricular. A pluralidade dos povos do campo e sua forma de produção e reprodução social da vida determinam também a diversidade das escolas e de suas práticas.

A identidade da escola do campo é reconhecida pela heterogeneidade dos sujeitos sociais por isso exige urgência por uma organização pedagógica que considere as normas da LDB, como por exemplo o artigo 23, que trata da organização da escolaridade em diferentes formas. Essa identidade da escola do campo necessita de uma organização curricular que considere a relação entre o universal e o particular (LDB, art. 26), uma educação que procura respeitar as diferenças levando em conta o direito à igualdade (LDB, art. 28) e que preconiza as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo (SILVA, 2011).

3.1 ORGANIZAÇÕES DO PROCESSO EDUCATIVO NA PERSPECTIVA DE TRANSFORMAÇÃO

Dentro do movimento pela consolidação da educação do campo encontramos uma diversidade de formas organizativas dos tempos e espaços de aprendizagem. Isso mostra uma preocupação com a realidade do campo e de seus sujeitos, mediante a

[...] delimitação do campo como espaço específico e ao mesmo tempo integrado no conjunto da sociedade, exigindo da política educacional a definição de diretrizes que contemplem a diversidade sociocultural no âmbito do direito à igualdade e do respeito às diferenças. (SILVA, 2011, p.311).

Desde 2010, a educação do campo é considerada uma modalidade de ensino, de acordo com a Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010, que estabeleceu as diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica. Com isso, a educação do campo se insere no sistema educacional que, segundo Saviani (2010 apud LIMA; COSTA; PEREIRA, 2017), abrange a educação formal e a não formal. Além disso, também se insere no sistema de ensino, que diz respeito, de maneira geral, ao processo de escolarização.

Para Saviani (2010 apud LIMA; COSTA; PEREIRA, 2017, p.381), “o Sistema Nacional de Educação é a unidade dos vários aspectos ou serviços educacionais mobilizados por determinado país, intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente [...]”, em outras palavras, o sistema nacional de educação é uma unidade de variedade. Porém, não poderia ser diferente quando se trata da realidade brasileira em que, por conta de sua heterogeneidade, não seria possível ter um sistema que visasse a homogeneidade. O que se deve fazer é buscar a valorização das diferenças presentes nos diversos espaços e regiões do país (LIMA; COSTA; PEREIRA, 2017).

Há uma grande necessidade de que as escolas do campo, em sua organização escolar, integrem e respeitem as particularidades dos contextos sociais, isto é, que considerem a realidade e os interesses da comunidade em que a escola está inserida, levando em conta toda a dinâmica social da comunidade (LIMA; COSTA; PEREIRA, 2017).

Percebe-se, no entanto, que ainda há uma grande dificuldade em efetuar essas diretrizes no cotidiano escolar campo. Isso acontece porque a escola está incluída em um plano macro-organizacional, que diz respeito à legislação, plano e programas em âmbito nacional, estaduais e municipais. Essa organização escolar também se insere num plano micro-organizacional, devendo executar o Regimento Escolar e o Projeto Político Pedagógico (PPP).

Com isso, temos o PPP das escolas como um documento que consta o planejamento pedagógico, político e administrativo escolar. Nele, são estabelecidas as estratégias para alcançar os objetivos das escolas, partindo dos princípios da gestão democrática. Vale salientar que essa construção do PPP deve levar em conta uma discussão e análise crítica do seu papel na organização da escola do campo (LIMA; COSTA; PEREIRA, 2017).

No que se refere à gestão democrática para especificidade da escola do campo, a resolução sobre as Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo (Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002) afirma o seguinte:

Art. 11. Os mecanismos de gestão democrática, tendo como perspectiva o exercício do poder nos termos do disposto no parágrafo 1º do artigo 1º da carta Magna, contribuirão diretamente:

I – para a consolidação da autonomia das escolas e o fortalecimento dos conselhos que propugnam por um projeto de desenvolvimento que torne possível a população do campo viver com dignidade;

II – para a abordagem solidária e coletiva dos problemas do campo, estimulando a autogestão no processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de ensino (BRASIL, 2002, p.02 apud LIMA; COSTA; PEREIRA, 2017, p.1133).

Nesse sentido, o objetivo da gestão escolar da escola do campo, dentro dos princípios da gestão democrática, consolida a autonomia dos povos do campo, para que se possa viver no campo com dignidade, fortalecendo sempre a comunidade. É claro que a escola do campo possui uma especificidade dentro das políticas educacionais e gerais para a educação básica, se vinculando de maneira significativa à realidade em que está inserida, que no caso é o campo brasileiro.

Essa ligação com a realidade das comunidades campesinas está presente na peculiaridade da educação do campo desde a reivindicação dos movimentos sociais dos povos do campo, no início da década de 1990, que lutavam por uma educação mais voltada para suas necessidades formativas, uma educação do e no campo, garantida por lei e efetivada na realidade. Por isso, a educação do campo deve estar diretamente relacionada a um projeto de transformação da sociedade refletindo na luta pela reforma agrária (LIMA; COSTA; PEREIRA, 2017, p.1134).

Com relação a isso, a escola do campo não se limita ao seu espaço físico e isso se torna evidente quando se leva em conta que há, na atualidade, diversas escolas nas zonas rurais que não se identificam como escolas do campo. A escola do campo está vinculada de maneira significativa com a identidade dos sujeitos do campo, sujeitos que se movimentam e se formam na luta pela terra, pela reforma agrária e por um novo projeto de sociedade. “A Educação Básica do Campo está sendo produzida nesse movimento, nesta dinâmica social,

que é também um movimento sociocultural de humanização das pessoas que dele participam” (CALDART, 2011, p. 24 apud LIMA; COSTA; PEREIRA, 2017, p. 1135).

É muito importante pontuar que toda prática pedagógica deve ser fundada pela visão de mundo e do ser humano que se pretende formar. A educação do campo tem seu próprio projeto educativo tendo como objetivo formar um sujeito que não é estático, e que está sempre em movimento, porque é coletivo. Para Caldart (2000, p.45 apud LIMA; COSTA; PEREIRA, 2017, p.1135): “O processo pedagógico é um processo coletivo e por isso precisa ser conduzido de modo coletivo, enraizando-se e ajudando a enraizar as pessoas em coletividades fortes”.

A coletividade é um dos principais alicerces na construção de uma nova organização escolar para a escola do campo. “Ensinar os alunos e a própria organização escolar a trabalhar a partir de coletivos é um relevante mecanismo de formação e apropriação das funções que a escola pode vir a ter nos processos de transformação social” (MOLINA; SÁ, 2012, p.329 apud LIMA; COSTA; PEREIRA, 2017, p.1135).

A busca é por uma escola do campo que esteja vinculada aos saberes, à realidade e às necessidades dos povos do campo. Nessa perspectiva, Martins (2016 apud LIMA; COSTA; PEREIRA, 2017 p.1136) destaca que “a prática do professor ultrapassa a prática pedagógica e avança na prática social”. Com base nisso, os resultados da prática do professor vão além da sala de aula e do espaço escolar.

A prática pedagógica, nesse sentido, assume três dimensões (FORESTI apud MARTINS, 2016 apud LIMA; COSTA; PEREIRA, 2017, p. 1136): uma dimensão estrutural, que diz respeito ao sistema que organiza a sociedade, ao momento histórico e à maneira como a escola está inserida nas demandas sociais; uma dimensão gnosiológica, que se relaciona à capacidade humana de conhecer a realidade, assim como aos aspectos epistemológicos que verificam a veracidade desses conhecimentos da realidade; e uma terceira dimensão, a pedagógica, que diz respeito a:

Compreender para quê, para quem e como proceder o ensino escolar, apontando na direção do trabalho intencionalmente planejado e sequencial requerido à socialização dos conhecimentos historicamente sistematizados e que referenciam a prática social ao longo da história (MARTINS 2016, p.295 apud LIMA; COSTA; PEREIRA, 2017, p. 1137).

Além dessas características estruturais citadas, é preciso identificar que a escola é um espaço de contradição, e que, nesse sentido, pode “[...] operar a favor da análise crítica sobre a sociedade que vivemos e a serviço da máxima humanização dos indivíduos, sobretudo, dos filhos e filhas da classe trabalhadora” (MARTINS, 2016, p. 294 apud LIMA; COSTA;

PEREIRA, 2017, p. 1137). Essa contradição presente no espaço escolar possibilita a realização dos objetivos da educação do campo.

Portanto, “[...] afirmamos a prática pedagógica como síntese das dimensões estrutural, gnosiológica e pedagógica que se objetiva sob orientação de um projeto político pedagógico [...]” (MARTINS, 2016, p. 295 apud LIMA; COSTA; PEREIRA, 2017, p.1137). O PPP, nesse sentido, deve expressar a prática, os valores e os objetivos de formação humana.

3.2 A ESCOLA QUE QUEREMOS

É fato que a educação escolar é a ferramenta para a formação do ser humano. Através da educação, o ser humano capacita-se a entender sua cultura, sendo participativo e reflexivo em suas atividades profissionais e sociais, relacionando-se com o mundo que o cerca (ROSA e CAETANO, 2008).

A educação do campo direcionada à população camponesa pode acontecer com iniciativas de várias instituições, que oferecem educação formal nos diferentes níveis de ensino (Básico a Superior). As iniciativas podem ser organizadas pela rede pública, privada ou comunitária, partindo também dos movimentos sociais como ONGS, pastorais, instituições de assistência técnica de pesquisa, entre outras entidades da sociedade civil (ROSA e CAETANO, 2008)

A partir da nova concepção de educação do campo, a diferença entre escola rural e escola do campo torna-se visível e necessária, pois, até pouco tempo atrás, o modelo educacional atual não as diferenciavam. A educação rural era prevalecente, vista como algo que atendia a uma classe da população que vivia num atraso tecnológico, submisso, a serviço da população dos centros urbanos (ROSA e CAETANO, 2008).

Com base na implantação do conceito de educação do campo, no entanto, ocorre uma inclusão e conseqüente valorização das pessoas que habitam o meio rural, proporcionando oportunidade de participação para essas comunidades. A educação do campo, então, trabalha para estabelecer uma relação harmoniosa entre produção, terra e seres humanos, com relações sociais democráticas e solidárias. Para Arroyo, Caldart e Molina (2005, p.15 apud ROSA e CAETANO, 2008, p.24):

Esta visão do campo como espaço que tem suas particularidades e que é ao mesmo tempo um campo de possibilidades da relação dos seres humanos com a produção das condições de sua existência social confere à Educação do Campo o papel de fomentar reflexões sobre um novo projeto de desenvolvimento e o papel do campo neste projeto. Também o papel de fortalecer a identidade e a autonomia das

populações do campo e ajudar o povo brasileiro a compreender que não há uma hierarquia, mas uma complementaridade: cidade não vive sem campo que não vive sem cidade.

Não basta criar propostas educacionais que acatem exclusivamente à população do campo, sem que haja uma preocupação de estabelecer suas características históricas e culturais. É preciso formular políticas públicas que atendam ao povo do campo de forma diferenciada no âmbito educacional, sem que essa sofra mudanças comportamentais, pois ainda precisa acompanhar a visão urbana necessária, porém não exclusiva.

Nesse mesmo contexto, Fernandes, Cerioli e Caldart (2005, p.27 apud ROSA e CAETANO, 2008, p.24) dizem que: “não basta ter escolas no campo; queremos ajudar a construir escolas do campo, ou seja, escolas com um projeto político-pedagógico vinculadas às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo”.

A proposta pedagógica para uma educação do campo é construída a partir das diversas reflexões realizadas nas práticas educacionais, sendo desenvolvidas no campo e/ou pelos sujeitos do campo. São meditações que procuram reconhecer o campo como local que não apenas traduz, mas também produz uma pedagogia, direcionada à formação dos sujeitos do campo. Por isso, conforme Caldart (2004, p. 155 apud ROSA e CAETANO p. 26): “[...] não há como verdadeiramente educar os sujeitos do campo sem transformar as circunstâncias sociais desumanizantes e sem preparará-los para serem os sujeitos dessas transformações”.

A pedagogia da terra (GADOTTI, 2000 apud ROSA e CAETANO, 2008) compreende outra dimensão educativa da proposta pedagógica da educação do campo, contemplando a relação ser humano com a terra. Surge dessa combinação um subsídio que deve ser utilizado na educação do povo que vive no campo, orientando essas comunidades camponesas a desempenharem o papel não apenas de proprietário ou trabalhador, mas de preservacionista do seu meio.

Diz Caldart (2004, p. 156, apud ROSA e CAETANO, 2008, p.26):

Trata-se de combinar pedagogias, de modo a fazer uma educação que forme e cultive identidade, auto-estima, valores, memória, saberes, sabedoria; que enraíze sem necessariamente fixar as pessoas em sua cultura, seu lugar, seu modo de pensar, de agir, de produzir; uma educação que projete movimento, relações, transformações...

Para que a proposta pedagógica da educação do campo se efetive, é necessário que as escolas encontrem sua própria identidade. Para Ramos, Moreira e Santos (2005, p.37 apud ROSA e CAETANO, 2008, p.27):

Essa identidade tem uma concepção e princípios que a sustentam e a fundamentam. Os princípios da Educação do Campo são como raízes de uma árvore, que tiram a seiva da terra (conhecimentos), que nutrem a escola e fazem com que ela tenha

flores e frutos (a cara do lugar onde ela está inserida e dos sujeitos sociais a quem se destina). São ponto de partida de ações educativas, da organização escolar e curricular e do papel da escola dentro do campo brasileiro.

As escolas do campo deveriam ser mais do que escolas, numa perspectiva pedagógica, que se faz a partir da comunidade. As escolas do campo devem ser espaços de reconstrução da memória coletiva e histórica de toda comunidade. Por isso a importância dos atores sociais, tanto educadores como educandos, e todos os que vivem a realidade da comunidade. Para isso, é preciso que sejam assumidas posturas pedagógicas que venham a enriquecer as possibilidades do diálogo e, posteriormente, a implantação de muitas educações, diferenciadas e alternativas, para as várias realidades existentes no Brasil (ROSA e CAETANO, 2008).

Uma das iniciativas específicas que os educadores do campo devem adotar é a articulação, ou seja, a criação e o fortalecimento dos coletivos pedagógicos locais, municipais, estaduais e nacionais, além de qualificação ou formação escolar para docentes leigos e criação de programas sistemáticos de formação com metodologias pedagógicas alternativas no processo de formação (ROSA e CAETANO, 2008).

Portanto, precisamos ser ousados e fazer com que as escolas do campo cumpram sua função de desenvolver as potencialidades dos sujeitos do campo, abrindo-lhes novas oportunidades de realização, capacitando-os a protagonizarem o desenvolvimento pessoal, familiar e comunitário, essenciais na vida de qualquer cidadão (ROSA e CAETANO, 2008).

Não podemos negar o direito à educação dos povos do campo que derivou das lutas e conquistas dos diversos movimentos sociais ao longo dos últimos anos. A educação é um dever do estado e, por isso, precisa ser garantida não só por meio da implantação de políticas públicas, mas especialmente pelas condições para efetivação (ROSA e CAETANO, 2008).

A seguir estaremos descrevendo sobre o PRONERA, como um maior exemplo de política voltado para o campo.

4 O PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA (PRONERA)

O PRONERA é um programa do governo federal, implantado em 16 de abril de 1998, por meio da portaria de nº. 10/98 pelo Ministério de Desenvolvimento Agrário. É coordenado pelo INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) com convênio com universidades públicas, em parcerias com movimentos sociais e agentes governamentais estaduais e municipais.

Esse programa oferece cursos de educação básica, técnica e tecnológica, ensino superior e pós-graduação aos filhos dos assentados da Reforma Agrária e filhos de agricultores familiares. Desse modo, vem se tornando um relevante instrumento de democratização do conhecimento do campo, já que propõe e apoia projetos de escolarização formal em todos os níveis de ensino.

O proner, no contexto da expansão das políticas públicas de educação do campo – interiorização das universidades e Institutos Federais, entre outras – tornou realidade o sonho de milhares de famílias que vivem no campo, de terem melhores escolas e melhor estudo para seus filhos. Com uma diferença fundamental: o regime de alternância dos tempos de estudos e experiências com currículos pautados na realidade, cultura e luta dos povos do campo. Estes asseguraram uma formação educativa para os jovens e adultos sem o abandono da vida no campo, fortalecendo assim a Reforma Agrária (CARTA DO IV SEMINARIO NACIONAL, BSB, 5/11/2010 apud RICKMANN NETO, 2012, p.47).

Esse programa surgiu a partir de uma discussão coletiva efetuada no I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), sendo realizado em parceria entre grupos de trabalho de apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília, o Movimento Sem Terra (MST) e organizações nacionais e internacionais, como CNBB, UNESCO E UNICEF (RICKMANN NETO, 2012).

A UFPB (Universidade Federal da Paraíba) contribuiu em parceria com o PRONERA, na implantação dos cursos profissionalizantes: Técnico em Agropecuária, Agroindústria, Magistério e Técnico em Enfermagem e os cursos superiores: Pedagogia do Campo, História e Ciências Agrárias.

O PRONERA tem como um dos seus princípios organizativos a participação dos Movimentos Sociais e Sindicais tendo como mobilizadores os articuladores dos projetos nos assentamentos e universidades e também com as demais parcerias. Isto se dá, através dos processos de formação que são gestados com a presença do público alvo: os assentados e acampados da Reforma Agrária. Eles, por meio de suas organizações coletivas, integralizam

os coletivos regionais, municipais, estaduais e federais que cuidam da parte da gestão pedagógica, administrativa e política das ações do Programa (ROCHA, 2011, p.131).

A extensão do coletivo traz também a referência de identidade, pois o educando do PRONERA é herdeiro de uma cultura que foi e é desacreditada e desvalorizada. Os hábitos, valores, práticas de trabalho, de produção cultural, entre outros aspectos da população do campo são considerados como insignificantes e atrasados. Nesse contexto, cada projeto estende estratégias, práticas e recursos para que cada formando possa discutir e refletir sobre esta vivência (ROCHA, 2011, p.133).

Caldart (2004 apud ROCHA, 2011) afirma que o mais importante é o respeito a uma identidade que, aos poucos, vai construindo-se entre os movimentos sociais do campo e as universidades, e é isso que as experiências demonstram. Nas universidades Federais de Minas Gerais, Pará, Paraíba, Santa Catarina e Brasília existem alguns exemplos, como o curso de Licenciatura em Educação do Campo que foi aprovado como oferta regular, mantendo-se essa denominação e fortalecendo a identidade (ROCHA, 2011).

As universidades e movimentos sociais e sindicais aceitaram esse desafio, saíram à luta para construir um projeto de formação que fosse capaz de atender às necessidades dos assentados e acampados da Reforma Agrária. Diante desse propósito, surge a reflexão: o sujeito coletivo que se coloca como educador (a) do campo e da reforma agrária terá qual perfil? (ROCHA, 2011, p.134).

Nos primeiros projetos desse viés, observou-se que o termo professor (a) foi sendo substituído por educador (a), sendo que, logo a palavra educando (a) ocupou o lugar de aluno. Na temática da educação do campo, nos anos iniciais de sua formulação, já se falava que a prática educativa com relação à perspectiva emancipadora não se restringia à escola, mas vinculava-se também com o papel do professor (ROCHA,2011).

Com isso, foi se compondo o perfil esperado de um(a) educador(a) do campo, que precisa de condições teóricas e técnicas para desconstruir as práticas e ideias que forjaram o meio e a escola rural. Nesse sentido, as necessidades presentes na escola do campo exigem um profissional com uma formação mais ampliada, mais abrangente, já que ele tem que dar conta de uma série de dimensões educativas presentes nessa realidade (ROCHA, 2011, p.135).

O profissional que atua na educação do campo precisa de uma formação que o habilite a pensar sobre sua experiência, comprometido com a luta do campo e que considere o modo de produção de vida e trabalho das comunidades camponesas. O educador(a) do campo precisa ter o entendimento da dimensão do seu papel na construção de alternativas de organização do

trabalho escolar. Uma atuação que entenda a educação como prática social, pois “um pedagogo da terra é um profissional preparado para ‘ocupar’ a escola, transformando-a na perspectiva da Educação do Campo” (CALDART, 2007, p.23 apud ROCHA, 2011, p.135).

Sendo assim, a formação deve contribuir para que o educador seja capaz de propor e implementar as transformações políticas e pedagógicas da rede de escolas que hoje atendem à população que trabalha e vive no campo. O trabalho do educador do povo do campo vai além do papel da educação escolar, pois ele é um educador que assume o papel de um agente de transformação da sua realidade pessoal e social (ROCHA, 2011, p.135).

Anjos e Simões (2010, p.14 apud ROCHA, 2011, p.137), ao estudarem a formação de educadores do campo, em projetos desenvolvidos ao longo de dez anos (1999-2009) no sudeste do Pará, concluem que:

[...] ser professor no PRONERA era um estar em constante questionamento entre a metodologia proposta e a metodologia utilizada decorrente das experiências anteriores vivenciadas. Percebemos que os elementos do cotidiano docente estão presentes na formação ao se referir ao planejamento, à relação professor-aluno, reconhecer que eles possuem um saber anterior à escola e que este saber auxilia no processo de conhecimento, questões que perpassam a formação necessária à prática docente. E que o processo de construção da educação do campo não passa por receitas prontas, diferentes saberes se confrontam entre a academia e os agricultores, que isso enriqueceu o processo e aponta que ainda há muito a ser tensionado na educação dos assentamentos no sudeste do Pará (ANJOS E SIMÕES, 2010, p.14 apud ROCHA, 2011, p.137).

4.1 O PRONERA ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA

As políticas públicas, em matéria de educação, são o meio utilizado pelo Estado para o cumprimento dos deveres constitucionais. E desde a constituição de 1988 a educação passou a ser um serviço público indispensável. Apesar dessa obrigação legal, não se pode perder de vista as delimitações do estado com relação ao sistema capitalista, para efetivação de direitos, já que ele não representa o interesse de todos, mas é “instrumento político nas mãos de uma classe dominante, para qual o público não passa de uma abstração, que faz referência ao próprio Estado” (COSTA; BEZERRA; NETO, 2016, p.171 apud MAIA, 2017 p.186).

Por essa razão, a legislação que regula as políticas públicas para concretização de direitos, entre eles a educação, não nascem somente das boas intenções e de quem está no poder, “mas da percepção dos atores políticos de que existem problemas que precisam ser solucionados ou atendidos pelo Estado, mas que devem ser sociais, ou seja, atingem ou são

interesse de um segmento significativo da sociedade [...]” (SCAELATTO e GENTILINI, 2016, p.27 apud MAIA, 2017 p.186).

O PRONERA, como política pública, é fruto de reivindicações da população do campo, iniciando com a alfabetização, depois com a escolarização básica e cursos técnicos e profissionalizantes, até chegar aos cursos superiores (DUARTE, 2008, apud MAIA, 2017) criados em parceria com universidades públicas ou instituições sem fins lucrativos.

Para dar continuidade e efetividade à referida política pública, o principal marco normativo forma a Resolução nº 1 do conselho Nacional de Educação/Câmara da Educação Básica (CNE/CEB), de 03 de abril de 2002, a qual instituiu diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Em seguida, em 02 de fevereiro de 2006, o parecer nº 1 do CNE/CEB estabeleceu a possibilidade de utilização da pedagogia da alternância na educação rural. No ano de 2008, o parecer CNE/CB nº 3, de 18 de fevereiro, estabeleceu orientações para o atendimento da educação do campo e em 28 de abril de 2008 a Resolução nº 2 do CNE/CEB estabeleceu diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo (BRASIL, CNE, 2008 apud MAIA, 2017 p.188).

No ano de 2010, o decreto nº 7352 de 4 de novembro de 2010, dispôs de forma mais extensa sobre a política de educação do campo e o programa de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, prevendo qual a população deve ser atendida pela educação rural.

Art. 1º A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto.

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

I – populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (BRASIL, 2010, apud MAIA, 2017, p.188).

Devendo a educação para o meio rural atender agricultores familiares, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas caiçaras, povos da floresta e outros, as políticas públicas de educação do campo devem considerar tanto a totalidade quanto a heterogeneidade dessas populações camponesas, baseando-se nas opiniões e interesses divergentes de diversos grupos que não necessariamente tem ligação com os movimentos sociais de luta pela terra (BEZERRA; NETO; SANTOS, 2016, p. 144 apud MAIA, 2017, p.188).

Direitos universais para sujeitos reais, que são possuidores de especificidades culturais, territoriais e identitárias, são focos das políticas públicas da educação do campo. A garantia de igualdade e universalidade diante aos resultados exige a oferta de condições diferentes, respeitando a diversidade cultural, política e econômica e buscando um patamar semelhante na qualidade. Segundo Boaventura de Sousa Santos (2003, p.56, apud CORREIA, 2011, p.220).

[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

Ao ser compreendido a ideia do direito universal para os sujeitos específicos, os movimentos sociais planejam uma luta pela concretização do direito à educação, previsto na lei, mas não sendo materializado efetivamente na realidade social. Essa é uma problemática recorrente no trato dos direitos, como argumenta Bobbio (1992 apud CORREIA, 2011) ao tratar sobre a luta democrática pelos direitos deve:

O problema que temos diante de nós [...] é jurídico e, num sentido mais amplo, político. Não se tratam de saber quais e quantos são esses direitos, [...] mas sim qual é o modo mais seguro de garanti-los, para impedir que, apesar das solenes declarações, eles sejam continuamente violados. (BOBBIO, 1992, p.25 e 26 apud CORREIA, 2011, p.221).

Compreendendo a ideia no que se refere ao direito universal para os sujeitos específicos e a sua necessidade em reverter o elitismo excludente no acesso ao ensino superior, os movimentos sociais se pautam por uma luta pela formulação e implementação de políticas públicas educacionais direcionadas aos excluídos (CORREIA, 2011).

De acordo com a ideia da equidade dimensionada na justiça, assegurando que situações pessoais ou sociais como gênero, localização territorial, classe socioeconômica e origem étnica não se configurem como obstáculos para o desenvolvimento potencial da educação, a luta pela formulação e implementação de políticas públicas afirmativas são voltadas para reverter as tendências históricas que conferiram a grupos sociais específicos uma posição de desvantagem, principalmente na área de educação, segundo Cashome (2002 apud CORREIA, 2011).

As políticas afirmativas colaboram para uma maior diversidade de estudantes no Ensino Superior. Referente a essas políticas, citamos: o sistema de cotas para pessoas egressas do ensino básico público e também para as minorias étnico-identitárias (negros e indígenas); o acesso de pessoas de baixa renda ao Ensino Superior privado pelo programa Universidade para Todos (PROUNI); a oferta de cursos de formação de educadores do campo pelo

programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) e a promoção de cursos específicos para assentados da reforma agrária pelo PRONERA (CORREIA, 2011).

A aceitação dessas políticas faz parte, notadamente, no processo de luta da sociedade civil, das universidades e dos movimentos sociais que solicitam a ampliação do acesso à educação, mobilizando-se no seio da estrutura social, política e educacional, pressionando o Estado. Esse embate se procedeu devido ao posicionamento contrário à adoção dessas políticas que procuram atender à dívida histórica com as populações desfavorecidas pelas suas condições socioeconômicas, territoriais e identitárias (CORREIA, 2011).

Com base nessa perspectiva, durante muito tempo, os governos demoraram para adotar medidas afirmativas, porque para eles, as desigualdades educacionais eram atribuídas ao mau funcionamento do ensino fundamental e, sendo assim, o problema de acesso ao Ensino Superior poderia ser resolvido com a universalização do ensino básico e a melhoria de suas condições de funcionamento (CORREIA, 2011).

Dessa maneira, o PRONERA, ao levar alfabetização e escolarização de jovens e adultos, formação técnico-profissional de nível médio e superior para assentados da reforma agrária, delibera permanentemente a tensão de que a política pública não suprima a cultura, a memória e a identidade dos sujeitos do campo, uma vez que as articulações e concessões realizadas entre o Estado e os movimentos sociais para a efetivação do programa ocasionam diversos avanços e recuos (CORREIA, 2011).

Esses avanços agem nas experiências de educação do campo; na recuperação do público em seu sentido originário de espaço próprio para os interesses do povo; na articulação entre os movimentos sociais e outros sujeitos, entre outros aspectos. Se houver recuo do protagonismo dos movimentos sociais na educação do campo, a atuação dessa se restringirá à uma educação meramente formal (CALDART, 2010 apud CORREIA, 2011, p.223).

Essas contradições são postas na realidade da educação do campo porque “os movimentos sociais não apenas reivindicam ser beneficiários de direitos, mas ser sujeitos, agentes históricos da construção de direitos” (ARROYO, 2007, p.162 apud CORREIA, 2011, p.223). Mais que o acesso ao direito à educação, o PRONERA significa a harmonia de redefinições nas concepções de direito e de educação que fundamentam as políticas públicas educacionais, direcionadas como uma ocupação da educação com atividades que intentam e estabeleçam relações articuladas entre o processo educativo e as práticas sociais (CORREIA, 2011).

Isso representa um avanço com base na discussão política e pedagógica, sendo referenciado na educação do campo e também na educação popular, que incorpora nas suas incursões teóricas e metodológicas a conscientização e a valorização da cultura popular atrelando outros processos sociais de construção, por uma nova cultura e por um projeto de desenvolvimento da formação da sua identidade de classe, objetivando a construção da cidadania (CORREIA, 2011).

O PRONERA, por sua ligação com os movimentos sociais, se estabelece diante da proposição de uma educação crítica, emancipadora, que valoriza e respeita os saberes populares do campo, tendo a participação ativa de seus sujeitos por meio de troca de saberes. Ou seja, é uma educação ligada a um projeto de sociedade que quebra as amarras do modelo do latifúndio e valoriza o desenvolvimento fundado na agricultura camponesa (CORREIA, 2011).

Esse programa, por sua relação de origem com a educação do campo e, conseqüentemente, com os movimentos sociais do campo, articula em sua concepção pedagógica a aprendizagem social, a produção de conhecimentos e seus valões, com a valorização do saber social do modo de vida camponês e a relação entre o saber científico com os conhecimentos do cotidiano. Com isso, enriquece a teoria pedagógica desafiando a produção de saberes articulando diferentes dimensões da vida dos sujeitos do campo no processo educacional, ou, como reflete Molina (2008, p.30 apud CORREIA, 2011, p.224), desafiando a construção da educação “colada ao chão da vida, ligada aos processos de produção da existência social desses sujeitos”.

Inserido ao processo de democratização e expansão do acesso ao ensino superior, sendo caracterizado como resultado das lutas e das reivindicações dos movimentos sociais do campo, que discutia o direito universal à educação e a necessidade de proporcionar uma formação profissional direcionada para os assentados da reforma agrária, o PRONERA vem proporcionando acesso aos sujeitos sociais do campo e promovendo uma nova postura diante do papel e modo de produção do conhecimento das populações camponesas (CORREIA, 2011).

O programa simboliza uma conquista para os movimentos a partir do ingresso de jovens assentados na universidade. Isso não significa que abriram-se todas as portas da universidade para os camponeses, pois os sujeitos sociais do campo ainda tiveram que romper mais cercas além das do latifúndio: as cercas da centralização do conhecimento científico e as cercas da elitização da demanda acadêmica, encarando uma luta diária contra a interiorização e a discriminação em favor do direito à educação.

O papel dos movimentos sociais esboça todo diferencial do PRONERA para as demandas propostas e programas de democratização e expansão do acesso ao ensino superior. Isso porque os sujeitos que se envolvem nos cursos não o fazem apenas por realização pessoal ou por uma inserção de sucesso no mercado de trabalho, mas também procuram promover melhoria da qualidade de vida e de trabalho na comunidade, mediante ao seu desenvolvimento com a aprendizagem.

4.2 O PRONERA ENQUANTO ESPAÇO E LUGAR NA PRÁXIS

Refletir sobre a Educação do Campo é permitir que se visualize um futuro diferente do presente, em que os alunos de hoje serão os sujeitos defensores de um projeto popular de crescimento do campo no amanhã, enriquecendo estes conhecimentos orgulhosamente como seus, não desistindo frente a estereótipos, esvaziamento, mitificação e relegação de seus saberes. De acordo com Arroyo (2001, p.14 apud DORR, 2011, p. 9), o que se busca é uma

[...] educação que garanta direito ao conhecimento, a ciência e à tecnologia, socialmente produzidas e acumuladas, mas também que este contribua na afirmação de valores e da cultura, das auto-imagens, e identidades da diversidade que compõe hoje o povo brasileiro do campo.

Para isso, continua Arroyo (2001 apud DORR, p.9), a escola ainda é o lugar privilegiado de formação de conhecimento e cultura, valores e identidades. Não se pretende, com isso, fechar horizontes, mas abri-los para o mundo desde o campo.

O movimento de diferenciação da educação rural surge com Paulo Freire, no final da década de 50, a partir da sua preocupação com questões relacionadas ao respeito às diferenças sociais, à justiça social e à transformação social. Fundamentando-se em suas vivências na América Latina, Freire projetou em seus primeiros textos uma visão de sociedade caracterizada por relações de poder e dominação (DORR, p.10).

Os profissionais das escolas do campo compreendem que os conhecimentos adquiridos no campo, especialmente nas suas vivências cotidianas, devem ser valorizados, fazendo destes, ferramentas que lhes permitirão enxergar uma sociedade baseada em qualidade de vida, sustentabilidade, atividade profissionais subsistentes e rentáveis e de valorização comunitária.

Como supõe Caldart (2004, p.21 apud, BRITO, 2011, p.248)

[...] a educação do campo talvez possa ser considerada uma das realizações práticas da pedagogia do oprimido, à medida que afirma os pobres do campo como sujeitos legítimos de um projeto emancipatório e, por isso mesmo, educativo.

Essa educação libertadora defendida por Freire busca desenvolver a autonomia das classes populares, formando sujeitos conscientes das relações de opressão tendo como perspectiva a contribuição para a construção de um projeto alternativo de sociabilidade. Essa visão serviu de embasamento para as ideias dos movimentos sociais que lutam por um projeto de educação e sociedade, seja ela no campo ou na cidade, pois como afirma (SCHNORR, 2001,72 apud BRITO, 2011, p.248)

[...] a necessidade de uma pedagogia da libertação popular afirma-se em nosso cotidiano porque em nossos corpos, mentes e em toda prática social ainda está a pedagogia do opressor. Esta pedagogia domesticadora negando o direito de ser mais povo.

Romper com essa pedagogia é apontar para a superação dos modelos teóricos tradicionais e compreender que “a proposta pedagógica freireana tem como princípio articulador um pensamento radicalmente dialético, que estrutura uma pedagogia da práxis social transformadora” (ZITKOSKI, 2010, p.33 apud BRITO, 2011, p. 249). A eventualidade da educação contribuir para a transformação social para mudar as condições de vida de uma determinada sociedade faz parte de um sonho freireano. Um sonho que ele tentou criar, junto com os trabalhadores do campo e da cidade.

Essas questões estão presentes nos discursos e nas práticas de diversos grupos organizados, que lutam contra as desigualdades e injustiças sociais e que procuram desenvolver, em sua práxis, aliando-se com o movimento de educação popular, que entendemos, de acordo com Paludo (2001, p.82 apud BRITO, 2011, p.249), “como uma prática educativa que se propõe a ser diferenciada, isto é, compromissada com os interesses e a emancipação das classes subalternas”.

Freire entende a educação como uma forma de desenvolver a formação humana capaz de produzir a própria existência; que valoriza os saberes da experiência (reconhecimento do saber e da cultura popular), além de tomar a realidade solidificada como fonte de conhecimento, transformando o saber comum em saber crítico. A educação, para o autor, deve ser protagonizada pelos sujeitos (forjada com eles e não para eles, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade) e se constrói num movimento dialético da relação entre a teoria e prática (práxis). Portanto, nessa reflexão, tomamos esses princípios como conceitos relevantes para uma prática de educação libertadora (BRITO, 2011).

Nesse sentido, falar em educação para os sujeitos do campo é tratar de um fato emergente de uma nova concepção de educação que procura unir o conhecimento científico com o aumento da identidade cultural própria de milhões de brasileiras e brasileiros, da infância até a terceira idade, que residem e trabalham no campo. Essa concepção está vinculada aos processos de humanização mais plena, com o compromisso de constituir uma escola política e pedagogicamente vinculada à história, à luta e às causas sociais e humanas dos sujeitos, considerando que o povo que vive no campo deve ser o sujeito de sua própria formação.

Para Jesus, (2007 apud BRITO, 2011, p.250), a Educação do Campo

Surgiu como denúncia e como mobilização organizada contra a situação atual do meio rural: situação de miséria crescente, de exclusão/expulsão das pessoas do campo; situação de desigualdades econômicas, sociais, que também são desigualdades educacionais, escolares [...]. Uma das mais marcantes características da Educação do Campo é sua indissociabilidade do debate sobre os modelos de desenvolvimento em disputa na sociedade brasileira, e o papel do campo nos diferentes modelos. A especificidade mais forte da Educação do Campo em relação a outros diálogos sobre educação deve-se ao fato de sua permanente associação com as questões do desenvolvimento e do território no qual ele se enraíza. A afirmação de que só há sentido o debate sobre Educação do Campo como parte de uma reflexão maior sobre a construção de um projeto de Nação é consenso entre os que se reúnem em torno desta luta.

Sem dúvida, as contribuições dos movimentos sociais pela defesa e construção de uma educação pautada na luta pela terra e por situação digna de vida, são muitas. O traço desse ideário construído pelo coletivo dos próprios sujeitos do campo compreende o campo como o lugar onde vivem como sinal de vida, de trabalho, de cultura, de relações sociais (BRITO, 2011).

É nessa concepção de educação do campo que os movimentos sociais vêm discutindo e construindo seu projeto educativo. As reivindicações dos movimentos são para ações que pretendam formar profissionais da educação para o respeito e a valorização da diversidade e para o crescimento do campo, uma vez que a educação do campo também se identifica pela valorização da tarefa específica das educadoras e dos educadores como sujeitos importantes da resistência social da população do campo (CALDART, 2004 apud BRITO, 2011). O projeto educativo dessa educação visa formar educadores e educadoras do povo que vive no e do campo como sujeitos das políticas públicas que os movimentos estão ajudando a construir (BRITO, 2011).

Os movimentos sociais e outros setores interessados na mudança social e no respeito ao espaço rural, compreendem a importância do papel do educador na realização desse projeto

de educação. A formação do educador se coloca como uma necessidade que vem acompanhando a pauta dos movimentos sociais do campo.

Essa necessidade está articulada às iniciativas já experimentadas nas práticas de formação continuada, pelas quais professores vêm se contrapondo à tendência. Predominante de formação com perspectivas elitistas que limita a realização de uma prática educativa arraigada às formas de vidas das crianças, jovens e adultos do campo (CLÉSIO, 200, p. 5 apud BRITO, 2011, p, 251).

A afirmação de projetos educativos relacionados às práticas de educação do campo faz parte da inquietude dos movimentos pela renovação pedagógica que vem acontecendo no campo e alerta para que a formação de educadores seja conduzida pela necessidade de dar resposta a uma problemática que se enquadra numa função social da escola do campo. Esta ligação orgânica entre formação de educadores e a dinâmica de consolidação dos movimentos sociais traz as marcas para o perfil do educador, os projetos de sua formação e as relações com as instituições formadoras (BRITO, 2011, p.251).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de desenvolvimento deste TCC sobre a educação do campo surgiu da necessidade de conhecer a história das práticas pedagógicas específicas para as comunidades camponesas, principalmente no que se refere à luta por uma educação do campo e para o campo, sobretudo pelos direitos que são proporcionados para os sujeitos do campo. A intenção foi ressaltar como essa educação está sendo posta em prática até os dias de hoje.

Essa pesquisa, intitulada a Identidade da Escola do Campo, tem como base um olhar crítico sobre aspectos físicos, estruturais, sociais, jurídicos, políticos e organizacionais voltados para a educação do campo no Brasil. O objetivo geral desse estudo foi apresentar a identidade da escola do campo como uma proposta de educação para o povo rural considerando a relevância desta educação. Tivemos como proposta desenvolver a temática sob a perspectiva nos objetivos específicos de apresentar quais os fundamentos jurídicos da escola do campo, ressaltar a forma organizativa da escola do campo e descrever sobre o PRONERA como espaço e lugar de práxis dessa educação voltada para comunidades camponesas, ainda tão esquecidas pelo poder público.

Através dessa pesquisa, podemos refletir sobre a importância das lutas desse povo que é tão desvalorizado e também conhecer mais profundamente as políticas públicas que procuram, de alguma forma, resgatar o valor das comunidades do campo. Este trabalho pode nos ajudar a proporcionar um olhar diferenciado sobre essa temática da valorização da cultura do campo, através de um processo crítico de construção do conhecimento, podendo até colaborar para possíveis mudanças no âmbito das práticas pedagógicas voltadas para o campo.

As escolas do campo precisam trabalhar no sentido de diminuir o êxodo rural, mostrar outras e novas possibilidades de viver no campo, além de fazer um grande processo reflexivo sobre sua particularidade, reafirmando sua identidade. A escola do campo é mais do que uma escola, não é apenas local de ensinar, pois é o centro da organização da comunidade local, um espaço de efetivação das políticas públicas educacionais, da representação efetiva do Estado no seu papel de garantir direitos a todos os cidadãos. É o autocontrole social da comunidade, o local de vivência, de exercer cidadania.

As escolas do campo precisam olhar em sua volta, seus sujeitos, seu protagonismo como atores sociais trabalhando com a interdisciplinaridade, valorizando seus saberes, aprendendo a construir no seu dia a dia uma educação popular num espaço transformador dentro desta sociedade excludente, que se efetiva dialeticamente com a participação social.

Com isso, é necessário que os Municípios, Estados e União se integrem mais para implementar medidas necessárias capazes de desenvolver metas para otimizar o uso dos recursos públicos e, principalmente, para construir estratégias que sejam capazes de considerar as especificidades da vida no campo como, por exemplo, a menor densidade populacional e a dispersão geográfica. Com isso, ao considerar estas condições, é preciso garantir o direito à educação aos sujeitos do campo, acreditando em suas potencialidades na construção de uma sociedade mais justa.

REFERÊNCIAS

BRITO, Rosa Maria de Jesus. Formação Superior de Educadores do Campo: Os Cursos de Licenciatura do PRONERA da UFPB. In; **Movimentos Sociais, Estado e Políticas Públicas da Educação do Campo**: pesquisa e praticas educativa. Ed. UFPB, 2011 p. 243- 272.

CARLOS, Erenildo João; VICENTE, Dafiana do Socorro Soares. Fundamentos Jurídicos da Educação do Campo: Rascunhos e achados de pesquisa. In: **Movimentos Sociais, Estado e Políticas Públicas da Educação do Campo**: pesquisa e práticas educativas. João Pessoa, Ed. UFPB, 2011.

CORREIA, Deyse Morgana das Neves. O PRONERA no Ensino Superior: a Educação do Campo Ocupando Latifúndio do Saber. In: **Movimentos Sociais, Estado e Políticas Públicas da Educação do Campo**: pesquisa e práticas educativas. João Pessoa, Ed. UFPB, 2011, p. 213 – 242.

DÖRR, Carine Vanderlea. **Escolas do Campo de Ivoti**: uma práxis em construção. Porto Alegre: Citadela, 2011. Disponível em:<<http://coral.ufsm.br/sifedocregional/images/Anais/Eixo%2004/Carine%20Vanderl%C3%A9a%20D%C3%B6rr.pdf> > Acesso em: 3 Maio 2018.

LDB : Lei de diretrizes e bases da educação nacional. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf f. Acesso em: março de 2018

LIMA, Maria Aires de; COSTA, Frederico Jorge Ferreira; PEREIRA, Karla Raphaella Costa. Educação do Campo, Organização Escolar e Currículo: Um Olhar sobre a Singularidade do Campo Brasileiro. In: **E- Currículum**, São Paulo, v.15, n. 4, p. 1127 – 1151/ dez. 2017, Programa de Pós Graduação: Currículo – PUC/SP. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2017v15ip1127-1151>> Acesso 3 Abr. 2018.

MAIA, Maria Claudia. Programa nacional de educação na reforma agrária (proner): política pública para efetivação do direito à educação superior para a população do campo. In: **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 2, p. 185-194, set. 2017. ISSN 2175-5604. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/20647> >. Acesso em: 27 Mai. 2018. doi:<http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v9i2.20647>.

OLIVEIRA, Caroline Mari de; BOIAGO, Daiane Letícia. Bases Legais para uma Educação do e no Campo e as Experiências Educativas de uma Escola de Agroecologia na Região Norte do Paraná. In: **IX ANPED Sul Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**. 2012, p. 5. Disponível em:<<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1788/142>>Acesso 12 de março de 2018.

OLIVEIRA, Maria A. Afonso; MACÊDO, Magda Martins. Educadores do Campo: Caminhos e Desafios. In: **III Congresso Norte – Mineiro de Pesquisa em Educação**. Diferentes linguagens na formação de professores. Unimantes, DMTE, p. 1 – 17. Disponível em: <http://www.copednm.com.br/terceiro/images/anais/educacao_diversidade/pdf/maria_afonso_magda.pdf> Acesso em 15 de març. 2018.

RIBAS, Juliana da Rosa; ANTUNES, Helenise Sangoi. Olhares para a Educação do Campo: em Busca da Construção do Projeto Político - Pedagógico. In: **Regae: Rev. Gest. Aval. Educ.** Santa Maria, v.3, n 6, Jul/Dez de 2014, p. 99 – 106.

RICKMANN NETO, Nicolau. **Políticas Públicas da Educação para Assentados da Reforma Agrária**: o caso do PRONERA Saúde na Transamazônica. Universidade Federal do Pará, Belém- PA, 2012, p. 1-107. Disponível em: <<http://www.mstemdados.org/sites/default/files/Dissertacao%20Nicolau%20-%20Pronera%20Saude.pdf>> Acesso em 30 Abr. 2018.

ROCHA, Maria Isabel Antunes. Educação do Campo no Ensino Superior: repercussões para o desenvolvimento do campo brasileiro. In: **Movimentos Sociais, Estado e Políticas Públicas da Educação do Campo**: pesquisa e praticas educativa. João Pessoa. Ed. UFPB, 2011, p. 125 -128.

ROSA, Daniela Souza da; CAETANO, Maria Raquel. Da educação rural à educação do campo: uma trajetória... Seus desafios e suas perspectivas. In: **Colóquio – Revista Científica da Faccat**. Vol. 6, No (1-2), jan/dez. 2008, p. 21-34. Disponível em: <<https://mail.google.com/mail/u/1/#inbox/162c9bd7dd02b47e?projector=1&messagePartId=0.2>> 10 Abr. 2018.

SILVA, Maria do Socorro. Educação Básica do Campo: organização pedagógica das escolas no meio rural. In: **Movimentos Sociais, Estado e Políticas Públicas da Educação do Campo**: pesquisa e práticas educativa. João Pessoa, Ed. UFPB, 2011, p.311 – 312.