UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MARCIANE MARIA MENDES

ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO E DA ESCOLA DO CAMPO: DOCUMENTOS OFICIAIS E PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA EM ANÁLISE (1996-2016)

CURITIBA
2017

MARCIANE MARIA MENDES

ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO E DA ESCOLA DO CAMPO: DOCUMENTOS OFICIAIS E PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA EM ANÁLISE (1996-2016)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.
Orientadora: Profa. Dra. Tânia Maria F. Braga Garcia

CURITIBA
2017

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE BIBLIOTECAS/UFPR -
BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS, MARIA TERESA ALVES GONZATI CRB 9/1584
COM OS DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Mendes, Marciane Maria
Especificidades da educação e da escola do campo: documentos oficiais e produção bibliográfica em análise (1996-2016) / Marciane Maria Mendes. - Curitiba, 2017.
247 p.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Orientadora: Profa. Dra. Tânia Maria F. Braga Garcia

1. Educação do campo. 2. Movimentos sociais. 3. Educação rural - Aspectos sociais. I. Garcia, Tânia Maria F. Braga . II. Título. III. Universidade Federal do Paraná.

CDD 370.19346

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
Setor de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação

PARECER

Defesa de Tese de Marciane Maria Mendes para obtenção do Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados, Prof.ª Dr.ª Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia, Prof.ª Dr.ª Leilah Santiago Bufrem, Prof.ª Dr.ª Maria Antônia de Souza, Prof.ª Dr.ª Marlene Lucia Siebert Sapelli, Prof. Dr. Edilson Aparecido Chaves, arguiram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Tese: "ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO E DA ESCOLA DO CAMPO: DOCUMENTOS OFICIAIS E PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA EM ANÁLISE (1996-2016)".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está Apta ao Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIAÇÃO
Prof.ª Dr.ª Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia		Aprovada
Prof.ª Dr.ª Leilah Santiago Bufrem		Aprovada
Prof.ª Dr.ª Maria Antônia de Souza		Aprovada
Prof.ª Dr.ª Marlene Lucia Siebert Sapelli		Aprovada
Prof. Dr. Edilson Aparecido Chaves		Aprovada

Curitiba, 27 de abril de 2017

Prof. Dr. Geraldo Balduíno Horn
Coordenador do PPGE

Prof. Dr. Geraldo Balduino Horn
Coordenador do Programa de
Pós-Graduação em Educação
MPAP 137022 / MSIAPE 2169216

R. Gal Carneiro, 460, 1º Andar - Centro - CEP: 80.060-150
Curitiba PR - site: www.ppge.ufpr.br - e-mail: ppge.ufpr@gmail.com - Fone: (41) 3360-5117

AGRADECIMENTOS

> “Aprendi que se depende sempre de tanta, muita diferente gente. Toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de tantas pessoas. É tão bonito quando a gente sente, que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá. É tão bonito quando a gente sente que nunca está sozinho, por mais que pense estar”.

(Luiz Gonzaga Junior – Gonzaguinha)

Ao encerrar esta tese, muitas lembranças vieram à tona. Minha trajetória dos períodos da vida na escola na pequena cidade de Pitanga, no Paraná, e principalmente do dia em que saí de casa em busca de dias melhores com objetivo de cursar o Ensino Superior, pois no interior não tínhamos acesso a esse nível de estudos; e que ao olhar para trás via meus pais preocupados e que nem sempre compreendiam tal decisão. Da imensa alegria de fazer graduação, especialização, mestrado e doutorado em uma instituição como a Universidade Federal do Paraná – UFPR, todo meu respeito a essa casa e a todos os mestres e incentivadores que fizeram parte do meu percurso acadêmico. Vir para aulas foi sempre um prazer! A partir daí, os desafios do mundo acadêmico.

Quantas descobertas e quanta coisa mudou. Aprendi a enxergar o que olhava e não via; aprendi que preciso continuar aprendendo para continuar a lutar! A oportunidade de ingressar no doutorado e concluir esta tese representa, diante de minha história de vida e das condições sociais que me produziram, uma conquista que não seria possível sem o apoio de muitos sujeitos, individuais e coletivos, que contribuíram para que este trabalho fosse realizado. Aprendi a reconhecer que sós nada fazemos. Assim, quero registrar aqui meus sinceros agradecimentos a todos que, de alguma maneira, me acompanharam nesta empreitada e, por meio deles, estendo o meu agradecimento aos que são parte dela e que não estão aqui citados.

Aos meus familiares, minhas manas Nêz, Lena e Maely. Aos compadres Tiago e Maely, pelo carinho e dedicação com Muri. Aos cunhados, por me “aguentarem”, às vezes com demasiada sinceridade. Aos pequenos Murilo, filho amado, Flávio sobrinho e afilhada Ana Clara; especialmente por compreenderem os

momentos de ausência nas necessidades e partilhas da vida familiar. A todos, o meu muito obrigada!

Principalmente agradeço a minha mãezinha Tereza pelo apoio amoroso e sincero em todos os momentos. Obrigada MÃE por tudo! Por sempre!

Às professoras Leilah Santiago Bufrem, Marlene L. Siebert Sapelli e Maria Antônia de Souza, que estiveram presentes na banca de qualificação, por suas avaliações e indicações que foram fundamentais na construção da Tese. Toda admiração e respeito pelas pesquisadoras que são.

À minha querida orientadora professora doutora Tânia Braga Garcia, por seus conhecimentos, sua competência, sua seriedade e pela dedicação além das questões acadêmicas, sempre envolta em sinceridade e ética a seus pares. Admirável Professora!

Agradeço também ao Prof. Edilson Chaves, pela incansável gentileza, imensa solidariedade e inspiradora vivacidade ético-científica a serviço da educação pública e da formação política de seus alunos, colegas, professores. Lembro dos valores da amizade no período que tivemos oportunidade de trabalharmos na Secretaria de Estado da Educação na gestão do então governador Roberto Requião, quantos desabafos e angústias na tentativa do acerto! O quanto caminhamos! Saudades daquele tempo de esperanças, processos, retrocessos e conquistas no governo do Estado. Trabalhamos arduamente!

À colega do grupo de Doutorado, Tatiana Trevisan, *in memoriam*, que teve sua vida abruptamente interrompida em 2016. “A impotência diante da morte é o que nos faz lembrar que somos humanos, e nos darmos conta de como a vida é frágil”. Você faz parte da conquista desse trabalho, sua lembrança continua viva, com aquele sorriso estampado no rosto, como você sempre dizia, Gúriaaa que Saudades! Lágrimas...

Aos colegas do NUPECAMP – Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas, pela troca de experiências e principalmente pelo trabalho que esse coletivo desenvolve nas escolas do campo da região metropolitana de Curitiba.

Aos parceiros, amigos companheiros da Universidade Federal da Fronteira Sul, campus de Laranjeiras do Sul, Kátia Seganfredo, Sandro Neckel da Silva, Vitor de Moraes, Cristiano Durat, Siomara Marques, Rodrigo Santos e meu amigo “pensador” argentino, “Doutor” Mariano Sanchez. E a todos os colegas dos Cursos

de Licenciaturas em Educação do Campo da UFFS, com os quais cotidianamente lutamos e “brigamos” pela Educação No e Do Campo.

Aos alunos e às alunas da Universidade Federal da Fronteira Sul, Cursos de Licenciaturas em Educação do Campo, com os quais aprendo cotidianamente.

Agradeço a todas as pessoas que dividem comigo os valores da amizade. Cito aqui apenas algumas delas, que tiveram uma contribuição mais direta nessa etapa de minha vida: Antenor Martins, Daniela Carla, Palmira Sevegnani, Cecília Maria Ghedini, Vanize e minha prima Elaine.

Também, entre tantas conquistas, ganhei uma nova “casa”, uma nova família, fazendo com que minha itinerância entre Guarapuava e depois Laranjeiras do Sul até Curitiba tivesse um aconchego. Agradeço imensamente às amigas Márcia Porto e Anassara Porto, pela acolhida.

Às amigas guarapuavanas e, por que não, “curitibanas” de todas as horas: Fabiane, Jane, Melissa e Valdirene. Obrigada pelos sonhos, loucuras, amor, cumplicidade, apoio e amizade e, enfim, pela convivência e proximidade vivida, pelas conversas, alegrias e choros!!

Agradeço a minha amiga de sempre Solange Todero Von Onçay – para mim, exemplo de luta e militância na vida. E a todos os meus amigos queridos que, mais do que constar numa página de agradecimentos, estão presentes em meu coração.

Aos/Às companheiros/as dos espaços de militância nos quais participei e continuo participando. Pela valorosa contribuição desses coletivos em minha formação.

Ao Valdeci, meu companheiro, pelo apoio e incentivo, quando o Doutorado era apenas um projeto, por suportar as dificuldades comigo, as alegrias, as tristezas, as dúvidas, o cansaço e a satisfação de aprender.

Ao Murilo, filho lindo! Que trouxe consigo um mundo mais aberto, menos rígido, mais pleno. A cada dia cresce mais encantador. Presente maravilhoso da vida. Por ser íntegro e especialmente por amar.

Não somos os melhores

A vida repartida dia a dia
com quem vinha querendo que a vida
pudesse um dia ser vida,
posso dizer que alguma coisa aprendi
(primeiro com amargura,
depois com essa dolorida lucidez
que nos ensina a ver nossa feiura).

Aprendi, por exemplo, que não somos
os melhores. Custou mas aprendi.
Tempo largo levei para enxergar
que era de puro desamor a chama
que crescia no olhar do companheiro.

Não somos nem melhores nem piores.
Somos iguais. Melhor é a nossa causa.

Todos os que chegamos dessas águas
barrentas e burguesas, para dar
(pouco soubemos dar) uma demão
na roda e transformar a vida injusta
dos que conhecem mesmo a banda podre,
mostramos a nós mesmos, mais que aos outros,
a face verdadeira que levamos.

É repetir: melhor é a nossa causa.
Mas no viver da vida, a vida mesma,
quando é impossível disfarçar,
quando não se pode ser nada mais
do que o homem que a gente é mesmo,
na prática cotidiana da chamada vida,
que é a verdadeira prática do homem,
fomos sempre e somente como os outros,
e muitas vezes como os piores dos outros,
os que estão do outro lado,
os que não querem, nem podem, nem pretendem
mudar o que precisa ser mudado
para que a vida possa um dia
ser mesmo vida, e para todos.

Thiago de Mello

RESUMO

Tese de doutorado sobre especificidades da Educação do Campo e da Escola do Campo. Objetiva contribuir para a compreensão dos significados da especificidade da Educação do Campo e da escola do campo que circulam na cultura escolar como resultado da produção de diferentes sujeitos sociais. Apoia-se teoricamente nas indicações de Bourdieu sobre a pesquisa sociológica para definir os princípios metodológicos que orientaram a construção da problemática e definiram as formas de analisar o *corpus* documental. Parte da reconstrução da trajetória da educação para as populações do campo no Brasil, em particular com focalização nos argumentos que têm sido usados para justificar sua especificidade, como forma de fazer a crítica epistemológica ao conhecimento sobre o tema e exercer o controle necessário sobre as concepções pré-construídas pela pesquisadora. Analisa documentos dos movimentos sociais de luta pela Educação do Campo para estabelecer as condições de produção nas últimas décadas (1996 – 2016) a partir da quais se construiu a concepção de Educação do Campo, em particular cartas e manifestos, para elencar os elementos privilegiados na defesa de sua especificidade. Apresenta mapeamento dos elementos referidos como justificativa para a Educação e a Escola do Campo na legislação federal e na legislação do Paraná, tomada como exemplar. Destaca os elementos relacionados à argumentação quanto à especificidade da Educação e da Escola do Campo que têm sido objeto de elaborações nos textos acadêmicos, especialmente em livros e artigos produzidos por pesquisadores vinculados ao tema da Educação do Campo. Analisa o conteúdo dos materiais selecionados, a partir das categorias produzidas no diálogo entre a teoria e os materiais empíricos. As categorias articulam elementos que compõem os diferentes tipos de argumento encontrados no *corpus* documental, utilizados pelos autores para justificar a necessidade de uma Educação e de uma escolarização específicas para a população do campo. Esses elementos estão relacionados a processos sociais amplos e a processos que compõem a experiência escolar, e foram definidos em torno de: 1) Elementos ligados às relações econômicas; 2) Elementos relacionados às características socio culturais ou identitárias; 3) Elementos relacionados à organização da experiência escolar; 4) Elementos didáticos e metodológicos da experiência escolar. Foi possível explicitar, a partir do *corpus* documental analisado, que elementos constituem argumentos utilizados por diferentes instâncias da sociedade brasileira para defender e propor uma escola pública de qualidade específica para as populações do campo. Compreender as condições históricas em que foram produzidos tais argumentos e organizá-los em categorias do conhecimento científico foi a contribuição desta pesquisa. Em conclusão, com base no conjunto do *corpus* documental analisado, defende-se a tese de que os argumentos para justificar a especificidade da Educação e da Escola do Campo sofreram transformações expressivas nas duas últimas décadas, por força dos contextos de produção, como resultado principalmente das estratégias de articulação dos movimentos sociais com os espaços de produção de conhecimento científico, em particular com as universidades, o que propiciou um deslocamento dos argumentos em direção à experiência escolar em suas múltiplas dimensões, ainda que sem abandonar as justificativas pautadas em elementos econômicos e sócio identitários.

Palavras-chave: Educação do Campo. Especificidade. Escola do Campo. Movimentos Sociais.

ABSTRACT

Doctoral Thesis on specific characteristics of Country Education and Country Schools. It aims at contributing to the understanding of meanings of Country Education and country schools particularities which permeate the school culture as a result of various social subjects' productions. It is theoretically supported by Bourdieu's notes on sociological research to define the methodological principles that guided the problem argumentation development and established the means of analysing the documental corpus. It is based on reconstructing the trajectory of education to country peasants in Brazil, in particular with a focus on the statements which have been used to legitimate its peculiarities, as a way to make the epistemological criticism to the knowledge about the issue and pursue the required management of conceptions that were pre-designed by the researcher. We investigate documents from the social movements of fights for Country Education to stipulate the production conditions in the last decades (1996-2016) from which the conception of Country Education was built, especially letters and manifestoes, in order to catalogue the privileged elements in defence of its specificity. We present a mapping of such elements as justification to the presence of Country Education and its schools in federal and state (Paraná) legislation, which was taken as a model. We emphasise issues related to the argumentation on the particularity of Country Education and its schools that have been used as objects to elaborations in academic texts, notably in books and articles produced by researchers linked to the theme of Country Education. We analyse the content of selected material from the categories established in the dialogue between theoretical and empirical material. The categories articulate elements that are part of distinctive kinds of statements found in the documental corpus, taken by the authors to legitimate the necessity of a specific education and schooling to country peasants. Those elements are associated with wide social procedures and other procedures that form the school experience, and they were defined as: 1) Elements linked to economic relations; 2) Elements related to sociocultural or identity characteristics; 3) Elements related to the school experience organization; 4) Didactic and methodological elements from the school experience. It was possible to explain, from the documental corpus which was investigated, that the elements constituted statements used by different institutions of the Brazilian society to propose and sustain a public school of distinctive quality to country peasants. Comprehend the historical conditions in which those statements were elaborated and organizing them in scientific knowledge categories was the contribution of this research. In conclusion, with the support of the whole documental corpus that was analysed, we sustain the thesis in which the statements that justified the particularity of Country Education and its schools have suffered expressive changes in the last decades, by the force of production contexts, mainly as a result from articulation strategies of social movements with scientific knowledge production areas, particularly with universities, that provided a displacement of statements, which were aimed at the school experience in its multiple dimensions, still without leaving behind the justifications supported by economic, social and identity elements.

Keywords: Country Education. Distinctiveness. Country Schools. Social Movements.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 DISPÕE SOBRE OS DOCUMENTOS SELECIONADOS - CARTAS E MANIFESTOS NACIONAIS PRODUZIDOS PELO COLETIVO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO..... 102

QUADRO 2 DISPÕE SOBRE MARCOS NORMATIVOS DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO - DOCUMENTOS SELECIONADOS..... 133

QUADRO 3 DISPÕE SOBRE DOCUMENTOS REFERENTES À EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESTADO DO PARANÁ..... 136

QUADRO 4 GRUPOS DE PESQUISA CNPQ, POR REGIÃO NO PAÍS..... 176

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - INDICADORES DEMOGRÁFICOS E ECONÔMICOS.....51

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - GRUPOS DE PESQUISA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....177

LISTA DE SIGLAS

ABCAR	-	Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural
ABE	-	Associação Brasileira de Educadores
ACAR	-	Associação de Crédito e Assistência Rural
ANCA	-	Associação Nacional de Cooperação Agrícola
ANPEd	-	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	-	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BID	-	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CBA	-	Comissão Brasileiro-Americana de Produção de Gêneros Alimentícios
CBAR	-	Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais
CEAA	-	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEB	-	Câmara de Educação Básica
CEC	-	Colégio Estadual do Campo
CEC	-	Coordenação Estadual da Educação do Campo
CEE/CEB	-	Conselho Estadual de Educação/Câmara de Educação Básica
CEFFAs	-	Centros Familiares de Formação por Alternância
CFRs	-	Casas Familiares Rurais
CNBB	-	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	-	Conselho Nacional de Educação
CNER	-	Campanha Nacional de Educação Rural
CNPq	-	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONEC	-	Criação da Comissão Nacional de Educação do Campo
CONSED	-	Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação
CONTAG	-	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CPT	-	Comissão Pastoral da Terra
DEDI	-	Departamento da Diversidade
DG/SEED	-	Diretoria Geral/Secretaria de Estado da Educação
EDUCAMPO	-	Instituto de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial Sustentável
EFAs	-	Escolas Famílias Agrícolas
EJA	-	Educação de Jovens e Adultos
ENERA	-	I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária

FETAGs	-	Federações Estaduais de Trabalhadores na Agricultura
FETRAF	-	Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar
FNDE	-	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FOCEC	-	Fórum Estadual de Educação do Campo de Santa Catarina
FPEC	-	Fórum Estadual de Educação do Campo do Pará
GEPERUAZ	-	Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia
IES	-	Instituição de Ensino Superior
IFB	-	Instituto Federal de Brasília
IFC	-	Instituto Federal de Santa Catarina
INCRA	-	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	-	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ITERRA	-	Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAB	-	Movimento dos Atingidos por Barragens
MASTER	-	Movimento dos Agricultores Sem-Terra
MDA	-	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC	-	Ministério da Educação
MinC	-	Ministério da Cultura
MMC	-	Movimento das Mulheres Camponesas
MMTR	-	Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais
MOC	-	Movimento de Organização Comunitária
MPA	-	Movimento dos Pequenos Agricultores
MST	-	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra
NRE	-	Núcleo Regional de Educação
OEA	-	Organização dos Estados Americanos
OEI	-	Organização dos Estados Ibero-americanos
OIT	-	Organização Internacional do Trabalho
PCB	-	Partido Comunista Brasileiro
PCNs	-	Parâmetros Curriculares da Educação Nacional
PNE	-	Plano Nacional de Educação
PNLD	-	Programa Nacional do Livro Didático

PNLD– CAMPO	-	Programa Nacional do Livro Didático para o Campo
PPGE	-	Programa de Pós-Graduação em Educação
PR	-	Paraná
PROCAMPO	-	Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo
PRONACAMPO	-	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	-	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PSS	-	Processo de Seleção Simplificado
PT	-	Partido dos Trabalhadores
QPM	-	Quadro Próprio do Magistério
RESAB	-	Rede de Educação do Semiárido Brasileiro
SEA	-	Serviço de Educação de Adultos
SEB	-	Secretaria de Educação Básica
SECAD	-	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	-	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEED	-	Secretaria de Estado da Educação
SEED/CEC	-	Secretaria de Estado da Educação/Coordenação da Educação do Campo
SEESP	-	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
SESU	-	Secretaria de Educação Superior
SETEC	-	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SIFEDOC	-	Seminário Internacional e I Fórum de Educação do Campo da Região Sul
SSR	-	Serviço Social Rural
UEA	-	Universidade Estadual do Amazonas
UFBA	-	Universidade Federal da Bahia
UFCG	-	Universidade Federal de Campina Grande
UFFS	-	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFMG	-	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA	-	Universidade Federal do Pará
UFPB	-	Universidade Federal da Paraíba
UFPR	-	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	-	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	-	Universidade Federal de Santa Catarina
UFT	-	Universidade Federal do Tocantins

UnB	-	Universidade de Brasília
UNDIME	-	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNEB	-	Universidade Estadual da Bahia
UNEFAB	-	União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil
UNESCO	-	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNESP	-	Universidade Estadual de São Paulo
UNICEF	-	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIOESTE	-	Universidade Estadual do Oeste do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO..... 24

2 ESPECIFICIDADES DA ESCOLA PÚBLICA EM ÁREAS RURAIS: ELEMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DA PROBLEMÁTICA DE PESQUISA..... 40

2.1 ESCOLARIZAÇÃO NO PERÍODO IMPERIAL..... 44

2.2 VISIBILIDADE DA EDUCAÇÃO RURAL E PRODUÇÃO INICIAL DE PARÂMETROS PARA SUA ESPECIFICIDADE (1889 A 1937)..... 48

2.3 EM DIREÇÃO ÀS ESPECIFICIDADES NO ÂMBITO DA PRÓPRIA ESCOLA (DE 1937 A 1950)..... 59

2.4 AÇÕES EDUCATIVAS, PROPOSIÇÕES PARA A REFORMA AGRÁRIA E PRESENÇA NORTE-AMERICANA NO BRASIL (1951 A 1961)..... 66

2.5 REFORMAS EDUCATIVAS, DITADURA MILITAR E (RE)ORGANIZAÇÃO DOS MOVIMENTOS DE LUTA PELA TERRA E PELA ESCOLARIZAÇÃO (1961 A 1984)..... 70

2.6 CONTRIBUIÇÕES DOS MOVIMENTOS SOCIAIS E A NOVA LEI DE DIRETRIZES E BASES: A BUSCA POR UMA “ESCOLA DO CAMPO” (1985 A 1996)..... 75

2.7 DE 1997 (ENERA) AOS GOVERNOS POPULARES DO PARTIDO DOS TRABALHADORES..... 79

3 ESPECIFICIDADE DA ESCOLA DO CAMPO: DO PROTAGONISMO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS À INSTITUCIONALIZAÇÃO DOS DEBATES E AÇÕES A PARTIR DOS ANOS 1980..... 90

3.1 PARA ALÉM DA EDUCAÇÃO RURAL: O MOVIMENTO POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO..... 91

3.2 DOCUMENTOS PRODUZIDOS PELOS MOVIMENTOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO..... 100

3.2.1 Sobre os documentos analisados..... 101

3.2.2 Os documentos e a definição da educação e da escolarização necessárias para as populações do campo..... 104

3.2.3 Síntese das contribuições dos documentos à definição da Educação e da Escolarização do Campo desejada pelos Movimentos Sociais..... 111

4 EM DIREÇÃO ÀS ESPECIFICIDADES DA EXPERIÊNCIA ESCOLAR NO CAMPO: DOCUMENTOS OFICIAIS E A LITERATURA ESPECÍFICA PRODUZIDA NOS ANOS 2000..... 127

4.1 PRINCÍPIOS E PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOCUMENTAL REALIZADA..... 127
4.1.1 Elementos da especificidade da Educação e da Escolarização do Campo nos documentos oficiais..... 132
4.1.2 Condições de produção dos documentos oficiais para a Educação do Campo..... 137
4.2 ESPECIFICIDADES DESTACADAS PELOS DOCUMENTOS OFICIAIS..... 139
4.2.1 Elementos derivados das relações econômicas..... 140
4.2.2 Quanto aos elementos relacionados às características socioculturais ou identitárias..... 146
4.2.3 Elementos relacionados à organização da experiência escolar..... 151
4.2.4 Elementos didáticos e metodológicos da experiência escolar..... 157
4.2.5 Os documentos oficiais e a construção da Educação do Campo: sintetizando elementos..... 163
4.3 TEXTOS, CONTEXTOS E CAMPO CIENTÍFICO: PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA E ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO..... 169
4.3.1 Condições de produção da bibliografia sobre Educação e Escolarização do Campo..... 173
4.3.2 Elementos da especificidade da Educação do Campo presentes na produção bibliográfica analisada..... 178
4.3.2.1 Quanto aos elementos relacionados a aspectos econômicos..... 183
4.3.2.2 Especificidade quanto aos elementos socioculturais ou identitários..... 189
4.3.2.3 Elementos relativos à organização da experiência escolar no campo.. 192
4.3.2.4 Elementos de natureza didático-metodológica..... 197
4.3.3 Embates e consensos na produção bibliográfica: algumas considerações sobre a escolarização no campo e suas especificidades..... 201
CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 214
REFERÊNCIAS..... 226
APÊNDICE 1 - GRUPOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – BRASIL..... 247

APRESENTAÇÃO

Minha relação com a temática da tese tem origens no contato que tenho desde a infância com os sujeitos que vivem no campo, relação que foi consolidada pela minha atuação como professora da Rede Estadual da Educação do Paraná, de 2003 a 2013. Durante este período, assumi a função de técnica pedagógica da Coordenação Estadual da Educação do Campo na Secretaria de Estado da Educação do Paraná, entre os anos de 2005 e 2009, atuando como coordenadora no período de abril de 2007 a julho de 2009.

Foi um período em que muitas das reivindicações dos movimentos sociais passaram a ser objeto de atenção do Estado. Assim, pude entrar em contato com professores e escolas, com dirigentes dos núcleos, com representantes dos movimentos sociais de luta pela terra e por escolas no campo. Também fui desafiada a coordenar processos de elaboração de diretrizes e processos formativos para professores de escolas localizadas no campo.

Era grande a expectativa de produzir transformações e contribuir para o avanço das discussões que contrapunham o modelo de Educação Rural às novas possibilidades articuladas pelo Movimento por uma Educação do Campo. As experiências durante esse período foram motivadoras da necessidade de aprofundar meus estudos sobre a temática das escolas do campo.

Assim, apresentei a proposta de pesquisa no Curso de Mestrado, na Linha de Cultura, Escola e Ensino do PPGE/UFPR, que resultou em dissertação intitulada **A Escola do Campo e seu significado: o ponto de vista de professores e professoras da Rede Estadual de Educação do Paraná** (MENDES, 2009).

A investigação realizada caminhou na direção de aproximar-se dos professores/as da rede estadual que atuam em Escolas do Campo, buscando conhecer elementos das suas relações com o seu trabalho, particularmente dos pontos de vista do acesso, da leitura e da utilização dos materiais de orientação curricular e quanto ao significado atribuído à Escola do Campo. As questões, assim, abordaram a concepção e os conceitos de Educação do Campo debatidos na última década, bem como a realidade da Escola do Campo no Brasil contemporâneo.

Na dissertação, foi situado o campo teórico da Educação do Campo, particularmente desde a década de 1990. A partir das questões trazidas pela etapa

exploratória da pesquisa – especialmente o levantamento bibliográfico mais específico – e pela leitura de autores que trabalham com o conceito de construção social da escola, impôs-se a necessidade de uma reestruturação da pesquisa para ir ao encontro dos sujeitos que atuam nas Escolas do Campo. Sem desconsiderar a certeza de que o espaço escolar, no mundo capitalista, é espaço de reprodução social, as leituras apontaram a necessidade de colocar em questão a força da ação dos sujeitos nesse universo. Quem eram os professores e professoras que lecionavam nas Escolas do Campo naquele momento? Como pensavam a Escola do Campo? Que relações estabeleciam com as orientações curriculares oficiais?

Com base nessas indagações, configurou-se um projeto de investigação para buscar analisar e compreender – a partir das relações dos professores e professoras com as Diretrizes Estaduais da Educação do Campo do Estado do Paraná (PARANÁ, 2006) – os elementos que se constituem como especificidades das escolas do campo, do ponto de vista desses sujeitos. Foram, então, identificados os professores e as professoras que atuavam nas escolas estaduais, naquele momento, para buscar aproximações com suas formas de entender a Escola do Campo, bem como com as proposições de formação continuada apresentadas a eles pela Secretaria de Estado da Educação, por meio da Coordenação da Educação do Campo.

A finalização da dissertação trouxe novas questões que pediam aprofundamento. Por outro lado, a continuidade das atividades como professora, agora na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus de Laranjeiras do Sul - PR, atuando em cursos de formação de professores para a Educação do Campo (Curso Interdisciplinar em Educação do Campo) e em projetos e grupos de pesquisa relacionados à formação de professores das escolas do campo, constituiu-se em estímulo para aprofundar as questões que ficaram anunciadas na dissertação.

Em particular, a questão da especificidade da Escola do Campo tornou-se um desafio para a construção do projeto de doutoramento na mesma linha de Pesquisa do PPGE. Aprovada no processo seletivo, dei início às disciplinas obrigatórias durante as quais as questões iniciais do projeto foram debatidas e gradualmente ajustadas. As dificuldades de focalização foram recorrentes durante

todo o processo de desenvolvimento dos estudos e resultaram no projeto submetido ao exame de qualificação no mês de agosto de 2016.

As contribuições da banca convergiram para a necessidade de restruturação do texto, mas, para além disso, provocaram uma revisão intensa na construção do objeto, como se evidenciará na introdução que se segue a essa apresentação. A questão central – compreender significados das especificidades da educação e da Escola do Campo – trouxe desafios de ordens teórica e metodológica que foram enfrentados no limite permitido pelo tempo e pelas condições de finalização da tese. Restam pontas a serem amarradas, questões a serem aprofundadas. Novas indagações estão a exigir respostas.

Mas a avaliação que faço é que foi possível explicitar, a partir do *corpus* documental analisado, elementos que constituem parte dos argumentos que diferentes instâncias da sociedade brasileira têm utilizado para exigir e propor uma escola pública de qualidade para as populações do campo.

Conhecer tais argumentos, compreender as condições históricas em que foram produzidos e organizá-los em categorias do conhecimento científico foi a contribuição desta pesquisa. A partir dela, espera-se que o debate, as lutas e as proposições possam avançar um pouco mais.

1 INTRODUÇÃO

Os debates sobre a educação e a escolarização para as populações do campo, no Brasil, ganharam espaço especialmente a partir das lutas dos movimentos sociais pela terra, nas décadas de 1970 e 1980. Toda a questão educacional no campo deve ser situada a partir das relações de produção – e as palavras de Martins (2010) são destacadas aqui para abrir esta introdução, na qual se explicará o que se objetivou com o desenvolvimento da tese:

> O país inventou a fórmula simples da coerção laboral do homem livre: se a terra fosse livre, o trabalho tinha que ser escravo; se o trabalho fosse livre, a terra tinha que ser escrava. O cativeiro da terra é a matriz estrutural e histórica da sociedade que somos hoje. Ela condenou a nossa modernidade e a nossa entrada no mundo capitalista a uma modalidade de coerção do trabalho que nos assegurou um modelo de economia concentracionista. Nela se apoia a nossa lentidão histórica e a postergação da ascensão social dos condenados à servidão da espera, geratriz de uma sociedade conformista e despolitizada. Um permanente aquém em relação às imensas possibilidades que cria, tanto materiais quanto sociais e culturais (MARTINS, 2010, p. 10).

Para o autor, a forma como o capitalismo se desenvolveu no Brasil, portanto, constitui um caminho singular, que ajuda a explicar as contradições históricas e os bloqueios que ainda desafiam a sociedade brasileira. “O capital se emancipou, e não o homem” (p. 35). Entre os desafios, situa-se a questão agrária e, ao lado dela, a questão da escolarização para as populações do campo, que atravessaram o último século sem solução.

Ao final da Ditadura Militar (1964-1984), os movimentos sociais organizados e em especial o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) levaram a efeito ações de luta e de ocupação de terras que resultaram gradualmente em Assentamentos em alguns estados brasileiros, como, por exemplo, o Assentamento Nova Ronda Alta - RS, oficializado em novembro de 1983.

A luta por terra foi, logo ao início, associada à luta por escola, como um direito de todas as crianças, mesmo na provisoriedade dos acampamentos. A importância dessa luta se expressa na criação de um Setor de Educação no âmbito do MST, que gerou – e gera – vasta produção de conhecimentos sobre a escola necessária a essa população que vive, luta e trabalha no campo. A “[...] primeira escola do acampamento [...] tornou-se [...] legalmente a primeira escola do

assentamento [...], pois se encontrava na mesma área ocupada [...]. Foi a primeira conquista de escola de acampamento/assentamento no Brasil" (CAMINI, 2009, p. 104).

As lutas persistiram ao longo da década de 1990, com a realização de encontros nacionais e a publicação de manifestos e cartas, momento em que alguns pesquisadores ligados a universidades passaram a contribuir com os debates e com as reivindicações dos movimentos sociais por uma Educação do Campo, contrapondo um modelo ao existente até então, identificado como Educação Rural.

A década de 2000 trouxe alterações significativas na correlação de forças, motivadas pela chegada ao poder, no Governo Federal, do Partido dos Trabalhadores. Reivindicações dos Movimentos Sociais, gradualmente fortalecidas nos espaços das universidades, foram incorporadas às ações do Governo Federal e, ainda que estejam sujeitas hoje a uma discussão sobre sua real incorporação às políticas do Estado brasileiro, geraram propostas e projetos voltados especialmente ao fortalecimento da educação para a diversidade de populações do campo.

É nesse contexto que foi realizada a pesquisa no Curso de Mestrado na Linha de Cultura, Escola e Ensino do PPGE/UFPR, que resultou em dissertação intitulada **A Escola do Campo e seu significado: o ponto de vista de professores e professoras da Rede Estadual de Educação do Paraná** (MENDES, 2009). Alguns elementos serão retomados aqui para historicizar a construção do objeto da tese em suas origens.

Para a construção do trabalho empírico na dissertação, foi aplicado um questionário com questões fechadas e abertas que abordaram aspectos da formação e da atuação profissional dos/as professores/as estaduais que atuavam em Escolas do Campo, bem como seu conhecimento sobre as orientações curriculares e sobre sua participação nas atividades de debate das Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação do Campo. Uma última questão, aberta, buscou identificar a compreensão dos professores e professoras quanto aos elementos caracterizadores da Escola do Campo que, de alguma forma, compõem sua especificidade.

O instrumento de pesquisa foi encaminhado aos 31 Núcleos Regionais de Educação do Estado do Paraná, com a intenção de que fosse distribuído às escolas jurisdicionadas a eles, o que significaria, aproximadamente, a participação de 7.486

professores/as da Rede Estadual de Educação. Do total de instrumentos enviados, retornaram 1.879, originados de 28 Núcleos Regionais de Educação.

De forma sintética, pode-se dizer que os resultados daquela pesquisa (MENDES, 2009) apontaram dados relevantes e novos naquele momento quanto aos professores e professoras em atuação em Escolas do Campo, tais como o fato de se tratar de uma maioria feminina, entre 31 e 40 anos, residente em áreas urbanas e atuando na área rural, com formação em níveis de graduação e pós-graduação. Quase metade dos colaboradores e colaboradoras trabalhava há menos de cinco anos em Escolas do Campo. Além disso, foi possível identificar que 958 participantes da pesquisa pertenciam ao Quadro Próprio do Magistério; 937 tinham carga horária de 20 horas-aula e 1.029 afirmaram lecionar também em outro estabelecimento de ensino na área urbana.

Buscando compreender sua inserção nos processos de formação continuada oferecidos pelo Estado do Paraná até 2009 para essa modalidade de ensino e as relações estabelecidas com as orientações oficiais para a Escola do Campo, constatou-se que um número expressivo de professores afirmou não conhecer as Diretrizes Curriculares Estaduais - Educação do Campo; afirmou também somente utilizá-las em momentos específicos, tais como planejamento didático e escolha de metodologias para o ensino. Para tanto, utilizavam partes do documento, com destaque às alternativas metodológicas e aos eixos temáticos, dentre outros elementos vinculados à produção de materiais orientadores.

Finalmente, as respostas aos questionários permitiram identificar elementos que os participantes destacaram para diferenciar a Escola do Campo da Escola Urbana, os quais foram sistematizados em três categorias, a saber: a) Estrutura e organização do trabalho de ensino; b) Finalidades do trabalho de ensino; e c) Sujeitos da Escola do Campo. Elas permitiram articular o conjunto numeroso de elementos apontados pelos docentes como caracterizadores e diferenciadores do que é a Escola do Campo.

Mesmo sem detalhar, aqui, os resultados obtidos pela pesquisa, é preciso dizer que, dos 1.879 professores/as que devolveram o questionário, 1.306 (69,5%) responderam à questão relativa aos significados que atribuem à Escola do Campo; e, desse grupo, 1.018 respostas foram sistematizadas na primeira categoria – Estrutura e organização do trabalho de ensino. Pode-se, portanto, afirmar que é

desse ponto de vista que a maior parte dos professores estabelece a diferenciação entre a escola urbana e a Escola do Campo.

Ainda que não haja uma uniformidade na conceituação do que é uma Escola do Campo, é na sua estrutura curricular que se concentram as respostas dos professores. É interessante observar que os professores participantes, em sua grande maioria, expressaram a ideia de que os conteúdos e métodos de ensino não devem ser exatamente os mesmos, ainda que procurem resguardar a "universalidade" do conhecimento a ser ensinado nas escolas urbanas e do campo.

Nesse contexto, "especificidade", "adequação", "mudança", "realidade" e "diferença" foram palavras que se repetiram nas vozes dos professores ao explicarem o que é e como deve ser a Escola do Campo. A ideia difundida na cultura escolar, em grande parte derivada das reivindicações feitas pelos movimentos sociais ao longo das últimas décadas – e reiterada em documentos oficiais e na produção bibliográfica sobre o tema –, de que é necessária uma escola que atenda às especificidades dos sujeitos do campo, à sua realidade e às suas necessidades, foi também localizada nas vozes dos participantes da pesquisa.

Partilho o entendimento que a realização de uma pesquisa é antecedida por caminhos, trajetórias, intencionalidades, preocupações e concepções. Entendo que nenhuma pesquisa é neutra; pelo contrário, ao decidir a temática a ser pesquisada, o pesquisador já assume uma posição ontológica e epistemológica, incluindo-se aqui as dimensões da política e da ética, porque a pesquisa já compõe as inquietações que nos formam e que nos levam a questionar uma determinada realidade, e engajar-nos para transformar ou contribuir no processo.

> Não há ensino sem pesquisa e nem pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, procurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 32).

Portanto, é implicada com a Escola e a Educação do Campo, e com a necessidade de diálogo entre as especificidades desses espaços, que teço esta tese.

Pensar a Escola do Campo para entender suas especificidades, nela situando os sujeitos e suas condições especiais de ensino, é desvelar características

que diferenciam esse contexto em relação aos de outras escolas. Historicamente marcada por circunstâncias complexas devido às condições que a diferenciam de um contexto urbano, a realidade do campo requer olhares e ações capazes de entender essa especificidade não como redução de possibilidades, mas como estimuladora da superação de condições complexas e da produção de propostas, que terão como ponto de partida a escola já existente, com seus sujeitos concretos, suas contradições, por meio de um trabalho comprometido com os processos de transformação. Dessa forma, o ponto de partida que sustentou a construção inicial da pesquisa foi a premissa de que a Educação do Campo é, na sua raiz, fruto da luta dos movimentos sociais e que, por esse motivo, na sua trajetória de desenvolvimento, ela carrega a concepção de educação voltada à transformação social.

As respostas formuladas pelos professores e professoras da rede estadual de ensino atuantes em escolas localizadas em áreas rurais (MENDES, 2009) evidenciaram que de diferentes formas, nos discursos que circulam no espaço escolar, o conceito de especificidade da educação e da Escola do Campo encontra-se presente. Mas, por outro lado, seja no âmbito da cultura escolar ou no espaço social de forma ampla, circulam ideias, conceitos, pressupostos que fundamentam distinções entre escolas urbanas e escolas do campo, com base em diferentes tipos de argumentos. Assim, quando os professores se referiram a uma especificidade a ser levada em conta, os significados da expressão estavam relacionados a diferentes elementos do processo de escolarização ou da vida social.

Essa constatação gerou perguntas que, inicialmente, dirigiram a estruturação da pesquisa que ora se apresenta para a construção da tese de doutoramento na mesma linha de pesquisa do PPGE/UFPR: Que significados são atribuídos pelos professores ao conceito de especificidade? O que significa defender conteúdos específicos para as Escolas do Campo? A especificidade de conteúdos é compatível com a defesa dos conhecimentos universais? Se sim, em que medida e como isso pode se efetivar no trabalho das escolas e dos professores? É possível estabelecer relações entre os conhecimentos universais e a realidade dos sujeitos do campo? Que aspectos do cotidiano devem ser valorizados na seleção dos conteúdos e das metodologias de ensino? Há necessidade de disciplinas complementares, para dar conta dos conteúdos específicos e universais? E,

finalmente, o que de fato significa a afirmação frequentemente feita de que se deve considerar a especificidade da Escola do Campo?

De fato, a questão da especificidade da Educação e da Escola para os sujeitos do campo produz um conjunto de perguntas sobre as intencionalidades, os conhecimentos e os métodos de ensino, as quais têm sido objeto de preocupação no âmbito dos movimentos sociais, no âmbito da produção bibliográfica e no âmbito escolar também, com repercussões na legislação de ensino contemporânea. Entende-se, assim, que é uma discussão que gera tensões e embates e, claro, necessita ser enfrentada. Esta tese tem a intenção de colaborar com a discussão do tema.

Portanto, a problemática na qual se insere esta pesquisa tem origem nos resultados da Dissertação produzida, mas também na experiência da pesquisadora como participante das lutas pela Educação do Campo, em diferentes instâncias, e como professora do ensino superior que atua na formação de professores para Escolas do campo, por isso, também marcado pela subjetividade dessa experiência, trajetória que influencia o pensar e o fazer pedagógico, pois a “cabeça pensa onde os pés pisam” (FREIRE, 1987).

Aprendemos com Freire o valor de Ser Educador, compreendemos com Arroyo (2000) que é preciso significar o Ofício de Ser Mestre. Ao trabalhar com a educação, foi preciso assimilar e reconceber muita coisa em termos do que visualizávamos para o pensar - fazer pedagógico a partir de nossas “romantizadas” formações acadêmicas. Entendo que trabalhar com educação, em nossos tempos, é acolher o desafio de tratar de um “ofício” dos mais dignificadores da formação humana. É lidar com os significados do conhecimento, com a ciência, com a arte, com a humanização, mas também com os determinantes da constituição histórica de nossa sociedade, “a qual não tem o giro do motor da história a serviço da classe trabalhadora”. Lidamos com muitas coisas ao mesmo tempo e, oxalá, projetamos nas gerações vindouras o melhor do que a humanidade já tem elaborado, em termos de nos fazermos cada vez mais humanizados (TEIXEIRA; MENDES; ONÇAY, 2014).

A partir dessas referências, realizei pesquisa preliminar em bases de dados e na literatura específica sobre Educação do Campo, a qual evidenciou como o conceito de especificidade tem força na produção científica no campo educacional. Por outro lado, ele está presente também nos documentos orientadores da

educação nacional, tanto os que se dirigem à normatização da educação básica como à formação de professores – ressalte-se, entre outras ações, a existência de um Programa Nacional de Livros Didáticos Campo, especialmente voltado à distribuição de livros aos alunos das Escolas do Campo, justificado na especificidade dessa "modalidade de ensino", expressão usada pela legislação educacional e objeto de questionamento e embates.

Quanto à formação de professores, no caso das Escolas do Campo, é preciso fazer referência aos estudos que, nas últimas décadas, têm procurado aprofundar a compreensão sobre os conhecimentos que compõem a profissionalização desse professor, bem como sobre a origem de tais conhecimentos e as formas como os professores os apreendem, também enfatizando a especificidade do trabalho que irão realizar.

Com esses pressupostos, ao longo dos últimos anos, o número de cursos de Licenciatura em Educação do Campo foi sucessivamente ampliado, seja por meio de projetos, como o PRONERA, organizado nos Estados, pela decisão de diversas universidades de criarem cursos para educadores que atuam nas Escolas do Campo, atendendo editais propostos pela SECADI/MEC desde 2008, seja, posteriormente, pela criação do Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO) e a interiorização das universidades. Nesses cursos também pode ser localizada a ideia de especificidade como justificadora das propostas e ações de formação realizadas.

Observa-se ainda que, a partir das metodologias usadas para seu desenvolvimento, a execução desses programas necessariamente requer a presença das universidades públicas em diferentes âmbitos de atuação. Como consequência da participação das universidades nas ações de formação demandadas pelo Movimento da Educação do Campo, vários grupos de pesquisa sobre a temática foram se constituindo e consolidando, inclusive com a criação de linhas de pesquisa de mestrado e doutorado em algumas instituições[1].

---

[1]Um relevante espaço de pesquisa foi a existência dos Observatórios de Educação do Campo, implantados em várias universidades em função de editais CAPES/INEP. Ainda no âmbito da produção de conhecimento, uma Cátedra Unesco de Educação do Campo foi concedida à Universidade Estadual de São Paulo (Unesp), em 2009 (MOLINA, 2011, p. 23). As pesquisas geradas nesse cenário têm sido apresentadas em eventos científicos nacionais, como é o caso da ANPEd, ANPEd regionais, ENDIPE e eventos de outras áreas, como a Sociologia, entre outros, e também em eventos específicos, como o SIFEDOC – Seminário Internacional e Fórum de Educação do Campo da Região Sul.

A partir de dados e das problemáticas anunciadas, justifica-se a realização da pesquisa de Doutorado na linha de pesquisa Cultura, Escola e Ensino do PPGE/UFPR por entender que, no caso da Escola do Campo, a defesa da especificidade remete exatamente ao âmbito das relações entre a cultura, às seleções culturais que definem finalidades dos processos de escolarização e, finalmente, às consequências dessas definições na organização e na realização do ensino, por meio do que se costuma denominar de práticas escolares.

Assim, a problemática de pesquisa desta tese se coloca a partir da existência, hoje, de uma consistente convicção cultural – ainda a ser compreendida – de que há especificidades na Educação do Campo e na Escola do Campo – convicção fortalecida a partir de e com os movimentos sociais de luta pela terra nas décadas de 1980 e seguintes; ela foi incorporada nos documentos oficiais da legislação educacional brasileira, especialmente a partir dos anos 2000 e também em diferentes materiais de ensino, e, para além disso, circula na produção científica sobre o tema ao longo das últimas décadas, ensejando um numeroso acervo de artigos, livros e capítulos que, direta ou indiretamente, reafirmam a questão dessa especificidade.

Essa situação de convergência em torno do conceito sugere que é necessário investigar como ele se materializa nesses diferentes elementos do *corpus* documental aqui referido, buscando explicitar significados construídos, tomando algumas precauções de ordem metodológica. Do ponto de vista da produção de conhecimento em uma abordagem sociológica e histórica, alerta-se para a necessidade de estar atento à força das pré-noções que o pesquisador carrega em sua relação com seu objeto de estudo que, nas palavras de Bourdieu (2005, p. 24), “enquanto relação social, nunca é puro conhecimento”, evidenciando configurações que afetam a construção de novas relações, de natureza mais complexa.

A necessidade de controle epistemológico, assim, deve evitar tanto a incorporação das noções do senso comum sobre a vida social quanto o artificialismo gerado pela tentativa de produzir um conhecimento que apenas aparentemente explica cientificamente o mundo social. Assim, a exigência é que o pesquisador vá ao encontro do mundo social reconhecendo-o como um mundo desconhecido, no sentido em que afirmava Marx, repetido por muitos e também destacado por

Bourdieu (2005, p. 26), que “na produção social de sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade”.

Assim, a pesquisa realizada apoia-se nesse pressuposto de que o objeto de conhecimento é construído no embate com as primeiras evidências e, portanto, não é dado. Mas, ao lado desse outro entendimento, deve ser aqui destacado como orientador dos procedimentos da pesquisa que tem como questão central entender a presença do conceito de especificidade na discussão e nas proposições sobre Educação e Escola do Campo.

Ao examinar o *corpus* documental e construir a problemática de pesquisa, buscando os caminhos de uma análise relacional, com apoio ainda nas elaborações de Bourdieu (2005, p. 32), sobre o processo de ruptura exigido na produção científica, estabeleceu-se a necessidade de não examinar a construção cultural sobre o tema – a linguagem é um dos instrumentos que expressam parte de tal construção – como um processo independente das relações históricas e sociais nas quais ele se constituiu.

Conceito incorporado nos materiais analisados com diferentes significações, a especificidade da educação e da Escola do Campo constitui-se em justificativa para ações em diferentes níveis da administração do sistema educativo, mas não somente nesse âmbito, já que os movimentos sociais orientam suas ações educativas a partir dele e as escolas e professores manifestam suas preocupações em transformar o ensino para que a exigência seja atendida para que uma outra escola seja produzida, como evidenciaram os colaboradores da pesquisa anteriormente realizada (MENDES, 2009).

Com base nos pressupostos indicados, e após a primeira etapa da pesquisa que antecedeu o exame de qualificação do projeto, definiu-se que seria necessário e urgente aprofundar a compreensão sobre o conceito de especificidade e que, para isso, um primeiro passo seria verificar suas relações com as intenções educativas expressas em diferentes materiais impressos que circulam na cultura escolar, com especial atenção a documentos organizadores de ações educativas, como as orientações gerais e normas oficiais, mas também aos produtos bibliográficos que resultaram de reflexões e pesquisas por agentes do campo acadêmico.

Em particular, interessa buscar a compreensão desse tema pela sua relação com um elemento da escolarização que tem grande relevância, ou seja, as

definições sobre os conhecimentos a serem ensinados e aprendidos. Os embates entre conhecimentos universais e locais, entre o saber científico e o saber popular, entre a cultura erudita e a cultura popular criam, entre outros elementos, o espaço de problematização necessário para justificar a necessidade e a decisão de discutir a especificidade da Escola do Campo. Articulada a essa questão dos conhecimentos, acrescenta-se a defesa de métodos e metodologias diferenciados para atender à especificidade das Escolas do Campo que também tem marcado os diferentes campos de discurso e de práticas.

Sendo assim, a partir das indagações e considerações apresentadas, o objetivo geral desta tese é: Analisar os significados da especificidade da Educação do Campo e da Escola do Campo que circulam na cultura escolar como resultado da produção de diferentes sujeitos sociais, contribuindo para o debate sobre o processo de escolarização no campo, no Brasil contemporâneo.

Nessa direção, e com base nas pressuposições apresentadas, propõem-se como objetivos específicos:

1. (Re)construir a trajetória da educação para as populações do campo no Brasil, em particular com focalização nos argumentos que têm sido usados para justificar sua especificidade;

2. Analisar documentos dos movimentos sociais de luta pela Educação do Campo, em particular cartas e manifestos, para elencar os elementos privilegiados na defesa da especificidade da Educação e da Escola do Campo nas últimas décadas;

3. Mapear os elementos que sustentam a justificativa de normatizações específicas para a Educação e a Escola do Campo na legislação federal e na legislação do Estado do Paraná, tomado como caso exemplar examinado;

4. Analisar os elementos relacionados à argumentação quanto à especificidade da Educação e da Escola do Campo que têm sido objeto de elaborações nos textos acadêmicos, especialmente em livros e artigos produzidos por pesquisadores ligados ao tema da Educação do Campo.

Alertando para o fato de que não se apresenta, aqui, um mapeamento exaustivo, dados os limites e recortes da pesquisa e também a vasta produção documental hoje disponível sobre o tema, foram estabelecidos os objetivos do trabalho empírico em torno de um *corpus* documental que permitisse uma

contribuição aos debates sobre o tema na direção de sua necessária inserção em três âmbitos diferentes: da produção dos movimentos sociais, da produção institucionalizada no Estado pela normatização legal e da produção no campo acadêmico, por meio de uma bibliografia especializada (GRAWITZ, 2001).

No entrecruzamento das análises desse *corpus*, com base nas categorias analíticas estabelecidas, entende-se que foi possível apontar elementos teóricos e metodológicos que podem contribuir para o debate sobre as especificidades da escolarização dos sujeitos do campo.

Pela natureza da problemática construída, a pesquisa caracteriza-se como análise documental, na perspectiva proposta nos trabalhos de Vosgerau e Romanowski (2014). Para seu desenvolvimento, foram traçados inicialmente os seguintes procedimentos:

a) Levantamento e identificação do *corpus* documental a ser analisado e que incluiu:

- legislações federal e estadual específicas relacionadas à Educação do Campo;
- livros, artigos, dissertações e teses produzidos por pesquisadores do tema;
- documentos dos movimentos sociais de luta pela Educação do Campo;

b) Seleção, dentro do *corpus* documental, dos materiais a serem analisados em profundidade.

Este procedimento, considerado como um primeiro nível analítico, está relacionado à necessidade de conhecer as pesquisas, a legislação desenvolvida no âmbito da Educação do Campo e outros materiais, muitas vezes fazendo releituras em busca da presença do conceito de especificidade.

A primeira etapa do trabalho de levantamento da produção bibliográfica do movimento da Educação do Campo (a partir 1997) e de ordenar essa produção consistiu na retomada de todas as obras e materiais que compunham o acervo da minha biblioteca pessoal. Este trabalho foi facilitado pela organização desse acervo por vários anos, desde meu engajamento com a Educação do Campo, em 2002, e a minha inserção nos diversos espaços, como Escolas do Campo, a Coordenação Estadual Educação do Campo (SEED/PR, 2005 a 2009), além da participação em seminários, simpósios, eventos, fatos que me colocaram em contato direto com

muitos trabalhos e processos de sistematização, de diferentes grupos e autores, incluindo os autores-militantes.

Realizei também, ainda nessa etapa inicial, a revisão bibliográfica sobre a temática, com a busca nas bases de dados de teses, dissertações e artigos científicos; em livros impressos; e Legislações e análise dos documentos tratando da Educação do Campo produzidos e publicados, principalmente a partir de 1997[2]. Destaco os *sites* de pesquisas, como o da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, da biblioteca Virtual de Educação do Campo da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR[3], entre outros. No campo da produção científica, a busca ocorreu principalmente a partir dos descritores Educação do Campo - Escola do Campo - Especificidade - Particularidade.

É necessário dizer que a busca nas bases e *sites* a partir dos descritores resultou em um conjunto pequeno de obras. Contudo, quando examinei as obras dos autores-sujeitos referenciais da Educação do Campo, na busca do conceito "especificidade", obtive resultados significativos. Assim, o processo de busca e seleção realizado dessa forma permitiu verificar que o conceito de especificidade efetivamente está presente em grande parte da produção sobre o tema da Educação e da Escola do Campo. Após leitura prévia dos documentos, para verificar a presença explícita do conceito de especificidade, foram então selecionados os materiais para o segundo nível do processo analítico.

c) Análise do conteúdo dos materiais selecionados, a partir das categorias produzidas no diálogo entre a teoria e os materiais empíricos. As categorias, portanto, decorrem das leituras realizadas e respondem aos diferentes tipos de argumento encontrados no *corpus* documental utilizados pelos autores para justificar especificidades da escola do campo, a partir de: 1) Elementos ligados às relações econômicas; 2) Elementos relacionados às características socioculturais ou identitárias; 3) Elementos relacionados à organização da experiência escolar; 4) Elementos didáticos e metodológicos da experiência escolar.

---

[2] A Educação do Campo fez-se um acontecimento na história da educação brasileira a partir de 1998 e, nesse contexto, ocorreram fatos importantes, entre eles a criação da Articulação Nacional por uma Educação do Campo, em 1998; a produção das Diretrizes Operacionais para as Escolas do Campo, em 2002; e cursos específicos de formação de professores.

[3] A Biblioteca Virtual de Educação do Campo, organizada por Elias Canuto Brandão, professor da Unespar, vem reunindo e compondo o acervo produzido no conjunto das Instituições de Ensino Superior e dos Movimentos Sociais do Campo. Nela, localizei um conjunto de documentos, como teses e dissertações, artigos, livros, legislação, entre outros. Disponível em: <http://educacaodocampo-bibliotecavirtual.blogspot.com.br/>. Acesso em: 15 out. 2015.

Essas categorias permitiram articular e explicar tanto as especificidades relativas às demandas derivadas dos processos sociais mais amplos quanto aquelas que derivam mais estritamente da experiência escolar cotidiana, portanto, especificidades que estão situadas em dois níveis diferentes, mas complementares. Essa perspectiva é essencial para as opções teóricas e metodológicas assumidas na pesquisa, uma vez que a vida social é compreendida nas relações dialéticas entre a força das estruturas, com suas determinações relativas, e a ação dos sujeitos ao reproduzir e produzir a vida. Assim, o esforço de teorização corresponderia à necessidade de produção de um tipo de conhecimento que Bourdieu denominou "conhecimento praxiológico" – que se contrapõe tanto ao objetivismo quanto ao subjetivismo.

Os resultados do processo de investigação realizado estão apresentados nesta tese, cujo texto está dividido em cinco capítulos, que correspondem de forma aproximada ao caminho realizado e permitem evidenciar, a partir do recorte teórico e metodológico, as singularidades do estudo e do objeto – a Educação e a Escola do Campo e elementos que justificam sua especificidade.

No Segundo Capítulo, que sucede à Introdução, com a finalidade de construir a problemática da pesquisa, foram selecionados elementos da trajetória da Educação Rural e da Educação do Campo no Brasil, a partir da década de 1930 até os dias atuais. O capítulo permite evidenciar contrapontos entre esses dois modelos – ou paradigmas, como é usual encontrar na literatura e na legislação. Sem a pretensão de traçar uma história da questão, buscou-se esclarecer e diferenciar os elementos de cada uma delas, de forma sintética e situada. A intenção foi apontar como a construção de um novo conceito denominado Educação do Campo, que potencializa as discussões de políticas educacionais capazes de proporcionar visibilidade aos sujeitos do campo, colocou em pauta o conceito de especificidade – cuja compreensão constitui o centro da questão nesta tese. A construção do texto foi sustentada particularmente pelos trabalhos de Sérgio Celani Leite, Maria Julieta Calazans, Sud Mennucci, Roseli Salete Caldart e Maria Antônia de Souza e foi apoiada em problematizações gerais sobre a História da Educação Brasileira, presentes nos textos clássicos de Maria Luiza Ribeiro, Otaíza Romanelli e Dermeval Saviani, todos indicados nas referências finais.

No Terceiro Capítulo, apresentam-se elementos produzidos no âmbito dos movimentos sociais, obtidos nas análises que tomam como referência os documentos produzidos pelos coletivos nacionais e estaduais da Educação do Campo, a partir das conferências, fóruns e encontros. Destacam-se, entre eles, as cartas e manifestos, documentos produzidos nas Conferências e Seminários, Fórum Nacional Educação do Campo (FONEC) e textos coletivos produzidos pela Articulação Paranaense Por uma Educação do Campo, estabelecendo-se diálogo com autores e militantes pesquisadores que se dedicam à temática Educação do Campo. Tem o propósito de caracterizar e analisar a produção desse material sobre a Educação do Campo, evidenciando os diferentes significados de especificidade que pude encontrar nesses documentos e verificando os que são mais recorrentes nesse *corpus* documental produzido no âmbito dos Movimentos Sociais.

O objetivo do capítulo é, então, demarcar elementos constituidores da problemática da questão educacional no campo brasileiro, situando-a no movimento de construção de uma concepção e proposta cuja finalidade é superar a educação rural, modelo que produziu um agravamento na precariedade da educação oferecida às populações do campo. Esse movimento de transformação tem sua força geradora nas lutas dos movimentos sociais, espaço no qual gradativamente foram intensificados e expandidos os debates sobre a especificidade da Educação e da Escola do Campo.

O Quarto Capítulo foi estruturado para apresentar os resultados a partir de dois eixos de análise, definidos para evidenciar os elementos que têm sido apontados como constituidores da especificidade da educação e da escolarização no campo. Esses eixos foram definidos com base na constatação que começa a ser objeto de atenção de alguns autores, de que dois movimentos marcaram as últimas décadas: o primeiro, de aproximação entre as propostas dos movimentos sociais e os espaços institucionais no âmbito do Estado; o segundo, de aproximação entre os movimentos sociais e os espaços de produção do conhecimento científico nas universidades.

Assim, a primeira seção do capítulo examina documentos que foram produzidos como resultado da aproximação entre os movimentos sociais e o Estado, que nas últimas décadas incorporou reivindicações e propostas, materializando-as, pelo menos em parte, em legislações que organizam a vida social no que tange à

Escolarização no Campo. Na seção, apresenta-se a análise dos documentos oficiais nacionais e estaduais, como decretos e resoluções do Conselho Nacional de Educação na busca de significados para a especificidade da Educação e da Escola do Campo, construídos como produto de uma relação institucionalizada dos movimentos sociais com instâncias governamentais.

Focalizam-se a publicação de normativas, como as diretrizes de 2002 e de 2008 e o Decreto Presidencial de novembro de 2010; a organização de programas governamentais criados em diálogo com os movimentos sociais, como o PRONERA e o Programa de Formação de Professores (PROCAMPO). Como caso exemplar, apresentam-se também análises das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Estado do Paraná, publicadas no ano de 2006, que acompanham o movimento nacional de institucionalização de espaços específicos de definição e normatização e de proposição de ações voltadas ao atendimento da Educação no Campo, em suas especificidades. A segunda seção se orienta pela existência do segundo movimento, que aproximou os movimentos sociais e a universidade e resultou em extensa produção bibliográfica sobre Educação e Escola do Campo. Nela, são analisados referenciais bibliográficos selecionados entre a vasta e significativa produção disponível sobre o tema, para elencar contribuições dadas pelos autores no debate sobre os elementos que constituem especificidades da educação e da escolarização no campo. Deve-se destacar que é comum, nos trabalhos da Educação do Campo, a autoria de sujeitos coletivos, como os coletivos de alunos dos cursos de graduação e pós-graduação, podendo-se afirmar, dessa forma, a existência de uma produção coletiva do conhecimento no âmbito da Educação do Campo.

O conjunto de análises nesses dois eixos, articulado em torno das quatro categorias identificadoras dos elementos que constituem as especificidades da Educação e da Escolarização no Campo, permitiu enunciar, nas Considerações Finais, a tese que avalia resultados produzidos pela aproximação entre os movimentos sociais e outras instâncias da vida social brasileira, nas décadas de 1990 e 2000, na configuração de uma determinada forma de entender e fazer a Escolarização do Campo.

Também nas Considerações Finais retomei os objetivos e os procedimentos que permitiram a realização desta trajetória de pesquisa para avaliar os resultados

obtidos e, ainda, apontei contribuições e limites da pesquisa, bem como questões que necessitam novos aprofundamentos.

Ao finalizar esta Introdução, deve-se pontuar que as instituições de Educação Superior possuem pesquisadores que se dedicam ao estudo da Educação e dos Movimentos Sociais, com focalização também na Educação do Campo. Pesquisa realizada no diretório de grupos de pesquisa do CNPq revela que centenas de grupos trazem em seu título temas como Movimentos Sociais e Educação; Educação Popular e Movimentos Sociais; Educação do Campo; Educação do Campo e Políticas Públicas; Educação e Movimentos Sociais do Campo, entre outros.

Assim, a temática da Educação do Campo tem sido amplamente difundida por intelectuais vinculados aos movimentos sociais, por órgãos oficiais responsáveis pela educação, por partidos políticos e pelos movimentos que defendem a necessidade de uma escola específica para o campo (BRASIL, 2002; 2006; MOLINA; JESUS, 2004). Compreender com maior profundidade os significados dessa especificidade no âmbito da Escola Pública Brasileira é o que propus como foco desta tese.

2 ESPECIFICIDADES DA ESCOLA PÚBLICA EM ÁREAS RURAIS: ELEMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DA PROBLEMÁTICA DE PESQUISA

A opção teórica e metodológica, nesta tese, foi construir a problemática de pesquisa a partir dos seguintes elementos: a análise da situação educacional brasileira em seus constitutivos histórica e socialmente produzidos; a realidade das Escolas do Campo hoje existentes em uma multiplicidade de situações concretas que necessitam ser compreendidas e situadas em contextos mais amplos; as reivindicações dos movimentos sociais por uma educação pública de qualidade, com vistas ao atendimento de demandas diversificadas; e, finalmente, a produção bibliográfica sobre a Educação do Campo, que gradativamente se consolidou como uma questão relevante e com resultados expressivos dos pontos de vista da produção de conhecimento e da proposição de ações.

A intenção, como explicitado na introdução do texto, é contribuir para aprofundar os debates sobre a questão da especificidade da Educação e da Escola do Campo, tema que vem ocupando a atenção de pesquisadores e demais sujeitos que produzem conhecimentos nesta área. Incluem-se aqui os militantes de movimentos sociais organizados e os sujeitos que compõem grupos específicos na população brasileira e que lutam pela educação como um direito ainda a ser conquistado – e um dever do Estado.

Análise documental prévia em materiais produzidos por diferentes fontes e com diferentes finalidades – tais como legislações, orientações pedagógicas, livros didáticos, entre outros – evidenciou a presença frequente da palavra “especificidade” em expressões nas quais aparece associada tanto à Educação do Campo como à Escola do Campo, ou ainda aos Sujeitos do Campo. A existência dessa especificidade vem sustentando argumentos e justificando ações quanto à necessidade, às finalidades e às formas de escolarização em áreas rurais, especialmente após a década de 1980.

Segundo Oliveira e Campos (2012, p. 237), o contexto da educação no meio rural “vem sendo transformado por movimentos instituintes que começaram a se articular no final dos anos 1980, quando a sociedade civil brasileira vivenciava o processo de saída do regime militar”. Como fruto dessa organização e participação da sociedade civil, foram reafirmadas e consolidadas as lutas democráticas por vários direitos, incluindo-se a Educação do Campo. Portanto, pode-se dizer que um

dos resultados desse processo foi o fortalecimento de uma concepção que reconhece a Escola do Campo pela sua inserção nas condições concretas de existência dos povos do campo. O processo trouxe ao centro do debate a defesa de uma escola que não corresponderia ao modelo de escola urbana e, assim, entende-se que se pode falar de uma naturalização da ideia de que ela deve contemplar determinadas especificidades.

Assim, é necessário investigar cientificamente o que isso significa no momento atual da educação brasileira, procurando entender a construção feita ao longo da história e como ela se articula aos debates mais recentes sobre a educação para as populações que vivem no campo e dele tiram seu sustento. É preciso compreender – em sentido científico – a que se referem os diferentes documentos quando justificam que a escolarização de crianças e jovens deve atender a especificidades, que a organização escolar deve considerar tais especificidades, que os programas e materiais (como os livros) devem ser produzidos para atender especificidades; é preciso também avaliar o que pode resultar dessa compreensão em termos de qualidade da escolarização oferecida, os avanços e limites produzidos.

Retomam-se aqui as questões iniciais postas para o desenvolvimento da pesquisa e destaca-se o princípio teórico e metodológico de que, na esteira do que defende Bourdieu (1998a, p. 60), a teoria é tratada como “um *modus operandi* que orienta e organiza a prática científica”. Nessa direção, deve-se esclarecer que não houve intenção de fazer a genealogia do conceito de especificidade e encontrar vertentes teóricas diferenciadas na sua designação; propôs-se fazer o exercício teórico e metodológico de submeter documentos à análise para identificar os significados que estão presentes nas formulações acadêmicas sobre o tema, reconhecendo-os como produções sociais em determinadas condições, mas entende-se que eles também estão incorporados à linguagem comum e à linguagem institucional dos documentos e normatizações que regularam e regulam as ações na questão da Educação do Campo.

Assim, neste capítulo, intenta-se localizar a presença historicamente instituída da necessidade de especificidade de uma educação e de uma escola para os sujeitos do campo, buscando compreender o movimento mais amplo que produziu essa ideia ao longo de um determinado período. Buscou-se destacar

elementos que contribuem para identificar as justificativas apontadas pelos diferentes agentes sociais e avaliar efeitos dessa opção nas situações identificadas. Trata-se de uma contribuição inicial e limitada, pois há o entendimento de que ela deverá se somar a outros estudos – realizados e por realizar – para efetivamente avançar na crítica epistemológica necessária à construção desse objeto científico.

Os elementos centrais de historicização da problemática não foram buscados nas concepções pedagógicas, o que poderia ser também um caminho, mas nos condicionantes estruturais da educação brasileira ao longo da sua história. Nesse sentido, optou-se por dialogar com as análises realizadas em dois trabalhos clássicos no campo da História da Educação, produzidos por Romanelli (1985) e Ribeiro (1984), para os aspectos gerais, articulando-os com os trabalhos de Saviani (2008b) e de Nagle (1975); e em outros trabalhos, como os de Leite (2002) e Calazans (1993), os quais evidenciam que a educação rural no Brasil até a década de 1990, quando a categoria Educação do Campo ganhou espaço, está atrelada a um modelo de política econômica comprometido com as elites e ligado às oligarquias rurais.

A argumentação de Leite (2002, p. 13) considera que a educação "é ampla, multifacetada, variável, de conformidade com o espaço humano-racional em que lhe é possível aflorar. Por isso existem tipos e formas educacionais diferentes, entre elas a educação rural". Essa afirmação parece não carecer de contestações. Entretanto, é a partir dela que se abrem a perspectiva e a necessidade de analisar os processos de produção social por meio dos quais as "múltiplas faces" foram se expressando e, assim, configurando historicamente "tipos e formas" educacionais diferentes no caso do Brasil.

Em síntese, as perguntas que se deseja fazer ao passado, neste caso, construindo a problemática da pesquisa, são derivadas da presença de forte consenso na cultura escolar brasileira de que se deve atender a especificidades das escolas e dos sujeitos do campo. Que significados estão contidos nessa afirmação? Desde quando se colocou essa compreensão na educação brasileira? No consenso hoje existente, como se desdobra e se expressa a especificidade em diferentes âmbitos da discussão? Em que medida esse pensamento vem orientando os debates e as práticas escolares nas últimas décadas? E, ainda, que relações essa

discussão estabelece com o conjunto das questões em pauta na educação brasileira, na contemporaneidade?

Essas perguntas orientaram a construção deste capítulo, cuja finalidade é inscrever e situar a análise que se objetiva fazer na tese, sobre a especificidade da educação destinada às populações do campo – na sua historicidade enquanto parte constitutiva da própria historicidade da educação brasileira.

Dessa forma, alguns autores serão chamados a contribuir com a argumentação quanto aos processos por meio dos quais se constituiu, no país, um "tipo" de educação. Leite (2002, p. 14) afirma que a Educação do Campo, no Brasil,

> [...] por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: "gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade" (anônimo).

Embora o Brasil seja também um país de origem agrária, compartilha-se aqui a compreensão de que os povos do campo tiveram os seus direitos negados, principalmente no que se refere à educação formal no campo. Estudos realizados por Munarim (2006), Arroyo (2007) e Leite (2002) evidenciam que a zona rural foi e é entendida como "uma realidade a ser superada e, por esse motivo, as políticas sociais e educacionais não foram vistas como prioritárias para esses povos" (SANTOS, 2010, p. 2).

Deve-se destacar que a educação rural foi incluída na legislação nacional pela primeira vez em 1934, uma vez que os textos constitucionais de 1824 e 1891 não a mencionavam, fato este que, segundo Nascimento:

> Evidencia dois problemas de governança pública, a saber: o descaso por parte dos dirigentes com a educação destinada aos camponeses e resquícios de uma cultura política fortemente alicerçada numa economia agrária com base no latifúndio e no trabalho escravo (NASCIMENTO, 2009, p. 160).

À medida que a educação escolar passou a ser ofertada, ela centrou-se no modelo de Educação Rural "adequada aos modelos políticos de desenvolvimento econômico efetivados no campo, cujas bases se fundamentavam nos interesses das classes dominantes" (AZEVEDO, 2007, p. 145).

Com apoio na pesquisa de Rangel e Carmo (2011) e especialmente no texto de Ribeiro (1984), é possível recuperar alguns elementos históricos constitutivos da Educação Rural, no intuito de situar os elementos que articulam a problemática da pesquisa e, assim, construir os fundamentos para esclarecer o significado da Educação do Campo como movimento que expressa conflitos e lutas em momentos mais recentes da vida e da história do país. Entende-se que é imprescindível esse esforço de retomada das ações relativas à educação das populações do campo para buscar o entendimento – historicamente situado – dos significados quanto às especificidades da escola do campo.

É necessário compreender os diferentes projetos de educação que marcaram os debates sobre a educação brasileira. Em especial, neste capítulo foram enfatizados os projetos anteriores à década de 1980, identificados com a denominação de Educação Rural, anunciando ao final aqueles que, decorrentes das ações dos movimentos sociais nas últimas décadas, obtêm resultados e avanços no que se refere à valorização dos sujeitos que vivem em áreas rurais – projeto cuja construção está em parte registrada no *corpus* documental que será objeto de atenção específica no segundo capítulo da tese.

2.1 ESCOLARIZAÇÃO NO PERÍODO IMPERIAL

Em sua periodização da Educação brasileira, Saviani destaca que o período de 1549 a 1759 é marcado pelo desembarque da primeira missão jesuítica da Companhia de Jesus no Brasil Colonial até a sua expulsão pelo Marques de Pombal, quando se configura uma concepção pedagógica orientada pela Companhia de Jesus, afirmando que “resulta inescapável que, no plano das ideias pedagógicas, a visão jesuítica prevaleceu” (SAVIANI, 2008b, p. 40).

A princípio, foram criadas as escolas elementares destinadas aos meninos índios – com o projeto de instrução de Padre Manuel da Nóbrega, concebido por uma pedagogia brasílica – e, em um segundo momento, instituiu-se a pedagogia jesuítica, com a edição da *Ratio Studiorum* – que consistiu na sistematização da pedagogia jesuítica com foco em Aristóteles e São Tomás de Aquino – e a organização do curriculum escolar no âmbito dos colégios da Companhia de Jesus.

Segundo Romanelli (1986), mesmo com a expulsão dos jesuítas em 1759 o modelo educacional religioso continuou a vigorar por mais de treze anos, modificando-se, mas não em suas bases, apenas no século XIX. No Brasil independente, inicialmente foram inauguradas as escolas de primeiras letras com a aprovação da Lei Imperial de 15 de outubro de 1827, que se estende até 1932, caracterizando-se o Iluminismo luso-brasileiro e a atuação do Marquês de Pombal, período em que são descritas as reformas dos estudos menores, dos estudos maiores e das escolas de primeiras letras, ocorridas nessa fase.

De acordo com Saviani (2008a), a partir da Lei de 1827 a pedagogia adotada nas escolas de primeiras letras consistia na adoção do método de ensino mútuo (lancasteriano), difundido por Andrew Bell e Joseph Lancaster. Observa-se o conflito que se instaurava na educação com o avanço de uma pedagogia laica e o advento do positivismo, que vai do final do século XIX ao início do século XX. É nesse contexto que entram em choque as posições sustentadas pela Igreja.

A educação passou a ser inscrita em um campo de tensões em que, segundo Saviani (2008a, p. 193), “as forças do movimento renovador impulsionado pelos ventos modernizantes do processo de industrialização e urbanização” eram antagônicas à Igreja, que “procurou recuperar terreno organizando suas fileiras para travar a batalha pedagógica”.

O período imperial inclui uma fase de consolidação até por volta de 1850, em que foram criadas escolas normais em nível secundário e foram também criados os liceus (Ateneu e Colégio Pedro II), mas as realizações estavam concentradas no município da Corte. Deve-se destacar, com a intenção de contribuir para entender os processos de exclusão que marcam a educação dos cidadãos do Brasil – recente nação –, que a sociedade brasileira manteve sua base escravocrata, o que reduzia a população escolar aos filhos dos “homens livres” (RANGEL, 1985, p. 49).

No final do Segundo Império, com a Abolição da Escravatura, emergirampositivas promessas de desenvolvimento. Esse é o período chamado de República Velha (1889-1937), identificado pelo domínio das elites agrárias que se revezavam no poder, tendo um acentuado arcaísmo como característica política, inaugurando-se o período republicano, marcado fortemente pelo coronelismo no ambiente do campo.

Para registrar as raízes da problemática educacional no país, relembra-se que a única lei geral relativa ao ensino elementar até 1946 – a Lei Imperial de 15 de outubro de 1827 – reduziu as proposições do Projeto de 1826 (de Januário da Cunha Barbosa) em termos de “um sistema nacional de educação” com graduação das escolas (primárias, ginásios, universidades) e “distribuição racional em todo o território nacional”, restando na lei só a ideia de distribuição racional, mas apenas das escolas de primeiras letras (RIBEIRO, 1984, p. 48).

Com base no modelo agrário comercial exportador dependente (RIBEIRO, 1984, p. 54), a lavoura cafeeira transforma as relações de trabalho, levando a urbanização ao interior do país. Diferentemente da cana-de-açúcar, a lavoura cafeeira é compatível com a lavoura de subsistência. As transformações conduziram a um modelo que se desloca de uma sociedade exploradora com base rural agrícola para um modelo urbano-agrícola-comercial, tornando-se as cidades “polos dinâmicos de crescimento capitalista interno” (RIBEIRO, 1984, p. 55).

Passada a responsabilidade sobre a instrução pública para as Províncias, pelo Ato Adicional à Constituição (1834), apenas o controle sobre o ensino superior consistiu em preocupação do governo central, com o intuito de garantir formação à elite dominante – embora os resultados aí também não fossem bons. No final do Império, segundo Leite (2002, p. 28),

> [...] um número significativo de congregações religiosas instalou escolas de ensino médio nas principais províncias, permitindo a escolarização das classes médias e inferiores do meio urbano. No que se refere ao meio rural, o processo escolar continuou descontínuo e desordenado, como sempre fora.

Portanto, as poucas escolas de ensino fundamental e médio existentes no Brasil naquele período foram controladas pela Igreja Católica e outras congregações cristãs, que detinham a hegemonia da educação (ROMANELLI, 1985). Os conteúdos que circulavam nesse espaço eram carregados de elementos de uma cultura que incluíam, naquele período, um forte debate no movimento da Contra-Reforma, apoiados no dogma religioso, na teologia, no conhecimento de letras, da arte, mas sem ligação nenhuma com a vida do povo e com o trabalho, caracterizando de fato a escola como “lugar do ócio” (ROMANELLI, 1985, p. 34).

A educação do povo brasileiro no período imperial, segundo Romanelli (1985), não era laica nem pública, ficando nesse período praticamente abandonada,

o que se reflete no quadro geral do ensino em 1888, que era acessível a tão somente 1,8% da população, na qual registrava-se uma minoria de donos de terras e senhores de engenhos e uma massa de agregados e de escravos. Nessa situação,

> [...] cabia apenas àqueles o direito à educação e, mesmo assim, era em número restrito, porquanto deveriam estar excluídos dessa minoria as mulheres e os filhos primogênitos, aos quais se reservavam a direção futura dos negócios paternos. [...] Era, portanto, a um limitado grupo de pessoas pertencentes à classe dominante que estava destinada a educação escolarizada (ROMANELLI, 1985, p. 33).

A exclusão era evidente no início da escolarização, já que a maioria da população não tinha condições e nem interesse em ingressar e se manter na escola (RIBEIRO, 1984, p. 59), seja no campo ou na cidade. Este é um elemento a ser destacado no processo que aqui se faz para compreender as relações estabelecidas entre o campo e as áreas urbanas, no caso brasileiro, e as classificações sociais que decorrem dessa divisão, a partir de critérios chamados objetivos ou de critérios entendidos como subjetivos, e seus efeitos simbólicos na produção da realidade social.

Deve-se destacar que, em síntese, o índice de analfabetismo chegava a 85%, sendo que, dos 15% de alfabetizados, “se forem relacionados somente os que eram letrados, a porcentagem é infimamente sumária” (SILVA; MAZZUCO, 2005, p. 2).

Com o advento da República, em 1889, tiveram início os processos de imigração europeia, o que fortaleceu ainda mais o processo contraditório em um país considerado extremamente agrário para os padrões da época. As populações do campo passaram a incluir outros sujeitos e, assim, as relações de produção social foram afetadas por outras formas de organização do trabalho e por outros bens culturais e simbólicos que passaram a circular e configurar os espaços sociais.

2.2 VISIBILIDADE DA EDUCAÇÃO RURAL E PRODUÇÃO INICIAL DE PARÂMETROS PARA SUA ESPECIFICIDADE (1889 A 1937)

O período que vai de 1889 a 1937 mostra um cenário interno do primeiro período da República Velha que foi totalmente dominado pelos setores mobilizados do Exército, apoiados pelos republicanos, e que teve início com a Proclamação da República, em 15 de novembro de 1889; em um segundo período, que vai de 1894 a 1930, caracteriza-se pela força política das oligarquias dominantes, da política café com leite[4], em virtude da importância econômica da produção de café paulista e de leite mineiro para a economia brasileira da época.

A lei de Abolição da Escravatura havia sido assinada no ano anterior, em 1888. A Campanha Abolicionista que antecedeu esse momento não se apoiava em uma concepção humanitária e solidária aos escravos e muito menos apontava na direção de reformas sociais democráticas. Liderada por setores da elite econômica da década de 1880, seus representantes teriam rejeitado projetos abolicionistas, tais como o de Joaquim Nabuco, que manifestavam alguma preocupação social, e como o art. 19 da Constituição Política do Império do Brasil de 1824, que definia: “serão estabelecidas nas cidades e vilas aulas primárias para os escravos. Os senhores de fazendas e engenhos são obrigados a mandar ensinar a ler, escrever, e os princípios de moralidade aos escravos” (CUNHA, 2005, p. 167).

Os abolicionistas radicais, como Joaquim Nabuco, José do Patrocínio, Rui Barbosa, entre outros, esperavam que a extensão da educação a todas as classes – além da participação política em massa e o aumento de oportunidades econômicas para milhões de indivíduos e setores menos privilegiados da sociedade brasileira –

---

[4] Ver também “Regime Político Oligárquico”, termo utilizado para discutir os novos conceitos que têm sido trabalhados na história. “O caráter excludente da política brasileira durante a Primeira República, apesar da existência formal de uma democracia liberal, foi frequentemente explicado através da expressão ‘Estado oligárquico’. Quase sempre este termo foi utilizado sem rigor algum e, certamente, a sua mais séria e prejudicial consequência para o entendimento do período foi criar uma certa confusão acerca do Estado republicano propriamente dito. Se olharmos mais atentamente para os atributos contidos no adjetivo ‘oligárquico’ veremos que eles nada têm a ver com a estrutura estatal, mas sim com as modalidades de luta político-partidária então existentes. Em função disso, perdeu-se frequentemente de vista os atributos definidores do Estado, tornando-se impossível estudá-lo. Por outro lado, não é para o aparelho estatal que devemos olhar se quisermos entender o caráter excludente da política brasileira entre 1889 e 1930, mas, de um lado, para a conjugação das relações sociais no campo – baseadas em relações de dependência pessoal do produtor direto frente ao latifundiário – com as práticas ‘democráticas’ instauradas pela República de 1889 – isto é, o sufrágio universal – e, de outro, para a famosa ‘política dos governadores’, enfim, para o ‘regime político oligárquico’” (PERISSINOTTO, 1996).

permitissem que estes grupos assumissem um lugar de igualdade. No entanto, isso não aconteceu.

Os escravos livres foram abandonados à própria sorte, sem reformas sociais e sem orientações que os integrassem às novas regras de uma sociedade baseada no trabalho assalariado, eximindo-se os senhores da responsabilidade pela manutenção e pela segurança dos libertos, sem que o Estado, a Igreja ou qualquer outra instituição assumisse encargos especiais.

Ao mesmo tempo, no interior do país eram registrados conflitos, tais como a Guerra de Canudos, confronto entre o Exército Brasileiro e os integrantes interioranos da cidade de Canudos, na Bahia, um movimento popular de cunho social-religioso, liderado por Antônio Conselheiro, que se deu de 1896 a 1897. Os problemas da região eram gerados pelas secas cíclicas, pela existência de latifúndios improdutivos e desemprego crônico, o que produzia uma grave crise econômica e social. Os humildes habitantes da região acreditavam na salvação milagrosa, que iria poupá-los da exclusão econômica e social.

O início do século XX marca um período de mudanças no cenário político global, nos Estados Unidos e na Europa, em decorrência do crescimento do capitalismo imperialista – grande momento da burguesia – pela exploração do proletariado. Esse foi um dos motivos que desencadeou a Primeira Grande Guerra, em 1914.

Assim sendo, no Brasil, na primeira e na segunda década do século XX, em decorrência de acontecimentos, teve início um intenso deslocamento da população do campo para os centros urbanos, provocado pelo processo de industrialização que se iniciava, com a criação de polos industriais em São Paulo, a implantação de fábricas têxteis e da companhia Belgo-Mineira em Minas Gerais, para a exploração siderúrgica (LEITE, 2002).

Dessa forma, o tema de uma política educacional destinada à escolarização no campo foi finalmente suscitado por ocasião do forte movimento migratório interno dos anos 1910 e 1920, momento em que, segundo Leite (2002, p. 28), “[...] um grande número de rurícolas deixou o campo em busca das áreas onde se iniciava um processo de industrialização mais amplo”.

A presença dessa população que migrou para os centros urbanos em busca de trabalho provocou, então, a necessidade de pensar alternativas para escolarizar

a população rural. Evidencia-se aqui que a ideia de especificidade começa, assim, a ser definida a partir de elementos constitutivos dos processos sociais amplos – a industrialização e a migração – e baseada, portanto, em elementos de natureza econômica.

O período pós-republicano, especialmente na segunda década do século XX e a partir da Primeira Guerra, representa, segundo Nagle (1975, p. 56), “um período de fértil desenvolvimento e estruturação de ideais nacionalistas no Brasil, que se multiplicarão nas direções mais variadas no decorrer da década de 1920”. Segundo ele, “as primeiras manifestações nacionalistas apareceram, de maneira mais sistemática e mais influenciadora, no campo da educação escolar, com ampla divulgação de livros didáticos de conteúdo moral e cívico, ou melhor, de acentuada nota patriótica” (p. 57).

A valorização da instrução como forma de combater o “perigo interno” de quebra da unidade nacional (NAGLE, 1975, p. 57) e de construção de uma consciência nacional são elementos que apontam para a necessidade de disseminação da escola primária, e a escola pública passa a ser vista como instrumento de redenção da sociedade. Nessa concepção, caberia à escola a solução dos males da sociedade brasileira da época, na qual prevalecia o analfabetismo da maioria da população. Era premente mudar o quadro da educação.

Essa crença, incorporada por diferentes grupos e organizações, resultou do movimento de “entusiasmo pela escolarização” e de “otimismo pedagógico”, conforme Nagle (1975, p. 115); para o autor, essas expressões estão relacionadas à compreensão de que a escolarização seria “o motor da história” (p. 116), a mola propulsora das modificações desejadas na realidade social a partir da segunda década do século XX.

No que se refere ao ensino da população do campo, ensaiava-se um esforço para a ruralização da escola primária normal, tendo em vista o incipiente processo de industrialização e urbanização no país, predominando uma população essencialmente do campo e com baixa escolaridade, conforme se observa na Tabela 1.

TABELA 1 – INDICADORES DEMOGRÁFICOS E ECONÔMICOS

Indicadores e taxa de alfabetização, 1900/1950	1900	1920	1940	1950
População total	17.438.434	30.635.605	41.236.315	51.944.397
Densidade demográfica	2,06	3,62	4,88	6,14
Renda *per capita* em dólares	55	90	180	-
% população urbana	10	16	31	36
% de analfabetos (15 anos e mais)	65,3	69,9	56,2	50,0

FONTE: Lourenço Filho (1965).

No período inicial da República, portanto, registraram-se transformações na educação brasileira com forte influência positivista, estabelecendo-se uma oscilação entre a influência humanista clássica e a científica. Gradualmente, a alfabetização passou a ser apenas um primeiro passo da Educação Primária, defendendo-se uma expansão da escola primária "integral" com o objetivo de ampliar a cultura do povo brasileiro (NAGLE, 1975, p. 129).

Acentuou-se a liberdade de ensino e o ensino secundário passou a ser proposto para formar o cidadão e não para preparar o candidato ao ensino superior, proposições definidas na Reforma Rivadávia, de 1911. Como suporte para a industrialização, a escolarização urbana passou a fazer parte desse ideário. Apesar disso,

> [...] o processo escolar rural permaneceu inalterado, o qual, comprometido com a manutenção do "status quo", contribuiu para uma percepção viesada da contradição cidade-campo como algo "natural", concorrendo consequentemente para sua perpetuação. Ao que parece, a grande "missão" do professor rural seria a de demonstrar as "excelências" da vida no campo, convencendo o homem a permanecer marginalizado dos benefícios da civilização urbana (MAIA, 1982, p. 28).

Com relação, portanto, à escolarização no campo, deve-se registrar que "o processo de ruralização do ensino apresentava um ideário que apenas parcialmente influenciou a legislação escolar e as práticas escolares" (NAGLE, 1975, p. 256). Deve-se relacionar este ideário, segundo o autor, com o nacionalismo que representava "um esforço de exaltação da terra e da gente brasileira", devendo-se entender terra, aqui, como agricultura. Assim, para Nagle:

> [...] a ruralização do ensino significou na década de 1920, a colaboração da escola, na tarefa de formar a mentalidade de acordo com as características da ideologia do "Brasil-país-essencialmente-agrícola", o que importava,

> também, em operar como instrumento de fixação do homem no campo (NAGLE, 1975, p. 257).

Para o autor, é necessário distinguir o movimento de regionalização do ensino do movimento de ruralização do ensino. O primeiro diz respeito à diversificação da escola para ajustar-se à vida social em que a escola está inserida, por influência dos princípios do escolanovismo, mas também por princípios de "natureza social" – "neste caso, os relacionados com o problema da divisão social do trabalho" (NAGLE, 1975, p. 257).

O segundo movimento – de ruralização – "reflete uma tentativa para transformar a 'natureza' da escolarização" destacando-se a obra didática para o ensino da leitura intitulada **Saudade**, do Prof. Thales de Andrade, com primeira edição em 1924. A obra apresenta a história de uma família que abandonou o campo pela cidade e depois retornou ao campo e prosperou, procurando incutir nas crianças o amor pelo cultivo da terra (NAGLE, 1975, p. 258)[5].

Como característica marcante da corrente do ruralismo pedagógico está a inquietação com os rumos da população rural, provocando a elaboração de propostas de adequação entre a educação e o trabalho no campo. Assim, "intelectuais e educadores em geral da escola pública aderem ao movimento ruralista com o intuito de determinar formas de ação pedagógicas no campo, buscando sanar, por intermédio da educação, o êxodo rural" (BEZERRA NETO, 2003, p. 11).

Aqui se destaca a emergência da defesa de uma educação especialmente pensada para as populações rurais, com vistas a ajustá-la ao trabalho do campo, o que objetivamente significou buscar um projeto viável naquelas condições existentes – de exclusão e de exploração. Para Mennucci (1946, p. 21), para que fosse viável, um projeto de educação com a formação do homem trabalhador do campo deveria corresponder à realidade brasileira. Entretanto, o mundo do trabalho no Brasil havia sido orientado "quase exclusivamente ao modo de produção escravista, que perdurou cerca de trezentos anos".

Dessa forma, o trabalhador do campo continuou sendo visto na perspectiva de um sucessor dos ofícios antes relegados aos escravos. Segundo Menucci, tendo

---

[5] As referências à obra **Saudade** estão contidas em nota de rodapé, no texto de Nagle citado.

em vista o campo estar associado apenas às tarefas vis e desprovidas de qualquer tentativa de ordenamento racional por meio da educação, deve-se destacar que

> [...] a escravidão engendrava a repugnância pelas labutas laborais rurais, reduzidas estas ao primitivismo educativo compatível com a condição servil, e isso, por sua vez, incentiva, por contragolpe, o aparecer de um sentimento urbanista, profundo e inalterável, levando as massas em ânsia para as cidades. E para o interesse exclusivo destas, se voltam todos, enquanto se formava sentimento ostensivamente contrário ao interesse do campo (MENNUCCI, 1946, p. 23).

Na direção de apontar a contradição desse processo de defesa da educação rural, destaca-se a afirmação de Sá e Silva (2014, p. 61), de que entre as décadas de 1920 e 1940 aconteceram mudanças educacionais expressivas para as populações do campo, já que o ensino rural, antes negligenciado, "ganhou visibilidade e começou a ser motivo de debate em todo país, inclusive na Conferência Interestadual do Ensino Primário (1921) e nas Conferências da Associação Brasileira de Educadores (ABE), **em defesa de um currículo diferenciado para essa modalidade educacional**" (grifo nosso).

Em direção semelhante, Almeida (2005) aponta as mudanças ocorridas na década de 1920, registrando o discurso nacionalista, presente também na Primeira Conferência Nacional de Educação, no qual se percebe a "preocupação com um ensino voltado para as regiões rurais do país, a busca por uma diferenciação entre os currículos das escolas do campo e os currículos das escolas da cidade" (ALMEIDA, 2005, p. 283).

Assim, de forma contraditória, ao mesmo tempo em que se observa o fortalecimento da preocupação com uma educação especialmente pensada para as populações que vivem no campo, de áreas rurais, coloca-se em questão a sua valorização. Deve-se atentar para o fato de que essa construção se dá em um contexto de clara hierarquização entre os modos de vida urbano e rural, de supervalorização das atividades industriais e de necessidade de controlar a saída da população rural para as cidades, entendida como causa de dificuldades e problemas sociais nos centros urbanos.

Quanto a esse processo, interessa destacar, do ponto de vista teórico, que as classificações e hierarquizações marcam a produção de explicações sobre o mundo social e afetam as proposições de ordem prática – as decisões e proposições

do ruralismo são também, assim, produto das representações simbólicas sobre a vida e sobre o homem brasileiro rural naquele momento.

Um elemento a acrescentar é que esse período colocou em evidência a intelectualidade brasileira das décadas de 1910 e 1920, que se via provocada a abandonar os antigos ideais estéticos do século XIX ainda vigentes no país. Conforme Arruda (2011), chegavam notícias sobre novas experiências estéticas na Europa, e as novidades traziam aspectos mais radicais nos contextos mais resistentes da modernidade, tais como a Semana de Arte Moderna, e das produções literárias regionalistas do Nordeste, de Minas Gerais e do Rio Grande do Sul (VERÍSSIMO, 2000).

O momento era de grandes turbulências sociais, políticas, culturais e econômicas e o surgimento de vanguardas estéticas começara a produzir um estranhamento com as novas linguagens, que visavam renovar o ambiente artístico e cultural. Os efeitos se espraiavam em outros campos, tais como “na poesia, no romance, na arquitetura, nas artes plásticas, na produção intelectual, na música popular e erudita, à exceção, apenas, da dramaturgia, cuja renovação aconteceu na década seguinte” (ARRUDA, 2011, p. 1).

No mesmo ano da Semana de Arte Moderna, em 1922, no Rio de Janeiro, a Conferência Interestadual de Ensino Primário apresentou um novo movimento que ganhava força nas conferências educacionais, propondo mudanças para as escolas rurais. Sampaio Dória, em seu discurso na Conferência citada, sugeria propostas aos campesinos de tornar a terra rendosa e tirar proveito dela, ressaltando que

> [...] os alunos que frequentassem a escola rural adquiririam meios próprios de vida, e o que é mais, a convicção da utilidade incomparável da terra. Saberão tirar dela o proveito que os seus pais, na ignorância atual, não alcançaram. A produção do campo será inteligente e rendosa. Criar-se-á uma geração que ame a terra pelo bem que dela colhe (DORIA, 1922, p. 359).

Assim, o entendimento de que a solução para os problemas do país exigia evitar o êxodo para as cidades levou à consolidação da corrente de pensamento que ficou conhecida como **Ruralismo Pedagógico**, que visava propagar uma escolarização de integração do homem às condições regionais, com sua fixação no campo.

A década de 1930 foi iniciada com um Golpe de Estado que depôs o Presidente Washington Luís, encerrando a República Velha. No ano anterior, em 1929, ocorrera a quebra da Bolsa de Nova Iorque e teve início uma crise econômica de escala mundial que destruiu as exportações de café no Brasil. Desta forma, foi rompida a aliança da oligarquia paulistana da política café com leite e foram realizadas eleições para a Presidência da República, mas o vencedor, Júlio Prestes, em virtude do golpe, não assumiu. Getúlio Vargas assumiu, marcando o fim da República Velha.

Deve-se relembrar que na composição de forças que levou Getúlio Vargas ao poder (derrubando o Partido Republicano) podem ser incluídos: cafeicultores descontentes com o enriquecimento dos financiadores ingleses; os financiadores norte-americanos que desejam ocupar o espaço dos ingleses; os pecuaristas do Rio Grande do Sul; as camadas médias lideradas pelos "tenentes", os "intelectuais desiludidos"; e as massas populares (RIBEIRO, 1984, p. 97).

Também é interessante destacar, em relação à questão agrária, que, no discurso de posse, Getúlio Vargas apresentou 17 itens que compunham o programa de reconstrução nacional, do qual se extrai, aqui, o de número 16:

> Promover [...] a extinção progressiva do latifúndio, protegendo a organização da pequena propriedade mediante a transferência de lotes de terras de cultura ao trabalhador agrícola, preferentemente ao nacional, estimulando-o a construir, com as próprias mãos, em terra própria, o edifício da sua prosperidade (SILVA, citado por RIBEIRO, 1984, p. 98).

O período foi marcado pela atuação do poder público no Brasil, com a centralização da vida política e administrativa do país. Os problemas que até então se colocavam nas esferas estaduais do poder como "os da educação popular, entre muitos outros – [são] examinados, agora, sob uma perspectiva mais ampla, se definem como problemas nacionais" (BEISIEGEL, 2004, p. 80).

Desta forma, foram realizadas profundas mudanças na estrutura jurídica e política do Estado, com a reorganização das instituições existentes e a criação, nas variadas áreas de atividades do poder público, de órgãos técnicos e administrativos, como o Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930.

Como os planos governamentais foram feitos com base em acordos circunstanciais, sendo múltiplos os interesses, o programa inicial foi esquecido. Do ponto de vista da escolarização no campo, entre as décadas de 1930 e 1940, foi

mantida a disputa acerca do tipo de ensino a ser ministrado nas escolas rurais. De um lado, o movimento ruralista reivindicava uma educação com foco no conhecimento agrário e a expansão das escolas na zona rural; de outro lado, havia o movimento renovador e a defesa de uma escola de educação inicial para todos, independentemente de os alunos serem da cidade ou da zona rural (ALMEIDA JÚNIOR, 1944, p. 31).

Conforme Souza (2006a), disputava-se, no plano ideológico, um projeto de Nação que tomasse como base de sua economia a industrialização ou de um Brasil com vocação eminentemente agrícola. Assim sendo, para cada um destes projetos, correspondia a defesa de um tipo diferenciado de ensino.

O ruralismo foi entendido como um movimento que tentou transformar a escola e seus padrões de cultura e ensino às peculiaridades do meio social de modo a torná-los mais próximos das suas experiências. A partir de então, pode-se entender que foi consolidado um discurso sobre o homem rural e sua identidade, bem como sobre o ensino rural e suas especificidades, discurso este gerado fundamentalmente a partir de necessidades dos grupos hegemônicos. Assim, como se propõe nesta tese, é necessário debruçar-se sobre essa construção e analisar as condições nas quais ela se fez, localizando as proposições e práticas que dela decorreram, com vistas a contribuir para o debate atual quanto à especificidade da escola do campo.

É importante reportar-se às lutas por direitos sociais – principalmente a educação – para melhor compreender o período chamado de Estado Novo, cujas reivindicações foram concretizadas na Carta Magna de 1934, documento que estabeleceu o marco histórico na garantia de direitos sociais, pautando-se em preceitos democráticos, “com total liberdade de crença, reunião, associação política e imprensa. Também preservava o regime federativo, assegurava eleições por sufrágio universal e direto para todos os cargos executivos, de Presidente da República a governadores e prefeitos” (FARIA, 1983, p. 26).

Entretanto, as oligarquias do café com leite, de São Paulo e Minas Gerais, que já não estavam mais no poder, tentaram derrubar o governo, o que levou Getúlio Vargas a traçar novas estratégias, revogando algumas prerrogativas asseguradas na Constituição de 1934 para garantir a sua permanência no governo.

Assim, foram abolidas as liberdades de expressão e de manifestação, que haviam sido asseguradas na Constituição de 1934. A solução encontrada por Vargas foi articular um golpe contra a radicalização, tanto da esquerda quanto da direita, instaurando, assim, um novo período de governo denominado de Estado Novo (FARIA,1983).

Com o advento do Estado Novo, com o Governo de Getúlio Vargas, e o intenso processo de industrialização no país, foi dada ênfase "ao desenvolvimento de uma política educacional voltada para o ensino vocacional urbano, destinado especialmente às classes populares", com a ideia de capacitar profissionalmente para suprir as vagas do mercado de trabalho (LEITE, 2002, p. 30).

O novo período exigiu que se consolidassem novas ações e assim Vargas elaborou, em 1937, uma nova Constituição, que tinha como fundamento os princípios: "nacionalismo, integração nacional, centralização, hierarquia etc. que, embora não formassem um 'sistema de pensamento totalitário', foram sustentados pelo regime e penetraram na sociedade" (SILVA; MAZZUCO, 2005, p. 20).

Em todo o período que Vargas permaneceu no poder a educação mereceu cuidados especiais, em discussões que permearam a elaboração das emendas constitucionais expressas no documento de 1934 e, posteriormente, no de 1937. A escola, como um meio eficiente de propagação de ideias nacionalistas, deveria pregar o amor à pátria para que os brasileiros contribuíssem para o desenvolvimento do país.

Nesse período, a escola "era utilizada como um dos instrumentos para a manutenção da unidade política do país, uma vez que, através dela, difundia-se a mesma língua, os mesmos costumes e o mesmo sentimento nacionalista, este último de fundamental importância na luta pela construção da nação brasileira" (ALVES, 1994, p. 154).

Por meio do ensino, pretendia-se erradicar o analfabetismo que dificultava o país a desenvolver suas atividades produtivas, pretendendo, com isso, "transformar a miséria em riqueza" (ALVES, 1994, p. 154). Esse movimento recebeu apoio de parte das elites urbanas, reafirmando a finalidade de fixar o homem nas áreas rurais e, com isso minimizar os problemas sociais causados pelo crescimento populacional nas cidades.

Observa-se, assim, que nesse período houve um movimento em direção à construção da ideia de que a escolarização do campo necessitava ser atendida com base em algumas especificidades. Pode-se afirmar, com base na literatura analisada, que a ideia de especificidade começou a ser definida, então, a partir de elementos constitutivos dos processos sociais amplos, com uma forte presença de argumentos de natureza econômica.

Ainda que articulando elementos relacionados à identidade do homem do campo para justificar a diferenciação entre escolas urbanas e rurais, é na relação com questões políticas e econômicas que a ideia de especificidade começa a ser produzida. Prado (1995a) contribui para esclarecer esse entendimento ao afirmar que o discurso ruralista pedagógico é constituído como produto ideológico

> [...] dos grupos e indivíduos que, em postos governamentais importantes e/ou representando, fora do poder, interesses direta ou indiretamente relacionados com o desenvolvimento rural, demonstram preocupação com a racionalidade do quadro econômico e político nacional. Esta parece passar pela resolução da questão educacional, dentre outros aspectos. O discurso sobre o papel da educação está entrelaçado a preocupações relativas a outros campos, como os da política demográfica, da segurança nacional e da colonização interna e apresenta papel de destaque na obra que o Estado Novo pretende realizar (PRADO, 1995a, p. 2).

Em síntese, o ruralismo pedagógico foi uma corrente de pensamento que defendia uma pedagogia diferenciada para os sujeitos do campo, respaldada nos enfoques do professor, do método de ensino e do currículo, devendo os professores potencializar o ensino para oferecer possibilidades para que o homem permanecesse no campo, se orgulhasse do seu modo de vida e tivesse uma educação que atendesse às necessidades de cada região. Bezerra Neto (2003, p. 15) observa que o entendimento era de que

> [...] se produzisse um currículo escolar que estivesse voltado para dar respostas às necessidades do homem do meio rural, visando atendê-lo naquilo que era parte integrante do seu dia a dia: o currículo escolar deveria estar voltado para o fornecimento de conhecimentos que pudessem ser utilizados na agricultura, na pecuária e em outras possíveis necessidades de seu cotidiano.

O caráter instrumental/utilitarista e idealista da pedagogia ruralista nesse período faz parte de um ideário que visava manter os camponeses nas zonas rurais do país. Entretanto, é importante compreender que, se isso fosse de fato desejável,

a educação, por si mesma, não conseguiria dar conta dessa demanda (CALAZANS, 1993).

2.3 EM DIREÇÃO ÀS ESPECIFICIDADES NO ÂMBITO DA PRÓPRIA ESCOLA (DE 1937 A 1950)

Esse período de análise da escolarização no campo tem seu marco inicial em 1937, quando foi criada a Sociedade Brasileira de Educação Rural com o objetivo de expandir o ensino e preservar a arte e o folclore rurais. A orientação no ensino rural se mantinha, embora se explicitasse o papel da educação como canal de difusão ideológica, sendo necessário alfabetizar sem, contudo, "descuidar dos princípios de disciplina e civismo" (MAIA, 1982, p. 28).

Dois eventos relacionados à escolarização das populações brasileiras se destacam nos primeiros anos desse período: a Marcha para o Oeste, em 1938, e o Oitavo Congresso Brasileiro de Educação, na cidade de Goiânia, em 1942.

Quanto ao primeiro deles, é interessante destacar que foram retomadas, nesse período, as antigas tradições coloniais, com a valorização da figura dos bandeirantes, que teriam sido heróis e responsáveis pela conquista do solo brasileiro. Essa iniciativa do Governo Vargas pretendia reatar a campanha dos antigos sertanistas com intenção desenvolver e ocupar o interior do Brasil.

As regiões Norte e Centro-Oeste estavam esparsamente povoadas, com suas áreas desconhecidas e pouco desbravadas. Foi assim que, com incentivo governamental, algumas empresas colonizadoras se propuseram a fundar vilas e cidades. Em 1941, foi instalada na cidade de Ceres, em Goiás, a primeira colônia agrícola da região. Em suma, foi criada uma política para estimular a migração, com a construção de estradas e incentivo para a produção agropecuária.

O segundo evento em destaque no período foi realizado por ocasião da comemoração da inauguração da cidade de Goiânia (nova capital do Estado de Goiás) no mês de julho de 1942. Justificativa de sua realização naquela cidade foi apresentada pela ABE dizendo que:

> O Oitavo Congresso Brasileiro de Educação teve caráter emblemático, pois, por tudo que o envolveu, desde a escolha da cidade sede, como pela temática principal – A Educação Primária Fundamental – representou de

> maneira muito expressiva o panorama de discussões travadas naquele momento acerca das questões educacionais. A Introdução aos Anais do Congresso ilustra esta caracterização ao exprimir que se pretendia que a nova cidade se constituísse em marco inicial e, ao mesmo tempo, ponto de apoio da nova política do Brasil – aquela política [que haveria] de integrá-lo, erguê-lo, torná-lo invulnerável em sua grandeza (ABE, 1944, IV).

Nos anais do Congresso Brasileiro de Educação foi atribuída uma grande importância à escola, registrando-se que "Educar é mais do que alfabetizar, é preparar para o meio". Supunha-se que "a ação do trabalho agrícola era fundamental para o sucesso ou fracasso econômico, e a 'valorização do homem rural' era vista como garantia de maior racionalidade e produtividade" (ABE, 1944, p. 325).

Os anais do Oitavo Congresso enfatizavam ainda que,

> A ação educativa, nesse sentido, estava necessariamente referida ao trabalho rural, não apenas ao trabalho, como em geral se trata da educação destinada aos pobres, mas ao trabalho no campo. Grande parte das reflexões propunha uma escola pragmática que não deveria "encher o cérebro de conhecimentos especulativos [...] [o objetivo] é, sim, tornar o indivíduo capaz de adquirir a sabedoria de se aplicar a um trabalho proveitoso" (ABE, 1944, p. 317).

As conclusões do Oitavo Congresso da ABE, relativas ao tema geral do evento, foram assim sintetizadas:

> A Educação Primária Fundamental: Objetivos e Organização nas Pequenas Cidades e Vilas; na Zona Rural Comum; nas Zonas Rurais de Imigração e nas Zonas Rurais de Alto Sertão – expressaram as ideias de consenso no evento. De acordo com o texto conclusivo, de autoria dos relatores do Tema Geral, o primeiro objetivo da educação primária deveria ser de caráter individual: desenvolver a personalidade; caráter nacionalista: integrar o educando à sociedade brasileira em geral; caráter humano: formar o sentimento de solidariedade humana; e caráter vocacional: ajustar o estudante ao ambiente regional em que vive (ABE, 1944, p. 367).

Assim, nesse Congresso foi discutida a necessidade de uma escola para o aluno da cidade e outra para o aluno do campo. No meio rural fazia-se urgente organizar "uma instituição de ensino adaptada e adaptadora do homem ao seu meio, que nem sempre tinha como objetivos aqueles da escola liberal – universal, gratuita, leiga – presente nas maiores democracias modernas", tratando-se de "uma outra escola, referida a um outro meio e a um outro homem" (PRADO, 1995a, p. 12).

Havia a ideia de criar, no meio rural, uma escola primária diversa da escola urbana, na qual se supunha

> [...] a limitação de conteúdos até então postos à disposição – ao menos de direito – de todas as crianças brasileiras, uma vez que as condições da vida rural imporiam um currículo diferenciado. [...] O povo inteiro deve saber que o mais educado não é o que mais sabe, e que fazer as coisas é mil vezes melhor o que receber informações sobre elas (ABE, 1944, p. 117).

Prado (1995a) alerta para o fato de que o ruralismo pedagógico no Estado Novo era pragmático não só porque tinha um plano de uma escola voltada para tarefas práticas e necessidades imediatas das populações pobres do campo, mas também porque reeditava a valorização do ser humano, de desenvolvimento da natureza humana, de forma que se acreditasse que menos valia mais, num discurso ideológico bastante aceito e legitimado, ou seja, que propunha uma escola de natureza rural.

Ainda com relação às características do Ruralismo Pedagógico, Calazans (1993) destaca que teve a influência do escolanovismo – e aqui também é necessário atentar para o fato de que a defesa de uma escola que atendesse às necessidades dos alunos era uma das ideias marcantes do novo ideário. E, de certa forma, observa-se a permanência dessa compreensão ao longo do século XX, afetada pela contribuição de outras vertentes do campo da Psicologia e, posteriormente, por vertentes da Antropologia e da Sociologia, com base na valorização das identidades e diferenças culturais.

O fracasso da educação rural poderia ser comprovado pela existência de um grande número de analfabetos, contrapondo-se o ruralismo pedagógico à escola literária, de orientação urbana, que parecia contribuir para o desenraizamento do homem do campo. Pretendia-se uma escola primária diferenciada para que as crianças do campo tivessem assegurado o direito futuro de permanecer no meio rural, com a adaptação econômica, moral e social necessária, ou seja, fixando o homem ao campo voluntariamente – ou, ainda mais claramente – pela ação competente da escola.

As propostas para a pedagogia diferenciada para as populações rurais, identificada com o Ruralismo Pedagógico, defendiam a existência de uma escola que preparasse os filhos dos agricultores para se manterem na terra. Com isso, a escola deveria estar associada ao trabalho agrícola e adaptada às demandas das

populações rurais. O Ruralismo Pedagógico criou e disseminou suas propostas, constituindo uma experiência produtora de uma cultura para a escola rural que se estendeu para além daquele movimento.

Em 1945, foi criada a Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), resultado do primeiro acordo de cooperação internacional no âmbito do ensino agrícola, estabelecido por uma entidade privada americana e o Ministério da Agricultura. Essa Comissão tinha atribuições de implantar Centros de Treinamento para trabalhadores rurais adultos, fazer proliferar os Clubes Agrícolas destinados à infância e à juventude e a intervenção direta junto à formação de técnicos especializados e lideranças rurais. Uma delas, a Comissão Brasileiro-Americana de Produção de Gêneros Alimentícios (CBA), que atuava nas regiões Norte-Nordeste do país, foi incumbida de implantar o Programa de Treinamento Vocacional para Trabalhadores Rurais (MENDONÇA, 2010).

Conforme Gritti (2003, p. 22), a elaboração das Leis Orgânicas da década de 1940 constitui ponto de referência para se analisar as escolas rurais, pois elas tinham por função “centralizar as diretrizes e fixar normas para a implantação e a organização do ensino em todo o território nacional, até então regulamentado por legislação estadual”. Sinteticamente, as Leis Orgânicas destinaram-se a dar organicidade nacional ao ensino, também reforçando a sua obrigatoriedade.

O Decreto-lei nº 8.529/46, em seu art. 15, fez uma alusão ao meio rural, afirmando que “a duração dos períodos letivos e de férias será fixada segundo as conveniências regionais, indicadas pelo clima e zonas rurais, atendidos, quando possível, os períodos de fainas agrícolas” (BRASIL, 1946). Entretanto, a flexibilização apresentada pelo texto da lei não costumava ser contemplada na prática escolar.

Outro aspecto do Decreto-Lei em referência, citado por Pacheco e Streck (2008, p. 3), sobre o meio rural, refere-se à obrigatoriedade da matrícula e da frequência, assim determinadas no documento: “os proprietários agrícolas e empresas, em cuja propriedade se localizar estabelecimentos de ensino primário, deverão facilitar e auxiliar as providências que visem à plena execução da obrigatoriedade escolar”.

Conforme se registra na história da educação rural, o objetivo das escolas rurais de nível técnico era ensinar o manejo de ferramentas, técnicas e insumos

agrícolas, com o intuito de estabelecer a relação do homem do campo com o mercado no qual ele deveria vender seus produtos, para adquirir novos equipamentos que visassem dinamizar sua produção agrícola. Aparentemente adequada, a proposição pode ser examinada à luz das concepções que estão subjacentes em relação às formas de produção capitalista, tanto no que se refere ao trabalho quanto às questões da cultura.

Gritti (2003, p. 121) explica que a perda da autonomia dos agricultores, associada à imposição de um conhecimento estranho àquele que é "transmitido e aperfeiçoado de pai para filho, resultante da observação e da experimentação cotidiana, foi facilitada pela escola rural com a mediação da instituição denominada clube agrícola".

A partir de 1940, os clubes agrícolas, apesar de serem definidos como "entidades extraescolares" incumbidas de divulgar conhecimentos sobre a vida no campo, funcionavam em anexo às escolas primárias da zona rural e, em certos casos, da própria cidade (MENDONÇA, 2006, p. 106).

A direção dessa intencionalidade era decorrente de um olhar equivocado sobre os trabalhadores do campo, pois, segundo Mendonça (2006), a imagem vista de fora era de uma população à margem do desenvolvimento, justificando-se assim

> [...] modalidades de intervenção "pedagógica" junto ao "atrasado" homem do campo [...] definido como marginal à Nação, sendo identificados caboclos, mulatos e negros derivados da escravidão, a serem transformados em trabalhadores nacionais através de práticas educacionais "qualificadoras" de mão de obra [...] (MENDONÇA, 2006, p. 3).

O conjunto de ações dirigidas à construção de uma escola específica para o espaço rural, se por um lado deu visibilidade às questões e mobilizou debates e propostas, por outro lado contribuiu para uma descaracterização e também uma inferiorização da cultura do homem do campo, em um processo no qual "suas atividades produtivas, suas crenças, sua sociabilidade" foram desqualificadas (GRITTI, 2003, p. 136).

Assim, pode-se afirmar que a escola rural foi uma proposta que se dirigiu ao "meio rural com o objetivo claro e definido de fomentar um projeto de desenvolvimento social e econômico para os trabalhadores rurais, gestado pelo grande capital" (GRITTI, 2003, p. 151). Apesar das referências às especificidades da população do campo, as finalidades das proposições apresentadas e implementadas

tinham suas raízes no pensamento hegemônico e voltaram-se sempre para a construção daquele modelo de desenvolvimento rural.

Em 1947, registrou-se uma iniciativa governamental para a educação de jovens e adultos no Brasil, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), promovida pelo Ministério da Educação e Saúde. O objetivo era levar a educação de base a todos os analfabetos, tanto nas áreas urbanas quanto rurais, e para isso foi organizada ampla estrutura de mobilização de recursos financeiros, administrativos e pedagógicos nos Estados. Em conjunto com a União, foram mobilizados os recursos necessários, tais como a supervisão das atividades, a contratação dos docentes, a instalação de classes e as matrículas dos alunos.

Essa Campanha, que se estendeu de 1947 a 1950, teve duas etapas e parece ter trazido alguns resultados no sentido de extensão da escolarização às escolas rurais. A primeira etapa contou com o professor Lourenço Filho na direção-geral dos trabalhos. Na avaliação de Fávero, a campanha

> [...] teve grande penetração em praticamente em todos os estados da federação. Com firme coordenação, Lourenço Filho estabeleceu convênios com muitas secretarias dos estados e municípios. Não se limitou a atuar nas capitais, atingiu muitas cidades do interior. Significou, ao mesmo tempo, um movimento de alfabetização de adultos e um movimento de extensão da escolarização do meio rural (FÁVERO, 2008, p. 3).

De acordo com o Relatório do Serviço de Educação de Adultos, de 1950, no período de 1947 a 1950 planejou-se o movimento de ensino supletivo pelo CEAA para atender dois objetivos centrais.

> - o de estender a ação da escola primária a vários milhões de brasileiros, de ambos os sexos, adolescentes e adultos, que não sabiam ler;
> - o de influir na conjuntura cultural do país, de tal modo que os problemas de educação popular passassem a ser percebidos em toda a extensão e gravidade, inclusive nos grandes grupos de analfabetos da população ativa (BRASIL, 1950, p. 74).

Destaca-se aqui o uso da expressão “educação popular”, indicativa de uma distinção que se fortalecia na medida em que se idealizavam escolas específicas para uma ou outra população. Esta expressão ganhou força nos anos seguintes, constituindo-se em uma vertente de trabalho que sustentou proposições de valorização da classe trabalhadora brasileira e que produziu contribuições de ordem

teórica e metodológica como a de Paulo Freire, autor que influenciou movimentos sociais como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST).

Quanto à alfabetização de adolescentes e adultos, a nova rede de escolas supletivas feitas pela CEAA veio acompanhada de orientações e instruções "para padronizar os trabalhos docentes nos estados, nos municípios e no Distrito Federal, bem como dos colaboradores voluntários da iniciativa privada, das entidades paraestatais e dos órgãos oficiais" (COSTA; ARAÚJO, 2016). Na sequência,

> o setor de orientação pedagógica do Serviço de Educação de Adultos (SEA), do Ministério da Educação e Saúde, elaborou um currículo especial – cartilhas, jornais, folhetos e textos para serem distribuídos em larga escala, por todos os cursos do país. Entre todas as publicações editadas pelo Ministério, o Primeiro Guia de Leitura (Ler) aparecia como um importante material pedagógico (COSTA; ARAÚJO, 2016, p. 4).

Ao final desse período aqui analisado, em 1950, foram criados a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e o Serviço Social Rural (SSR), cujos desdobramentos serão objeto de atenção na seção seguinte.

Ao finalizar a descrição analítica do período entre 1937-1950, pode-se sintetizar algumas das proposições que foram fortalecidas, implementadas em parte ou não, mas que construíram um modo de classificação que se consolidou e que ainda reverbera nas concepções contemporâneas. Ao lado da ideia de um currículo específico, com conhecimentos que são próprios, adequados, necessários ao homem rural, também se pensou em uma redução de conteúdos de ensino e na organização de um calendário próprio, que atendesse ao tipo de trabalho realizado e pudesse formar para as atividades econômicas que são próprias desse espaço. Nesse sentido, pode-se entender que nesse período a questão da especificidade foi sendo encaminhada para questões da vida escolar.

É interessante aqui captar uma dessas reverberações que dão significado à problemática da pesquisa, para que se possam avaliar efeitos da construção socialmente realizada. Em trabalho de análise de livros didáticos aprovados no Programa Nacional de Livros Didáticos específicos para Escolas do Campo, o PNLD Campo, Vieira e Gomes (2014) mostraram como os livros aprovados e distribuídos às escolas apresentavam uma concepção de trabalho que exclui da área rural as profissões de médico e advogado, por exemplo. Não é difícil perceber que a questão está relacionada à compreensão socialmente construída, ao longo do tempo, sobre

o que é o campo e o trabalho no campo, sobre os sujeitos e sua cultura, conjunto de significados que produziu e produz efeitos de hierarquização e de classificação no Brasil contemporâneo. Ao finalizar esta seção, deve-se destacar que, ao lado da especificidade atribuída à escola no campo a partir de elementos econômicos e identitários, como já se havia registrado no período anterior, outros elementos ganharam espaço nas proposições aqui elencadas, entre eles alguns relacionados aos processos específicos de organização escolar, como currículos, horários e período de férias.

2.4 AÇÕES EDUCATIVAS, PROPOSIÇÕES PARA A REFORMA AGRÁRIA E PRESENÇA NORTE-AMERICANA NO BRASIL (1951 A 1961)

O período nacional-desenvolvimentista teve início com o Governo de Getúlio Vargas, no “Estado Novo”, e finalizou com sua volta por via eleitoral entre 1951 e 1954. O governo que sucedeu a primeira Era Vargas foi o do General Eurico Gaspar Dutra (1946-1950), que só ganhou as eleições com a declaração de apoio em rádio do até então presidente. O fim desse governo foi marcado por movimentos de contestação, como a Revolta de Dona Noca (no Maranhão), o Território Livre do Formoso, em Goiás, e a Guerrilha de Porecatu, no norte do Paraná (SANTOS, 2014). Problemas como esses durante o governo de Dutra propiciaram o retorno de Vargas por eleição, e sua intenção de reaproximação com as massas leva-o a colocar João Goulart no Ministério do Trabalho.

O segundo mandato de Getúlio Vargas (1951-1954), conforme Fausto (1995), foi marcado pela ênfase no desenvolvimento econômico, a partir da industrialização, com investimentos em transportes e energia advindos de recursos estrangeiros. Também foi marcado pela aproximação com as massas e finalmente pelo seu suicídio em 24 de agosto de 1954, ficando na memória da classe trabalhadora como o presidente que ouvia os humildes e que criou as leis trabalhistas. Foram assim criadas as condições para, após a crise e o suicídio de Vargas, as eleições de Juscelino Kubitschek de Oliveira (1956-1961) e João Goulart (1961-1964), este último que assumiu por ser vice-presidente de Jânio Quadros, que renunciou, e que foi deposto pela ditadura civil-militar no golpe de 1964.

Kubitschek de Oliveira foi considerado um presidente desenvolvimentista, especialmente pela construção de Brasília. A Capital Federal foi transferida do Rio

de Janeiro para a região centro-oeste. Com isso, também se deslocou o eixo da industrialização brasileira para esta região. A principal intenção desse presidente foi promover a integração nacional e acelerar o desenvolvimento, com o seu lema: “cinquenta anos em cinco”. Ele justificava que a população deveria se esforçar trabalhando pelo desenvolvimento, para na sequência todos receberem os benefícios (SANTOS, 2014).

Do ponto de vista da educação rural, de 1952 a 1963 registra-se a continuidade de ações da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), que objetivavam alfabetizar os adultos analfabetos, instalando suas missões em pequenas comunidades do interior do país; as ações visavam despertar o homem do campo para o valor humano, o espírito comunitário e o sentido de responsabilidade, para que fossem diminuídas as diferenças entre a cidade e o campo.

Segundo Leite (2002), as atividades da CNER consistiam em missões e centros rurais de treinamento destinados a professores leigos e à preparação dos filhos dos agricultores para atividades agrícolas. Além disso, existiram outros programas dirigidos para o homem do campo, tais como:

- Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), que tinha a proposta de investigar as condições econômicas, sociais e culturais da vida rural brasileira; contribuir para o aperfeiçoamento dos padrões educativos, sanitários, assistenciais, cívicos e morais das populações do campo; preparar técnicas para atender às necessidades da educação de base etc.;
- Centro de Treinamento;
- Semanas Ruralistas;
- Clubes Agrícolas;
- Serviço Social Rural (SSR), que mantinha um sistema de conselhos regionais, sediados nas capitais dos estados em todo território brasileiro; Associação de Crédito e Assistência Rural (ACAR), hoje EMATER, que também investiu no Programa de Extensão Rural para o combate à carência, à subnutrição e às doenças.

Em 1956 foi criada a Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (ABCAR), resultante do entendimento entre o presidente Juscelino Kubitschek e Nelson Rockfeller, da Fundação Rockfeller, com as finalidades de

promover educação informal para o campo; combater a revolução comunista (*sic*); fixar o homem no campo e aumentar a produção rural (PEIXOTO, 2008).

A população do campo, 69% em 1940, caiu para 55% em 1960. As perspectivas melhores de vida para os trabalhadores urbanos, em relação aos rurais, continuavam a aumentar o deslocamento para as cidades. E as medidas tomadas para tentar reter as populações no campo por meio da educação evidentemente não produziram os resultados que o Estado pretendia e esperava, pelo equívoco que tais medidas carregam em sua origem.

Ribeiro (1984, p. 141) chama a atenção para o fato de que, ”no governo de Juscelino, há a tentativa (impossível) de conciliar o modelo político – nacional-desenvolvimentista – com o modelo econômico – substituição de importações em sua segunda fase, agora contando basicamente com a colaboração do capital estrangeiro”.

Assim, os anos entre 1956 e 1961 foram considerados como período áureo do desenvolvimento econômico brasileiro, “aumentando as possibilidades de emprego, mas concentrando os lucros marcadamente em setores internos e externos”. (RIBEIRO, 1984, p. 141). Entre os erros apontados por Leôncio Bausbaum, citado por Ribeiro, destacam-se aqui o abandono da região nordestina e a aceitação da estrutura agrária, incompatível com a expansão industrial e o desenvolvimento nacional. Assim, as crises que pediam reformulações nos modelos políticos e econômicos (incluindo-se a estrutura agrária) desembocaram na eleição de Jânio Quadros e João Goulart e na subsequente ditadura civil-militar.

A perspectiva de mudança no modelo econômico com o reforço à função do Estado como fator principal de desenvolvimento, a decisão de intervir “drasticamente” na esfera rural agrícola e a intenção de reaproximar interesses da burguesia nacional e as do proletariado foram elementos que provocaram o Golpe de 1964. Devem-se colocar em evidência, aqui, as proposições do Governo de João Goulart para a reforma agrária que foram impedidas pela Ditadura, reforma até hoje ainda carente de ações políticas mais efetivas.

Esse contexto de lutas contribuiu para a produção dos Movimentos Sociais do Campo, a partir de lutas dos posseiros, das Ligas Camponesas, de Uniões de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTABs), do Movimento dos

Agricultores Sem-Terra (MASTER) e da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG).

É um contexto em que os Estados Unidos traçaram uma política para a América Latina e o *turning point* para a mudança desta política está localizado na Revolução Cubana (1959) e na implantação do regime comunista na Ilha. Anteriormente, no pós-Segunda Guerra, o governo norte-americano propôs um grande plano de ajuda externa – o Plano Marshall – que teve como foco a Europa devastada (MISKULIN, 2017).

Com a Revolução de Cuba, a política externa norte-americana desenvolveu outro plano de ajuda externa, desta vez para a América Latina, por entender que ela se encontrava ameaçada pela expansão do comunismo. Nesse contexto, em 1961, foi lançada a Aliança para o Progresso na reunião da Organização dos Estados Americanos (OEA), cuja finalidade foi assim caracterizada:

> A Aliança para o Progresso tem como objetivo unir todas as energias dos povos e governos das Repúblicas americanas, a fim de desenvolver um magno esforço cooperativo que acelere o desenvolvimento econômico e social dos países latino-americanos participantes, para que consigam alcançar o máximo grau de bem-estar com iguais oportunidades para todos, **em sociedades democráticas** adaptadas aos seus próprios desejos e necessidades (OEA, 1961, p. 19, destaque do original).

O documento foi assinado pelos Estados Unidos e pelos seguintes países: Panamá, Honduras, Haiti, Costa Rica, El Salvador, Chile, Nicarágua, Uruguai e Brasil; e a entrada da Aliança para o Progresso nos países da América Latina foi marcada por empréstimos financeiros concedidos aos países participantes, realizados de governo para governo.

Assim, a Aliança para o Progresso foi estruturada na década de 1960, no contexto da Guerra Fria, conduzindo os Estados Unidos a uma mudança paradigmática em sua política externa para a América Latina em direção a uma política de “generosidade” econômica e estratégica, que se estendeu até 1969 (SCHLESINGER JR., 1975, p. 63).

Ribeiro (2010, p. 172) observa que, numa abordagem histórica, é possível captar um movimento contraditório da Educação Rural no período analisado, já que, “nos anos 1930/1940, há um estímulo à permanência dos agricultores no campo, e

de outro, nos anos de 1950/1960, um estímulo para que os agricultores busquem direitos sociais e empregos nas cidades".

2.5 REFORMAS EDUCATIVAS, DITADURA MILITAR E (RE)ORGANIZAÇÃO DOS MOVIMENTOS DE LUTA PELA TERRA E PELA ESCOLARIZAÇÃO (1961 A 1984)

Os primeiros anos de 1960 foram delimitados por um profundo interesse nas reformas de base, especialmente a educação e a reforma agrária. Esses movimentos e organizações de generalização de lutas no campo contavam com o apoio do Partido Comunista Brasileiro (PCB) e foram interrompidos pelo golpe militar, quando as organizações foram desmanteladas e seus dirigentes perseguidos, embora a tensão continuasse (STÉDILE; FERNANDES, 1999).

Saviani (1999) avalia que, com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961, teria sido possível organizar e instalar um Sistema Nacional de Educação como instrumento de democratização da educação pela via da universalização da escola básica. Entretanto, o texto apresentou limitações em relação à democratização e um tratamento desigual expressado entre as elites e as classes populares e também entre as regiões geográficas do país.

Na década de 1960, a influência norte-americana se fez presente nas proposições de reforma educativa. Os projetos de desenvolvimento econômico do Governo Militar produziram outros discursos educativos em torno da qualificação técnica e da preparação para o trabalho, em direção diversa do discurso humanista que caracterizara os movimentos anteriores, inclusive aqueles apoiados na Escola Nova. A pedagogia tecnicista foi fortemente referendada ao longo do período militar, por meio da ênfase nas ideias de racionalidade, eficiência e produtividade.

A partir dos anos 1960, o problema das desigualdades escolares foi hábil e genuinamente formulado por Bourdieu (1964) de forma teórica e empírica, tornando-se um marco no pensamento e na prática educacional de todo o mundo. Até então, o pensamento predominante sobre a escolarização era sustentado em uma visão otimista, de inspiração funcionalista,

> [...] que atribuía à escolarização um papel central no duplo processo de superação do atraso econômico, do autoritarismo e dos privilégios adscritos, associados às sociedades tradicionais, e de construção de uma nova sociedade, justa (meritocrática), moderna (centrada na razão e nos

> conhecimentos científicos) e democrática (fundamentada na autonomia individual) (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 1).

A concepção social e educativa que circulara até então afirmava que o problema da escola pública e gratuita seria resolvido, garantindo-se assim o acesso à educação e a igualdade de oportunidades entre as pessoas. A função da escola como fator de desenvolvimento nacional e de melhoria na qualidade de vida individual e dos grupos era aceita e sustentava as propostas de reformas educativas. Com a reinterpretação dos sistemas de ensino e da concepção de escola a partir de análises sociológicas sobre a escolarização e seus efeitos, tais concepções foram colocadas em questão. Pode-se dizer que o otimismo pedagógico que em certo sentido ainda sobrevivia no discurso educativo – as condições reais não o referendavam – foi substituído por uma visão pessimista, derivada em especial das teorias da reprodução.

A partir de pesquisas patrocinadas pelos governos inglês, americano e francês (Aritmética Política inglesa, Relatório Coleman – EUA, Estudos do INED – França), foi evidenciado – entre outros resultados – "o peso da origem social sobre os destinos escolares". Essa constatação veio a minar, efetivamente, a "tão propalada igualdade de oportunidades diante da escola", evidenciando que "o desempenho escolar não dependia, tão simplesmente, dos dons individuais, mas da origem social dos alunos (classe, etnia, sexo, local de moradia, entre outros)" (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 1).

Dessa forma, Bourdieu (1964) explica que, no caso francês, essa "geração enganada [...] alimentou uma crítica feroz ao sistema educacional e contribuiu para a eclosão do amplo movimento de contestação social de 1968" (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 1). No entanto, deve-se destacar que esse movimento que se estendeu por diferentes países não encontrou no Brasil o espaço para manifestações democráticas. Os movimentos estudantis e de trabalhadores foram cerceados com violência por força da Ditadura Militar[6] que se instalara em 1964 e

---

[6] Há também uma discussão sobre o golpe de 1964 como civil-militar. "Porém, se a preparação do golpe foi de fato 'civil-militar', no golpe, propriamente, sobressaiu o papel dos militares. Além das movimentações de tropas, desde o início do regime foi indiscutível a preponderância dos militares, em detrimento das lideranças golpistas civis. [...] sucessivas levas de militares passaram a ocupar cargos em importantes agências governamentais. Se podemos falar de um golpe civil-militar, trata-se, contudo, da implantação de um regime militar – em duas palavras: de uma ditadura militar" (FICO, 2004, p. 52).

que produzira, em 1968, sua poderosa arma de controle da sociedade civil organizada – o Ato Institucional número 5 (AI-5)[7].

Coincidindo com esse período, foi promulgado o Estatuto da Terra, Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964, por meio do qual foram regulados os direitos e as obrigações relacionados aos bens imóveis rurais, com o objetivo de promoção e execução de políticas agrícolas, incluindo-se a reforma agrária proposta pelo Estado militar recém instalado. Entretanto, a Ditadura Militar, que assumiu o poder com apoio do governo norte-americano para controlar os movimentos associados à ação dos comunistas, atuou na desmobilização das lutas no campo, sufocando duramente os movimentos sociais do campo, em especial as Ligas Camponesas.

A década de 1970 foi marcada por investimentos internacionais, com a entrada das multinacionais no país e grande controle dos movimentos de oposição ao governo. No início da década de 1980, com o lento processo de abertura política, assistiu-se à retomada das lutas das classes trabalhadoras.

A criação, em 1975, da Comissão Pastoral da Terra (CPT), ligada à Igreja Católica, bem como a difusão da Teologia da Libertação, a constituição e o fortalecimento das Comunidades Eclesiais de Base e, também, a ação da Igreja Luterana, contribuíram de maneira decisiva para o renascimento do movimento no campo. Foi nesse período que se organizou o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), criado formalmente em 1984[8], ano em que oficialmente se inicia o processo de redemocratização do país. O MST é uma organização de trabalhadores rurais que surgiu para fazer a luta por terra, reforma agrária, mas que, em seguida, agregou outras bandeiras, como a educação, movida pela necessidade e pelo desejo de transformação da sociedade. Constitui-se como um movimento nacional que hoje, por meio de ações da Via Campesina[9], tornou-se internacional.

---

[7] O Ato Institucional nº 5, AI-5, baixado em 13 de dezembro de 1968, durante o governo do general Costa e Silva, foi a expressão mais acabada da ditadura militar brasileira (1964-1985). Vigorou até dezembro de 1978 e produziu um elenco de ações arbitrárias de efeitos duradouros. Definiu o momento mais duro do regime, dando poder de exceção aos governantes para punir arbitrariamente os que fossem inimigos do regime ou como tal considerados. (CPDOC, 2017).

[8] O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) nasce em janeiro de 1984, durante o Primeiro Encontro Nacional dos Trabalhadores Sem-Terra, realizado em Cascavel, Estado do Paraná. Porém as discussões e algumas ações que marcam a história desta organização ocorreram em anos anteriores. A primeira ocupação de terra aconteceu na fazenda Macali, Ronda Alta - RS, em 7 de setembro de 1979, em plena ditadura militar, organizada pela Comissão Pastoral da Terra (CPT) da Igreja Católica, juntamente com outras organizações, como sindicatos.

[9] Organização social mundial, formalizada em 1992, com 168 organizações camponesas da Ásia, África, América e Europa, que reúne vários movimentos camponeses em defesa da agricultura familiar, da agroecologia, da produção de alimentos saudáveis.

Especificamente, na cronologia da história da educação, no final do período em referência produziram-se diretrizes curriculares próprias para as áreas rurais. Pode-se registrar, em particular, o caso do Estado do Paraná. Ao lado das diretrizes curriculares para as escolas urbanas, a Equipe de Currículo do Departamento de Primeiro Grau da Secretaria de Estado da Educação produziu diretrizes específicas para escolas rurais no final da década de 1970, com financiamentos para materiais didáticos específicos, formação de professores, entre outros projetos.

Dentre 1966 e 1967 foram estabelecidos os acordos MEC/USAID (Ministério da Educação/United States Agency for International Development) específicos para o campo: em 04/05/1966, o Acordo do Ministério da Agricultura/CONTAP (Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso) e USAID, de cooperação para treinamento de técnicos rurais; e, em 27/11/1967, o Acordo MEC/USAID de cooperação para continuidade do 1º Acordo relativo à orientação vocacional e treinamento de técnicos rurais (ROMANELLI, 1985).

Ainda nos anos 1970, "a lógica de que os agricultores são atrasados em relação aos sujeitos da cidade permanece e a saída para a adequação à modernização continua sendo a educação". (FERNANDES, 2012, p. 64). Ressalta-se que os documentos oficiais no período foram sustentados pela Teoria do Capital Humano (SCHULTZ, 1971), cujas consequências podem ser assim sintetizadas:

> [...] o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, era um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica, e, portanto, das taxas de lucro do capital. Aplicada ao campo educacional, a ideia de capital humano gerou toda uma concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação, o que acabou por mistificar seus reais objetivos. Sob a predominância desta visão tecnicista, passou-se a disseminar a ideia de que a educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico, bem como do desenvolvimento do indivíduo, que, ao educar-se, estaria "valorizando" a si próprio, na mesma lógica em que se valoriza o capital[10].

Do ponto de vista da especificidade atribuída à escolarização no campo, também permanecem nas propostas oficiais as justificativas relativas aos elementos econômicos, com vistas à valorização do trabalho agrícola para o desenvolvimento do país nos moldes da agricultura em larga escala e com níveis altos de

---

[10] Verbete. **Teoria do Capital Humano.** Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_teoria_%20do_capital_humano.htm> Acesso em: 28 fev. 2017.

produtividade pelo uso de máquinas e produtos químicos, mas também com estímulo ao cooperativismo e ao trabalho do pequeno produtor. Permanece, assim, o discurso de fixação do homem no campo como forma de evitar os problemas que cresciam nas grandes cidades.

Também os elementos de caráter sociocultural foram utilizados para justificar a proposição de programas próprios. Mantém-se a representação do homem do campo como possuidor de uma cultura própria, em uma perspectiva de generalização que não corresponde ao conjunto de situações específicas em que o campo se materializa, no caso brasileiro. Por outro lado, justificativas de ordem interna ao processo de escolarização, como calendário específico, nem sempre foram apresentadas como necessárias para a melhoria da qualidade da escolarização no campo.

Podem-se destacar aqui, ainda, programas nacionais desenvolvidos a partir de 1975, como o PROMUNICÍPIO e o PRO-RURAL, com recursos do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), e dentro deles o programa de Escolas Rurais Consolidadas[11]. Os objetivos dos programas eram favorecer a igualdade de oportunidades aos alunos do campo e minimizar custos. Nesse sentido, a Consolidação (ou Nucleação) das escolas foi um caminho trilhado em várias regiões do Brasil, incorporando um modelo norte-americano para uma estrutura específica da escolarização no campo brasileiro.

Ao finalizar, deve-se relembrar que a reforma agrária continua sendo ainda hoje uma das grandes questões políticas da sociedade brasileira. Mais de meio século após a publicação do Estatuto da Terra, o cenário ainda é de quase estagnação, com muitas leis em relação à ocupação de terras devolutas que não foram colocadas em prática, entre outros fatores que mantêm o problema agrário em parâmetros inaceitáveis. Mesmo os últimos governos do Partido dos Trabalhadores avançaram pouco nessa questão estrutural geradora de exclusão e de violências.

---

[11] Ver, por exemplo, o artigo de RAMOS, L. M.P.C. **Escolas rurais consolidadas:** a experiência paranaense (1991). Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1038>. Acesso em: 28 fev. 2017.

2.6 CONTRIBUIÇÕES DOS MOVIMENTOS SOCIAIS E A NOVA LEI DE DIRETRIZES E BASES: A BUSCA POR UMA "ESCOLA DO CAMPO" (1985 A 1996)

Como se procurou evidenciar, a concepção que estruturou as políticas educativas nas décadas de 1970 e 1980, apesar das resistências e críticas, era de que a educação deveria se alinhar aos interesses do governo e contribuir para o desenvolvimento econômico do país. O discurso democrático que marcava a abertura era aclamado por diversas forças sociais e políticas, de acordo com Costilla (2006), que explica assim o momento político:

> De 1985 a 1988, o Brasil viveu o auge de importante momento político-coletivo democrático, encarnado na constituinte e na Constituição de 1988, documento de importância suprema para entender a situação que ainda persiste referente ao encontro entre renovada sociedade política dirigente e as demandas expressas da sociedade civil em luta. Havia soma e contradição entre sociedade política e sociedade civil, entre uma sociedade política "democrática", dominada pelas forças conservadoras, e uma sociedade civil "democrática", influída pelas ideias populares sobre direitos sociais e políticas públicas universais, visando diminuir a desigualdade social e a exclusão secular e profunda, mas ingênua, com respeito à unidade entre economia e política (COSTILLA, 2006, p. 28).

A Constituição Federal de 1988 foi um marco para a educação brasileira porque motivou uma ampla movimentação da sociedade em torno da garantia dos direitos sociais e políticos, dentre eles o acesso de todos os brasileiros à educação escolar como uma premissa básica da democracia. Ao afirmar que "o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo" (Art. 208/CF 88), foram erguidos os pilares jurídicos de sustentação de uma legislação educacional suficiente para o cumprimento do direito à educação pelo Estado brasileiro.

A Constituição de 1988 faz menção às particularidades do ensino quando cita o respeito pelas diferenças culturais e regionais, deixando livre para cada Estado adequar seus currículos, calendários e outros aspectos que possam atender e considerar as necessidades regionais.

Com esse entendimento, a Educação do Campo passou a ser abordada como segmento específico, com implicações sociais e pedagógicas próprias. Após muitas reivindicações, manifestações e pressões políticas, os movimentos sociais do campo passaram a fazer parte da agenda pública. Para Conceição Paludo, é a partir da Constituição Federal de 1988 que "[...] encontram-se as mais diversas

organizações populares e da sociedade civil, juntamente com o movimento dos educadores comprometidos com uma escola desprivatizada, inclusiva, pública e de qualidade para as classes populares" (PALUDO, 2001, p. 103).

Com a criação, em 1987, do Setor de Educação do MST, responsável pela organização e pela sistematização de propostas e práticas pedagógicas nas escolas localizadas nos assentamentos da reforma agrária e nos acampamentos, o movimento passou por um processo de fortalecimento na demanda e na proposição de ações ligadas à política educacional para o campo.

No interior do próprio movimento do MST, a educação e a escolarização vão sendo conquistadas, com prioridades para as crianças dos acampamentos e dos assentamentos, o que evidencia a necessidade da construção de escolas e da inserção das crianças, jovens e adultos no ambiente da educação formal. Assim, foram produzidas reflexões sobre práxis educativa, que promoveram discussões sobre o movimento social como espaço educativo (GOHN, 1992; FERNANDES, 1996).

> As famílias sem-terra mobilizaram-se (e mobilizam-se) pelo direito à escola e pela possibilidade de uma escola que fizesse diferença ou tivesse realmente sentido em sua vida presente e futura (preocupação com os filhos). As primeiras a se mobilizar, lá no início da década de 80, foram as mães e professoras, depois os pais e algumas lideranças do Movimento; aos poucos as crianças vão tomando também lugar, e algumas vezes à frente, nas ações necessárias para garantir sua própria escola, seja nos assentamentos já conquistados, seja ainda nos acampamentos. Assim nasceu o trabalho com **educação escolar no MST** (CALDART, 2003, p. 62) (Destaque da pesquisadora).

Um elemento fundamental para a construção e a afirmação coletiva de uma concepção de educação pode ser elucidado a partir do **Dossiê MST Escola** (MST,2005), no qual se pode identificar uma trajetória de construção da educação do MST que passa por diferentes elementos dos processos educativos: desde a preocupação inicial sobre o que fazer com as crianças, como orientá-las, como continuar com sua escolarização, etc., passando pelas primeiras experiências, pela necessidade de formação específica, a concepção de escola, o aporte teórico inicial, a construção das escolas nos acampamentos e assentamentos, a luta pelas demandas da educação, o material didático que dá subsídios para o professor materializar essa educação "diferente" das escolas do Estado, até essa última fase de teorização da construção do sujeito sem-terra e sua pedagogia do Movimento.

Uma contribuição relevante para a Pedagogia do Movimento, em seus princípios, foi a educação popular e, especialmente, a obra de Paulo Freire, com conceituações como “aprender a ler o mundo”, “todo ato pedagógico é um ato político”, e por meio da sistematização curricular em temas geradores e redes temáticas, assuntos presentes no Caderno de Educação nº 1, publicado em 1992 e que compõe o Dossiê (MST, 2005, p. 51-81).

Nesse texto, novamente afirma-se a importância da educação do MST pautar-se na realidade e na necessidade da estruturação de um currículo centrado na prática. Para o Coletivo Nacional de Educação[12], esta possibilidade está na transformação da realidade em temas geradores que problematizam essa realidade, na articulação dos conteúdos necessários para o seu entendimento e compreensão e no retorno à prática social por meio da possibilidade de resolução dos problemas levantados por professores, alunos e comunidade (MST, 2005).

Os esforços dos movimentos sociais caminharam no sentido de debater e ao mesmo tempo se contrapor à proposta de Educação Rural, resultante das políticas do Estado brasileiro, disseminadas por meio de ações e instituições governamentais desde o início do século passado. A valorização da educação escolar é um aspecto a ser sublinhado, e em particular o conjunto de elementos que passaram a ser associados à escola do campo, como especificidades a serem atendidas e garantidas, questão que está no centro da problemática desta tese.

A partir de 1990, acirraram-se as pressões dos movimentos sociais do campo. Diante disso, surgiram as iniciativas institucionais para encaminhar políticas para a Educação no Campo, englobando os segmentos da sociedade. Embora o Plano Nacional de Educação (1997), Lei n° 10.172, de 09 de janeiro de 2001, não apresente dados específicos sobre a exclusão escolar no meio rural, ele afirma que os maiores índices de crianças fora da escola estão concentrados nos bolsões de pobreza existentes nas periferias urbanas e nas áreas rurais.

De acordo com Munarim (2011, p. 8), o PNE

[12] O Coletivo de Educação (Estadual, Nacional) atua em diferentes frentes, contribuindo com a escolarização dos trabalhadores sem-terra, recriando experiências pedagógicas tanto no âmbito formal como informal, com o objetivo de promover a formação humana destes trabalhadores, referência de sua proposta educativa. São diversas as experiências sistematizadas pelo Movimento que vêm sendo construídas como espaços alternativos de educação e formação, as quais combinam formação técnica, escolar e política, tais como: o Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC), a Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF), as Escolas Itinerantes, entre outras.

> foi iniciativa do Ministério da Educação, que o coordenou, mantendo-se quase absolutamente fechado às tentativas de influência e inclusão de propostas por parte do Movimento de Educação do Campo que se engendrava. Grosso modo, o PNE constitui-se numa antipolítica de Educação do Campo na medida em que é unilateral e excludente.

A partir de 1985 até o final dos anos 1990, assistiu-se a um crescimento generalizado de movimentos organizados no campo: o Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais (MMTR), o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC) e a Via Campesina, entre outros. Eles não surgiram ao acaso, e sim a partir de pressões objetivas da situação socioeconômica dos trabalhadores no campo, como resultado da modernização conservadora da agricultura, projeto esse instalado por políticas que vão da modernização à expropriação, sem alterar os alicerces da lógica de desenvolvimento do país, calcada numa política agrária que leva ao crescimento do latifúndio.

Cabe ressaltar que na década de 1990, quando foram elaborados os Parâmetros Curriculares da Educação Nacional (PCN), não se apontou especialmente nenhuma orientação particularmente voltada às escolas em áreas rurais. Repetiu-se de certa forma a invisibilidade da escolarização no campo que marcou as políticas públicas em outros momentos da história da educação brasileira.

A forte rejeição ao modelo de educação para os sujeitos do campo, caracterizado na forma de educação rural, foi a base sobre a qual se deu a construção das propostas de educação no MST e, na sequência, a construção da Educação do Campo. Em fins da década de 1990, articulou-se um movimento nacional de Educação do Campo, tendo por sujeitos as organizações e os movimentos sociais populares do campo, caracterizando-se "[...] como um movimento de cunho sociopolítico e, ao mesmo tempo, de certa renovação pedagógica" (MUNARIM, 2008, p. 2). Portanto, as proposições do MST conquistaram espaço social mais amplo na forma de um movimento que reivindica políticas educativas diferenciadas para a escolarização no campo. Ela é compreendida como "uma prática social que não se define por si mesma e nem apenas a partir das questões da educação, expondo e confrontando as contradições sociais que a produzem" (CALDART, 2012, p. 263).

Nesse período, portanto, embora um espaço houvesse sido conquistado pelos movimentos sociais de luta pela terra, que associavam a ela a luta pela

educação, do ponto de vista das perspectivas sociais mais amplas pode-se afirmar que as concepções da educação rural continuavam mantidas. Os processos de exclusão, de precarização e de baixa valorização da escola rural continuam sendo as marcas distintivas da escolarização para as populações de áreas rurais nesse período.

Por outro lado, foi uma década fértil do ponto de vista das discussões sobre o que é e o que deve ser a escolarização no campo, a partir de sujeitos do campo ou de associações que representam os interesses de parte da população do campo brasileiro. Para a pesquisa proposta na tese, o material produzido nesse âmbito se constituirá em *corpus* documental a ser analisado no capítulo seguinte, uma vez que as contribuições são relevantes para se compreender as raízes da construção das ideias de especificidade da educação e da escolarização do campo que hoje circulam na cultura escolar, produzindo significados que se pretende identificar e analisar nesta pesquisa.

Assim, na última seção deste capítulo, que segue, serão anunciadas algumas questões em relação à história recente, especialmente para sinteticamente situar a aproximação que se deu entre os movimentos sociais e o Governo Federal e que resultou na produção de uma legislação específica para as escolas do campo, bem como na formulação de projetos e na produção de materiais, com destaque à criação de um programa específico para fornecer livros didáticos às escolas situadas em áreas rurais, em 2011.

2.7 DE 1997 (ENERA) AOS GOVERNOS POPULARES DO PARTIDO DOS TRABALHADORES

A década de 1990 foi o cenário de ações de diferentes movimentos sociais, frutos de demandas sociais, como o Movimento das Mulheres, que se mobilizou contra o autoritarismo do Estado e a sociedade patriarcal; o Movimento LGBT; o Movimento Negro; o Movimento Indígena; os Caras Pintadas, entre outros. Esses movimentos sociais desempenharam um importante e fundamental papel para a consolidação do estado democrático de direito brasileiro, bem antes do processo de redemocratização e, principalmente, pela formação da Assembleia Constituinte que efetivou a Constituição Federal de 1988, ampliou e desenvolveu a democracia,

redefinindo “a Democracia tradicional do Estado político e a democracia econômica para uma democracia civil numa sociedade civil” (FRANK; FUENTES, 1989, p. 20).

Ao longo das últimas décadas, multiplicaram-se os movimentos relacionados à ocupação de terras e ao trabalho no campo, como:

> Movimento dos Sem-Terra (MST), o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Movimento das Mulheres Agricultoras (MMA), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), dentre outros, e do aumento das articulações interorganizacionais desses atores entre si e com outros movimentos sociais urbanos, latino-americanos e globalizados (SCHERER-WARREN, 2008, p. 13).

De acordo com Gohn (2006, p. 7), em uma sociedade – como é o caso da brasileira – na qual estão presentes inúmeros processos de exclusão social e de baixos níveis de participação política popular, “os conselhos assinalam para possibilidades concretas de desenvolvimento de um espaço público que não se resume e não se confunde com o espaço governamental/estatal”. Isso se refere aos conselhos de políticas públicas, que se tornaram um espaço de amparo e de ouvidoria para as classes menos favorecidas, visando atender às necessidades desses grupos sociais, com a participação efetiva em manifestações que materializaram e fortificaram a concreta participação da sociedade.

Nesse processo e na perspectiva de visibilizar e dar espaço à educação no campo brasileiro, foram realizados estudos e pesquisas a respeito das diferentes realidades do campo[13]. A partir desse contexto, sujeitos individuais e coletivos passaram a articular e delinear ações e começa-se a construir a concepção de Educação do Campo.

Esse processo teve como marco inicial a I Conferência Nacional Por uma Educação Básica no Campo, com o objetivo de conquistar políticas públicas específicas e um projeto educativo próprio para o campo. Esta Conferência ocorreu no período de 27 a 31 de julho de 1998, no município de Luziânia/GO, e teve como metas principais:

> a) Mobilizar o povo que vive no campo, com suas diferentes identidades e suas organizações para a conquista/construção de políticas públicas na área da educação e, prioritariamente, da escolarização em todos os níveis.

[13] Ver a respeito: Arroyo e Fernandes (1999); Benjamin e Caldart (2000); Kolling, Nery e Molina (1999); Kolling, Cerioli e Caldart (2002a); Molina (2003); Ramos, Moreira e Santos (2004):

> b) Contribuir na reflexão político-pedagógica da educação do campo, partindo das práticas já existentes e projetando novas ações educativas que ajudem na formação dos sujeitos do campo (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002a, p. 17).

O evento foi considerado um marco, pois naquele momento foi estabelecido um espaço de reivindicação, não mais apenas por terra, mas de luta pela educação merecida e necessária para os sujeitos do campo.

> Aprendemos ou reaprendemos, na conferência, que a educação básica só se construirá nas matrizes humanistas que vêm de um movimento social que nos remete ao campo dos direitos, direitos de sujeitos concretos, sociais, culturais, que remete às grandes finalidades de emancipação humana. As palavras mais ouvidas e lidas na conferência foram: esperança, cidadania, justiça, liberdade, igualdade, cooperação, diversidade, terra, trabalho, identidade, "sou índio, sou branco, sou mulher, sou negro, sou brasileiro [...]" (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 11).

As articulações entre os representantes dos movimentos Sociais e a administração do governo federal levaram a processos de debate que culminaram com a aprovação das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo e discussões em torno dela. Já no governo do Partido dos Trabalhadores, foi instituído nacionalmente, em 2003, o Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo[14], e, em 2004, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), no âmbito do Ministério da Educação.

Dessa forma, as políticas públicas da Educação do Campo foram institucionalizadas principalmente na estrutura de dois ministérios: do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), e do Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Esse fato, quando da implantação das ações, contribuiu para a convergência, em alguns momentos e, em outros, para um choque entre os ministérios.

Ainda assim, há de se ressaltar que a legislação no Brasil "reconhece a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença" (BRASIL, 2001) na

---

[14] O Grupo Permanente de Trabalho (GPT) de Educação do Campo foi instituído no âmbito do Ministério da Educação, pela Portaria nº 1374 de 03/06/03, com a atribuição de articular as ações do Ministério pertinentes à Educação do Campo. É formado com a participação de outros órgãos do governo, de organizações e instituições da sociedade civil que atuam na área da Educação do Campo (BRASIL, 2004, p. 5-8).

educação básica do campo. Para dar conta das políticas reguladoras, do financiamento da educação infantil, da educação básica, do ensino superior e das modalidades, assegurando as modalidades de saberes e territorialidades, foi institucionalizada a secretaria (SECAD).

A Coordenação Geral de Educação do Campo, "que significa a inclusão na estrutura estatal federal de uma instância responsável, especificamente, pelo atendimento dessa demanda a partir do reconhecimento de suas necessidades e singularidades" (MEC/SECAD, 2007, p. 12), tem respondido por diversos programas de educação do campo na atualidade. Atualmente, é denominada SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão[15].

A partir de 2010, pela Resolução nº 4/2010, a Educação do Campo passou a ser considerada uma "modalidade" de ensino. No contexto do descompasso entre legislação e escola do campo, a conversão da Educação do Campo em modalidade vem sendo entendida diferenciadamente por formuladores e lideranças, existindo aqueles que entendem a criação da modalidade como um erro, uma armadilha, e aqueles que a tomam como um recurso que pode conferir novas possibilidades para sua gradual consolidação noutra perspectiva, que não seja sua precária realização a despeito da legislação existente (GHEDINI, 2015, p. 306).

A criação desse espaço institucional incluiu entre suas ações a produção de materiais específicos. A Coordenação Geral da Educação do Campo SECADI/MEC foi responsável pela publicação e divulgação dos Cadernos Temáticos da Educação do Campo no Brasil e também pelo lançamento, em 2011, de um Edital do Programa Nacional do Livro Didático para o Campo, o PNLD – CAMPO, com livros específicos para a Educação do Campo.

É fato notório, pela primeira vez no país, a existência de uma legislação que incorpora as produções das referências de formação/educação e de escola do projeto histórico-político dos movimentos sociais. Na avaliação dos sujeitos envolvidos, as produções desse percurso materializam elementos novos, quando comparados com os elementos constitutivos da educação e da escola rural.

Essa perspectiva tem como orientação o cumprimento do direito de acesso universal à educação e a legitimidade dos processos didáticos localmente

[15] Convém assinalar que esta surgiu, por sua vez, da reestruturação realizada na ex-Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), à qual se "acrescenta" o eixo da inclusão (BRASIL, 2011).

significados, somados à defesa de um projeto de desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável. Neste projeto de desenvolvimento, a escola do campo tem um papel estratégico. A necessidade de mudança da Educação Rural para a concepção de Educação do Campo se dá não só pela análise crítica da escola rural, como também pela recusa às propostas desenvolvimentistas para o campo, em geral centradas no agronegócio[16] e na exploração indiscriminada dos recursos naturais.

Em relação à compreensão do que é a Educação do Campo, a partir das análises de Caldart (2004), uma das intelectuais militantes dessa concepção e proposição, os caminhos se referem à articulação política de um movimento nacional de organizações sociais e entidades que se propõem a denunciar a falta de políticas para o meio rural, construir um projeto alternativo de desenvolvimento das comunidades rurais, valorizar as práticas educativas formais e não formais e problematizar a constituição do projeto político-pedagógico das escolas.

As tensões ficam explícitas, pois a Educação do Campo é uma concepção educacional que se caracteriza como uma educação diferenciadora fundamentalmente por apresentar elementos de denúncia à lógica educacional do capital. A compreensão é de que a lógica do capital chega de forma avassaladora no interior das instituições escolares, de forma perversa, ordenadora e impositiva e que é preciso romper com ela, "se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente" (MÉSZÁROS, 2008, p. 27).

De acordo com Caldart (2009, p. 40), a Educação do campo surgiu em um determinado contexto e momento histórico, não podendo "ser compreendida em si mesma, ou apenas desde o mundo da educação ou desde os parâmetros teóricos da pedagogia", uma vez que

> [...] ela é um movimento real de combate ao "atual estado de coisas": movimento prático, de objetivos ou fins práticos, de ferramentas práticas, que expressa e produz concepções teóricas, críticas a determinadas visões de educação, de política de educação, de projetos de campo e de país, mas que são interpretações da realidade construídas em vista de orientar ações/lutas concretas (CALDART, 2009, p. 40).

[16] De acordo com Stédile (2005), organizador da coletânea **A Questão Agrária no Brasil**, conceitua-se o agronegócio como a articulação entre as empresas transnacionais (que são parte do capital internacional e financeiro que domina a agricultura no Brasil) e os grandes proprietários de terra (os chamados fazendeiros modernos, ou latifundiários). O agronegócio, também chamado de *agrobusiness*, é o conjunto de negócios nacionais e internacionais relacionados à agricultura em grande escala para exportação baseada na monocultura.

Para a autora, a concepção de Educação do Campo exige construir uma escola do campo, ou seja, significa fazer uma escola para se viver no campo, inverter a lógica de que se estuda para sair do campo. Isso contribuiria para que não se repetissem as situações que geraram esse depoimento, citado por Caldart (2009): “foi na escola onde pela primeira vez senti vergonha de ser da roça”. A escola do campo deve ser o local no qual as crianças e os jovens possam sentir orgulho da sua origem, de seus modos de ser e de viver, e do seu destino.

Nessa concepção, construir uma escola do campo significa pensar e fazer a escola a partir do projeto educativo dos sujeitos do campo, tendo o cuidado de não projetar para ela o que sua materialidade própria não permite trazer para dentro da escola. Trata-se de uma questão de grande complexidade que Caldart (2005; 2009) procura esclarecer ao analisar elementos da Pedagogia do Movimento e sua relação com a concepção de práxis como princípio educativo. A autora afirma que

> [...] na concepção da “práxis como princípio educativo” em Marx cabem diferentes matrizes pedagógicas: o trabalho, a cultura, a luta social, a organização coletiva. E seu raciocínio nos ajuda a compreender que nenhuma matriz pedagógica deve ser vista isoladamente ou deve ser absolutizada como matriz central ou única (de uma vez para sempre, a qualquer tempo e lugar); nenhuma das matrizes tem força material suficiente para dar conta sozinha da complexidade (que se revela cada vez maior) da formação humana. O ser humano se forma pela ação combinada, que às vezes é também contraditória, de diferentes matrizes pedagógicas; dependendo das circunstâncias, a influência principal pode vir de uma ou de outra matriz, mas nunca a educação de uma pessoa, ou de um coletivo, será obra de um único sujeito pedagógico. É verdade que existem diferenças de natureza entre as matrizes formadoras. O trabalho é a prática social básica de constituição do ser humano (embora não a esgote) e para Marx tem centralidade na própria conformação da práxis (CALDART, 2009, p. 62).

Nesse sentido, ao se tomar o trabalho como central na configuração da práxis, a construção da proposta de Educação do Campo coloca em destaque as relações sociais de produção. Com apoio em Mészáros (2007, p. 71), pode-se afirmar que nas últimas décadas, nas sociedades capitalistas avançadas do Ocidente, o que se observa é o “confronto fundamental e socialmente intransponível entre capital e trabalho”.

As novas configurações que se apresentam, por exemplo, quanto ao desemprego que vem substituindo as várias formas de subemprego anteriormente existentes em diferentes países – Hungria e Rússia são citadas por Mészáros – são

reveladoras do processo dinâmico de desenvolvimento e transformações do capitalismo. Segundo o autor:

> Esse processo impõe à humanidade a ameaça de devastação, e o agente social capaz de fazer alguma coisa contra isso, de fato, o único agente capaz de instituir um modo *alternativo* de controle do metabolismo social – é o trabalho. Não as parcelas particulares do trabalho, mas a 'totalidade do trabalho' como o *antagonista irreconciliável do capital* (MÉSZÁROS, 2007, p. 72, destaques do autor).

Para o autor, em direção diferente das perspectivas reformistas "desde tempos imemoriais" [...] "apenas a mais ampla das concepções de educação pode nos ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompam a lógica mistificadora do capital" (MÉSZAROS, 2007, p. 208). Tal concepção de educação mais ampla, emancipadora, está referida, para o autor, na relação dos processos educativos formais com a própria vida (p. 214).

Com apoio nessas breves considerações sobre a centralidade do trabalho no âmbito das discussões e proposições da Educação do Campo, que nas últimas décadas se contrapôs de forma clara à concepção de Educação Rural, ainda não superada, pode-se destacar a contribuição de Frigotto (1984) quanto à necessidade de se imprimir uma determinada direção aos processos de educação e escolarização, assim esclarecida por ele:

> Direção que não se reduz a efetivar uma crítica à visão burguesa de homem, sociedade, trabalho e escola, mas que faz germinar os mecanismos e instrumentos para fazer valer os interesses dos dominados. A viabilidade desta perspectiva de escola, que se organiza a partir das práticas sociais concretas existentes nas relações de produção da existência dos trabalhadores, não aparece apenas como hipótese, mas como resultado de sinais históricos de sua existência. A formulação de sua possibilidade resulta da colocação histórica de sua necessidade (FRIGOTTO, 1984, p. 212).

Ao finalizar esta seção e este capítulo, ressalta-se que os anos 2000 possibilitaram a institucionalização, no Governo Federal e em outros níveis também[17], de políticas e ações que, em certa medida, buscaram responder a demandas do movimento de Educação do Campo. Dessa forma, constituiu-se um

---

[17] Pode-se citar, a título de referência, as ações implementadas pelo Governo do Estado do Paraná, por meio da Coordenação de Educação do Campo da Secretaria Estadual de Educação, entre os anos de 2003 e 2010. Uma Coordenação Estadual da Educação do Campo, criada para ser "um espaço de articulação entre o poder público e a sociedade civil organizada" (PARANÁ, 2006, p. 21). A pesquisadora participou dessas ações de 2005 a 2009.

caminho de debates, de produção acadêmica e de ações políticas que definiam a existência de uma clara distinção entre a concepção de Educação Rural e a concepção de Educação e Escola do Campo.

Apenas para enfatizar algumas distinções que foram referidas ao longo deste capítulo, aponta-se que em seus aspectos didáticos e pedagógicos a Educação e a Escola Rural são identificadas por apresentarem: 1) distanciamento entre os conteúdos escolares e a prática social; 2) centralidade em materiais didáticos que valorizam o espaço urbano e ignoram o rural; 3) organização do trabalho pedagógico marcado pelo cumprimento de tarefas e de proposições oficiais (SOUZA *et al.*, 2011a p. 89).

Logo, ao observar a estrutura educacional brasileira nos dias atuais, pode-se entender que, embora as discussões tenham avançado na compreensão de uma outra escola necessária aos sujeitos do campo, os problemas permanecem. Pesquisas realizadas pelo (MEC/SECAD, 2007, p. 18-19) apontaram como principais obstáculos em relação à Educação do Campo:

- insuficiência e precariedade das instalações físicas da maioria das escolas;
- dificuldades de acesso dos professores e alunos às escolas, em razão da falta de um sistema adequado de transporte escolar;
- falta de professores habilitados e efetivados, o que provoca constante rotatividade;
- falta de conhecimento especializado sobre políticas de educação básica para o meio rural, com currículos inadequados que privilegiam uma visão urbana de educação e desenvolvimento;
- ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar nas escolas rurais;
- predomínio de classes multisseriadas, com educação de baixa qualidade;
- falta de atualização das propostas pedagógicas das escolas rurais;
- baixo desempenho escolar dos alunos e elevadas taxas de distorção idade-série;
- baixos salários e sobrecarga de trabalho dos professores, quando comparados com os que atuam na zona urbana;

- necessidade de reavaliação das políticas de nucleação das escolas e de implementação de calendário escolar adequado às necessidades do meio rural.

Apesar das lutas e dos esforços teóricos e práticos para a construção de um novo modelo, a ideologia da educação rural continua presente na maioria das escolas públicas do campo brasileiro, mantendo-se a lógica que impõe um modelo de educação baseado nos valores da cultura urbana, desvalorizando a cultura e a identidade da população do campo, conforme apontam Souza *et al.* (2011a).

Como se procurou mostrar, neste capítulo do texto, o país iniciou o século XXI com permanências em relação à situação de marginalização, exclusão e desigualdades das populações que vivem no e do campo. Também se procurou evidenciar que alguns avanços têm sido obtidos, especialmente a partir da década de 1980.

Os processos de debate e de luta conduziram ao entendimento de que há necessidade de estruturar a educação escolar do campo sobre elementos diferenciadores. No entanto, esse entendimento não se coloca de forma inequívoca e provoca conflitos, tensões e disputas ideológicas quanto às concepções e propostas educativas adequadas à Educação do Campo enquanto um movimento social.

Ao mesmo tempo, a literatura disponível sobre o tema frequentemente faz referências à “especificidade” da educação e da escola do campo, expressando uma diversidade de elementos que deveriam ser considerados nas finalidades e na organização do trabalho escolar. Contudo, a diversidade de elementos e os diferentes significados atribuídos à expressão “especificidade da escola do campo” revelam que essa é uma questão a ser investigada, esclarecida, e este foi o propósito central da tese.

Como se procurou evidenciar ao longo deste primeiro capítulo, ao longo do século XX foi construída a ideia de que é necessário que a escolarização do campo seja feita de forma diversa do que ocorre nas escolas chamadas urbanas. Os motivos que justificam essa afirmação foram se alterando ao longo do tempo e foi possível identificar, na construção da problemática, a presença de dois grandes grupos de justificativas para fazer uma escola diferente para o campo.

A partir desses elementos, foram produzidas as categorias que articularam a análise do *corpus* documental:

a) Justificativas baseadas em elementos constitutivos dos processos sociais mais amplos, como os elementos de natureza econômica e de natureza sociocultural. Por meio deles, justifica-se uma especificidade porque é preciso manter o homem no campo, porque seu trabalho é necessário ao desenvolvimento do país, porque as populações do campo têm uma cultura própria a ser respeitada, ou porque a realidade dos sujeitos do campo é diferente e deve ser considerada ao organizar a escolarização.

b) Justificativas baseadas em elementos que compõem a própria escolarização enquanto experiência cotidiana, que incluem a estrutura dessa experiência (como o tempo e o espaço escolar), a definição do trabalho docente (funções, concepções, formas de ensinar) e da aprendizagem (rituais, linguagem, autonomia) e o conhecimento escolar (organização, apresentação, relações com o cotidiano), para destacar os principais.

Esses elementos foram localizados em análise prévia do *corpus* documental na fase de construção da problemática da pesquisa, quando se constatou que a expressão especificidade é empregada com significados muito distintos, mas frequentemente eles não são explicitados pelos sujeitos que produziram os documentos e materiais. Nesse sentido é que se constatou a naturalização dessa justificativa e essa constatação provocou uma retomada dos resultados da dissertação de mestrado, em especial quanto às respostas apresentadas pelos professores sobre os elementos diferenciadores de uma escola do campo, do seu ponto de vista.

As evidências iniciais sobre as dificuldades de situar os elementos que compõem o que se convencionou chamar de especificidades da educação e da escola do campo foram motivadoras das perguntas de pesquisa que orientaram a construção da tese na direção de compreender os significados que circulam no campo educacional neste momento.

Encaminham-se no capítulo seguinte as análises do percurso da Educação do Campo no âmbito dos movimentos sociais, sem se afastar do movimento específico da realidade que a produziu, para compreender sua contribuição no processo de atribuição de significados à especificidade, com base nos documentos

produzidos pelos sujeitos coletivos da Educação do Campo e no processo de confrontos e disputas de projetos para o campo e para a educação dos seus sujeitos.

3 ESPECIFICIDADE DA ESCOLA DO CAMPO: DO PROTAGONISMO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS À INSTITUCIONALIZAÇÃO DOS DEBATES E AÇÕES A PARTIR DOS ANOS 1980

O objetivo deste capítulo é retomar, para efeitos de articulação da argumentação, elementos constituidores da problemática da questão educacional no campo brasileiro na direção de situar o movimento de construção de uma concepção e de uma proposta para superar a Educação Rural – modelo que atravessou o século XX e produziu um agravamento na precariedade da educação oferecida às populações que ali vivem.

Esse movimento de transformação tem sua força geradora nas lutas dos movimentos sociais e se consolidou a partir das articulações que foram produzidas nas décadas de 1990 e 2000 com agentes do campo acadêmico e, gradativamente, na última década, pela ocupação de espaços institucionais no Governo Federal em consequência da presença do Partido dos Trabalhadores no poder.

A análise desse movimento foi realizada com base na vasta bibliografia hoje disponível, na qual circulam consensos, embates e também posições de confronto e oposição sobre a concepção da Educação no Campo. Com isso, foi possível situar a problemática da pesquisa em seus recortes e limites, como se evidenciará ao longo do texto.

Para organizar os elementos que contribuem para a construção da argumentação e para a defesa de uma tese no capítulo final, este capítulo está composto de duas seções. A primeira faz a retomada sintética de pontos centrais anunciados no capítulo anterior para focalizar um momento de aparente ruptura na trajetória – a ser ainda avaliada pela história, quando se projeta um horizonte de transformações e se materializam ações para mudar a escolarização no campo.

Na segunda seção, apresenta-se uma análise de documentos escritos que foram produzidos no âmbito dos movimentos sociais. A análise objetivou localizar e identificar a presença de argumentos em favor da especificidade da educação e da escolarização no campo, procurando compreender os significados construídos pelos sujeitos coletivos que produziram tais documentos. Ao final, apontam-se as contribuições protagonizadas pelos movimentos sociais na direção de contraposição à Educação Rural.

A intenção, portanto, é apontar elementos que evidenciam o movimento ocorrido nos anos 1980/1990 para os anos 2000, nos debates sobre especificidade da Educação do Campo como um processo social amplo, buscando-se aprofundar a compreensão sobre o deslocamento em direção aos elementos da experiência escolar que se verificou na análise documental prévia e, assim, à construção de reivindicações de uma especificidade da Escola do Campo.

3.1 PARA ALÉM DA EDUCAÇÃO RURAL: O MOVIMENTO POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A construção da problemática de pesquisa, nesta tese, enfatizou elementos da historicidade da questão educacional em áreas rurais no País como caminho para compreender em parte os significados que são atribuídos, hoje, à educação e à escola para a população dessas áreas. Esta opção se deu, especialmente, a partir da pressuposição de que a construção simbólica, no âmbito da cultura, não apenas ordena, classifica e hierarquiza, mas produz ações na vida social.

Deve-se relembrar que a dissociação entre a utilização social da terra e sua apropriação foi e continua sendo característica central da sociedade agrária no Brasil. A busca pela modernidade e pelo desenvolvimento da agricultura nas décadas iniciais do século XX, com o objetivo de tirar da terra maior proveito e lucro, ignorou as consequências desse processo para as populações do campo:

> Perda de emprego, exclusão do mercado, espoliação da terra, tais foram os mecanismos que deram início a um maciço movimento de êxodo da população rural: pequenos agricultores e trabalhadores rurais buscando nas áreas urbanas os meios de sua sobrevivência por meio de empregos nas indústrias e nos serviços e no mercado paralelo. O crescimento acelerado das cidades durante a segunda metade do século XX foi a consequência direta desta transformação (ZANONI; RAYNAUT, 2012, p. 7).

Contudo, a população remanescente continuou a produzir nos modelos de agricultura familiar, e em condições desfavoráveis, em todos os sentidos. Segundo os mesmos autores, sob os efeitos dos graves problemas não resolvidos e outros gerados pelas políticas públicas, as décadas finais do século XX evidenciaram mudanças provocadas por fatores como os movimentos sociais, o final da ditadura militar e o crescimento da produção científica voltada ao mundo rural – em algumas áreas do conhecimento em particular:

> Procurar caminhos para o desenvolvimento de outras práticas agrícolas, mais sustentáveis de um ponto de vista econômico, social e ambiental, tornou-se um objetivo político crucial para inúmeros grupos e associações que ainda permaneciam no campo. O olhar sobre o mundo rural, o mundo dos camponeses e demais agricultores familiares, mudou profundamente, contribuindo ao que se pode chamar de uma "ressignificação" do rural (ZANONI; RAYNAUT, 2012, p. 8).

É neste contexto que se quer destacar a contribuição dos movimentos sociais para a construção de novas concepções e ações para a educação no e do campo, de início aparentemente distante das universidades. Após a ditadura militar, encerrada formalmente em 1984, os movimentos sociais de luta pela terra fortaleceram-se, demarcando a necessidade de articular esta luta, de forma inextrincável, à luta pela educação e pela escola do campo. Ao mesmo tempo, nas universidades, os agentes mobilizavam suas lutas por direitos, constituindo um segmento de docentes e técnicos administrativos que atuaram mesmo durante os anos de ditadura na luta por direitos civis e políticos.

Com o advento da Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/96) de 1996, a Educação do Campo passou a ser assumida (ou deveria ser) com mais responsabilidade por parte dos órgãos competentes e sob a pressão e o envolvimento dos movimentos sociais e de outros agentes sociais que se associavam com as demandas e lutas.

Os movimentos sociais trouxeram para o final da década de 1990 contribuições do conhecimento produzido a partir de suas ações na década anterior. Entre as diversas questões orientadoras da Educação do Campo sublinham-se, de acordo com Caldart (2005, p. 23-33):

a) a incompatibilidade com o latifúndio e o agronegócio, que pautam o modelo de agricultura vigente no capitalismo brasileiro;

b) o compromisso com a reforma agrária;

c) o vínculo com as lutas sociais camponesas;

d) a defesa da superação da dicotomia rural e urbano e da perspectiva dominante da superioridade do urbano em relação ao rural;

e) a educação e a escola como um direito dos sujeitos do campo, sintonizadas com sua realidade, vinculadas aos seus interesses, as suas lutas e localizadas no espaço geográfico em que moram esses sujeitos, ou seja, o campo;

f) os trabalhadores do campo como sujeitos da educação do campo, o que inclui que a própria escola seja construída por eles, ou seja, uma escola que tenha nesses trabalhadores os protagonistas do processo educativo;

g) uma educação e uma escola preocupadas com a formação humana e não com o mercado;

h) a dimensão educativa dos movimentos sociais. De acordo com Caldart (2005, p. 33), os movimentos sociais são educativos, pois provocam "processos sociais que ao mesmo tempo reproduzem e transformam a cultura camponesa, ajudando a conformar um novo jeito de ser humano, um novo modo de vida no campo, uma nova compreensão de história". É nesse âmbito que a autora situa a relevância do MST em articulação com outros sujeitos:

> Nesse contexto, o MST, sem dúvida, pode ser considerado o movimento social de importância vital para o início do Movimento de Educação do Campo. A par de sua permanência, entretanto, convém assinalar que outros sujeitos coletivos forjados em torno da questão do campo, com entrada mais tarde, constituem, hoje, a dinâmica desse Movimento. Destaquem-se as organizações de âmbito nacional ou regional, a saber: o Movimento dos Atingidos pelas Barragens (MAB), o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), sindicatos de trabalhadores rurais e federações estaduais desses sindicatos vinculados à Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), o Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais – vinculado à CONTAG e que tem sustentado, p.ex., a campanha chamada "Marcha das Margaridas", a Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB) e, por fim, a Comissão Pastoral da Terra (CPT), além de uma série de organizações de âmbito local (MUNARIM, 2008, p. 5).

A Educação do Campo tem sua gênese atrelada aos movimentos sociais e pode-se dizer que vai se constituindo como uma reivindicação no próprio processo educativo vivido por seus participantes. Desse modo, a experiência nos movimentos sociais leva seus sujeitos a entenderem que a luta pela reforma agrária e para permanecer na terra exige também a necessidade de luta pela educação, principalmente pela educação escolar. Esta é entendida como um direito que tem sido negado aos sujeitos do campo e como espaço fundamental para construir uma nova hegemonia, que se contraponha aos interesses das classes dominantes (CALDART, 2005).

A construção de uma "agenda comum" para as questões relacionadas ao campo é ressaltada por Munarim:

> Uma característica a merecer destaque, pois, na abordagem desse "Movimento de Educação do Campo", está no fato de ser constituído de movimentos e organizações sociais sólidas, que se movem em torno da questão do campo, que assumem a luta por uma educação própria aos povos do campo. Assim, a Educação do Campo, ao par de se constituir um movimento em si, se constitui num conteúdo, numa agenda comum de sujeitos sociais diversos (MUNARIM, 2008, p. 5).

As escolas do campo também têm, às vezes, sua existência material constituída pela presença dos movimentos sociais que, muito antes da existência de políticas, reivindicam escola pública de qualidade, permanência das escolas no campo, conteúdos escolares que valorizem a cultura dos sujeitos do campo; defendem que a educação do campo precisa ser pensada a partir da inserção do campo nos conteúdos escolares e do reconhecimento dos sujeitos históricos do campo, e cursos de formação continuada para os professores/as que atuam nessas escolas (SOUZA, 2008a; 2008b).

Em vista disto, que concepção de escola do campo poderia ser defendida? Esta indagação tem ao longo do tempo se fortalecido, sobretudo a partir das contribuições de Paulo Freire, Miguel Gonzalez Arroyo e Roseli Salete Caldart[18].

Arroyo (2004, p. 78) destaca que "o movimento social do campo é educativo [...]. Os processos educativos acontecem fundamentalmente no movimento social, nas lutas, no trabalho, na produção, na família, na vivência cotidiana". Esses processos também ocorrem na escola, que, portanto, é um espaço imprescindível na formação dos sujeitos, mas que, sem ações direcionadas, esses processos não se completam. Portanto, o que a escola tem a fazer? Segundo o autor, ela deve

> Interpretar esses processos educativos que acontecem fora, fazer uma síntese, organizar esses processos educativos em um projeto pedagógico, organizar o conhecimento, socializar o saber e a cultura historicamente produzidos, dar instrumentos científico-técnicos para interpretar e intervir na realidade, na produção e na sociedade (ARROYO, 2004, p. 78).

A compreensão sobre a função da escola do campo também é explicitada por Caldart:

> Construir uma escola do campo significa pensar e fazer a escola desde o projeto educativo dos sujeitos do campo [...]; trazer para dentro da escola as matrizes pedagógicas ligadas às práticas sociais; combinar estudo com trabalho, com cultura, com organização coletiva, com postura de

[18] E mais recentemente por outros autores que trabalham com a Educação do Campo ou que trazem contribuições específicas para a discussão, como, por exemplo, Luiz Carlos de Freitas, que tem contribuído com a construção dos Complexos de Estudo para as Escolas Itinerantes do Paraná.

> transformar o mundo [...] se assim o for, a escola do campo será mais que escola, porque com uma identidade própria, mas vinculada a processos de formação bem mais amplos, que nem começam nem terminam nela mesma, e que também ajudam na tarefa grandiosa de fazer a terra ser mais que a terra (CALDART, 2002, p. 35).

Mas, no texto intitulado "A escola do campo em movimento", a mesma autora lembra que a escola do campo não deve ser entendida como uma outra escola. Segundo ela:

> Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito. Também pelos desafios da sua relação com o conjunto da sociedade. Se é assim, ajudar a construir escolas do campo é, fundamentalmente, ajudar a constituir os povos do campo como sujeitos, organizados e em movimento. Porque *não há escolas do campo sem a formação dos sujeitos sociais do campo*, que assumem e lutam por esta identidade e por um projeto de futuro. Somente as escolas construídas política e pedagogicamente pelos sujeitos do campo, conseguem ter o *jeito do campo*, e incorporar neste jeito as formas de organização e de trabalho dos povos do campo (CALDART, 2003, p. 66).

Os autores aqui mencionados estão inseridos em contextos diferentes – Arroyo está envolvido em pesquisas acadêmicas que exploram temáticas relacionadas à escola, alunos, professores e à Educação do Campo; e Caldart fala particularmente desde o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, pois a ele está vinculada em suas atividades principais.

Ambos discutem questões relacionadas à construção de projetos pedagógicos que considerem a cultura dos sujeitos trabalhadores do campo, pois "não basta construir escolas *no* campo; queremos ajudar a construir escolas *do* campo, ou seja, escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo" (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 27).

É importante salientar, ainda, que o conceito de Educação do Campo

> é novo, mas já está em disputa, exatamente porque o movimento da realidade que ele busca expressar é marcado por contradições sociais muito fortes. Para nós, o debate conceitual é importante à medida que nos ajuda a ter mais claros quais são os embates e quais os desafios práticos que temos pela frente. No debate teórico, o momento atual não nos parece ser o de buscar "fixar" um conceito, fechá-lo em um conjunto de palavras: porque isso poderia matar a ideia de movimento da realidade que ele quer apreender, abstrair, e que nós precisamos compreender com mais rigor

> justamente para poder influir ou intervir no seu curso (CALDART, 2008, p. 69).

Na perspectiva desses autores, especialmente nas citações de Caldart, entende-se que a presença e a importância dos sujeitos do campo para a construção da Escola do Campo está apontada.

Ainda que a ênfase nesses debates recaia sobre os "sujeitos sociais do campo" – portanto, numa perspectiva que assinala a predominância da ideia de um sujeito coletivo –, entende-se que a construção política e pedagógica das escolas do campo também deve ser examinada a partir das ações dos sujeitos individuais – estes, certamente, constituídos nas experiências sociais, individuais e coletivas. Assim, a partir da discussão das bases sociais, esse movimento de luta pelas políticas educacionais aos povos do campo ganhou força em julho de 1997, quando da realização do I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), no campus da Universidade de Brasília (UnB). O Encontro foi promovido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), em parceria com a própria UnB, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

Em 1998, foi criada a Articulação Nacional por uma Educação do Campo,

> entidade supraorganizacional que passou a promover e gerir as ações conjuntas pela escolarização dos povos do campo em nível nacional. Dentre as conquistas alcançadas por essa Articulação estão a realização de duas Conferências Nacionais por uma Educação Básica do Campo – em 1998 e 2004, a instituição pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em 2002; e a instituição do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT), em 2003 (MEC/SECAD, 2007, p.12).

Nesse período foi elaborado o Plano Nacional de Educação (PNE), com definições sobre a educação dos sujeitos do campo que foram consideradas muito inferiores às definições da II Conferência Nacional de Educação do Campo. Como afirmado por Munarim (2008, p. 8-9), "todo o pouco que o PNE propõe referente ao rural é, pois, rejeitado pelos sujeitos que compõem o Movimento de Educação do Campo, seja porque são metas insuficientes, seja porque é o antípoda da qualidade por eles requerida". Essa conjuntura provocou maior necessidade de se transformar em legislação o que ainda se configurava como luta e proposição. Assim, passou-se

a buscar uma articulação concreta com os agentes políticos para a elaboração de dispositivos legais que garantissem o que era compreendido como conquista dos sujeitos do campo.

No processo dessa produção, e na perspectiva de visibilizar e dar espaço à educação no campo brasileiro, foram realizados estudos e pesquisas a respeito das diferentes realidades do campo, entre os quais se pode situar: Arroyo e Fernandes (1999); Benjamin e Caldart (2000); Kolling, Nery e Molina (1999); Kolling, Cerioli e Caldart (2002); Molina (2003); Ramos, Moreira e Santos (2004), entre outros. A partir desse contexto, sujeitos individuais e coletivos passaram a articular e delinear ações; assim, começou a ser esboçada a concepção de Educação do Campo.

Esse processo de articulação entre os movimentos sociais e outros agentes começou com a I Conferência Nacional por uma Educação Básica no Campo, com o objetivo de conquistar políticas públicas específicas e um projeto educativo próprio para o campo. Esta Conferência, como já referido, ocorreu no período de 27 a 31 de julho de 1998 no município de Luziânia/GO, e teve como metas principais a mobilização do povo do campo com sua diversidade, assim como de sua peculiar organização para a construção de políticas públicas para a educação; e ainda a contribuição para a reflexão político-pedagógica da educação do campo, partindo-se das práticas já existentes.

O evento foi considerado um marco, pois naquele momento foi estabelecido um espaço de reivindicação não mais apenas pela terra, mas pela educação merecida e necessária para os sujeitos do campo. Assim, os participantes defenderam a ideia de que a educação básica só poderia ser construída com base em movimento social que partisse de um espaço comum de direitos, tais como “direitos de sujeitos concretos, sociais, culturais” (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 11).

A partir de então, visando à concretização de metas, estabeleceram-se estratégias de ação que geraram as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas de Campo (Parecer 36/2001 e Resolução 1/2002, do Conselho Nacional de Educação). Os documentos representam, portanto, a institucionalização no âmbito do Estado de espaços reivindicados pelos movimentos sociais. Essas estratégias tinham como meta vincular as práticas de educação básica do campo

com o processo de construção de um projeto popular de desenvolvimento nacional, com novas propostas de valorização das culturas do campo.

Além disso, por meio de mobilizações com vistas à conquista de políticas públicas para o direito da educação básica do campo, pretendia-se assegurar o acesso do homem do campo à alfabetização, em contexto nacional. Para tanto, seria necessário formar educadores preparados para atender a essa demanda, mobilizar as comunidades e produzir uma nova proposta de educação do campo.

Com base nessas propostas, ocorreu a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, em Luziânia, em agosto de 2004, portanto já durante o Governo de Luís Inácio Lula da Silva. Foram feitas reivindicações em prol de uma universalização do acesso do homem do campo a uma educação básica de qualidade, exigindo-se políticas públicas eficientes, como a construção de novas escolas do campo para acesso imediato da população, nos níveis infantil, fundamental e médio, alternativas pedagógicas de qualidade, adequação à realidade do campo, material didático direcionado à realidade e à identidade do povo do campo, atividades de arte, esporte e lazer, atendimento às necessidades especiais.

Para que essas ações fossem concretizadas, a reivindicação incluía a formação específica de educadores do campo, por meio de políticas públicas que priorizassem o próprio campo como a base para o projeto político-pedagógico, com garantias de piso salarial e plano de carreira, e garantia na construção de um projeto político-pedagógico eficiente.

Ainda, como especificidade, incluía-se a exigência da formação de profissionais para o trabalho no campo por meio de uma política pública permanente de cursos de níveis médio e superior; escolas agrotécnicas e técnicas; fortalecimento das equipes técnicas; cursos integrados de ensinos médio e técnico com base na biodiversidade; agenda específica para os institutos de pesquisa sobre agricultura familiar/camponesa.

Ressalte-se que, entre essas reivindicações, uma das mais importantes é o respeito à especificidade da Educação do Campo e à diversidade de seus sujeitos. Assim sendo, as reivindicações já amadurecidas nos processos de debate elencaram a proposta de ações prioritárias na II Conferência, entre outras, tais como a articulação de:

- Política Nacional de Educação do Campo, em parceria com o governo federal e os movimentos sociais;
- Política de Financiamento diferenciado para a Educação do Campo, com definição de custo-aluno que leve em conta os recursos e serviços que garantam a qualidade social da educação, as especificidades do campo e de seus sujeitos;
- Cumprimento da Constituição Federal no que tange à determinação da aplicação dos recursos vinculados, de no mínimo 18% da União e 25% dos Estados e Municípios, para a manutenção e o desenvolvimento do ensino público, desvinculando da dívida pública (externa e interna) estes recursos;
- Eliminação da Desvinculação dos Recursos da União (DRU), que repassa 20% dos mesmos para outra área, e voltar a garanti-los para a Educação;
- Garantia da participação de representantes dos movimentos sociais do campo na Comissão de discussão do Fundeb e no acompanhamento da sua aplicação;
- Articulação de uma política de Educação do Campo com base no desenvolvimento sustentável do campo;
- Elaboração, distribuição e avaliação de materiais didáticos específicos dos sujeitos do campo;
- Regulamentação da Escola Indígena;
- Garantia da participação da diversidade dos sujeitos;
- Promoção da implementação das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo.

Efetivou-se, assim, uma articulação com as universidades, resultando em “laços” entre os movimentos sociais e os pesquisadores, na expressão usada por Zanoni e Raynaut, que certamente produziram novos significados e novas proposições. Também definiram possibilidades reais de ação nas décadas iniciais do século XXI, as quais ainda estão em processos de avaliação dadas sua história

recente e as mudanças de rumo na política brasileira, com o afastamento do Partido dos Trabalhadores do Governo Federal, em 2016[19].

Na seção seguinte, a intenção foi analisar alguns documentos que expressam o momento de articulação dos movimentos sociais com outros agentes e que contêm elementos gerados a partir das lutas dos movimentos sociais do campo, os quais auxiliam a compreender os conceitos presentes na consolidação da Educação do Campo.

3.2 DOCUMENTOS PRODUZIDOS PELOS MOVIMENTOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A seleção dos documentos analisados nesta seção foi realizada por meio da pesquisa documental realizada nas produções bibliográficas que trazem registros de diversos períodos, principalmente a partir do momento em que se consolida a expressão Educação do Campo (década de 1990) à luz do protagonismo dos movimentos sociais. Entre eles, destacam-se as cartas e manifestos, documentos produzidos nas Conferências e Seminários, Fórum Nacional Educação do Campo (FONEC) e Articulação Paranaense de Educação, estabelecendo-se especialmente o diálogo com autores militantes que se dedicam à temática Educação do Campo.

A preocupação central na análise concentrou-se em explicitar e localizar, nos documentos selecionados, os elementos que são considerados pelos sujeitos coletivos desse movimento como necessários ao debate sobre as especificidades, as quais devem ser consideradas como constitutivas da Escola do Campo, na perspectiva de uma Educação do Campo.

A origem do movimento de (re)conceitualização da Educação do Campo está firmada em um cenário marcado por contradições sociais. À medida que os sujeitos coletivos e históricos se reconhecem como excluídos em relação aos bens produzidos pela humanidade, se organizam em movimentos sociais e, ao buscar sua afirmação econômica, política, social e cultural, compreendem a importância da organização e da luta para a conquista de direitos básicos, dentre eles, a educação dos sujeitos do campo.

---

[19] Em agosto de 2016, Dilma Roussef foi afastada do cargo de Presidente, em um processo de *impeachment* e, mais tarde, foi condenada sob a acusação de ter cometido crimes de responsabilidade fiscal, fato que foi entendido pelas forças populares como um golpe.

É necessário destacar que no Brasil, desde o final da década de 1970, os Movimentos Sociais do Campo assumiram um papel importante na condução reivindicatória da escolarização aos sujeitos do campo. A educação, historicamente negada como direito a esses sujeitos, tornou-se também instrumento de luta. Os elementos que a impulsionam encontram respaldo na própria ação dessas organizações que, focalizando os anseios e as necessidades dos sujeitos do campo, forjam por meio da luta social o direito a políticas específicas de atendimento a tais necessidades.

Desta forma, pode-se afirmar que a Educação do Campo não é um movimento que emerge espontaneamente ou que resulta de iniciativas do Estado, ou de algum governo em particular. Ele traz o diferencial de ser historicamente produzido com o protagonismo dos Movimentos Sociais e, finalmente, de ter influenciado a formulação de políticas públicas nas duas últimas décadas, em particular no espaço do Governo Federal com o Partido dos Trabalhadores.

3.2.1 Sobre os documentos analisados

Para explicitar as características do *corpus* analisado neste capítulo, estão descritos os documentos que foram classificados como documentos escritos, não oficiais, que compõem acervos privados, porque produzidos por organizações e movimentos – neste caso, o movimento por uma Educação do Campo (GRAWITZ, 2001).

Sua autoria é atribuída a sujeitos coletivos, ou seja, os sujeitos que protagonizam ações coletivas em busca de organizar e intervir em processos sociopolíticos, com vistas a socializar os bens materiais e ampliar o processo de consciência de classe. Para sintetizar esse conjunto, construiu-se um quadro que evidencia quais são os documentos, a data de sua produção e o conteúdo geral que ele apresenta:

QUADRO 1 – DOCUMENTOS SELECIONADOS – CARTAS E MANIFESTOS NACIONAIS PRODUZIDOS PELO COLETIVO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

ANO	TÍTULO DOCUMENTO	FINALIDADE	AUTOR/PUBLICAÇÃO	LOCAL	TIPO
1997	I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (IENERA)	Movimentos Sociais recolocam a discussão sobre a Educação do Campo	Participantes do Encontro. Assinam o Manifesto: MST - Reforma Agrária: Uma Luta de Todos	Universidade de Brasília - UnB	Manifesto dos Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro
1998	I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo	O Relatório final, ressalta o desafio de pensar a educação pública considerando o contexto do campo	Resultado de uma parceria entre o MST, a UnB, UNICEF, UNESCO e a CNBB.	Luziânia, GO	Texto-base (para debate)
2002	Articulação Nacional Por uma Educação do Campo: Declaração 2002	No Seminário reafirmamos que o campo existe e que é legítima a luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para quem vive nele.	Educação do Campo: identidade e políticas públicas. Edgar Jorge Kolling, Paulo Ricardo Cerioli, Roseli Salete Caldart (Orgs.). Brasília, DF: articulação nacional Por uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por uma Educação do Campo, n.º 4	Brasília - DF, 26 a 29 de novembro de 2002.	Seminário Nacional. Texto Síntese do debate)
2004	II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo	Reafirmamos o campo e a floresta como territórios vividos e não somente como territórios do negócio. É sobretudo o espaço da cultura, dos sujeitos, da produção da vida, da democratização das relações sociais, da solidariedade, do desenvolvimento de experiências. Uma referência para a construção da justiça social	II Conferência Nacional por uma Educação do Campo Sistematização: Denilson Costa, Edla de Araújo de Lira Soares; José Roberto R. de Oliveira; Maria Inez Escobar; Mario Volpi; Marta Castanho Pernambuco; Miguel Gonzalez Arroyo; Monica Castagna Molina; Roseli Salete Caldart; Sonia Meire Santos Azevedo de Jesus.	Luziânia, GO	Texto Síntese do debate.

ANO	TÍTULO DOCUMENTO	FINALIDADE	AUTOR/PUBLICAÇÃO	LOCAL	TIPO
2010	Carta compromisso pela Criação do Fórum Nacional de Educação do Campo	Criação do Fórum Nacional de Educação do Campo. O objetivo central do documento é a análise crítica constante, severa e independente acerca de políticas públicas da Educação do Campo, bem como a correspondente ação política com vistas à consolidação e mesmo à elaboração de proposições de políticas públicas de educação do campo.	Fórum Nacional de Educação do Campo - FONEC	Brasília - DF	Relatório de Reunião
2012	Manifesto do Fórum Nacional da Educação do Campo	Documento Manifesto ao PRONACAMPO	Participantes do Encontro Unitário dos Trabalhadores, Trabalhadoras e Povos do Campo, das Águas e das Florestas	Brasília – DF 20 a 22 de agosto	Manifesto
2015	II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – ENERA	O 2° ENERA se consolida como um espaço de articulação entre os trabalhadores da educação na disputa de um projeto de educação que garanta a formação dos sujeitos nas diferentes dimensões humanas, numa perspectiva de libertação e transformação.	Participantes do II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária	Luziânia, GO, 21 a 25 de Setembro	Texto-base para debate

FONTE: Organização - A autora (2016).

O quadro evidencia a centralidade da participação da sociedade civil nas discussões sobre o tema, a força dos movimentos sociais na construção da Educação do Campo, que, para além das necessidades materiais da escola do meio

rural, expressa seu compromisso com as lutas sociais do campo, a partir de questões como a reforma agrária, problema estrutural do país que define as condições objetivas da vida no campo.

Deve-se destacar que as considerações que aqui são feitas estão apoiadas na compreensão de que “os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem segundo sua livre vontade, em circunstâncias escolhidas por eles próprios” (MARX; ENGELS, 2008, p. 207). Portanto, em cada momento histórico a luta de classes se recoloca em determinadas batalhas a serem enfrentadas pelos trabalhadores.

A Educação do Campo é constituída a partir dos sujeitos sociais do próprio campo que, por meio de suas organizações, consolidaram a Articulação Nacional por uma Educação do Campo. Os documentos descritos acima são expressões de que,

> No contexto e prática de produção bibliográfica, que se configura contra-hegemônica no movimento social, pode ser extraído um conjunto de aprendizados, entre eles: que o movimento social descreve e faz isso em perspectiva, a luta; a prática de escrever de forma coletiva aliada à autoria individual; a escrita como estratégia de formação de educadores pelos processos de sistematização; escrever e colocar o escrito em movimento, a escrita viva; o próprio Movimento produz a sua pedagogia e orienta sua base; a geração de políticas de publicação e circulação do conhecimento (GEHRKE; BUFREM, 2016, p. 143).

O estudo desses documentos contribui para colocar em evidência que todo o esforço coletivo empreendido pelo protagonismo dos movimentos sociais tem impactado no reconhecimento da Educação do Campo como política pública e que tem se materializado na efetivação, por meio dos órgãos governamentais, de programas e ações que avançam na garantia do direito à educação das populações e sujeitos que vivem no campo.

3.2.2 Os documentos e a definição da educação e da escolarização necessárias para as populações do campo

Inicialmente, é importante entender que foi destacado, ao longo da análise, o protagonismo dos movimentos sociais da Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo” e da articulação paranaense “Por uma Educação do Campo” como sujeitos orgânicos da luta pela Educação do Campo, no período de 1998 a 2015. O

cenário trazido aqui é o campo brasileiro em disputa, a Educação e a Escola do Campo brasileira e paranaense em foco, e os documentos que foram produzidos como parte dessa luta.

O Movimento por uma Educação do Campo é o movimento de luta por educação em áreas rurais, um dos mais importantes na atualidade. Surgiu na década de 1990, inicialmente dentro dos movimentos sociais de luta pela terra, em especial o MST, e se prolongou durante a última década na forma de encontros e manifestações, além de ter produzido articulações com os agentes políticos e acadêmicos, como se evidenciará em análises posteriores. Nesta seção, serão destacados aspectos presentes em cada um dos documentos, separadamente, para ao final apresentar uma síntese das contribuições resultante desse processo de produção de documentos pelos Movimentos Sociais.

a) Manifesto do I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), de 1997. É um documento de uma página, que resultou da união de educadores de crianças, jovens e adultos de Acampamentos e Assentamentos de todo o Brasil, com a finalidade de reivindicar uma posição face à conjuntura política do momento, situada entre o neoliberalismo e a exclusão social de um lado e, de outro, a possibilidade de construção de um novo projeto de educação para o campo.

O documento é marcado pela expressão de indignação diante da miséria e das injustiças sociais, considerando a educação como um elemento fundamental nos processos de transformação social e apontando como uma questão de honra a erradicação do analfabetismo.

O documento reivindica escolas públicas nos Acampamentos e Assentamentos de Reforma Agrária do país, com projeto político-pedagógico próprio, e os manifestantes assinam como “sujeitos coletivos representativos do MST, Reforma Agrária, uma luta de todos, 1º Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária”. Acrescentam, ainda, após a assinatura, tratar-se de uma “Homenagem aos educadores Paulo Freire e Che Guevara”.

b) Relatório da I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo, de 1998.

Ele foi constituído a partir da I Conferência Nacional, realizada em Brasília, de 27 a 31 de julho de 1998, tendo como organizadores: CNBB, MST, UNICEF, UnB, Revista AEC e UNESCO. Sua redação final foi elaborada pela Comissão constituída

para este fim, composta por Bernardo Mançano Fernandes (UNESP), Paulo Ricardo Cerioli (ITERRA) e Roseli Salete Caldart (MST).

O texto foi organizado como subsídio às discussões que prepararam, nos Estados, a Conferência Nacional, sendo resultado da interlocução entre as entidades organizadoras. É uma versão que incorpora boa parte das contribuições dos relatórios estaduais e um dos principais comentários feitos ao texto foi sobre sua abrangência. Embora o foco do documento seja a questão educacional do campo, o tema se estende a assuntos mais amplos, como o de opções de modelo de desenvolvimento para o Brasil, o que destaca a ideia de desenvolver uma educação vinculada a estratégias de desenvolvimento.

c) Relatório da Articulação Nacional por uma Educação do Campo: Declaração de 2002. Este documento resulta do Seminário Nacional por uma Educação do Campo, realizado de 26 a 29 de novembro de 2002, no campus da Universidade de Brasília (UnB), que contou com 372 participantes de 25 Estados da União.

Participaram deste evento muitas Organizações Sociais, tais como: Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais, Movimento dos Atingidos por Barragens, Movimento dos Pequenos Agricultores, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, Movimentos Indígenas, Conselho Indigenista Missionário, Comunidades Quilombolas, Pastoral da Juventude Rural, Comissão Pastoral da Terra, Escolas-Famílias Agrícolas, Movimento de Organização Comunitária, entre outras.

Estiveram presentes também representantes de diversas Universidades do país, assim como de Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, além de outros órgãos federais, evidenciando a aproximação entre os movimentos sociais e o campo acadêmico, mas também com a estrutura administrativa do Estado, então já sob o Governo do Partido dos Trabalhadores.

O documento é uma publicação de 92 páginas, organizada por Edgar Jorge Kolling, Paulo Ricardo Cerioli e Roseli Salete Caldart, os dois últimos também presentes na elaboração do documento anterior. Os direitos autorais foram cedidos pelos autores à “Articulação Nacional Por uma Educação do Campo”, que tem sua sede em Brasília, e os fascículos são comercializados pela Associação Nacional de Cooperação Agrícola (ANCA), localizada em São Paulo.

A primeira parte do documento apresenta reflexões de Roseli Salete Caldart, sobre traços de uma identidade em construção, e também de Monica Castagna Molina, sobre os desafios para os educadores do campo. Em seguida, foram apresentadas as diretrizes operacionais para a educação básica das Escolas do Campo, com diversas resoluções sobre o assunto. Ainda há uma contribuição de Rosa Helena Dias da Silva sobre a temática da educação escolar indígena.

d) Relatório da II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo, de 2004. O documento em questão se refere ao evento da II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, de 2004, promovida por várias organizações que assinam o texto-base: CNBB – MST – UNICEF – UNESCO – UnB – CONTAG – UNEFAB – UNDIME – MPA – MAB – MMC, e apoio de MDA/INCRA/PRONERA – MEC – FEAB – CNTE – SINASEFE – ANDES – Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados – Frente Parlamentar das CEFFA'S – SEAP/PR – MTE – MMA – MinC – AGB – CONSED – CERIS – FETRAF "Por uma Política Pública de Educação do Campo".

Nesse texto estão expressos os resultados das discussões realizadas com as entidades promotoras e apoiadoras, com o objetivo de subsidiar as análises sobre a Política Pública de Educação do Campo na II Conferência a ser realizada. Os colaboradores para a sistematização dessas discussões foram: Denilson Costa, Edla de Araújo Lira Soares, José Roberto R. de Oliveira, Maria Inez Escobar, Mario Volpi, Marta Castanho Pernambuco, Miguel Gonzalez Arroyo, Monica Castagna Molina, Roseli Salete Caldart, Sonia Meire Santos Azevedo de Jesus.

Destaca-se a presença de agentes que há haviam participado dos documentos anteriores, como Roseli Caldart, o fortalecimento da presença de agentes ligados a universidades, mas destaca-se também a participação dos agentes ligados à administração do Estado, como o MEC e o MinC, na direção da definição de políticas específicas para o campo.

Reconhecendo a urgência da discussão sobre Educação do Campo como política pública, o documento aborda alguns temas de caráter amplo e reivindicatório, como: políticas compensatórias para o atraso e o abandono secular com os povos do campo e a inclusão de estratégias na Agenda Pública, para garantir a escolarização mínima, sem políticas assistencialistas ou compensatórias; estratégias urgentes e eficazes de um tratamento mais público da Educação do

Campo, com novas políticas para um novo campo, inclusive como garantias de direitos universais, com base no princípio de igualdade; políticas públicas para a especificidade do campo, a realidade social que incorpora a agricultura familiar, os espaços da floresta, das minas, da pecuária; a diversidade étnica e racial, os povos indígenas e quilombolas.

O documento ressalta que os sujeitos coletivos do campo que possuem saberes, conhecimentos, ciência, tecnologias, valores, culturas também possuem aprendizagens e socialização específicas a serem incorporadas nas políticas públicas.

e) Carta compromisso pela Criação do Fórum Nacional de Educação do Campo, de 2010.

Trata-se da Carta de Criação do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), em 2010, quando foi criada uma Comissão Provisória para construir uma agenda de trabalho e empreender ações de publicização das reivindicações e proposições, composta pelas seguintes entidades: Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG); Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST); Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB); União Nacional das Escolas-Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB), Observatório da Educação do Campo – Universidade de Brasília, Fórum Catarinense de Educação do Campo (FOCEC), Fórum Estadual de Educação do Campo do Pará (FPEC).

Passados seis anos da realização da Segunda Conferência – e após a produção de diversas legislações específicas e programas pelo Governo Federal, como se analisará no capítulo seguinte –, são os movimentos e as Universidades que assinam esta Carta, denotando a intensificação da aproximação entre as organizações sociais e o campo acadêmico e evidenciando, de forma indiciária, tensões e disputas no âmbito das ações do Estado, o que resultará em transformações no debate a serem examinadas também, posteriormente.

f) Manifesto do Fórum Nacional da Educação do Campo, de 2012. Este Manifesto foi produzido pelas entidades integrantes do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) em agosto de 2012, em Brasília, com a participação de dezesseis (16) movimentos e organizações sociais e sindicais do campo brasileiro e trinta e cinco (35) instituições de ensino superior, para realizar um balanço crítico da Educação do Campo no Brasil. Foi reafirmado e apoiado pelos participantes do

Encontro Unitário dos Trabalhadores, Trabalhadoras e Povos do Campo, das Águas e das Florestas (Brasília, agosto de 2012).

O documento evidencia o distanciamento em relação às articulações que haviam sido estabelecidas e fortalecidas com o Governo Federal, na última década, e também evidencia um rompimento com os compromissos traçados na II Conferência, em 2004. Faz uma crítica ao Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), lançado pelo MEC, e não reconhece a proposta do PRONATEC Campo elaborada pelo SENAR/CNA, já que ele ignora as experiências de Educação Profissional realizadas por instituições como SERTA, MOC, ITERRA, Escolas- Famílias Agrícolas (EFAs), Casas Familiares Rurais (CFRs) e pelo próprio PRONERA em parceria com os Institutos Federais, entre outras.

O documento também não reconhece a proposta de Formação de Educadores, por considerá-la ineficiente. Ainda, denuncia a falta de diálogo e de construção de políticas públicas com a presença dos movimentos e organizações sociais e sindicais do campo no âmbito do Ministério da Educação, secundarizando e negando a construção coletiva como princípio da Educação do Campo. Apresenta diversas propostas em contrapartida, calcadas em políticas públicas.

Nitidamente, ficam evidenciados os movimentos de afastamento em relação ao Governo, os descompassos entre compromissos originariamente assumidos em função da presença do Partido dos Trabalhadores no poder e as propostas efetivadas, as quais gradativamente se afastam daqueles; mas também fica evidenciada a intensificação da aproximação com as universidades.

g) II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), de 2015. O documento é a representação de sujeitos coletivos tais como educadoras e educadores de crianças, jovens, adultos e idosos de acampamentos e assentamentos de Reforma Agrária de todo o Brasil, que vinculam o seu trabalho ao MST, a organização de trabalhadores camponeses que há 31 anos luta pela terra, pela Reforma Agrária e por transformações na sociedade brasileira; como participantes do II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária, se associaram a outras organizações de trabalhadores para apresentar uma análise da realidade do país.

Os tópicos abordados dizem respeito à sociedade capitalista desigual; sobre o capital financeiro controlado pelas empresas privadas transnacionais, em que tudo

vira negócio: a produção de alimentos, a saúde, a educação, o lazer, e o espaço público tem que se subordinar às classes que detêm o capital; as consequências que colocam a vida humana e a natureza em perigo, pois o objetivo principal é o lucro; sobre as conquistas dos trabalhadores perdidas nesse processo.

O documento ressalta que a produção do campo está sustentada no modelo de negócio capitalista, o agronegócio, que permite a produção em larga escala e destrói a biodiversidade, necessitando de mais insumos e agroquímicos que desequilibram os processos de reprodução da vida na natureza. O documento ressalta que o avanço do agronegócio é amparado por leis e mantido por financiamentos públicos que garantem sua expansão, expropriando a terra e os territórios de camponeses, indígenas e quilombolas.

O documento coloca em relevo que existem outras formas de desenvolver a agricultura, com a produção de alimentos saudáveis para a população, mas afirma que, entretanto, não existem incentivos para o desenvolvimento de novas pesquisas no país que melhorem a produtividade dessas outras alternativas para a agricultura, que, assim, não é estimulada pelos que controlam o uso do dinheiro público.

O documento ainda ressalta que grandes grupos empresariais intervêm cada vez mais na política educacional, apresentando-se com “falsos objetivos”. No Brasil, esses grandes grupos empresariais se organizam no “Movimento Todos pela Educação”. No Brasil, o direito à educação de trabalhadores e trabalhadoras ainda não foi resolvido, uma vez que existem 14 milhões de jovens e adultos ainda não alfabetizados.

Especificamente ainda sobre a educação e a escolarização, o documento afirma que, mesmo com todas as lutas dos sujeitos coletivos do campo, ainda se tem 20,8% de analfabetos e a população camponesa tem, em média, 4,4 anos de estudo. Nessa população está o maior contingente de crianças fora da escola, os menores índices de atendimento à educação infantil, com uma imensa precariedade física das escolas, as piores condições profissionais de trabalho dos docentes, os contratos de trabalho mais precários, o maior número de educadores e educadoras que atuam sem formação inicial.

Ainda, com alguns itens complementares, o documento é firmado com o compromisso de luta e construção de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária – o que remete claramente a trajetória dos movimentos à necessidade de

retomar os objetivos dos primeiros manifestos, mesmo que agora reinterpretados à luz de outras condições objetivas.

3.2.3 Síntese das contribuições dos documentos à definição da Educação e da Escolarização do Campo desejada pelos Movimentos Sociais

A primeira contribuição a ser destacada foi gerada a partir da realização do I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), em 1997, promovido pelo MST, ocorrido no contexto político do governo de Fernando Henrique Cardoso (PSDB), portanto, num ambiente de hegemonia do pensamento neoliberal. O encontro ocorreu em Brasília, em parceria com a Conferência Nacional dos Bispos no Brasil (CNBB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNICEF) e a Universidade de Brasília (UnB).

Nesse encontro foi lançado o desafio de desenvolver um trabalho mais amplo, articulado ao contexto do campo, contemplando suas especificidades, a identidade do homem e da mulher do campo, bem como suas demandas e direitos. Esse encontro tornou-se um marco da mobilização em prol de uma política pública de Educação do Campo no país. Segundo Arroyo e Fernandes (1999), decorrente dessa ação seriam atribuições desse coletivo:

> [a produção de] uma coleção de livros para favorecer a divulgação e o embasamento da reflexão sobre a Educação Básica do Campo, o acompanhamento da tramitação no Congresso do Plano Nacional de Educação (PNE), o estímulo à realização de Seminários Estaduais e Regionais sobre Educação Básica do Campo e a articulação de Seminários Nacionais (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 4).

Com efeito, nos diversos cadernos publicados da coleção “Por uma Educação do Campo”, que em 1999 era chamada “Por uma Educação Básica do Campo”, as preposições “do” e “no” aparecem simultaneamente nos textos, e a questão central discutida era de que a Política de Educação do Campo deveria ter o campo como centralidade. Isto significava que os conteúdos escolares deveriam ser pautados pelo trabalho agrícola, sem desconsiderar os conhecimentos científicos já sistematizados pela humanidade, mas também que houvesse a decisão de vincular esses conhecimentos com as atividades agrícolas, portanto, que as escolas não

apenas se localizassem no campo, mas também abordassem as contradições existentes na realidade do campo (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002a).

Em julho de 1997, no encerramento do I ENERA organizado pelo MST, os demais movimentos e organizações participantes assumiram um desafio: pensar a educação pública a partir do mundo do campo e dos trabalhadores. Esse encontro resultou em dois grandes acontecimentos na educação pública brasileira, em especial para o campo.

O primeiro foi a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998 – resultado de uma parceria entre o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), a Universidade de Brasília (UnB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento da Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

Dessa conferência resultou o primeiro documento produzido coletivamente em 1998 e analisado nacionalmente pelos sujeitos da Educação do Campo, na forma de Relatório, como texto-base em preparação a I Conferência Nacional "Por uma Educação Básica do Campo" (CNEB). Cabe salientar que o relatório da Conferência apontou o desafio de pensar a educação pública a partir do mundo do campo, levando em conta o seu contexto, em termos de sua cultura específica, quanto à maneira de conceber o tempo, o espaço, o meio ambiente e quanto ao modo de viver, de organizar a família e o trabalho[20].

Sobre a Conferência, Arroyo e Fernandes (1999, p. 8-9), na apresentação do primeiro volume da Coleção Por uma Educação Básica do Campo, enfatizam:

> Os educadores e educadoras presentes não são ingênuos, sabem dos gravíssimos problemas da educação que tentam reverter [...]. As experiências trazidas à conferência mostram que há, no campo, tanta ou mais transgressão do que nas escolas urbanas, que há consciência da possibilidade de construir outra proposta pedagógica, outra educação de jovens e adultos, de formar outro profissional.

[20] Ver o primeiro volume da coleção de livros intitulada Por uma Educação Básica do Campo, organizado por Kolling, E. J.; Nery, I. J.; Molina, M. C., que tem o objetivo de divulgar as reflexões sobre a Educação Básica do Campo. O primeiro volume, publicado em 1999 - **Por uma Educação Básica do Campo** – contém as principais reflexões desenvolvidas durante a realização da "Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo", sintetizada num texto-base, e também os principais desafios e propostas de ação que os participantes da Conferência se dispuseram a assumir.

Nesse contexto, tem-se como definição de Escola do Campo: aquela que trabalha os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário desta população (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 63).

Os debates pautados nesses encontros deram origem, em meados de 1998, à expressão “educação básica do campo” que posteriormente passou a ser denominada de “Educação do Campo”. Como explica Caldart (2012, p. 257-264), a definição de “Educação do Campo” como uma prática social não “se compreende em si mesma e nem apenas a partir das questões da educação”. Sua essência e seu significado têm como alicerce a luta dos movimentos sociais, instituída pela história. Esta perspectiva preconiza vincular a Educação do Campo a um projeto de desenvolvimento agrícola, ancorado na “agricultura camponesa, na agroecologia, no trabalho coletivo, na forma de cooperação agrícola em áreas de Reforma Agrária” (CALDART, 2012, p. 263).

Assim, a I conferência se constituiu em um espaço de debate e mobilização popular, articulada pelos movimentos sociais, em prol da educação do campo; com essa ação, firmou-se gradativamente uma identidade política e uma prática que permitiu cunhar um conceito. Assim, essa conferência foi, segundo Caldart (2004, p. 1), “o momento do batismo coletivo de um novo jeito de lutar e de pensar a educação para o povo brasileiro que trabalha e que vive no e do campo”, inaugurando-se uma nova referência para o debate da educação do campo – não mais da educação rural ou da educação para o meio rural. Ou seja, a conferência foi o cenário em que se forjou e balizou o que hoje se denomina Educação do Campo.

Como parte desse processo de construção, nos Estados aconteceram as Conferências Estaduais de Educação Básica do Campo, preparatórias ao encontro nacional. No Estado do Paraná, os documentos tratam esse momento como Encontro Preparatório à 1ª Conferência Nacional, que aconteceu em Curitiba, nos dias 26 a 28 de julho de 1998, e contou com um grupo de organizações e movimentos sociais.

Pressionado pelas mobilizações, assim como pela necessidade de diminuir a quantidade de analfabetos no campo, fato que se apresentava como um entrave ao

desenvolvimento capitalista (JESUS; ROSA; BEZERRA, 2014)[21], o Governo Federal instituiu, em 1998, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), por meio da Portaria nº 10/98, cujo foco era a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a formação dos professores de EJA.

O PRONERA, por ser um programa específico para áreas de reforma agrária e por estar vinculado à EJA, limitava a participação dos demais trabalhadores do campo. Foi instituído pelo Governo Federal em abril de 1998, coordenado pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) – por meio do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) – e pelo Ministério da Educação (MEC) – por sua Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD).

O programa, fruto das lutas do MST a partir do 1° ENERA, apresentava como objetivo geral fortalecer a educação nas áreas de reforma agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável. (PRONERA, 2004)[22].

Segundo Caldart (2004), esse programa foi uma conquista dos movimentos sociais organizados no campo no Brasil, em especial do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), por ter sido o movimento pioneiro na organização da educação na luta pela terra, respeitando-se os saberes construídos em movimento, em luta.

Destacam-se o protagonismo e a organicidade dos movimentos sociais e as Instituições de Ensino Superior que se organizavam em torno da "Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo" (KOLLING; NÉRY; MOLINA, 1999). Durante a conferência, sistematizaram um documento[23] em que trazem desafios e propostas de ação para o período. Essa Articulação passou a ser a instância nacional de gestão e articulação do movimento. Cada Estado Federativo criou suas articulações estaduais para dar sustentação a uma luta histórica, que acabava de iniciar no cenário educacional brasileiro.

---

[21] E aqui também se evidencia a permanência do discurso que percorreu todo o século XX, como se procurou mostrar no capítulo anterior.

[22] Manual de Operações – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Brasília, abril de 2004.

[23] 1ª Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo. Desafios e propostas de ação. Luziânia, GO, 27 a 31 de julho de 1998.

No caso do Paraná, a constituição e a consolidação da “Articulação Paranaense por uma Educação do Campo”, de 1998 a 2002, deu-se a partir das ações comuns definidas entre as organizações participantes e aquilo que cada uma foi desenvolvendo nas suas práticas específicas, sempre inspiradas no diálogo e no desafio de produzir a chamada Educação do Campo (ARTICULAÇÃO PARANAENSE, 2000).

Em novembro de 2002, foi realizada no Paraná a II Conferência Estadual “Por uma Educação Básica do Campo”, no município de Porto Barreiro (PR), contando com a participação de professores de educação básica, das universidades, de dirigentes municipais, sindicatos, Movimentos Sociais, entre outros sujeitos[24].

O documento final dessa Conferência tornou-se um marco para a Educação do Campo no Estado, intitulando-se “Carta de Porto Barreiro” e trazendo as posições e decisões por meio das reflexões produzidas. Apresentou, enfim, demandas da realidade paranaense para o desenvolvimento de Políticas Públicas da Educação do Campo propostas naquele momento, caminhando-se para a criação e a efetivação de uma Articulação Estadual de Educação do Campo.

Os movimentos, seguindo sua trajetória de articulação, realizaram, em julho de 2004, a II Conferência Nacional da Educação do Campo que, a partir de sua materialidade de origem, revela as contradições de classe no campo brasileiro (MOLINA; JESUS, 2004) e o que as lutas dos Movimentos Sociais foram explicitando, chegando à compreensão da necessária relação combinada na luta configurada na tríade campo-educação-políticas públicas, descrita por Caldart (2002; 2012). Nessa conferência, estabeleceram-se como metas:

1. Universalização do acesso à Educação Básica de qualidade para a população brasileira que trabalha e vive no e do campo, por meio de uma política pública permanente que inclua como ações básicas:

- o fim do fechamento arbitrário de escolas no campo;
- a construção de escolas no campo que sejam do campo;
- a construção de alternativas pedagógicas que viabilizem, com qualidade, a existência de escolas de educação fundamental e de ensino médio no próprio campo;

[24] Os resultados foram sistematizados em três cadernos: Caderno Nº 1 – A história da Articulação Paranaense: Por Uma Educação do Campo; Caderno Nº 2 – Temáticas Abordadas na II Conferência Estadual Por Uma Educação do Campo; Caderno Nº 3 – A Mística do Girassol.

- a oferta de Educação de Jovens e Adultos (EJA) adequada à realidade do campo;
- políticas para a elaboração de currículos e para escolha e distribuição de material didático-pedagógico que levem em conta a identidade cultural dos povos do campo e o acesso às atividades de esporte, arte e lazer;

2. Ampliação do acesso e da permanência da população do campo à/na Educação Superior, por meio de políticas públicas estáveis;

3. Valorização e formação específica de educadoras e educadores do campo por meio de uma política pública permanente;

4. Respeito à especificidade da Educação do Campo e à diversidade de seus sujeitos[25].

Da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo extrai-se a defesa de uma especificidade para a educação do campo, assim expressa:

> Defendemos um tratamento específico da educação do campo com dois argumentos básicos: – a importância da inclusão da população do campo na política educacional brasileira, como condição de construção de um projeto de educação vinculado a um projeto de desenvolvimento nacional, soberano e justo; na situação atual esta inclusão somente poderá ser garantida através de uma política pública específica: de acesso e permanência e de projeto político-pedagógico; – a diversidade dos processos produtivos e culturais, que são formadores dos sujeitos humanos e sociais do campo e que precisam ser compreendidos e considerados na construção do projeto de Educação do Campo (CONFERÊNCIA NACIONAL, 2004, p. 3).

Observa-se a explicitação, nesse documento, da defesa de um tratamento "específico" em relação à educação do campo com argumentos ligados ao desenvolvimento nacional – um projeto soberano e justo –, o que remete à economia e ao trabalho, entre outros aspectos, mas também a elementos culturais – e diversos – da população do campo.

Destaca-se também a criação da Comissão Nacional de Educação do Campo, junto ao Ministério da Educação (PORTARIA nº 1.258, 19 de dezembro de 2007). Trata-se de um órgão colegiado, de caráter consultivo, com a atribuição de

[25] Ver Declaração da II Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2004.

assessorar o Ministério da Educação na formulação de políticas públicas de Educação do Campo[26].

A Articulação Nacional, enquanto instância nacional, passou a se denominar Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), a partir de 2009, tendo-se a sua carta de criação em 2010, com o Fórum Nacional de Educação do Campo, sendo protagonizado por várias organizações sociais e governamentais[27]. Nessa carta, firma-se como objetivo principal a análise crítica constante, severa e independente acerca de políticas públicas da Educação do Campo, bem como a correspondente ação política com vistas à consolidação e mesmo à elaboração de proposições de políticas públicas de Educação do Campo (FONEC, 2010), indiciário do processo de distanciamento que ocorreria entre os movimentos sociais e o Governo Federal, já referido.

Os esforços do FONEC voltaram-se para a elaboração da legislação fortemente produzida no período de 2009 a 2012, particularmente quanto à formação de professores para o campo, e, principalmente, analisam-se nessa instância os programas e políticas que passam a ser implementados no âmbito da

---

[26] A composição da Comissão tem dois grandes segmentos:1) Representantes do governo federal, por meio das secretarias vinculadas ao Ministério da Educação: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC); Secretaria de Educação Básica (SEB); Secretaria de Educação Superior (SESU); Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD); Secretaria de Estado da Educação (SEED); Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEESP); Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE); Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA); por representante da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED). 2) A sociedade civil, representada por oito entidades: Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs); Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG); Comissão Pastoral da Terra (CPT); Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar (FETRAF); Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB); Movimento das Mulheres Camponesas (MMC); MST, e Rede Educacional do Semiárido Brasileiro (RESAB).

[27] As entidades que estavam presentes na reunião de criação do Fórum Nacional de Educação do Campo foram: Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG); Federações Estaduais de Trabalhadores na Agricultura (FETAGs); MST; Rede de Educação no Semiárido Brasileiro (RESAB); União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB); Comissão Pastoral da Terra (CPT); MAB; MMC; MPA; Serviço de Tecnologia Alternativa (SERTA); Movimento de Organização Comunitária (MOC); Fórum; Estadual de Educação do Campo de Santa Catarina (FOCEC); Universidade de Brasília (UnB); Universidade Federal de Campina Grande (UFCG); Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Universidade Federal do Pará (UFPA); Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Universidade Federal de Bahia (UFBA); Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Universidade Federal do Tocantins (UFT); Universidade Estadual da Bahia (UNEB); Universidade Estadual do Amazonas (UEA); Cátedra da Educação do Campo – UNESCO/UNESP; Instituto Federal Santa Catarina (IFC); Instituto Federal de Brasília (IFB); Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA/SDT/INCRA/PRONERA; MEC/SECAD; Organização Internacional do Trabalho (OIT); Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI); Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO) (FONEC, 2010).

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC).

O FONEC também considerou a diversidade como elemento importante, aspecto que, no entendimento dos participantes do Fórum Nacional, deve ser contemplado na Política de Educação do Campo, pois

> A Educação do Campo surge das experiências de luta pelo direito à educação e por um projeto político-pedagógico vinculado aos interesses da classe trabalhadora do campo, na sua diversidade de povos indígenas, povos da floresta, comunidades tradicionais e camponesas, quilombolas, agricultores familiares, assentados, acampados à espera de assentamento, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos e trabalhadores assalariados rurais (FONEC, 2011, s/p).

Os movimentos sociais, como forma de participar das discussões, passaram a se organizar no FONEC, o qual tem se constituído, ao longo dos anos, como um espaço de apoio à SECADI/MEC, porque se colocou como um fomentador entre a estrutura do MEC-SECADI e as Secretarias de Educação dos municípios e dos estados.

Em âmbito nacional, podem-se referir dois encontros nacionais dos pesquisadores em Educação do Campo, dos movimentos sociais e das Instituições de Ensino Superior. O I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo, em 2005, teve como eixos de reflexão:

- O campo da Educação do Campo;
- A produção pedagógica dos movimentos sociais e sindicais;
- Escola do Campo e pesquisa do campo.

Um elemento que foi colocado em relevo, nas discussões desse encontro, refere-se à compreensão de que a Educação do Campo é particularidade de um movimento histórico universal. Ela é a expressão particular do conhecimento da educação e da escola universais. Um dos referenciais para a Educação do Campo é a teoria dialógica de Freire: unir para libertar, fazer a síntese para libertar, construir para compreender, com a intencionalidade de possibilitar aos sujeitos a leitura do mundo numa perspectiva transformadora (MOLINA, 2006).

O II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo, em 2008, teve como eixos de reflexão:

- Educação do Campo e desenvolvimento;

- Formação e trabalho docente nas escolas do campo;
- Política de educação superior no campo;
- Educação do campo, movimentos sociais e políticas públicas;
- Políticas de educação profissional no campo.

O objetivo central dos debates dos eventos consistiu na aproximação entre pesquisadores das Universidades públicas e pesquisadores provenientes da militância nos movimentos sociais do campo e a vinculação entre docência, pesquisa, militância e intervenção. As discussões de ambos os eventos foram publicadas em dois livros, como resultado do processo de pesquisa e produção do conceito de Educação do Campo, em 2006 e 2010[28].

Passados treze anos do nascimento da Articulação Paranaense, foi realizada a III Conferência Estadual Por Uma Educação Básica do Campo – Proposta pela Sociedade Civil, 2013. Dela resultou a Carta de Candói, onde estão expressas as conquistas, mas também são apontados os desafios da Educação do Campo. Dentre eles:

- o aprofundamento da relação entre movimentos sociais e universidades para intensificação dos cursos de educação superior;
- demandas por formação continuada de professores e por processos de gestão com forte participação das comunidades;
- continuidade da luta para fortalecer a identidade da Escola do Campo e da concepção da Educação do Campo.

Os movimentos registraram a não aceitação da mera mudança de nomenclatura das escolas, de “escola rural” para “escola do campo”, entendendo que isso não garante a efetivação dos princípios e da identidade da Educação do Campo, que pressupõe participação e vínculo com os sujeitos e experiências campesinas. A partir das problematizações apresentadas, do diagnóstico feito em cada encontro regional e no encontro estadual, foram apresentadas propostas e demandas da Educação do Campo[29] e foi elaborado um documento-base[30].

---

[28] MOLINA, M. C. (Org.). **Educação do campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: MDA, 2006. MOLINA, M. C. (Org.). **Educação do campo e pesquisa II**: questões para reflexão. Brasília: MDA/MEC, 2010.

[29] Após treze anos da Carta de Porto Barreiro, aproximadamente mil pessoas, grupo composto por educadores e educadoras; educandos, educandas e pais; lideranças; pessoas da comunidade; de aproximadamente 120 municípios, representando movimentos sociais e sindicais, escolas, universidades e comunidades, estiveram reunidos para refletir sobre a atual conjuntura do campo e

Em síntese, enquanto marcos da Educação do Campo no Estado do Paraná têm-se como eventos principais a realização da I Conferência Estadual da Educação do Campo, em 1998, a II Conferência no ano de 2000, e a III Conferência, que aconteceu em 2013, no município de Candói.

As conferências no Paraná reuniram sujeitos coletivos envolvidos com a Educação do Campo, com o objetivo de refletir uma educação vinculada a um projeto de desenvolvimento do campo; construir e fortalecer a identidade dos sujeitos do campo; despertar para a prática pedagógica voltada à especificidade do princípio educativo do trabalho no campo; e, também, conhecer e discutir as referências de educação oriundas dos movimentos sociais populares e no âmbito das Políticas Públicas (ARTICULAÇÃO PARANENSE, 2000, p. 35-36).

Ainda, como parte do percurso de construção que gerou os documentos analisados neste capítulo, após 18 anos do I ENERA realizou-se em setembro de 2015 o II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária, com aproximadamente 1.500 participantes. Nele, foram colocados em debate o avanço do agronegócio e do mercado na área educacional, bem como a necessidade de disputar a educação pública, mediante um projeto de educação em perspectiva transformadora.

Pode-se perceber como decorrência um processo importante de luta, que, segundo Munarim (2014, p. 138), é a compreensão do Movimento de Educação do Campo, principal espaço político da relação que hoje se estabelece entre as organizações da sociedade civil e o Estado no que se refere à construção de políticas públicas que lhes são pertinentes. E também um processo de relação com as universidades públicas – um espaço intermediário e contraditório –, que têm se mostrado como um elemento relevante, que têm atuado em favor desse Movimento.

---

da Educação do Campo, comprometidos com a classe trabalhadora na perspectiva de sua emancipação. Ver Carta de Candói/PR, 2013.

[30] ARTICULAÇÃO PARANAENSE**. Texto-base**: Encontro Estadual da Articulação Paranaense "Por uma Educação do Campo". Candói - PR, 2013. Esse documento reúne inicialmente as produções da articulação entre 2000 e 2013 e, na sequência, traz as cartas e manifestos escritos nas regiões do estado, em forma de análise de conjuntura, denúncia e reivindicação, documentos em preparação ao encontro estadual. Por fim, apresenta documentos do FONEC, a carta de sua criação, nota de análise da Educação do Campo datada de 2012 e o relatório de proposições para Educação do Campo no âmbito nacional e para os estados.

A realização das Conferências Nacionais, a criação do FONEC e da Coordenação Nacional da Educação do Campo revelam instâncias importantes de construção coletiva desse movimento[31].

> Vivemos importantes momentos de mobilização em torno da Educação do Campo no contexto atual, como a realização do II Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – II ENERA, o Encontro das Licenciaturas em Educação do Campo, estando nas mãos dos protagonistas de tais mobilizações – movimentos sociais, professore/as e universidades – potencializar esses esforços em mecanismos de pressão, em movimento contra-hegemônico (FONEC, 2015, p. 4).

A síntese feita permite demarcar pontos de um percurso que pode ser examinado com diferentes pontos de vista mas, sem dúvidas, é marcado por uma conjuntura de enfrentamentos e luta, ainda, entre o conceito da Educação Rural e a concepção de Educação do Campo, em construção.

A concepção de Educação do Campo foi desenvolvida inicialmente no interior do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) e demais movimentos sociais do campo que, a partir da pressão política e das reivindicações para que o Estado assumisse a educação pública no e do campo, foi incorporada pelas instâncias de produção das políticas públicas nos últimos quinze anos, dadas as condições objetivas já referidas.

Essa compreensão permite indagações sobre como, em certos momentos da política pública brasileira, as necessidades da Educação do Campo e da Escola do Campo são assumidas como objetivos do Estado, assim como no período de transição que ocorre do término da gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso, em 2002, ao início da gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003.

Esse processo foi materializado pela presença de ações, projetos e programas nos diferentes espaços constitutivos da administração do Estado brasileiro, como o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), passando a ser incorporado em outros, como a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), no Ministério da Educação (MEC), o que permite

[31] O Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) deve ser um espaço de elaboração e direção política sobre a atuação em todos os espaços e territórios conquistados e a conquistar (FONEC, 2015).

também compreender movimentos, tensões e embates que são característicos da produção e da implementação de políticas públicas[32].

Nesse contexto, diante dos avanços e retrocessos no tensionamento das políticas públicas, assume-se que o movimento educacional em curso no Brasil, protagonizado pelos movimentos sociais, tem elaborado e materializado um conjunto de iniciativas educacionais compreendidas como inovadoras, com o objetivo de enfrentar o processo de exclusão social e educacional dos sujeitos que vivem e trabalham no campo e, ao mesmo tempo, forjar a elaboração de políticas públicas que garantam o acesso à educação e construam uma identidade própria das escolas do campo. Considerando que esse movimento acontece no espaço social e, portanto, na contradição, ao mesmo tempo em que busca alternativas emancipatórias encontra limites na concretização das políticas públicas concebidas e materializadas.

A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana (CALDART, 2012, p. 257).

A Educação do Campo, como já destacado anteriormente com apoio em Caldart, só pode ser compreendida na tríade campo-política pública-educação. O debate do campo precede o da educação, ou seja, não se trata de discutir a educação em uma perspectiva apenas pedagógica. O campo é o primeiro elemento da tríade porque a Educação do Campo nasce da luta dos sujeitos do campo, “campo real, das lutas sociais, da luta pela terra, pelo trabalho, de sujeitos humanos e sociais concretos; campo das contradições de classe” (CALDART, 2008, p. 32).

---

[32] A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), em articulação com os sistemas de ensino, implementa políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais. O objetivo da SECADI é contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltados à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversida de-e-inclusao> Acesso em: 15 abr.2016).

Ainda com base nas reflexões da autora, destaca-se que a Educação do Campo afirma uma determinada concepção de educação, que é compreendida no sentido da especificidade dos processos formativos dos sujeitos do campo, das matrizes que formam esses sujeitos, não se limitando à discussão pedagógica de uma escola para o campo, nem de aspectos didáticos e metodológicos; ao mesmo tempo, significa a construção pelos sujeitos do campo de outra perspectiva para as escolas do campo, relacionando com iniciativas de métodos pedagógicos que buscam vincular os conteúdos escolares com a realidade atual, que possam ter princípios, estar adequados às necessidades da vida do campo e que, fundamentalmente, sejam formulados pelos sujeitos do campo, tendo o campo como referência (CALDART, 2008).

Essas considerações e os estudos que tratam da Educação do Campo devem ser compreendidos também a partir de afirmações feitas por Caldart (2000) e Freitas (2002), quando analisam a função de quem produz a Escola do Campo. Eles também expressam tais perspectivas, e principalmente condicionam a resistência à necessária vinculação com os movimentos sociais que a originaram, numa relação de engajamento e luta.

Há, pois, a necessidade de pensar a Educação no Campo no seu contexto, nas relações sociais, ou seja, a partir da sua materialidade. As evidências extraídas dos documentos analisados, entre as cartas, manifestos das articulações nacionais e estaduais, relatórios, permitem afirmar que se desenvolveu, nesse período entre 1997 e 2015, uma relação estreita entre os movimentos sociais de trabalhadores e os elaboradores das políticas públicas para a Educação do Campo, mediada por diferentes agentes sociais.

Essa relação resultou na produção de certo consenso sobre o conceito de Educação do Campo como modelo necessário para superar a Educação Rural e suas consequências na produção da desigualdade e da exclusão para as populações do campo. Também produziu um conjunto de princípios e indicativos que exerceram influência na construção das normatizações legais, como se procurou evidenciar no próximo capítulo, realizando análises do *corpus* documental selecionado.

Sintetizando, pode-se considerar que as articulações dos movimentos sociais nas últimas décadas contribuíram para o surgimento e o fortalecimento de

concepções de educação voltadas aos sujeitos do campo. Para além da argumentação de natureza política quanto às lutas pela terra e pela discussão sobre as relações de trabalho no campo, tais concepções reivindicavam que projetos educacionais fossem pensados, organizados e desenvolvidos com a participação dos sujeitos do campo, de modo a atender as necessidades do homem que vive "no" e "do" campo. Assim, deve-se destacar a relevância desses documentos na constituição de formas de pensar a educação, mas também a escolarização no campo.

Outra evidência extraída dos documentos é que conceitos como "diversidade", "universalidade" e "especificidade" tornaram-se eixos na Política de Educação do Campo, configurando a demanda relativa à garantia do direito à educação para os sujeitos do campo, como explicado por Molina:

> Radicalizando o princípio da igualdade, o estabelecimento da universalidade do direito exige, nesse caso, ações específicas para atender a demandas diferenciadas resultantes de desigualdades históricas no acesso à educação. Se a universalidade se coloca como a principal característica da ideia de direito, a regulamentação jurídica formal, por sua vez, por causa das desigualdades resultantes das contradições fundamentais da sociedade do capital, não garante por si só o acesso de fato a esses direitos (MOLINA, 2012, p. 593).

Vemos, assim, nos documentos, que as "especificidades do campo", que aparecem relacionadas às expressões "realidade do campo", "cultura do campo" ou "diversidade", são ressaltadas com regularidade, como elemento que precisa ser levado em consideração no trabalho pedagógico realizado pelas escolas. O texto da I CNEBC também menciona a diversidade considerando-a um aspecto importante:

> A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas sobretudo deve ser educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referenciais culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando uma humanidade mais plena e feliz (CNBB *et al*., 1998, p. 7).

Ao concluir este capítulo, ressalta-se que a análise dos documentos produzidos no âmbito dos movimentos sociais permitiu compreender os elementos que, do ponto de vista desses sujeitos coletivos, justificam pensar em uma educação e em uma escola específica no e do campo. Pode-se afirmar que a ênfase foi dada aos processos sociais mais amplos, e por isso a predominância da expressão

Educação do Campo sobre a expressão Escola do Campo nesse conjunto de documentos.

Assim, ao lado dos elementos políticos e econômicos ressaltados nos documentos analisados, elementos sócio-identitários também estão presentes nesse conjunto, justificando a especificidade da Educação do Campo a partir do campo, seus sujeitos e seus processos formadores, a necessidade de construção e resgate de culturas e valores que sejam específicos para o campo.

A aproximação com a escola, nos documentos analisados, é feita por meio da defesa de projetos político-pedagógicos específicos; e alguns elementos para isso foram apontados, mas não se constituíram em objetivo central desses documentos. É preciso destacar que, para além dessas fontes documentais, há um conjunto de produções escritas derivadas do Setor de Educação do MST que se destinam a explicitar elementos do trabalho escolar, que compõem um acervo estudado por Gehrke (2010 - 2014).

A análise feita pelo autor contribui para as análises nesta tese, quando destaca as alterações que constatou na produção do movimento quando compara a década de 1990 e a década de 2000:

> Nos anos 1990 ocorre uma frequência mais expressiva na produção, enquanto nos anos 2000 apenas três produções da categoria destacam-se no conjunto. Nesse período, o MST passa, de forma mais intensa, a produzir no conjunto da Educação do Campo e restringe a produção escrita interna, ou seja, escrever para a educação no MST (GEHRKE, 2014, p. 67).

Nessa perspectiva, se os anos iniciais da produção do MST foram profícuos do ponto de vista de materiais didático-pedagógicos, para orientar o trabalho dos professores em escolas de acampamento ou assentamento, para orientar a produção de atividades e formas de organizar o ensino e a própria escola, o final da década de 1990 e os anos 2000 deslocam o sentido da produção para as lutas e embates políticos. Como se pode evidenciar nos documentos, concordando com as análises de Gehrke, o movimento escreve, em coautoria com outros agentes, como pesquisadores de universidades, para articular e consolidar uma concepção de Educação do Campo que produzisse novas políticas – desafio que se mostrava possível diante das transformações que ocorreram no Governo Federal, com a presença do Partido dos Trabalhadores no poder.

Ao finalizar este capítulo, registra-se que a leitura e a análise dos documentos produzidos pelos movimentos sociais contribuíram para a configuração final da problemática de pesquisa que foi apresentada no capítulo inicial da tese; e também permitiram atender ao objetivo de elencar os elementos privilegiados na defesa da especificidade da Educação e da Escola do Campo e que, neste caso, foram os elementos relacionados aos processos sociais mais amplos e não às diferentes dimensões da experiência escolar.

Com essas referências, a pesquisa dirigiu-se à sua etapa final, na qual foram analisados os documentos oficiais, produzidos no âmbito do Estado para normatizar a Educação do Campo, e também um conjunto selecionado de textos que compõe um significativo referencial bibliográfico produzido por agentes do campo acadêmico.

O que se apresenta a seguir é a análise desse *corpus* para evidenciar os elementos que são explicitados e que se constituem em argumentos para justificar a especificidade da Educação e da Escolarização do Campo. A partir dessas análises, nas considerações finais se enunciará a tese que foi produzida como resultado do processo de pesquisa realizado.

4 EM DIREÇÃO ÀS ESPECIFICIDADES DA EXPERIÊNCIA ESCOLAR NO CAMPO: DOCUMENTOS OFICIAIS E A LITERATURA ESPECÍFICA PRODUZIDA NOS ANOS 2000

A trajetória de pesquisa, em parte apresentada nos capítulos anteriores, produziu dois movimentos que definiram os eixos de análise neste último capítulo da tese, com a intenção de evidenciar os elementos que são apontados como constituidores específicos da escolarização no campo.

O primeiro movimento pode ser entendido na perspectiva de aproximação entre as propostas dos movimentos sociais e os espaços institucionais no âmbito do Estado, com a participação de outros agentes, como as análises evidenciam. Este movimento produziu um conjunto de normatizações, de documentos oficiais para o campo, quantitativamente numeroso como nunca antes registrado e qualitativamente relevante não apenas do ponto de vista dos debates, mas também das ações que decorreram das normatizações.

O segundo movimento foi caracterizado pela aproximação entre os movimentos sociais e os espaços de produção do conhecimento científico nas universidades, gerando uma produção bibliográfica extensa e diversa sobre o tema da Educação e da Escolarização no Campo. Além disso, a aproximação também resultou na configuração de processos institucionalizados especialmente voltados à formação de professores e pesquisadores na questão da Educação do Campo, no âmbito das universidades.

Os documentos oficiais e a produção bibliográfica foram analisados neste último capítulo em duas seções, objetivando buscar os elementos que, nestes dois conjuntos, apontam para a escolarização no campo justificando suas especificidades. As análises estão antecedidas, na seção que segue, por considerações quanto aos procedimentos de pesquisa, complementando algumas referências já apresentadas ao longo de texto.

4.1 PRINCÍPIOS E PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOCUMENTAL REALIZADA

Do ponto de vista metodológico e de forma referenciada nas discussões de Bourdieu (2005, p. 17) sobre a produção do conhecimento sobre o mundo social, a proposição da pesquisa foi apoiada na compreensão de que o trabalho científico

constitui uma “ação polêmica incessante da Razão”, expressão que o sociólogo tomou de Bachelard. Assim, a vigilância epistemológica se impõe como uma exigência sobre o objeto, mas também sobre o método. Dessa forma, mais do que confinar a pesquisa na observância de processos antecipadamente definidos, para aprender seus procedimentos “é necessário examinar como ela procede” (BOURDIEU, 2005, p. 19).

A pesquisa realizada estruturou-se a partir de questionamentos da pesquisadora em torno da presença frequente da expressão “especificidades da escola do campo”, ou de conceituações relacionadas a ela, em diferentes tipos de documentos escritos, entre os quais aqueles produzidos pelos movimentos sociais e já previamente destacados no capítulo anterior. Portanto, os questionamentos resultaram de elaborações sobre um objeto pré-construído que se buscou submeter a um trabalho analítico.

Sem confundir rigidez com rigor, mas buscando realizar a vigilância então requerida, segundo o alerta feito por Bourdieu (1998b, p. 26), é preciso indicar princípios orientadores dos procedimentos de análise do *corpus* documental. O primeiro deles está relacionado à concepção de que os documentos foram produzidos pela ação de agentes do mundo social em dados momentos históricos e, portanto, expressam de alguma forma as tensões e contradições resultantes das forças sociais naquele momento.

Do ponto de vista teórico e metodológico, este princípio está relacionado à proposição feita por Schmidt e Garcia (2008, p. 30), de que se faz necessário:

> [...] discutir as questões da escolarização tendo como referência as relações entre os indivíduos e a sociedade, na direção da multiperspectividade histórica e sociológica, buscando a superação de teorias reprodutivistas e relativistas sobre a educação, em geral, e sobre os processos de escolarização, em particular.

Para as autoras, o desafio colocado aos pesquisadores com essa perspectiva é encontrar formas de, por um lado, “reduzir a escala de análise dos fenômenos sociais e educativos”, indo ao encontro dos sujeitos nas situações concretas de escolarização e, portanto, da ação humana, mas, por outro lado, não se afastar dos “significados estruturais da construção simbólica ou das representações da realidade que toda ação revela” (SCHMIDT; GARCIA, 2008, p. 31). Assim,

> Nesse processo, as ações dos sujeitos em suas relações com as estruturas precisam ser vistas como realidades objetivas e absolutamente dialéticas, co-implicadas, mutuamente criativas e insubstituíveis na explicação da realidade escolar, perspectiva esta que indica a importância do diálogo interdisciplinar no interior da teoria social e aponta para a influência da história, da antropologia e da sociologia na própria metodologia da pesquisa educacional. As pesquisas desenvolvidas a partir desse ponto de vista, quando direcionadas ao estudo da escola e dos processos de ensino e aprendizagem, têm procurado recuperar as ações contextualizadas dos sujeitos no universo escolar, tentando decifrar seus sentidos e significados culturais e sociais (SCHMIDT; GARCIA, 2008, p. 31).

Para a construção teórica e metodológica do objeto, tal concepção define a necessidade de compreender os documentos como produções histórica e socialmente localizadas, que materializam forças presentes na vida social e que, em alguma medida, definem perspectivas de ação ao menos pretendidas pelos agentes que os produziram.

Um segundo princípio, então, se colocou para orientação das análises. Aceitando a noção de campo, na perspectiva dos trabalhos de Bourdieu (1998b, 2004), tem-se um instrumento conceitual interessante para entender qualquer produção cultural:

> Para compreender uma produção cultural (literatura, ciência...) não basta referir-se ao conteúdo textual dessa produção, tampouco referir-se ao contexto social contentando-se em estabelecer uma relação direta entre o texto e o contexto. [...] entre esses dois polos [...] existe um universo intermediário [...] no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência (BOURDIEU, 2004, p. 20).

Este espaço intermediário é o campo. Para o autor, todo campo é um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças. O que comanda os pontos de vista e também as intervenções, o que se pode ou não se pode fazer, é a estrutura das relações objetivas entre os diferentes agentes, que o autor identifica como “os princípios do campo” (2004, p. 23).

Nessa perspectiva, compreender as ações dos agentes exige compreender sua posição no campo, o que significa ser capaz de construir “as relações objetivas que são constitutivas da estrutura do campo em questão”. (BOURDIEU, 2004, p. 24). Nessa direção, os sistemas simbólicos, enquanto instrumentos de conhecimento e de comunicação, cumprem função gnosiológica na “construção de sentido imediato do mundo social”, mas cumprem também sua “função política de

instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação de uma classe sobre a outra (violência simbólica)" (BOURDIEU, 1998a, p. 10-11).

Porque a "realidade objetiva [...] só se manifesta no campo mediante representações que dela fazem aqueles que invocam sua arbitragem" (2004, p. 33), é necessário examinar o *corpus* documental selecionado na pesquisa a partir da compreensão de que o mundo social – isso que se denomina a "realidade" – é "o lugar de uma luta permanente para definir a 'realidade'" (1998b, p. 118). Assim, buscou-se empreender um esforço na direção apontada pelo autor:

> Apreender ao mesmo tempo *o que é instituído*, sem esquecer de que se trata somente da resultante, num dado momento, da luta para fazer ou "inexistir" o que existe, e as *representações,* enunciados performativos que pretendem que aconteça aquilo que enunciam, restituir ao mesmo tempo as estruturas objetivas e a relação com estas estruturas, a começar a pretensão a transformá-las, é munir-se de um meio de explicar mais completamente "a realidade", logo, de compreender e de prever mais exatamente as potencialidades que ela encerra ou, mais precisamente, as possibilidades que ela oferece às diferentes pretensões subjetivas (BOURDIEU, 1998 a, p. 118, destaques do autor).

Orientados por esses dois princípios, os procedimentos de análise do *corpus* documental foram realizados nas seguintes etapas:

a) Simultaneamente à atividade de construção da problemática da pesquisa, com base na compreensão da historicidade das questões relativas à constituição de uma escolarização para o campo no Império, na República e especialmente nas últimas décadas, após a Ditadura Militar, a partir de documentos produzidos no âmbito dos Movimentos Sociais, realizou-se a seleção e a análise de documentos produzidos no âmbito do Estado, portanto, documentos oficiais que regulamentam a Educação no Campo;

b) Foi realizada uma leitura/releitura de obras produzidas sobre o tema, incluindo especialmente livros (individuais e coletâneas) e artigos, com a finalidade de mapear a presença de elementos indicativos do que seria a especificidade da escolarização no campo;

c) Após a construção da problemática e da primeira leitura desse *corpus* documental, foram estabelecidas categorias para organizar os resultados do segundo nível de análise, relativas às justificativas usadas para propor uma educação e uma escolarização específicas para as populações do campo;

d) Como etapa final, os documentos foram reanalisados para sistematizar os resultados em função das categorias estabelecidas.

A definição das categorias ocorreu, portanto, a partir da leitura do *corpus* documental, mas como consequência da teorização realizada para a construção da problemática de pesquisa. Os autores e textos referenciais utilizados para entender o processo pelos quais a sociedade brasileira produziu historicamente a compreensão de que há necessidade de pensar uma educação e uma escolarização específicas para as populações do campo permitiram identificar argumentos sustentados em dois grupos de elementos, os quais, por sua vez, se desdobram nas quatro categorias de análise.

O primeiro grupo refere-se a argumentos e justificativas baseados nos processos sociais mais amplos e o segundo grupo refere-se a justificativas referenciadas nos processos de escolarização. Esses dois grupos desdobram-se nas categorias relativas a:

a) elementos de natureza econômica, justificativa especialmente baseada na defesa de que é preciso manter o homem no campo e de que seu trabalho é necessário para o desenvolvimento do país, produzida a partir de diferentes perspectivas políticas em cada momento da história;

b) elementos de natureza sociocultural, que sustentaram a defesa de que as populações do campo têm uma cultura própria a ser respeitada, ou que a realidade dos sujeitos do campo é diferente e deve ser considerada ao se pensar sua escolarização, justificativa que colocou em questão, mais recentemente, a existência de uma cultura ou identidade única entre os povos do campo;

c) elementos que compõem a escolarização enquanto experiência cotidiana, relativos à estrutura na qual se realiza essa experiência, entre os quais se destacam as condições e formas de organização do espaço, a organização do tempo, as estruturas de participação tanto nas atividades escolares como nas relações com a comunidade escolar e com a estrutura administrativa e burocrática do sistema escolar, ou ainda os efeitos da escolarização para além da escola;

d) elementos da experiência escolar que definem modos de ensinar e aprender, entre os quais podem ser destacados: funções do trabalho docente e formas de ensinar; a aprendizagem, seus rituais, linguagem e finalidades; o

conhecimento escolar, sua organização, apresentação e relações com o conhecimento cotidiano.

Tomando tais categorias como eixos articuladores da análise documental, buscou-se localizar os elementos que permitem compreender as condições objetivas em que os documentos e a produção bibliográfica selecionados foram produzidos, bem como as relações objetivas que constituíam os campos político e científico no momento dessa produção, de forma a sustentar a argumentação da tese de acordo com os princípios enunciados, como se evidenciará ao final do texto.

4.1.1 Elementos da especificidade da Educação e da Escolarização do Campo nos documentos oficiais

A seleção dos documentos oficiais que compõem o *corpus* documental analisado foi baseada em marcos temporais articulados com o objetivo da pesquisa.

No campo educacional, a discussão e a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº. 9.394 de dezembro de 1996, foram momentos de inúmeros debates e enfrentamentos, no qual a tendência homogeneizadora do Ministério da Educação, principalmente no que se refere ao controle e à avaliação da educação, colocou-se frontalmente contrária aos anseios de democratização colocados pela sociedade civil organizada, especialmente pelos movimentos sociais.

Mesmo assim, ela foi construída com a participação de diferentes sujeitos, e distintas vozes podem ser identificadas a partir da leitura dos documentos. A sociedade civil organizada participou das discussões e apresentou proposições, embora seja necessário questionar (como se tem feito em diferentes espaços) o grau de incorporação dessas proposições ao texto final aprovado.

A década de 1990 – em que a Lei foi aprovada – assistiu à construção do Movimento pela Educação do Campo, como apontado no capítulo anterior, pelo qual as forças de luta dos movimentos sociais, especialmente o MST, articularam-se a intelectuais e pesquisadores de universidades. Essa articulação produziu mudanças nas forças sociais, que buscavam o reconhecimento da necessidade e da especificidade na educação para as populações do campo.

A chegada ao poder, no Governo Federal, do Partido dos Trabalhadores, com apoio dos movimentos sociais e de parte significativa dos servidores públicos

(técnicos e professores) das universidades públicas, criou condições favoráveis para que, na década de 2000, as reivindicações de diferentes coletivos fossem incorporadas ao trabalho de órgãos da administração pública federal, resultando na criação de espaços institucionais específicos para tratar desses temas, como a SECADI[33], bem como em uma expressiva produção de regulamentações, que estão assinaladas no quadro a seguir (QUADRO 2).

QUADRO 2 – MARCOS NORMATIVOS DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO – DOCUMENTOS SELECIONADOS

DOCUMENTO	FINALIDADE
LDB (9.394) MEC/CNE Os Art. 1º § 2º; Art 23, § 2º; Art. 28; Art. 32; e Art. 26 dispõem sobre Educação Rural	O Art. 28 dispõe que a Educação Rural deve adaptar-se à realidade da zona rural e na forma de organização escolar e esta organização deve adequar-se também às condições de trabalho rural; os demais regulamentam a escola rural ao Ensino Básico.
Parecer CNE nº 36/2001	Texto-base do projeto de Resolução contendo a justificativa político-pedagógica para a aprovação das Diretrizes Operacionais para Educação do Campo. Consiste em estudo do tratamento recebido pela Educação do Campo nas Constituições Brasileiras produzido pela prof.ª Edla Araújo Lira Soares[34].
Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo	As Diretrizes Operacionais constituem-se como referência para a Política de Educação do Campo à medida que, com base na legislação educacional, estabelecem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal.
Portaria nº 1.374/2003 Institui Grupo Permanente de Trabalho da Educação do Campo	O Grupo foi criado com atribuição de articular as ações do Ministério pertinentes à educação do campo, divulgar, debater e esclarecer as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo a serem observadas nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino, e apoiar a realização de seminários nacionais e estaduais.

[33] O Presidente Luiz Inácio da Silva criou a SECAD que, em 2011, com as reformas do MEC, passou a ser denominada de Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Esta secretaria passou ter a função, segundo o MEC, de "articulação com os sistemas de ensino e de implementar políticas educacionais [...], de educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais". Atualmente, está estruturada em cinco Diretorias: 1. Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais; 2. Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos; 3. Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania; 4. Diretoria de Políticas de Educação Especial; 5. Diretoria de Políticas de Educação para a Juventude. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> Acesso em: 11 jan. 2017.

[34] Professora da Universidade Federal de Pernambuco. Foi Conselheira Estadual de Educação de Pernambuco e Membro do Conselho Nacional de Educação. Foi relatora do Parecer nº. 36, de 04 de dezembro de 2001, e auxiliou na elaboração e sistematização do texto-base da II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/.../expositores2_coneb.pdf> Acesso em: 10 mar. 2017.

DOCUMENTO	FINALIDADE
Parecer nº 01/2006 Normatiza a Pedagogia da Alternância	Dias Letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). Este parecer permitiu ao MEC e instituições de ensino elaborarem propostas em regime de Alternância Educativa.
Criação da Comissão Nacional de Educação do Campo (CONEC). Portaria nº 1.258, de 19 de dezembro de 2007	Trata-se de um órgão colegiado, de caráter consultivo, com a atribuição de assessorar o Ministério da Educação na formulação de Políticas Públicas de Educação do Campo. Revogada em 2013. Portaria 674, 1/08/2013
Decreto nº 6.040/2007	Institui a Política Nacional de Desenvolvimento dos Povos e Comunidades Tradicionais.
Resolução CNE/CEB nº 3, de 28 de abril de 2008.	Estabeleceu Diretrizes Complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.
Parecer nº 3/2008 Trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo	Estabelece uma discussão conceitual aperfeiçoando o conceito de Educação do Campo.
Decreto nº 7.352/2010	Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Regulamenta o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA); ações de infraestrutura para as escolas do campo e a formação de professores, que deverá atender os princípios e objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, estabelecidos no Decreto nº 6.755, de janeiro de 2009.
Resolução nº 40, de julho de 2011	Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo) para as escolas do campo. Chamada às editoras para apresentação de livros didáticos específicos.
Resolução CNE/CEB nº 4, de 2010 Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica	Institui, ainda que de forma indireta, a Educação do Campo como modalidade específica[35].
Portaria nº 86, de 2013/MEC	Institui o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO. Consiste em um conjunto articulado de ações de apoio aos sistemas de ensino para a implementação da política de educação do campo.
Lei nº 12.960, de 2014	Faz constar a exigência de manifestação do órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.
Portaria nº 391, de 2016/MEC	Estabelece Orientações e Diretrizes aos órgãos normativos dos sistemas de ensino para o processo de fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.

FONTE: Pesquisa - A autora (2016).

[35] Capítulo II – Modalidades da Educação Básica. Art. 27. A cada etapa da Educação Básica pode corresponder uma ou mais das modalidades de ensino: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, **Educação do Campo**, Educação Escolar Indígena e Educação a Distância (Grifo nosso).

Há que se apontar resumidamente, ainda, a presença de projetos e ações da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, que naquele momento significou avanço no atendimento de algumas especificidades da Escola do Campo. Não se trata aqui de desconsiderar os processos ocorridos em outros estados brasileiros, mas apenas de tratar como um caso exemplar, que evidencia como as articulações resultaram em ações nos diferentes níveis administrativos do poder público.

A Coordenação Estadual de Educação do Campo (2003-2010), situada no Departamento da Diversidade (DEDI) na SEED, era compreendida, na sua estrutura, como uma Equipe Pedagógica, com atribuições de trabalho e representação junto aos NREs e às Escolas do Campo; constitui um marco no Estado do Paraná, com atividades como a formação continuada, a produção de material didático e pedagógico com as Escolas Itinerantes, os Cadernos Temáticos e as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo.

Destaca-se aqui a efetivação de um arcabouço jurídico, como o Parecer CEE/CEB nº 1.011/10, do Conselho Estadual de Educação, que prevê: a visibilidade da Educação do Campo como Política Pública; a necessidade de manutenção e ampliação da Coordenação Estadual da Educação do Campo, da Coordenação nos Núcleos Regionais de Educação, do Comitê Estadual da Educação do Campo e da criação dos Comitês municipais da Educação do Campo. Destaca-se também na aprovação desse parecer, como um conjunto de “Normas e princípios para a implementação da Educação Básica do Campo no Sistema Estadual de Ensino do Paraná”; do processo de “Definição da Identidade das Escolas do Campo”; a autorização para implantação da proposta do Ciclo de Formação Humana para o Ensino Fundamental e Médio, com acompanhamento de Classes Intermediárias no Colégio Iraci Salete (escola Base das Itinerantes no Estado) e Escolas Itinerantes. E ainda deve-se registrar o Parecer n. 93/10, que autoriza o funcionamento de Ensino Fundamental e Médio nas Escolas das Ilhas do Litoral Paranaense em caráter experimental, com proposta pedagógica específica. Algumas destas ações estão sistematizadas no quadro a seguir (QUADRO 3).

QUADRO 3 – DOCUMENTOS REFERENTES À EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESTADO DO PARANÁ

DOCUMENTO	FINALIDADE
Parecer n° 1.012/03 CEE	Autoriza a implantação da Escola Itinerante nos acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra no Estado do PR
Resolução SEED 614/2004	Institui o parecer nº 1.012/2003, autorizando a implantação da Escola Itinerante nos acampamentos do MST
Diretrizes Curriculares para a Educação do Campo – 2006	Documento elaborado por educadores da rede Estadual de Educação, de IES, lideranças de Movimentos e organizações sociais do PR, com a finalidade de orientar a organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo.
Parecer 117/09 CEE	Implanta a proposta pedagógica do Ciclo de Formação Humana, para o Ensino Fundamental e Médio, com acompanhamento de classes intermediárias no Colégio Iraci Salete Strozak.
Parecer 743/10 CEE	Altera o parecer nº 117/10, em relação à implementação da proposta pedagógica do ciclo de formação humana para o ensino fundamental e médio, que poderá ser por ciclos, de forma simultânea.
Resolução 3.922/10	Autoriza a implantação da proposta do ciclo de formação humana para o ensino fundamental e médio, com acompanhamento de classes intermediárias no colégio estadual Iraci Salete Strozak e escolas itinerantes
Resolução nº 4.783/2010 – GS/SEED	Institui a Educação do Campo como política pública educacional, com a finalidade de garantir a qualidade no atendimento escolar aos diferentes sujeitos do campo, nos diferentes níveis e modalidades de ensino da educação básica.
Regimento do Comitê Estadual da Educação do Campo/Parecer CEE/CEB 1.011/10	Institui o Comitê como um órgão composto por instituições públicas, universidades, organizações governamentais, pastorais sociais, movimentos sociais e sindicatos de trabalhadores envolvidos diretamente com as questões da vida do/no campo, estando vinculado à Secretaria de Estado da Educação.
Orientação nº 003/2011 – DEDI (Departamento Diversidade – SEED)	Orientações para mudança de nomenclatura das Escolas do Campo.

FONTE: Pesquisa - A autora[36].

Deve-se registrar que a pesquisa e a localização dos documentos não tiveram a pretensão de ser exaustivas, portanto, alguns documentos poderiam, certamente, ser incluídos. A seleção foi realizada em torno de documentação de caráter mais geral e com a finalidade de buscar evidências que contribuíssem para a argumentação da tese quanto aos processos de produção de significados sobre as especificidades da Educação e da Escola do Campo, relembrando que as construções simbólicas não são meras representações, uma vez que contribuem

[36] Pesquisa realizada pela autora, nos *sites* do MEC (SECADI), da UNESCO, do MST, da SEED/PR (acervos digitais) e acervo da biblioteca pessoal.

para a constituição do que se usa chamar de “realidade” (BOURDIEU, 1998a, p. 118).

Assim, ao longo desta seção, são apresentados os elementos resultantes das análises realizadas, que dizem respeito às condições gerais de produção dos documentos, na direção de apontar relações objetivas do campo de produção; os elementos serão em seguida organizados a partir das categorias e, ao final, serão feitas considerações sobre o que foi possível concluir nas análises realizadas.

4.1.2 Condições de produção dos documentos oficiais para a Educação do Campo

O contexto histórico brasileiro, a partir das duas últimas décadas do século XX, foi marcado por lutas pelos direitos à Educação do Campo. Os sujeitos da Educação do Campo produziram neste processo de luta um conjunto de enunciados, materializados em forma de legislação, entre outras produções.

Foram privilegiadas as evidências extraídas dos documentos escritos, oficiais, produzidos no âmbito do Estado e disponíveis publicamente por diferentes veículos: Portarias, Pareceres, Decretos, Resoluções, Diretrizes, Instruções, Editais. Esses documentos contribuem para a compreensão do processo de regulamentação da Educação do Campo como política pública e apontam para um tipo de escolarização específica dos sujeitos do campo justificada em alguns elementos que constituiriam sua especificidade.

Sendo assim, no momento atual, a Educação do Campo em contraposição à Educação Rural é reeditada e apresenta como ponto de partida os desfechos do seu tempo, com os avanços incorporados na legislação. As reivindicações dos movimentos sociais nas últimas décadas encontraram nas mudanças políticas recentes o ambiente favorável para a sua incorporação por meio de legislações voltadas aos sujeitos do campo; a reivindicação de projetos educacionais pensados, elaborados e implementados com a participação dos sujeitos do campo, de modo a atender suas necessidades, foi incorporada pela legislação nacional e também por legislações estaduais e municipais.

O processo é recente. Essas mudanças podem estar sendo incorporadas efetivamente como avanços, ou não – a história está em curso. No entanto, a

materialidade da legislação produzida é indiciária das relações que constituíram o movimento de aproximação com o Estado. Nesta perspectiva, destaca-se a afirmação de Bourdieu (2004) quanto ao fato de que a posição dos agentes no campo afeta as condições de produção no campo. As mudanças ocorridas em espaços institucionais estratégicos, como Ministérios e Secretarias do Governo Federal, e a presença nesses espaços de agentes relacionados aos movimentos sociais, de diferentes formas, possibilitaram a incorporação de elementos presentes nas práticas sociais desses grupos às normatizações que foram produzidas.

No entanto, entre a produção de documentos legais e uma transformação efetiva e persistente, criou-se um novo espaço de disputas e embates, exigindo novas lutas para efetivar os dispositivos legais. Assim, os diferentes agentes colocam em andamento diferentes estratégias, que representam interesses em disputa de espaço e poder.

Um exemplo que esclarece essa afirmação é o Decreto nº 7.352/2010, que enfatiza a formulação de Projetos Político-Pedagógicos específicos com a finalidade de dar um tratamento próprio ao conhecimento e adequá-los às necessidades dos sujeitos que frequentam a escola. A especificidade requerida torna-se objeto de debates quando a Resolução nº 04/2010 transforma a Educação do Campo em “modalidade”. A proposição é, ainda hoje, centro de discussões teóricas, com posições diversas dos diferentes agentes quanto a essa formulação se constituir ou não em um avanço.

De qualquer forma, a produção da legislação durante os últimos anos trouxe maior visibilidade no espaço público aos debates dos sujeitos do campo sobre a educação e políticas educacionais em sentido amplo. Deste modo, a concepção de Educação do Campo foi produzida nos coletivos educacionais dos movimentos sociais, em sua relação com as instâncias governamentais e também com apoio das Instituições de Ensino Superior.

Entende-se que, nesse contexto de produção, no qual as forças sociais aparentemente se reestruturavam no país, a legislação tornou-se um elemento fundamental para incluir na cultura nacional novos elementos sobre o campo, seus sujeitos e suas necessidades educativas. A análise dos documentos oficiais buscou localizar esses elementos, como se mostrará a seguir.

4.2 ESPECIFICIDADES DESTACADAS PELOS DOCUMENTOS OFICIAIS

A leitura inicial dos documentos permitiu apontar que, gradualmente, a legislação foi ampliando os elementos que justificam uma especificidade da Educação do Campo, abrindo maior espaço para aqueles que são constitutivos da experiência escolar cotidiana, isto é, que compõem o processo escolar como “um conjunto de relações e práticas institucionalizadas historicamente, dentro do qual o currículo oficial constitui somente um nível normativo” (ROCKWELL, 1995, p. 14, tradução livre). Para essa autora, as políticas governamentais e as normas educativas influem no processo escolar, mas não o determinam em seu conjunto, ou seja, são insuficientes para organizar e explicar a história e a vida das escolas.

As categorias de análise utilizadas na pesquisa foram estruturadas para evidenciar tanto os elementos que decorrem dos processos sociais mais amplos quanto aqueles que são constitutivos dos processos mais internos à própria escola, que também são complexos e que apenas em parte correspondem ao que determinam as políticas e normas educativas.

No conjunto de documentos selecionados para análise e indicados na seção anterior, produzidos em determinadas condições objetivas da sociedade brasileira nas últimas décadas, em particular a partir de 1990, foi possível localizar os elementos indicativos do que constituiria, segundo os textos legais, a especificidade da Educação e da Escola do Campo.

Esses elementos estão apresentados a seguir, organizados a partir das quatro categorias definidas após a leitura prévia do *corpus* documental, como referido nas seções anteriores, sendo elas: a) elementos relacionados a aspectos econômicos; b) elementos relacionados às características socioculturais ou identitárias; c) elementos relacionados à organização da experiência escolar; e d) elementos didáticos e metodológicos da experiência escolar.

Elencam-se as principais normatizações, do ponto de vista das políticas públicas implementadas, discriminadas apenas por abranger elementos de cada categoria específica, como segue.

4.2.1 Elementos derivados das relações econômicas

Contatou-se a presença de referências às especificidades do campo do ponto de vista das relações sociais de produção, que remetem tanto à necessidade de desenvolvimento econômico do país como do "meio rural", bem como destacam as especificidades do trabalho desenvolvido nesse espaço social. Alguns trechos foram selecionados para evidenciar a forma como isso ocorre nos documentos.

O Parecer CNE/CEB 36/2001 (Despacho do Ministro, nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo) esclarece que a compreensão de campo não se identifica com o nostálgico passado rural de abundância e felicidade comentado pela literatura, "posição que subestima a evidência dos conflitos que mobilizam as **forças econômicas**, sociais e políticas em torno da posse da terra no país [...]" (BRASIL, 2002, p. 1-2).

Com a compreensão sobre os processos de exclusão derivados das formas de ocupação da terra, a Resolução CNE/CEB nº 1 (BRASIL, 2002) remete à necessidade **de um projeto específico**. Em seu art. 4º, sobre a produção dos aspectos econômicos, o documento afirma que o projeto institucional das escolas do campo, "[...] constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados **para o mundo do trabalho**, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável" (BRASIL, 2002, p. 1). No art. 5º, estabelece que as propostas pedagógicas das escolas do campo contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: "sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia".

Sendo a Educação do Campo, então, "[...] assunto estratégico para o desenvolvimento socioeconômico do meio rural", o Parecer CNE/CEB n° 1/2006 aponta a Pedagogia da Alternância como melhor alternativa para a Educação Básica, "para os anos finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica de nível médio", o que vai estabelecer uma relação expressiva entre a "família, comunidade e escola" (BRASIL, 2006, p. 1).

A Pedagogia da Alternância atribui grande importância à articulação entre momentos de atividade no meio socioprofissional do jovem e momentos de atividade escolar propriamente dita, nos quais se focaliza o conhecimento acumulado, considerando sempre as experiências concretas dos educandos. Por isso, além das

disciplinas escolares básicas, a educação nesse contexto engloba temáticas relativas à vida associativa e comunitária, ao meio ambiente e à formação integral nos meios profissional, social, político e econômico (ESTEVAM, 2003; BEGNAMI, 2006).

A pedagogia da alternância [37] pode ser utilizada como uma estratégia metodológica na qual o aluno passa um período em contato direto com a escola e outro diretamente ligado à produção, o que pode materializar o trabalho enquanto processo educativo. Aqui, o documento estabelece a conexão entre um argumento relativo ao trabalho com elementos da estrutura da experiência escolar, indicando uma forma específica de organizar essa experiência.

Também as Diretrizes da Educação do Campo, publicadas pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR) no ano de 2006, destacam o trabalho como categoria central na estruturação dos projetos educativos, evidenciando as relações sociais de produção como argumento:

> [contemplar conhecimentos] do mundo do trabalho no campo, das negociações em torno da produção, das necessidades básicas para a produção de determinados produtos, a organização dos trabalhadores em cooperativas, iniciativas na área da agroecologia, organização das comunidades de pescadores, que fortalecem grupos de resistência, que se recusam a inserir-se no modelo capitalista competitivo de produção e criam alternativas para manter o vínculo com o trabalho e vida no campo (PARANÁ, 2006, p. 27).

Dessa forma, segundo o documento estadual, cabe à escola realizar uma interpretação da realidade que considere “as relações mediadas pelo trabalho no campo, como produção material e cultural da existência humana”. Isso implica que os conhecimentos devem ser construídos na promoção de novas relações de trabalho e de vida para os povos “no e do campo” (PARANÁ, 2006, p. 27).

Para atender as especificidades desse ponto de vista, deve-se ofertar o apoio pedagógico, enfatizando-se que “A organização e o funcionamento das escolas do campo respeitarão as diferenças entre as populações atendidas quanto à

[37] A Pedagogia da Alternância é considerada por Claude Gimonet (2007) como a pedagogia da complexidade e cooperação porque busca articular a formação, integrando dois espaços: a escola e a família/comunidade e conta para isto com vários atores, não se restringindo à ação educativa apenas para alunos e professores (as) em sala, mas com pais, profissionais do meio, lideranças das comunidades.

sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições". (Diretrizes Complementares da Educação do Campo CNE/CEB, 2008, art. 7º. § 1º).

Gradualmente, a legislação se encaminhou para a proposição da Educação do Campo como modalidade específica (Resolução CNE/CEB n° 4/2010) e, em sua Seção IV – Educação Básica do Campo, define-a nos seguintes termos:

> Art. 35. Na modalidade de Educação Básica do Campo, a educação para a população rural está prevista com adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região, definindo-se orientações para três aspectos essenciais à organização da ação pedagógica:
> I – conteúdos curriculares e metodologias apropriados às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural;
> II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
> III – adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 2010a, p. 12).

Este fragmento evidencia a relação entre argumentos que derivam das relações sociais de produção, destacando uma "natureza" do trabalho realizado na "zona rural", com outros que dizem respeito ao trabalho escolar em algumas de suas dimensões – os conteúdos, metodologias e o calendário escolar, por exemplo.

É interessante destacar que nessa resolução estão indicados vários elementos que contribuem para construir uma identidade da Escola do Campo a partir das características sociais e culturais dos seus sujeitos, apresentados sempre de forma vinculada aos elementos econômicos:

> Art. 22. A Educação Infantil tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual, social, complementando a ação da família e da comunidade.
> § 1º As crianças provêm de diferentes e singulares contextos socioculturais, socioeconômicos e étnicos, por isso devem ter a oportunidade de ser acolhidas e respeitadas pela escola e pelos profissionais da educação, com base nos princípios da individualidade, igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade.
> § 2º Para as crianças, independentemente das diferentes condições físicas, sensoriais, intelectuais, linguísticas, étnico-raciais, socioeconômicas, de origem, de religião, entre outras, as relações sociais e intersubjetivas no espaço escolar requerem a atenção intensiva dos profissionais da educação, durante o tempo de desenvolvimento das atividades que lhes são peculiares, pois este é o momento em que a curiosidade deve ser estimulada, a partir da brincadeira orientada pelos profissionais da educação (BRASIL, 2010a, p. 8).

Os elementos relativos aos elementos econômicos apresentam-se associados a outros em documentos também no Decreto nº 7.352, de 4 de

novembro de 2010, que “Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)”. Nesse Decreto são mencionados princípios da Educação do Campo que se destinam à sua efetividade econômica, tais como: “I – respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia” (BRASIL, 2010b, p. 1).

Aqui se evidenciam nitidamente os contornos de uma política pública de educação específica para o campo e aparecem fundamentados na disputa entre os projetos de campo para o Brasil. Alguns projetos dos sujeitos do campo, como, por exemplo, a agricultura familiar e o projeto do agronegócio em grande escala, partem da ideologia da sustentabilidade e da transformação do modo de produção capitalista.

O argumento jurídico que sustenta a legitimidade dessas políticas é o fato de caber ao Estado a obrigação de considerar as consequências decorrentes de **diferenças e desigualdades históricas** quanto ao acesso das populações do campo aos direitos à educação.

> I – **reduzir os indicadores de analfabetismo** com a oferta de políticas de educação de jovens e adultos, nas localidades onde vivem e trabalham, respeitando suas especificidades quanto aos horários e calendário escolar;
> II – **fomentar educação básica** na modalidade Educação de Jovens e Adultos, integrando qualificação social e profissional ao ensino fundamental (BRASIL, 2010b).

Também há menção à implantação de ações voltadas à ampliação e à qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo em seus respectivos sistemas de ensino, conforme regulamenta o decreto:

> I – **oferta da educação infantil** como primeira etapa da educação básica em creches e pré-escolas do campo, promovendo o desenvolvimento integral de crianças de zero a cinco anos de idade;
> II – **oferta da educação básica** na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, com qualificação social e profissional, articulada à promoção do desenvolvimento sustentável do campo;
> III – acesso à **educação profissional e tecnológica,** integrada, concomitante ou sucessiva ao ensino médio, com perfis adequados às características socioeconômicas das regiões onde será ofertada;
> IV – acesso à educação superior, com prioridade para a formação de professores do campo;
> V – construção, reforma, adequação e ampliação de escolas do campo, de acordo com critérios de **sustentabilidade e acessibilidade**, respeitando as

> diversidades regionais, as características das distintas faixas etárias e as necessidades do processo educativo;
> VI – **formação inicial e continuada** específica de professores que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo;
> VII – **formação específica de gestores e profissionais** da educação que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo;
> VIII – produção de recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários que atendam às especificidades formativas das populações do campo; e
> IX – oferta de transporte escolar, respeitando as especificidades geográficas, culturais e sociais, bem como os limites de idade e etapas escolares (BRASIL, 2010b, p. 1).

Em síntese, e em acordo com análises feitas por Munarim (2011), pode-se dizer que a legislação oficial da última década, em função das condições particulares em que foi produzida, incorporou elementos relacionados ao trabalho no campo para justificar e definir as especificidades da educação e da escola; destaca-se que, de diferentes formas, eles já estavam presentes nos documentos produzidos pelos Movimentos Sociais e no âmbito do "Movimento Nacional de Educação do Campo" que foram referidos aqui como elementos de origem da Educação do Campo, que se estabeleceu nesse período como proposta do Estado.

Do ponto de vista do modelo de desenvolvimento econômico e das relações de trabalho, no entanto, é preciso lembrar que não houve uma ruptura nos últimos governos, mesmo com a presença do Partido dos Trabalhadores no poder. Em uma análise sobre as contradições do moderno no Brasil, Martins (2008, p. 30) refere a presença de conglomerados (muitas vezes multinacionais) na Amazônia que, em fazendas de alta complexidade tecnológica, usavam o trabalho de escravos empregados no desmatamento e na formação de pastagens.

Ao mesmo tempo, o autor alerta para o fato de que os "desencontros dessa modernidade estrangeira e desenraizada" também se expressam no "mais vigoroso movimento social da atualidade no Brasil" – MST, quando se combinam nos assentamentos "a modernização tecnológica e econômica" com "uma notável criatividade social, uma reinvenção da sociedade" (MARTINS, 2008, p. 39).

Como mostra Frigotto (2008), é preciso inserir-se "neste embate de concepções de sociedade e trabalho", uma vez que é desse embate que se produz e "insere a disputa pela educação como uma prática social mediadora do processo de produção, do processo político, ideológico e cultural" (FRIGOTTO, 2008, p. 13).

A Educação do Campo nasceu “como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo” (CALDART, 2009, p. 39). Como a autora explica,

> Esta crítica nunca foi à educação em si mesma porque seu objeto é a realidade dos trabalhadores do campo, o que necessariamente a remete ao trabalho e ao embate entre projetos de campo que têm consequências sobre a realidade educacional e o projeto de país. Ou seja, precisamos considerar na análise que há uma perspectiva de totalidade na constituição originária da Educação do Campo (p. 39).

A importância sociopolítica e econômica da Educação do Campo está justamente no fato de propor uma educação a partir de sujeitos até então excluídos, valorizando seu próprio saber e relações sociais, e a articulação desse saber com o saber histórico, objetivando a emancipação humana (FRIGOTTO, 2010, p. 35-36).

Nessa direção, reafirma-se que, segundo Mészáros, para que a educação contribua com o processo de luta e emancipação da sociedade, ela precisa ser vinculada ao trabalho, pois “em uma sociedade do capital, a educação e o trabalho se subordinam a essa dinâmica, da mesma forma que em uma sociedade em que se universalize o trabalho – uma sociedade em que todos se tornem trabalhadores –, somente aí se universalizará a educação” (MÉSZÁROS, 2005, p. 27).

Assim, para sintetizar a discussão das relações sociais de produção como elemento que justifica uma especificidade na Educação e na Escola do Campo, recorre-se à Marx e Engels, lembrando que “a história de todas as sociedades que já existiram é a história de luta de classes” (2003, p. 9). Este é um determinante fundamental para compreender as questões do campo brasileiro, que está submetido a contínuas transformações tecnológicas e econômicas decorrentes das políticas públicas. Neste processo há lutas, antagonismos e constantes conflitos, que também se refletem nas políticas públicas, que acabam por não responder aos anseios dos movimentos sociais por uma educação que atenda os interesses da classe trabalhadora.

Dessa forma, a questão que se impõe é a necessidade de olhar atentamente e compreender a construção realizada nos últimos anos por esses documentos, nas relações entre diferentes forças que foram articuladas em dado momento histórico, mas no interior de um mesmo projeto capitalista de sociedade. Ainda que a questão do trabalho seja referida e destacada nos documentos, por força da participação no

governo de agentes compromissados com os movimentos sociais ou pertencentes aos quadros das universidades, não se pode esquecer que o projeto de sociedade permaneceu o mesmo, determinando limites aos avanços esperados e mesmo projetados no discurso oficial.

4.2.2 Quanto aos elementos relacionados às características socioculturais ou identitárias

O reconhecimento das questões socioculturais ou identitárias sempre foi basilar nas discussões sobre a necessidade de oferecer educação às populações rurais. Ao lado de argumentos relativos à importância do trabalho agrícola para o desenvolvimento do país, a defesa de que era preciso considerar a cultura e os valores dos sujeitos do campo foi também argumento usado com frequência nos documentos legais ao longo de todo o século XX.

Nas orientações referentes à Educação do Campo mais recentes, é frequente a referência ao fato de que os sujeitos imprimem determinadas marcas no fazer-se, no formar-se, que de certa forma exigem reconhecimento nas teorias e nos processos de formação, conforme destaca Miguel Arroyo:

> A identidade dos trabalhadores está transpassada pela diversidade de contextos culturais e históricos de relações de classe em que essa identidade se produz, porém isso não anula as diferenças de gênero, raça, etnia. Elas são antes incorporadas e reforçadas nas relações de exploração do trabalho (2012, p. 230).

Assim, para além de uma identidade como brasileiros – conceituação que por si só gera debates e questões, como apontado por Debrun (1990)[38] –, faz-se referência a uma identidade referida a elementos da vida no campo, muitas vezes considerada como argumento para diferenciar a educação e a escola das áreas rurais. Mas, muitas vezes, é o conceito de cultura que orienta os argumentos em favor de uma especificidade.

---

[38] Questão complexa, quando há dúvidas entre os estudiosos do tema sobre a existência de uma coesão brasileira, um consenso de base, por alguns motivos entre os quais as historicamente "consideráveis desigualdades econômicas, sociais, culturais e políticas entre classes, etnias e regiões", condições agravadas "pelo aumento da marginalidade, da criminalidade, do enclausuramento dos ricos e poderosos, fenômenos que parecem assinalar, aos olhos de alguns, a ressurreição, perversa, de uma sociedade de estamentos" (DEBRUN, 1990, p. 39). Outro motivo que leva a duvidar do consenso de base, segundo o autor, está na "proliferação das identidades locais, de bairro em particular", mudança que não é apenas quantitativa, já que "agora, tais identidades não parecem mais se situar em relação a uma identidade nacional" (DEBRUN, 1990, p. 39).

Tardin (2012, p. 178), por exemplo, apresenta o significado geral de cultura como sendo “toda a criação humana resultante das relações entre os seres humanos e deles com a natureza que leva ao estabelecimento dos modos de vida”. Para ela, o campesinato “se constitui a partir de uma diversidade de sujeitos históricos que se forjaram culturalmente numa íntima relação familiar, comunitária e com a natureza, demarcando territorialidades com as transformações necessárias à sua reprodução material e espiritual, gerando uma miríade de expressões particulares [...]” (TARDIN, 2012, p. 179).

Embora a expressão campesinato seja motivo de debates, é frequente que seja encontrada em textos produzidos – especialmente no âmbito dos movimentos sociais e no espaço acadêmico. Outras vezes, mesmo sem empregar a expressão, os textos referem-se aos camponeses como os sujeitos que vivem no campo e que necessitam de uma educação e uma escola apropriadas, pois sua cultura, seus valores, são diferentes da cultura de outros sujeitos. Nesse aspecto, é necessário destacar que as últimas décadas colocaram essa questão em pauta, especialmente porque se admite, do ponto de vista legal, que há diferentes formas de expressão do campesinato (GODOI; MENEZES; MARIN, 2009), ou ainda de que não se pode falar de uma cultura do campo, mas de culturas diferenciadas.

As diretrizes da Educação do Campo do Paraná orientam que a valorização da cultura dos povos do campo pode criar vínculos com a comunidade e gerar um sentimento de pertença ao lugar e ao grupo social. Assim, é possível formar uma identidade social e cultural e levar o educando a entender o mundo e a transformá-lo (PARANÁ, 2006, p. 38).

Também se verifica no documento “Referências para uma política nacional de Educação do Campo” que, a partir do momento em que os indivíduos começam a agir como integrantes de determinado grupo social e (re)conhecem a sua própria identidade, há um envolvimento maior das pessoas em busca de transformação da realidade. Elas se posicionam diante das várias transformações e (re)descobrem desta maneira um sentimento que estimula os indivíduos a defender seus objetivos e ideias, recriando maneiras de convivência e transmitindo valores de geração a geração (BRASIL, 2004).

Os elementos relacionados à identidade dos sujeitos têm presença relevante nos documentos analisados para justificar a necessidade de um tipo específico de educação e de escola (Do Parecer CNE/CEB 36/2001).

Nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), o Parágrafo único do art. 2º aponta os elementos que definem a identidade da educação e da escola do campo, que expressa sua especificidade.

> Art. 2º: A identidade da Escola do Campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e nos saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de Ciência e Tecnologia disponível na Sociedade e nos Movimentos Sociais em defesa de projetos que associem a soluções por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.
> Art. 5º: **As propostas pedagógicas das escolas do campo**, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, **contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia** (BRASIL, 2002, p. 37).

No art. 13, discrimina-se que os sistemas de ensino [...] observarão os seguintes componentes:

> I – estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da **qualidade social da vida individual e coletiva**, da região, do país e do mundo;
> II – propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a **diversidade cultural** e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (BRASIL, 2002, p. 3).

Enfim, a experiência dessa dimensão e suas formulações são apropriadas no primeiro documento legal no contexto da Educação do Campo, com especificidade para as Escolas Públicas do Campo. O lugar, em seus diversos aspectos, é compreendido como parte da realidade onde está a escola, vinculando **sua identidade à realidade próxima dos sujeitos que a frequentam**, reproduzindo suas vidas e elaborando suas sínteses sociais. Assim, “a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e nos saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros” (BRASIL, 2002, p. 22).

O atendimento às especificidades da população está indicado também nas Diretrizes Complementares da Educação do Campo, CNE/CEB nº 2/2008. Neste documento, em seu art. 1º §4º, determina-se que a Educação do Campo deverá atender [...] “na modalidade da **Educação de Jovens e Adultos**, as populações rurais que não tiveram acesso ou não concluíram seus estudos, no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio, em idade própria”; e no § 5º [...] providências para que as crianças e os **jovens portadores de necessidades especiais**, [...] “também tenham acesso à Educação Básica, preferentemente em escolas comuns da rede de ensino regular”.

Foi na **Resolução CNE/CEB n° 4/2010 que se reconheceu a Educação do Campo** como modalidade específica, definindo-se a identidade da escola do campo. O art. 10 diz que a exigência legal de definição de padrões mínimos de qualidade da educação traduz a necessidade de reconhecer que a sua avaliação se associa à ação planejada, coletivamente, pelos sujeitos da escola.

§ 1º O planejamento das ações coletivas exercidas pela escola supõe que os sujeitos tenham clareza quanto “III – à riqueza da valorização das diferenças manifestadas pelos sujeitos do processo educativo, em seus diversos segmentos, respeitados o tempo e o **contexto sociocultural**” (BRASIL, 2010a, p. 3).

Pode-se inferir que a modalidade é compreendida como uma diferenciação necessária no “universal”, de modo que “os profissionais da educação e os usuários das instituições escolares se formem assegurando suas territorialidades e identidades sociais” (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012, p. 238).

Na recente obra publicada por Ghedini, a pesquisadora destaca que

> a Educação do Campo é uma modalidade de oferta da educação escolar, é importante compreender que pela questão do que é a modalidade está-se identificando que há segmentos sociais cujas especificidades legitimam a constituição de uma forma de oferta de escolarização específica para aquele segmento. É mais ou menos isto que é indicado quando se define uma modalidade de educação escolar: mesmo que não seja dada nenhuma consequência clara a isso, é como se se estivesse reconhecendo e assumindo que existem segmentos sociais que devem ter, legitimamente, uma escola diferente, porque tais segmentos têm especificidades e elas devem ser consideradas na forma de escola legalmente reconhecida (2017, p. 344).

No Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

(PRONERA), existe o reconhecimento das especificidades sociais, culturais, ambientais, políticas e econômicas do modo de produzir a vida no campo:

> Art. 1º
> [...]
> § 1º Para os efeitos deste Decreto, entende-se por:
> I – populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e
> II – escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo (BRASIL, 2010b).

Observe-se que, neste último, tanto se pode destacar a diversidade de sujeitos do campo, em suas identidades socioculturais específicas, como também a definição da escola do campo não pela sua localização física, mas pelos elementos identitários dos sujeitos escolares.

Pode-se perceber "a incorporação do reconhecimento das especificidades sociais, culturais, ambientais, políticas e econômicas do modo de produzir a vida no campo" (MOLINA, 2012, p. 454) e a especificidade da escola do campo.

Ainda no documento produzido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI) e seu Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), em 1998, a concepção de campo é expressa na direção de que se trata de

> [...] espaço rico e diverso, ao mesmo tempo produto e produtor de cultura. É essa capacidade produtora de cultura que o constitui em espaço de criação do novo e do criativo e não, quando reduzido meramente ao espaço da produção econômica, como o lugar do atraso, da não-cultura. O campo é acima de tudo o espaço da cultura (BRASIL, 2004, p. 33).

Como lembram Arroyo e Fernandes (2011, p. 115), "cresce o número de escolas e de coletivos docentes que se empenham em processos diversos de inovação do seu trabalho, que conseguem um clima de aprendizagens coletivas incorporando os alunos e seus saberes". Arroyo (2006) aponta que "a motivação é simples: trazer as vivências de educandos e educadores, e suas experiências sociais como objeto de pesquisa, de atenção, de análise e de indagação". Ainda conforme aponta Arroyo (2006), é preciso mudar o pensamento que o homem do

campo está em condição inferior e sim reconhecer o seu valor enquanto homem e cidadão que reside no campo e possui uma cultura que lhe é própria.

Essa indicação feita pelo autor foi incorporada na produção dos documentos oficiais examinados; eles enfatizam que cabe à escola interpretar os processos educativos que acontecem fora do ambiente escolar, fazendo uma síntese dos mesmos e organizando-os em projetos educativos. Dessa forma, estará organizando o conhecimento e socializando o saber e a cultura que foram historicamente produzidos, atendendo as especificidades socioculturais das populações do campo.

Destaca-se, em síntese, que os documentos analisados incorporaram intensamente o reconhecimento de que a escola do campo deve ser definida pela cultura e relações sociais dos seus sujeitos. Os “saberes” das populações do campo são frequentemente referidos como elementos que devem orientar e sustentar o trabalho escolar.

4.2.3 Elementos relacionados à organização da experiência escolar

Além dos elementos relacionados aos processos sociais mais amplos, os documentos oficiais gradativamente foram explicitando um conjunto de elementos relativos à experiência escolar que devem ser estruturados de forma específica para as escolas do campo. Já a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) dispõe, em seu art. 26, que “Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por **uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela**” (BRASIL, 1996, grifo nosso).

O artigo 28 da mesma lei se refere a ajustes e adaptações às necessidades da vida rural e de cada região:

> Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:
> I – [...]
> II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
> III – [...] (BRASIL, 1996, p.16).

Pode-se dizer que a base constitucional desses artigos se encontra no artigo 210 da Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, que versa sobre os conteúdos mínimos para o ensino fundamental, com respeito aos valores culturais e de modo a assegurar uma formação básica comum[39].

Diante dos pressupostos apontados pelas legislações, à luz das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, da LDB nº 9.394/96 e da Constituição Federal de 1988, fica explícita a necessidade de se contemplar na escola do campo o modo de vida, a forma de pensar e, consequentemente, as singularidades culturais dos sujeitos do campo.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), em seu art. 7º, determinam a responsabilidade de [...] "flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade". No parágrafo 1°, determina-se que o ano letivo poderá ser estruturado independente do ano civil, salvaguardando o direito à escola para todos; no parágrafo 2º indica-se que as atividades das propostas pedagógicas das escolas "[...] **poderão ser organizadas e desenvolvidas em diferentes espaços pedagógicos, sempre que a capacidade dos alunos de aprender e de continuar aprendendo assim o exigirem**" (BRASIL, 2002, grifo nosso).

Neste sentido, do ponto de vista legal, um importante passo foi dado, ampliando-se a compreensão sobre os elementos da estrutura escolar que devem ser ajustados, adaptados ou modificados na Escola do Campo – relembrando-se que a ideia de calendários especiais, por exemplo, já fora proposta há muitas décadas. As Diretrizes preveem a flexibilidade da organização do calendário, incluindo espaços pedagógicos, tempo de aprendizagem, formação de docentes; proposta pedagógica que valorize a diversidade cultural e processos de interação e

---

[39] Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988. Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.
§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.
§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 01 abr. 2017.

transformação do campo; a gestão democrática, o financiamento da educação nas escolas do campo. Recomendam o atendimento à especificidade do campo, que deve ser observada nas exigências de materiais didáticos específicos, por exemplo.

> § 1° O ano letivo, observado o disposto nos artigos 23, 24 e 28 da LDB, **poderá ser estruturado independente do ano civil.**
> § 2° As atividades constantes das propostas pedagógicas das escolas, preservadas as finalidades de cada etapa da educação básica e da modalidade de ensino prevista, **poderão ser organizadas e desenvolvidas em diferentes espaços pedagógicos**, sempre que o exercício do direito à educação escolar e o desenvolvimento da capacidade dos alunos de aprender e de continuar aprendendo assim o exigirem (BRASIL, 2002, p. 2, grifo nosso).

No artigo 8º, inciso II, indica-se que as parcerias estabelecidas deverão observar o direcionamento das atividades curriculares e pedagógicas para um projeto de desenvolvimento sustentável (BRASIL, 2002). O art. 10 afirma que, sobre as relações com a escola, deve-se considerar o que estabelece a LDB, porém, mesmo assim, devem-se constituir "[...] mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade" (BRASIL, 2002, p. 24).

Nas Diretrizes Complementares da Educação do Campo CNE/CEB nº 2/2008, do ponto de vista da estrutura da experiência escolar que ultrapassa a escola e transborda para seu exterior, ficam claros os aspectos que dizem respeito às condições materiais de frequência à escola, tais como controlar e diminuir o uso abusivo do transporte escolar, sobretudo do campo para a cidade, e o correspondente fechamento de escolas no campo. O documento impõe disciplina ao transporte de crianças e jovens e, principalmente, limites às distâncias a serem ou não percorridas, coerentemente com a idade do estudante usuário. Ao mesmo tempo, estimula a (re)criação de escolas locais:

> Art. 10. O planejamento da Educação do Campo, oferecida em escolas da comunidade, multisseriadas ou não, e quando a nucleação rural for considerada, para os anos do Ensino Fundamental ou para o Ensino Médio ou Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio, considerará sempre as distâncias de deslocamento, as condições de estradas e vias, o estado de conservação dos veículos utilizados e sua idade de uso, a melhor localização e as melhores possibilidades de trabalho pedagógico com padrão de qualidade.

> § 2º As escolas multisseriadas, para atingirem o padrão de qualidade definido em nível nacional, necessitam de professores com formação pedagógica, inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente (BRASIL, 2008, p. 3).

Ainda nesta norma legal, destacam-se outros elementos constitutivos da organização das escolas do campo que foram sendo detalhados ao longo da década:

> Cabe aos sistemas educacionais, em geral, definir o programa de escolas de tempo parcial diurno (matutino ou vespertino), tempo parcial noturno, e tempo integral (turno e contraturno ou turno único com jornada escolar de 7 horas, no mínimo, durante todo o período letivo), tendo em vista a amplitude do papel socioeducativo atribuído ao conjunto orgânico da Educação Básica, o que requer outra organização e gestão do trabalho pedagógico.
> § 1º Deve-se ampliar a jornada escolar, em único ou diferentes espaços educativos, nos quais a permanência do estudante vincula-se tanto à quantidade e qualidade do tempo diário de escolarização quanto à diversidade de atividades de aprendizagens.

Ao reconhecer a Educação do Campo como modalidade específica, a Resolução CNE/CEB n° 4/2010 estabelece como um dos seus princípios, em seu artigo 2º, Inciso II:

> Incentivo à formulação de **projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo**, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho (BRASIL, 2010a, p.1).

Do Parecer CEE/CEB nº 1.011/10, Conjunto de “Normas e princípios para a implementação da Educação Básica do Campo no Sistema Estadual de Ensino do Paraná”, derivou a Resolução Secretarial nº 4.783/2010 – GS/SEED, que instituiu a “Educação do Campo como Política Pública Educacional com vistas à garantia e à qualificação do atendimento escolar aos diferentes sujeitos do campo, nos diferentes níveis e modalidades de ensino da Educação Básica”. Segundo o documento:

> As escolas do campo devem apresentar aos NRE a matriz curricular, o calendário escolar, a forma de organização curricular, a forma de organização pedagógica (série, ciclos, áreas do conhecimento, módulos, entre outras formas de organização), adequando-os às suas realidades e necessidades, desde que atendam às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e às normas pertinentes (PARANÁ, 2010a, p. 16).

Observa-se que o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), em seu parágrafo 2º incorpora aspectos já trazidos pela legislação anterior, retomando dimensões importantes no sentido de criar uma escola vinculada ao lugar onde vivem as populações do campo, além de referir-se à valorização e ao respeito às necessidades e especificidades, à adequação do calendário escolar, à situação geográfica local e ao controle da educação pela participação da comunidade, entre outras questões.

Do conjunto dos artigos que compõem o Decreto, destaque-se o que constitui como estruturante os objetivos principais de determinado aparato legal. Assim, em seu artigo 1º, destaca que "a política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, [...]"; e explicita as formas de colocar em ação os objetivos, que incluem desde a formação docente até as condições concretas para a realização da escolarização, como se observa neste fragmento:

> § 4° A educação do campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto adequados ao projeto político-pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo (BRASIL, 2010b, p. 1).

Assumindo a perspectiva de que há uma diversidade de realidades e populações do campo, o artigo 2º estabelece um princípio no qual articula a questão cultural e identitária à estrutura da experiência escolar e às dimensões do ensino:

> [...]
> IV – valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como **flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas.**
> Art. 6º: Os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários destinados à educação do campo deverão atender às especificidades e apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos das populações do campo, considerando os saberes próprios das comunidades, em diálogo com os saberes acadêmicos e a construção de propostas de educação no campo contextualizadas (BRASIL, 2010b, p. 1, grifo nosso).

Em síntese, as análises realizadas nos documentos legais permitiram elencar elementos que objetivam as formas de organizar a Educação e a Escola do Campo, especialmente quanto às condições para institucionalizar o trabalho escolar.

Assim, na busca por essa outra Escola do Campo, e na expressão legal dessa busca que está presente nos documentos oficiais, os debates sobre a organização do currículo e, por consequência, a organização dos espaços e tempos escolares têm sido uma temática privilegiada. Seriação e ciclos, disciplinarização e interdisciplinaridade, calendários diferenciados, tempos vividos em forma de alternância, participação ampliada nos projetos escolares, a reorganização dos tempos educativos da escola que garantam mais tempo às diferentes atividades pedagógicas e alterem a lógica dos períodos fragmentados – são questões que têm ocupado a atenção dos movimentos sociais, bem como da pesquisa nas universidades.

As normatizações que se sustentam na defesa de que as escolas devem atender os sujeitos respeitando seus valores, suas relações sociais e de trabalho não evitaram, contudo, os processos de nucleação e desativação de escolas que se constituem ainda em "luta necessária para impedir, especialmente as prefeituras, de fechar as escolas que estão nas comunidades do campo" (MARIANO; SAPELLI, 2014, p. 5).

Segundo dados apontados, "o número de escolas no campo caiu em 31,4%. Eram, em 2003, 103.300 escolas do campo e, em 2013, 70.816 escolas; na área urbana, em 2003 eram 108.600 escolas e, em 2013, 119.890 escolas". Ainda de acordo com Mariano e Sapelli (2014, p. 6),

> O Estado brasileiro tem usado de várias estratégias para fechar as escolas: inicia fechando turmas; concentrando o trabalho da escola em apenas um período; nuclearizando as escolas; criando a convicção que a escola da cidade é melhor e transportando os estudantes para ela e outras. Tais estratégias acabam amenizando os conflitos e mascarando a situação (MARIANO; SAPELLI, 2014, p. 8).

A sinalização é clara em relação à permanência de modelos anteriores de organização da escolarização no campo, sustentada agora na aparente consolidação de espaços de avanço do ponto de vista das políticas públicas produzidas e institucionalizadas pelo Estado na última década.

4.2.4 Elementos didáticos e metodológicos da experiência escolar

A aproximação das leis com as dimensões escolares mais estritamente ligadas aos processos de ensinar e aprender pode ser evidenciada nas análises realizadas.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, na Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), em seu artigo 5º, dizem que as propostas pedagógicas das escolas do campo "[...] contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos [...]". O parágrafo único destaca que "as propostas pedagógicas das escolas **do campo** [...] serão desenvolvidas e avaliadas sob a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a Educação Profissional de Nível Técnico" (BRASIL, 2002, p. 1).

No artigo 13 da mesma norma legal indica-se que os sistemas de ensino observarão os seguintes componentes:

> I – estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;
> II – propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (BRASIL, 2002, p. 3).

As indicações, ainda que de caráter amplo, sugerem novas possibilidades de organização do ensino quando apontam, embora de forma indiciária, a conexão com concepções sustentadas no desenvolvimento da autonomia dos alunos. No seu artigo 15, a Resolução define que o Poder Público levará em consideração:

> II – **as especificidades do campo, observadas no atendimento das exigências de materiais didáticos, equipamentos, laboratórios** e condições de deslocamento dos alunos e professores apenas quando o atendimento escolar não puder ser assegurado diretamente nas comunidades rurais (BRASIL, 2002, p. 3).

As Diretrizes Complementares da Educação do Campo CNE/CEB nº 2/2008, que ampliaram o detalhamento das formas de organização e estrutura da escola, como apontado na seção anterior, em seu artigo 5° dispõem sobre a nucleação rural que, então, definiria novas formas didáticas e metodológicas para o ensino;

ressaltam o planejamento e o acompanhamento das atividades com ênfase ao atendimento de diferentes situações de ensino e aprendizagem:

> Art. 5º. Para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, integrado ou não ao ensino técnico, a nucleação rural poderá constituir-se em melhor solução, mas deverá considerar o processo de diálogo com as comunidades atendidas, respeitados seus valores e sua cultura (BRASIL, 2008, p. 4).

Como já ressaltado, a especificidade nas atividades de ensino e aprendizagem apresenta-se claramente indicada na Resolução CNE/CEB n° 4/2010, no momento em que a legislação reconhece a Educação do Campo como modalidade específica e, como já referido, sugere orientações para que ela possa se adequar às "peculiaridades da vida no campo e de cada região". Além disso, no artigo 36, cita pedagogias específicas referidas no âmbito dos movimentos sociais e das produções acadêmicas:

> Art. 36. A identidade da escola do campo é definida pela vinculação com as questões inerentes à sua realidade, com propostas pedagógicas que contemplam sua diversidade em todos os aspectos, tais como sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.
> Parágrafo único. Formas de organização e metodologias pertinentes à realidade do campo devem ter acolhidas, como a pedagogia da terra, pela qual se busca um trabalho pedagógico fundamentado no princípio da sustentabilidade, para assegurar a preservação da vida das futuras gerações, e a pedagogia da alternância, na qual o estudante participa, concomitante e alternadamente, de dois ambientes/situações de aprendizagem: o escolar e o laboral, supondo parceria educativa, em que ambas as partes são corresponsáveis pelo aprendizado e pela formação do estudante.

Aqui o processo de normatização assume explicitamente a existência de pedagogias apropriadas ao ensino na Escola do Campo, por meio de formas de estruturação do trabalho escolar que só se realizam quando elementos como as concepções de ensino e avaliação, de trabalho docente, de método e as formas de organização do conhecimento escolar forem reconfigurados.

Ressalta-se, por exemplo, a referência feita aos recursos didáticos em alguns documentos legais, como no Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA): "VIII – produção de recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários que atendam às especificidades formativas das populações do campo".

Portanto, com relação a essa categoria que agrega elementos didáticos e pedagógicos, é necessário destacar que há um amplo conjunto de questões que podem ser elencadas. Parte significativa dos documentos oficiais refere-se à necessidade de atender às especificidades dos sujeitos do campo, da realidade do campo e da vida no campo, referindo-se a conteúdos e metodologias próprios para ensinar e aprender na Escola do Campo.

As análises permitiram compreender que a legislação foi gradativamente ampliando as referências a elementos mais próximos e inerentes à própria escolarização, enquanto processo que se articula a uma concepção mais ampla de educação, mas que também tem suas especificidades A evidência mais forte desse caminho talvez esteja na constituição de um programa especial de livros didáticos para Escolas do Campo. O edital PNLD Campo 2016, que dá sequência a ações iniciadas em 2011, destaca a especificidade das propostas para escolas do campo afirmando que:

> A institucionalização do PNLD Campo reveste-se de importância, pois representa o reconhecimento de uma concepção pedagógica própria da educação do campo e da necessidade de produção de materiais didáticos específicos a essa realidade, os quais contemplem as perspectivas dos projetos político-pedagógicos dessas escolas. A avaliação e a disponibilização de obras específicas previstas no âmbito do Programa, além de se constituir em uma etapa do processo de implantação da política de material didático para os estudantes do campo, dos anos iniciais do ensino fundamental, incentiva o desenvolvimento de pesquisa nesta área, ampliando o acesso a livros didáticos que possibilitem práticas de ensino e aprendizagem contextualizadas (BRASIL, 2014, p. 41).

Ainda que se possa – e deva – colocar em debate os resultados obtidos pelo Programa, do ponto de vista da análise documental questões que foram apropriadas pela legislação a partir das reivindicações feitas pelo Movimento de Educação do Campo, quando inclui a produção de materiais específicos como uma demanda a ser atendida pelo Estado. O documento enfatiza os aspectos metodológicos, esclarecendo que:

> [...] o PNLD Campo pressupõe que os materiais e metodologias utilizados na educação do campo podem e devem ser múltiplos e diversificados, contribuindo para uma prática pedagógica autônoma dos educadores, fornecendo subsídios para seu aprimoramento e para a definição de concepções pedagógicas adequadas ao projeto político-pedagógico da escola (BRASIL, 2014, p. 41).

Nesses documentos oficiais de âmbito nacional, portanto, podem ser destacados elementos que estão associados à defesa da especificidade da Educação e da Escola do Campo. Mas estes elementos estão presentes também na legislação estadual que se tomou como caso exemplar a ser analisado nesta tese.

As Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná (PARANÁ, 2006, p. 25) fazem referência ao aspecto historicamente marginalizado na construção de políticas públicas para as populações do campo, visto o tratamento singular que lhe é dado. Tida como política compensatória, "suas demandas e sua especificidade raramente têm sido objeto de pesquisa no espaço da academia e na formulação de currículos nos diferentes níveis e modalidades de ensino".

Segundo o documento, a Educação do Campo tem sido trabalhada a partir de um currículo pertencente ao núcleo urbano. Isso significa que geralmente ele está desarticulado da realidade e das necessidades do campo, sem que exista a referência da cultura, da dinâmica cotidiana dos povos do campo e muito menos dos saberes da experiência para o trabalho pedagógico e sua organização de ensino, a produção dos materiais didáticos e a formação dos professores (PARANÁ, 2006).

Na concepção de conteúdos e metodologias de ensino, os conteúdos escolares são selecionados a partir de significados específicos para cada comunidade escolar, método que requer procedimentos de investigação por parte do professor. Assim são determinados quais conteúdos contribuem para os diversos momentos pedagógicos, bem como para a ampliação dos conhecimentos dos educandos (PARANÁ, 2006).

O conhecimento dos sujeitos do campo consiste em uma produção cultural que precisa estar presente na escola e ser levado em consideração, para constituir o ponto de partida das práticas pedagógicas da Escola do Campo (PARANÁ, 2006). De acordo com as Diretrizes Curriculares, vale ressaltar ainda a importância dos aspectos da realidade na constituição apenas do ponto de partida, "pois o ponto de chegada depende da inserção de conteúdos devidamente selecionados, que junto a uma seleção de outros materiais, sejam livros, jornais, documentários, etc., possam auxiliar os alunos no exercício da reflexão e produção de conhecimentos" (PARANÁ, 2006, p. 33).

Nesse sentido, segundo o documento, o professor deve ficar vigilante às especificidades do modo de vida das comunidades onde trabalha, e o aluno terá condições de estabelecer relações entre os conteúdos escolares e aqueles conteúdos oriundos da experiência de vida, de trabalho e de luta social e política daquele grupo social.

Pesquisa sobre a prática pedagógica nas escolas do campo realizada por Souza (2008b, p. 1100) constatou que os professores "dão relevância aos aspectos da comunidade e da realidade local na seleção dos conteúdos escolares, embora o livro didático seja o instrumento central no trato dos conteúdos". Assim, de acordo com os resultados, pode-se afirmar que essa preocupação parece estar relativamente presente também nas práticas escolares.

Essa ideia de que os conteúdos de ensino devem ter referência na vida dos alunos, que de alguma forma encontra matrizes no pensamento de Paulo Freire, entre outros, talvez seja a que tenha sido incorporada aos discursos sobre Educação do Campo com maior força, conforme se pode também verificar na pesquisa realizada para a dissertação defendida no mestrado em Educação (MENDES, 2009).

Por outro lado, em referência aos livros didáticos, que são instrumento de apoio ao desenvolvimento do ensino[40], pode-se destacar a compreensão fortalecida ao longo das últimas décadas e incorporada às normatizações oficiais de que eles devem ser elaborados especialmente para escolas do campo. Trata-se de um caminho para colocar ênfase em conteúdos da realidade, mas também para transformar a organização dos livros, privilegiando, por exemplo, a forma multidisciplinar, como se vê no mesmo Edital:

> Em relação à organização dos conteúdos, é necessário superar o caráter fragmentário das áreas do conhecimento, integrando-as em um currículo que possibilite tornar os conhecimentos abordados mais significativos para os educandos e favorecer a participação ativa de alunos com habilidades, experiências de vida e interesses muito diferentes (BRASIL, 2011, p. 29).

[40] Ver a obra: **Livro Didático e Educação do Campo** (2014). Traz registros da trajetória desta experiência que inaugurou uma política pública de livro didático específico para as escolas do campo, com textos escritos por profissionais que contribuíram com a estruturação do Programa e com a avaliação dos livros do PNLD Campo. Assim, trata-se de um ponto de vista e que, portanto, deve ser confrontado com outras análises e perspectivas, inclusive dos professores que atuam nas escolas e utilizam as obras aprovadas.

Se isso pode parecer interessante e consensual, o processo de oferta de livros multidisciplinares impactou os debates em defesa de especificidades para a Educação do Campo e a leitura que se tem feito do que seria essa especificidade, seja no âmbito dos movimentos sociais, seja no âmbito da formulação das políticas públicas. Livros multidisciplinares afetam, por exemplo, a quantidade de páginas para cada área de conhecimento – e isso deve ser cuidadosamente avaliado. Por outro lado, a fragmentação pode continuar presente quando apenas se justapõe os conhecimentos de cada área em um único volume, criando apenas uma ilusão de articulação entre as disciplinas.

Assim, embora o discurso sobre "especificidades da escola do campo" seja muito defendido, deve-se avançar na direção de dar maior concretude a essa expressão, cujo significado precisa ser retomado e explicitado. Especialmente no caso dos livros didáticos, há uma lacuna nos debates quanto às formas pelas quais esse processo de atendimento às especificidades deve ser materializado (VIEIRA, 2013). E, ainda, há estudos recentes que evidenciam alguns equívocos, preconceitos e estereótipos que estão presentes nos livros para as Escolas do Campo (VIEIRA; GARCIA, 2016).

Sem considerar encerrada a discussão sobre a adequação ou não de proposições didáticas e metodológicas como esta – que se constitui em espaço de tensões e de divergências[41] –, pode-se dizer que, em síntese, com relação ao objetivo de elencar elementos apontados como específicos da educação e da escolarização do campo, a análise realizada evidenciou uma presença gradualmente ampliada de elementos relativos às dimensões da experiência escolar que materializam o ensino e a aprendizagem no âmbito da vida escolar. A compreensão desse movimento foi relevante para a enunciação da tese, como se evidenciará ao final do texto.

[41] Ver dissertações recentemente defendidas no PPGE/UFPR que analisam tanto o Programa quanto os livros e também fazem aproximações com escolas em áreas rurais para conhecer processos de escolha e uso dos livros didáticos (VIEIRA, 2014; BOROWICC; 2016).

4.2.5 Os documentos oficiais e a construção da Educação do Campo: sintetizando elementos

É preciso considerar, no conjunto dos conhecimentos historicamente produzidos, "aqueles saberes gerados pelos atores sociais em suas práticas produtivas e políticas, tendo em vista que esses saberes têm especificidades em virtude das diversificadas condições de vida e trabalho" (DAMASCENO; BESERRA, 2004, p. 80).

A produção de normas e regulamentações no âmbito do Governo Federal, como resultado das condições descritas quanto à relação entre as demandas dos movimentos sociais, sua articulação com pesquisadores das universidades e a ocupação dos espaços institucionais a partir dos anos 2000, produziu efeitos nos sistemas estaduais de ensino, como se mostrará a seguir em um caso específico, no Paraná.

As condições de produção devem ser entendidas pelo menos a partir de alguns elementos: a presença de Roberto Requião (PMDB)[42] no poder, a existência de espaço de diálogos com movimentos sociais, principalmente o Partido dos Trabalhadores, e a construção das lutas políticas feita pela Articulação Paranaense Educação do Campo.

> Desta forma, dentre os vários processos encaminhados na Articulação desde 2001, cabe destacar que desde 2003 os debates e negociações para a construção de um espaço para a Educação do Campo junto à SEED, no sentido de implementar a concepção da Educação do Campo e sua proposta no espaço das escolas públicas do estado, foi uma tentativa (GREIN; ONÇAY, 2013, p. 18)

Desde então, "a Educação do Campo passou a ter um espaço de articulação entre o poder público e a sociedade civil organizada" (PARANÁ, 2006, p. 21), espaço, este, marcado por constantes embates e disputas.

Um fator importante para compreender as ações da Coordenação da Educação do Campo dentro da SEED/PR é que os profissionais que integraram a Equipe da Coordenação, na sua maioria, foram indicados pelos Movimentos Sociais, Universidades e pela Articulação Estadual por uma Educação do Campo.

---

[42] Roberto Requião de Mello e Silva (PMDB) era o governador daquele momento e permaneceu até o início das eleições de 2010 (Gestão 2003-2010).

Mas profissionais que não conheciam ou não pertenciam ao Movimento da Educação do Campo também integraram essa equipe e, nessa aproximação, puderam contribuir com o trabalho em curso. No entanto, garantir a indicação de pessoas que conheciam a temática, que tivessem experiência com as demandas, que entendessem essa importante relação entre a Coordenação e os Movimentos Sociais passou a ser um princípio para a escolha das pessoas para compor a equipe dentro da SEED/PR. Isto evidencia o grau de articulação que se estabeleceu naquele momento entre os movimentos sociais e a Administração do Governo do Estado do Paraná.

A criação da Coordenação da Educação do Campo determinou novas perspectivas de ação, tanto da produção de materiais didáticos como na realização de cursos de formação continuada, já que passou a reunir professores/as das diferentes áreas do conhecimento no debate específico da Educação do Campo. Além disso, trouxe para o cenário educacional aqueles/as profissionais que atuam em escolas/colégios localizados no campo ou que recebem alunos oriundos do campo.

Foram também chamados a participar dos cursos realizados representantes dos movimentos sociais e entidades do campo, organizações não governamentais, sindicatos, comunidades tradicionais, entre outras que representam as Escolas do Campo. Em síntese, esses elementos explicitam em parte o processo de produção as Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação do Campo no Estado do Paraná.

Toda a trajetória da Coordenação da Educação do Campo na estrutura da Secretaria de Estado da Educação foi marcada por embates, de um lado, entre os sujeitos que reivindicavam as demandas presentes no campo paranaense, em suas inúmeras especificidades e, de outro lado, o Estado que, parcialmente, atendeu tais solicitações, por intermédio de seus Departamentos e Coordenações[43].

O momento político no Estado, portanto, pode ser compreendido em perspectiva semelhante ao que é apontado nas análises feitas por Munarim (2008, p. 11), afirmando que “[...] a historicamente pesada e refratária estrutura do MEC à

[43] Essa situação particular pode ser melhor compreendida com a leitura da obra **Uma face da Hidra Capitalista: crítica às políticas educacionais para a classe trabalhadora** (2017), da autoria de Luciana Maria de Matos e Silva, especialmente em seu Capítulo 4 - Coordenação Estadual da Educação do Campo: nos limites impostos, avanços consolidados na luta.

participação social, se flexibiliza e se dispõe a cumprir um papel que é sua obrigação, conforme reivindicam os sujeitos da Educação do Campo e preveem as normas instituídas".

Ou seja, trata-se uma conjuntura em que a estrutura do Estado incorpora dimensões produzidas no movimento do projeto histórico-político dos movimentos sociais, uma luta por algo que se constitui como direito, algo já desfrutado por uns, porém negado a outros (MOLINA, 2012).

Esse processo de mudanças incorporou-se, então, à história também pelos documentos legais, principalmente pelo Decreto nº 7.352/2010 e pela Resolução nº 04/2010, que transformam a Educação do Campo em modalidade educacional. Assim, as definições que caracterizam a Educação do Campo foram gradualmente, ao longo da década, sendo incorporadas pelo Estado: foram institucionalizadas na forma de leis, decretos, resoluções sobre o conceito de campo e de sujeitos do campo, de educação e de escola do campo, assim como a definição de uma organização apropriada que se configurou como uma modalidade educativa particular. Em síntese, a legislação produzida representa em parte os coletivos da Educação do Campo e reforça os princípios da Educação do Campo mencionados anteriormente neste texto: vínculo com a comunidade, perspectiva de classe, projeto de desenvolvimento sustentável, valorização dos conhecimentos dos sujeitos do campo, educação voltada para a transformação social; reafirma a necessidade de escolas do campo e formação inicial e continuada de professores; incentiva a produção de materiais didático-pedagógicos específicos; proporciona visibilidade aos cursos de Educação Superior efetivados em parcerias com as universidades, a exemplo do PROCAMPO; destaca a necessidade de gestão democrática na escola e nas relações da sociedade civil organizada em movimentos e organizações sociais. Se, por um lado, esse movimento foi reconhecido como avanço e conquista, por outro lado tem dado origem a debates e confrontos de ordem teórica, em um momento em que a construção social dessa proposta identificada como Educação do Campo fica exposta ao conjunto de mudanças de ordem política que ocorreram no país, especialmente após as eleições presidenciais de 2014. No tempo vivido, agora, faz-se necessário analisar, avaliar e compartilhar novos desafios (GHEDINI, 2017).

De acordo com Martins (2007), em relação às questões socioculturais ou identitárias, a posição dos debates sobre a especificidade remete a um ponto de tensão, que se expressa em críticas pautadas na seguinte relação: ao estabelecer a especificidade da educação do campo, abre-se a possibilidade de dicotomizar o sistema de ensino, de fazer uma oposição frontal entre rural e urbano, campo e cidade, matuto e cidadão – traços que compuseram o caminho trilhado por décadas em direção a uma compreensão universalizada do direito à educação e à escolarização. Contudo, nas palavras do autor:

> Em nome de uma pretensa unidade, o que se observa é o descaso em relação à população camponesa; o estabelecimento de uma política de extensão dos saberes "cultos" da "vida urbana" para o campo. Enfim, a escola do campo é tratada como um apêndice da escola urbana, precariamente estabelecida sobre bases estranhas à sua síntese social, que é responsável por sua condição de existência (MARTINS, 2007, p. 3).

Ainda segundo esse autor, propor uma educação inclusiva é, antes de qualquer coisa, compreender as especificidades desses excluídos, que, mesmo nessas condições, fornecem elementos culturalmente ricos, de suma relevância para a prática pedagógica. Em uma palavra: incluir as minorias privadas de direitos pressupõe a compreensão de suas especificidades como componentes de uma totalidade na qual eles estejam inseridos (MARTINS, 2007, p. 3).

A preocupação em tratar a Educação do Campo como fenômeno também traz desafios para a análise do presente, uma vez que implica reconhecê-la como uma especificidade que veio "se fazendo" naquilo que se negou no modelo de Educação Rural, por meio das diversas práticas sociais da Educação Popular e das lutas populares dos movimentos sociais e suas organizações. Nessas movimentações, agregaram-se conceitos, dimensões, práticas, formas e até mesmo tradições que deram corpo ao que é hoje esse campo de debates e de práticas que se denomina Educação do Campo (GHEDINI, 2015).

Nesse sentido, a Educação do Campo como processo reitera a lógica social que a engendrou: os sujeitos desde a concretude de sua existência, os movimentos sociais e suas organizações, as referências em suas dimensões formativo-educativas e a luta objetivada no "movimento" da história produziram movimentações que a constituíram (GHEDINI, 2015, p. 160).

O aumento do número de documentos oficiais que tratam da Educação e da Escola do Campo, contudo, deve ser compreendido nas condições objetivas de sua produção, que hoje estão estruturadas em outras bases a partir das mudanças ocorridas no Governo Federal, com o *impeachment* de Dilma Roussef e a presidência de Michel Temmer, especialmente a desarticulação da SECADI, processo que também tem correspondências no governo estadual.

Assim sendo, acerca do significado da especificidade da Educação do Campo do ponto de vista dos documentos oficiais, pode-se entender a força que o conjunto das normativas citadas traz a respeito da especificidade. Como é entendida? Conforme explicitado no parecer que embasou as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo, "[...] o específico pode ser entendido também como exclusivo, relativo ou próprio de indivíduos [...]" (2004, p. 29).

Isso justificaria, segundo o mesmo documento, muito mais que o simples acesso, inclusão ou pertencimento a uma já existente rede de escolas públicas, mas a adaptação delas às necessidades exclusivas, ou seja, específicas, do campo. Essa argumentação remete assim à defesa da escola diferente para o campo, considerando que o contexto onde ela se instala é diferente (GHEDINI, 2015).

Destaca-se também, que no material intitulado "Marcos normativos da Educação do Campo"[44], publicado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), estão contidas as legislações da Política de Educação do Campo compiladas, as quais regulamentam a Política de Educação do Campo. Em síntese, as normativas indicam a necessidade de mudança na gestão e nas práticas pedagógicas das escolas do campo.

O Movimento da Educação do Campo tem possibilitado o debate acerca das experiências pedagógicas nas escolas do campo, envolvendo diferentes sujeitos, as quais em parte se pode identificar nos documentos oficiais: professores, gestores, pais, estudantes, com elaboração de propostas e práticas que valorizam na organização da escolaridade a diversidade dos sujeitos do campo, a cultura da comunidade, os processos de transformação do campo, a gestão democrática das

---

[44] Educação do Campo: Marcos Normativos/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Brasília: SECADI, 2012. Legislações: Parecer n° 36, de 04 de dezembro de 2001; Resolução CNE/CEB n° 01, de 03 de abril de 2002; Parecer CNE/CEB nº 1, de 02 fevereiro de 2006; Parecer CNE/CEB nº 3, de 18 de fevereiro de 2008; Resolução n° 2, de 28 de Abril de 2008; Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009; Decreto n° 7.352, de 4 de novembro de 2010.

escolas e a produção e sistematização de conhecimentos contextualizados à realidade. Nesse caminho, como expõe Miguel Arroyo, os sujeitos participantes dessa construção vão “reinventando a teoria educacional” e produzindo pedagogias: a Pedagogia da Alternância, a Pedagogia do Movimento, a Proposta de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável.

Ao longo do percurso desta seção, que procurou compreender as especificidades da educação e da escola do campo nos documentos oficiais, evidenciou-se movimento de conquistas que ficaram registradas nos marcos legais, que contribuíram para a institucionalização de reivindicações feitas nas lutas pelo direito à educação dos sujeitos do campo. O que se encontrou na legislação foi uma trajetória que, baseada inicialmente em argumentos predominantemente relacionados aos processos sociais amplos para justificar uma educação do campo, foi abrindo espaços ao longo da década para a presença de elementos da própria escolarização como instituidores de especificidades de uma escola do campo.

Contudo, no espaço da contradição do real, ao mesmo tempo em que se conquistam avanços que garantem legitimidade para as experiências em curso, fecham-se escolas no meio rural cada vez com mais frequência, fato este também decorrente do confronto de projetos e finalidades do uso da terra. No entanto, a existência dos marcos legais produzidos é, ao mesmo tempo, uma evidência de possibilidades e instrumento de continuidade das lutas.

Por outro lado, a articulação estabelecida entre os Movimentos Sociais e os pesquisadores também tem gerado uma transformação gradual nas concepções expressas nos documentos oficiais e uma ampliação de espaços em que a temática se fortalece. Isso se deu mais especialmente a partir dos anos 2000. Como ressaltado por Munarim (2011, p. 11), as organizações e movimentos sociais do campo, “com apoio em significativos setores universitários, protagonizaram uma campanha pela construção de uma concepção de Educação do Campo que se contrapôs ao conceito, às definições e às políticas de educação rural presentes ou ausentes na história da educação brasileira”.

Alguns resultados dessa aproximação estão expressos na produção bibliográfica sobre o tema, que será objeto de análise na parte final deste capítulo. Ela dialoga com a construção feita ao longo do percurso desta seção, que abordou as especificidades da experiência escolar no campo e os documentos oficiais, nos

quais se evidenciou que o movimento de normatização ficou registrado em um conjunto expressivo de marcos legais, os quais contribuíram para a institucionalização de reivindicações feita nas lutas pelo direito à educação dos sujeitos do campo.

4.3 TEXTOS, CONTEXTOS E CAMPO CIENTÍFICO: PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA E ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Em uma análise sobre o contexto mais amplo, é possível afirmar que a instituição das Diretrizes Operacionais e o impulso que as políticas públicas de Educação do Campo receberam, a partir dos anos 2000, podem ser analisados como conquistas dos movimentos sociais populares que, mesmo sem um diálogo mais direto com o Estado, já no início da década de 1990 avançavam na consolidação de uma organização com vistas à disputa por políticas de Educação do Campo.

Nas décadas anteriores, a partir do processo de redemocratização, foram os movimentos sociais agrários que legitimaram as lutas por terra. Assim, nessa articulação de luta pelos direitos e de persistência no enfrentamento a uma contínua política de exclusão social, a concepção de Educação do Campo começou a ser definida.

No entrecruzamento das ações dos movimentos sociais, da implantação de políticas públicas para a Educação do Campo no nível federal – e também estadual – e do conhecimento resultante da produção acadêmica em diferentes centros de pesquisa, a última década foi marcada por uma consolidação da concepção e, em consequência, pelo fortalecimento de uma “nova concepção [que] reivindica o sentido de educação universal e, ao mesmo tempo, [é] voltada à construção de autonomia e respeito às identidades dos povos do campo”, e que se apoia no “entendimento da relação de complementaridade do binômio cidade-campo” (MUNARIM, 2011, p. 11).

Desde a realização da I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, em 1998, passaram-se 19 anos. Neste período, a Educação do Campo ampliou-se para diferentes cenários, sejam eles os movimentos sociais e sindicais

que a incorporaram como preocupação, sejam as ações do Estado, via execução de políticas públicas, ou, ainda, no espaço social da academia, como pauta de pesquisas das universidades, em diferentes programas de graduação e de pós-graduação.

A maioria das iniciativas construídas a partir de parcerias com as Universidades possui caráter institucional. Essas Universidades vêm assumindo ações específicas para a Educação do Campo, com a criação de núcleos e/ou grupos de pesquisa, cursos de graduação e pós-graduação para os sujeitos do campo, e ainda outros cursos vinculados a Programas – como o Programa Residência Agrária[45].

As iniciativas têm influenciado também a formulação de Políticas Educacionais específicas para os sujeitos do campo e a formulação e proposição de programas governamentais, como, por exemplo, o Programa Projovem Campo – Saberes da Terra, para escolarização de jovens e adultos do campo em parceria com as Universidades Públicas e Secretarias de Educação.

As parcerias das universidades com os Movimentos Sociais, dentre elas, com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), que completa 33 anos em 2017, colocaram no centro da questão da Educação do Campo a importância da pesquisa como método de produção do conhecimento, mas também como forma de luta política e registro histórico, construindo relações entre militantes e intelectuais, enquanto agentes do campo científico.

Atualmente, os estudos e produções bibliográficas do Setor de Educação do MST e dos autores militantes dedicam-se à pesquisa e sistematizações, fundamentam-se a partir de categorias de organização do trabalho pedagógico (FREITAS, 1995), do Sistema de complexos (PISTRAK, 2000; 2009) e das experiências das escolas do Movimento, sistematizadas e refletidas nas pesquisas realizadas.

Há inúmeras questões teóricas e práticas que têm desafiado pesquisadores dos movimentos sociais a avançar na construção dos referenciais da Educação do Campo. As discussões se fortaleceram a partir da realização das Conferências e da

[45] O Programa Residência Agrária foi criado em 2004, pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário, com o objetivo de formar especialistas das Ciências Agrárias para atuação nas áreas de Reforma Agrária e Agricultura Familiar.

publicação dos cadernos, do número um (publicado em 1999) ao sétimo[46] (publicado em 2008), que versam sobre a Educação do Campo, nos quais há discussões e reflexões acerca de outras questões, além da educacional, que envolvem o campo e os sujeitos que nele vivem (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999; ARROYO; FERNANDES, 1999; BENJAMIN; CALDART, 2000; KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002; MOLINA; JESUS, 2004; MOLINA, 2006; SANTOS, 2008).

Como referido, nos últimos 15 anos os debates da Educação do Campo possibilitaram aglutinar um conjunto representativo de movimentos sociais e sindicais, de pesquisadores e de alguns órgãos de governo. Os periódicos da educação e eventos acadêmico-científicos têm divulgado trabalhos vinculados à Educação do Campo. Grupos de trabalhos, minicursos, eixos temáticos, mesas-redondas e simpósios são organizados com o tema Educação do Campo.

São exemplos de eventos os seminários nacionais e internacionais de pesquisas, como o I Seminário Internacional e I Fórum de Educação do Campo da Região Sul (SIFEDOC)[47], criado no Estado do Rio Grande do Sul em 2014, e dezenas de outros seminários de Educação do Campo. Também em eventos como ANPEd, ENDIPE e EDUCERE tem sido cada vez mais frequente a presença de trabalhos sobre Educação do Campo, apresentados nos diversos eixos e grupos de trabalhos. Em alguns deles, a Educação do Campo já se constituiu como um eixo específico.

No processo de construção e participação nessas atividades, tanto os movimentos sociais como as universidades públicas têm questionado seus modos próprios de ser, de se configurar e de agir nos espaços de sua atuação, alimentados pela interação de lógicas distintas que orientam as ações educativas e epistemológicas desses sujeitos.

Por este aspecto, ao mesmo tempo em que existe uma busca de definições teóricas e metodológicas de linhas de pesquisa, assim como a construção de problemas articulados à Educação do Campo, realiza-se "o intento político de

---

[46] Por uma educação do campo, edições: "Por uma educação básica do campo (memória)" (Vol. 1); "A educação básica e o movimento social do campo" (Vol. 2); "Projeto popular e escolas do campo" (Vol. 3); "Educação do campo: identidade e políticas públicas" (Vol. 4); "Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo" (Vol. 5); "Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo – 1º Encontro do Pronera na Região Sudeste" (Vol. 6) e "Campo - Políticas Públicas - Educação" (Vol. 7).

[47] Ver obra organizada pela pesquisadora Conceição Paludo: **Campo e Cidade em busca de caminhos comuns** – I SIFEDOC, 2014. Pelotas: UFPEL, 2014.

introduzir a temática na agenda das instituições públicas, como a academia e as agências de fomento". Na perspectiva de Munarim (2006, p. 21), o debate ainda era muito incipiente e havia a dependência "de uma espécie de convencimento coletivo mínimo, do Estado e da sociedade, sobre a importância e urgência de se ver o campo e a Educação do Campo na sua importância devida e na sua especificidade" (MUNARIM, 2006, p. 21).

No entanto, o "convencimento" apontado por Munarim há uma década parece ter produzido mudanças no campo científico. Ambos, universidades e movimentos sociais, passaram a investir com mais intensidade nas dimensões da pesquisa, da docência, da intervenção e da militância, perseguindo a inclusão das problemáticas e dos desafios que enfrentam as populações do campo na agenda do poder público e da sociedade, de forma mais ampla. A convergência de objetivos se dá na compreensão do campo como espaço de produção e reprodução da vida, de trabalho, de novas relações com a natureza, da produção de cultura.

As políticas educacionais avançaram, pelo menos do ponto de vista das normatizações legais, à medida que os movimentos sociais interpelaram as esferas de decisão governamental e que as universidades assumiram o compromisso com a formação dos trabalhadores do campo. Aos poucos, as experiências coletivas interrogam as políticas e, também, de modo coletivo participam da criação e da efetivação de políticas públicas de educação, em um sentido mais amplo. Assim, pode-se concordar que "mais do que um movimento social, a Educação do Campo é um movimento da sociedade pela educação pública" (MARTINS, 2007, p. 1).

Nesta última seção da tese, apresentam-se os resultados da busca realizada na bibliografia sobre o tema para encontrar elementos que, segundo os autores, dão especificidade à Educação do Campo e, especialmente, à Escolarização no Campo.

Deve-se destacar que o objetivo foi localizar, entre autores e obras referenciais, contribuições para o debate dessa especificidade, alertando-se para o fato de que não se pretendeu um levantamento exaustivo de toda a produção disponível – que por si só se constituiria em um trabalho de tese, considerando-se a quantidade e a qualidade dessa produção bibliográfica – e também não se pretendeu estabelecer níveis de contribuição dos autores e suas obras – objetivo este incompatível com as finalidades desse mapeamento, que tem finalidade específica.

Assim, após indicar alguns elementos para situar condições do campo de produção dessa bibliografia, serão destacadas contribuições dos autores na direção de explicitar elementos constitutivos da Educação e da Escola do Campo, apresentados a partir das categorias definidas e já utilizadas na análise dos documentos oficiais.

4.3.1 Condições de produção da bibliografia sobre Educação e Escolarização do Campo

Para sustentar a análise do *corpus* documental, partiu-se do entendimento de que "todas as produções culturais, a filosofia, a história, a ciência, a arte, a literatura, etc., são objetos de análises com pretensões científicas" e que há diferentes formas para analisar e interpretar esses objetos (BOURDIEU, 2004, p. 19).

Assim, para compreender a produção bibliográfica seria possível assumir, de acordo com a tradição, ou uma posição fortalecida contemporaneamente de que "o texto é o alfa e o ômega e nada mais há para ser conhecido", ou analisar essa produção em seu contexto, interpretando-a "na relação com o mundo social e econômico". Contudo, para "escapar" a essas alternativas, Bourdieu elaborou a "noção de campo" (2004, p. 20), que aqui será utilizada como ferramenta teórica e metodológica para análise da produção.

> Digo que para compreender uma produção cultural [...] não basta referir-se ao conteúdo textual dessa produção, tampouco referir-se ao contexto social contentando-se em estabelecer uma relação direta entre o texto e o contexto. [...] minha hipótese consiste em supor que, entre esses dois polos, muito distanciados, entre os quais se supõe, um pouco imprudentemente, que a ligação possa se fazer, existe um universo intermediário que chamo o campo literário, artístico, jurídico ou científico, isto é, o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência (BOURDIEU, 2004, p. 20).

Segundo o autor, o campo científico – que aqui interessa destacar –, assim como os outros, é um espaço social relativamente autônomo que, embora submetido às leis sociais, e de não escapar das imposições do macrocosmos social, "dispõe [...] de uma autonomia parcial mais ou menos acentuada" (p. 21). O grau de autonomia é uma questão específica, que necessita ser examinada a partir das pressões externas que atuam sobre cada campo – e subcampo –, mas também a

partir dos “mecanismos que o campo aciona para se libertar dessas imposições externas e ter condições de reconhecer suas próprias determinações internas”. (p. 21).

Assim, entre o texto e o contexto, situa-se o campo de forças e “de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças”. (p. 22). “Os agentes criam os espaços”, diz o autor, e “o espaço só existe pelas relações objetivas entre os agentes que aí se encontram” (p. 23).

Essa perspectiva de análise permite compreender as estratégias de aproximação entre os movimentos pela educação do campo e a universidade. Por um lado, utilizando palavras de Munarim (2011, p. 13), deve-se levar em conta a “estratégia adotada pelas organizações e movimentos sociais do campo de construir seus suportes e seus aportes no ventre das universidades brasileiras” “[...] território a ser conquistado, enquanto espaço de produção de conhecimento e de cultura”.

Mas, por outro lado, aceitando que “os pesquisadores ou as pesquisas dominantes definem o que é, num dado momento do tempo, o conjunto de objetos importantes” (p. 25), deve-se procurar explicações para o crescimento da produção sobre a Educação do Campo também nas relações objetivas que constituem a estrutura do campo e nas posições nele ocupadas pelos agentes.

Assim, pode-se relembrar que na última década, com os espaços conquistados no Governo Federal, recursos foram investidos para a produção de ações que, pelo menos em parte, respondiam às reivindicações dos movimentos sociais. Agentes reconhecidos no campo pela competência ou pelas relações com os movimentos sociais ocuparam posições em comissões e em espaços institucionais, produzindo também a valorização da Educação do Campo como objeto científico. A valorização simbólica corresponde também à ampliação de acesso a outros bens que circulam no campo científico, para além dos bens simbólicos, como o financiamento de projetos, bolsas, publicações e propostas.

Nesse contexto de produção, portanto, além das discussões e ações derivadas das políticas oficiais, a Educação do Campo ocupou papel central na produção de pesquisadores em diferentes espaços acadêmicos. A compreensão desse movimento de aproximação com o espaço da universidade se explicita, em grande parte, no trabalho realizado por Souza (2016a) sobre o processo de construção do conhecimento da Educação do Campo. A autora informa a existência

de 796 pesquisas realizadas nos programas de pós-graduação em Educação no Brasil, que se dedicaram a analisar a Educação do Campo e os Movimentos Sociais do Campo, a partir de inúmeras correntes teórico-metodológicas, para desvelar a realidade na qual o campo se insere.

Souza faz uma constatação quanto ao universo de produção de pesquisas acadêmicas que têm como foco a educação rural: a Educação do Campo e a relação entre educação e movimentos sociais têm aumentado quanto à problematização das contradições que marcam o campo no Brasil há séculos e no que diz respeito à escolarização dos povos do campo, que adquire novos contornos com o movimento nacional da Educação do Campo.

A autora afirma que “os coletivos do campo colocam em questão o projeto político de campo no Brasil e o projeto educacional dos povos do campo”, tendo em vista os séculos de exclusão “e de desigualdade educacional entre os povos do campo, permeados por conjunturas e projetos educacionais que fortaleciam o ideário do urbano como lugar de desenvolvimento e que ressaltavam o rural como lugar do atraso” (SOUZA, 2006a, p. 37).

Importante destacar que, entre as pesquisas que vêm sendo produzidas sobre o tema, têm sido debatidas a relação do Estado com o MST, a proposta pedagógica do MST e a política de Educação do Campo. Os resultados chamam a atenção para o fato de que não existe um consenso entre MST e o Estado; a relação permanece sendo de muitos conflitos, havendo contradições entre a proposta pedagógica do MST e a política de Educação do Campo.

Portanto, tendo como referências iniciais especialmente os trabalhos de Roseli Caldart e Miguel Arroyo, a produção de conhecimento gerada nas últimas décadas é reconhecida como significativa qualitativa e quantitativamente. As temáticas se desdobraram, mas nessa produção bibliográfica pode-se categorizar pelo menos quatro eixos de argumentos que sustentam a defesa de uma educação e uma escolarização específicas para as populações do campo, usados como categorias para estruturar as análises nesta tese.

A capilaridade do interesse pelo tema pode ser constatada, também, quando se observa o número de grupos de pesquisa registrados do Diretório de Pesquisa do CNPq. Destaca-se que, aqui, o interesse não é entendido de forma ingênua, mas a partir do conceito de campo científico, que permite afirmar que, do ponto de vista

simbólico, nenhum interesse é neutro – ou ainda, todo interesse científico produz recompensa, como analisado por Bourdieu (2004, p. 30).

Para evidenciar essa expansão do interesse pelo tema, do ponto de vista da produção de conhecimento no âmbito de grupos de pesquisa estruturados, organizou-se o quadro a seguir (Quadro 4), o qual sintetiza as informações completas obtidas a partir da base de dados do CNPq e que estão apresentadas de forma detalhada no Apêndice 1.

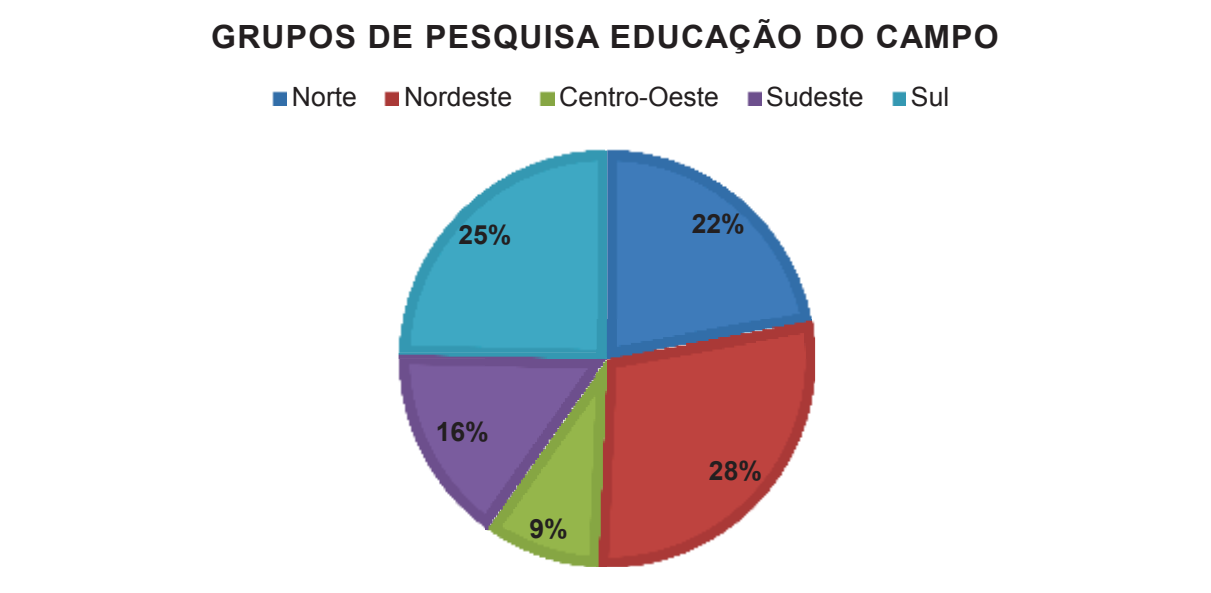
QUADRO 4 – GRUPOS DE PESQUISA CNPQ, POR REGIÃO NO PAÍS

Região	Grupos de Pesquisa em Educação do Campo por Região
Norte	17
Nordeste	22
Centro-Oeste	07
Sudeste	12
Sul	19
Total	77

FONTE: Pesquisa - A autora (2016), com base nas informações do Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq.

A representação gráfica contribui para visualizar as três regiões de maior concentração de grupos, evidenciando a Região Nordeste em primeiro lugar, seguida da Região Sul, esta última berço da estruturação do MST. Ainda que sem a pretensão de analisar as relações que este levantamento pode sugerir, objetivo de projeto específico de pesquisa em fase inicial de elaboração, as informações contribuem para compreender algumas das condições da produção bibliográfica em questão.

GRÁFICO 1 – GRUPOS DE PESQUISA EDUCAÇÃO DO CAMPO



FONTE: Pesquisa - A autora (2016), a partir do Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq.

Destaca-se que, além das universidades, os grupos estão sediados em Institutos Federais, espaços de ensino, pesquisa e extensão que foram criados na última década em diferentes localidades do território brasileiro, com atendimento a alunos de Ensino Médio Técnico, mas que também oferecem curso superior de formação de professores em áreas técnicas, mas não só. Licenciaturas são ofertadas nesses espaços e, mais recentemente, os cursos e especialização e de mestrado começam a compor a oferta de formação continuada nesses Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Ressalta-se que a pesquisa e a extensão compõem o conjunto de atividades docentes nessas instituições, e que a carreira docente se equipara à de Professores do Magistério Superior nas universidades federais.

Portanto, a primeira década do século XXI vem demonstrando que os movimentos sociais – por meio de assessorias, lideranças e outros sujeitos envolvidos na temática da Educação e da Escolarização do Campo – adentraram o espaço universitário e com isso potencializaram os grupos de estudos e de pesquisas e as experiências no âmbito da Educação Superior em nível de Graduação e de Pós-Graduação. Pode-se dizer, então, que, de certo ponto de vista, os movimentos sociais levaram problematizações e referenciais teóricos e metodológicos à universidade.

Mas também, de outro ponto de vista, o campo acadêmico vem abrindo espaços a essas temáticas e produzindo conhecimentos que, em princípio, são devolvidos à sociedade em diferentes formatos e processos, bem como por diferentes agentes. Os concursos públicos nas universidades federais para a área da Educação do Campo vêm ocorrendo, em função dos cursos de Pedagogia do Campo, Licenciaturas em Educação do Campo e Especialização em Educação do Campo. E a formação de quadros dos movimentos sociais – ligados à Educação do Campo, mas também a outras lutas sociais – tem constituído objetivo e ação de muitas universidades.

Assim, ao examinar a questão da produção bibliográfica, nesta última seção, mais do que apresentar uma listagem de obras e autores, a intenção foi estabelecer algumas relações entre essa produção e os demais documentos analisados nas seções e capítulos anteriores, buscando evidências que contribuíssem para a defesa de uma tese sobre os elementos que definem a especificidade da Educação e da Escola do Campo e que circulam na cultura escolar do país, neste momento.

4.3.2 Elementos da especificidade da Educação do Campo presentes na produção bibliográfica analisada

Em texto produzido para o I Seminário de Pesquisa em Educação do Campo, Souza (2010b, p. 82) relembra que a Educação do Campo “é uma prática social que enfrenta as contradições da vida cotidiana”, referindo-se tanto às contradições básicas da sociedade como às secundárias. Nesse enfrentamento, a produção de conhecimento se torna essencial, na busca de respostas às questões da vida social e, em consequência, exige o olhar sobre a própria produção, demandando esforços de natureza epistemológica.

É com essa questão posta que se buscou, nesta tese, contribuir para entender de forma historicizada a constituição da defesa de uma Educação e de uma Escolarização para as populações do campo no país. Com esse propósito, feita uma releitura de elementos históricos da questão, colocou-se atenção especial sobre a produção dos movimentos sociais que, especialmente a partir da década de 1990, atuaram na busca de espaços institucionais para efetivar políticas públicas que atendessem às reivindicações por educação e escola como elemento indissociável da luta pela terra.

O exame dos documentos oficiais produzidos, especialmente a partir dos anos 2000, evidenciou que os argumentos estavam inicialmente centrados em elementos relativos ao desenvolvimento do campo como condição de desenvolvimento nacional – referidos na compreensão das relações sociais de produção e nas condições objetivas do trabalho no campo brasileiro. Mas constatou-se que os argumentos foram gradualmente convergindo para o fortalecimento de alegações relativas à identidade social e cultural dos povos do campo, bem como para argumentos que se apoiam na necessidade de uma organização diferenciada da escolarização, de suas formas de trabalho, seus conteúdos e métodos de ensino e até mesmo dos materiais didáticos que devem ser utilizados.

Esse percurso analítico correspondeu, na trajetória da pesquisa, também aos procedimentos de análise da produção bibliográfica que, como afirmado, constituiu-se em *corpus* documental dessa última parte do capítulo final da tese. Numerosa, é uma produção que inclui obras individuais e coletivas, que agregam autores oriundos de diferentes espaços sociais e em diferentes estágios de formação acadêmica. Não foram examinadas aqui as dissertações e teses, que já têm sido objeto de análise em outras pesquisas.

Entende-se que estudos exclusivamente voltados para a análise dessa produção poderão ser realizados para entender em maior complexidade os movimentos de produção de conhecimento dentro desse campo temático específico. Para os objetivos da tese, é relevante destacar aqui, inicialmente, algumas obras que exemplificam a diversidade de perspectivas e proposições dessa produção bibliográfica, que serão apresentadas cronologicamente pelo ano de edição.

Enquanto experiência coletiva de produção de conhecimento em Educação do Campo, cita-se o livro **Exercitando a cidadania no campo. A Educação popular com trabalhadores Sem-Terra**, organizado por Sônia Fátima Schwendler (2006), resultante da relação orgânica entre a Universidade e o Movimento Social, construída desde 1995, no decorrer do trabalho de ensino, pesquisa e extensão na ótica da educação popular, na Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Destaca-se também a obra **Vivência e práticas pedagógicas: sistematizando a Turma Antonio Gramsci**, organizado por Amaro Rabelo, João Carlos de Campos, Odair Zager, Salete Mariani e Solange Onçay. A obra, publicada

em 2008, apresenta a produção dos educandos do Curso Pedagogia da Terra, desenvolvido na Unioeste, em Francisco Beltrão (PR), no período de 2004 a 2008.

Outra obra coletiva a destacar tem o título **Educação do Campo: Desafios para a formação de professores** (2009), organizada por Maria Isabel Antunes-Rocha, Aracy Alves Martins; nela são apresentados "modelos didáticos e ensaios em torno de temas relevantes no contexto da construção de um projeto para Educação do Campo" (p. 17). A obra é fruto do Curso de Pedagogia da Terra, na FaE/UFMG.

Ainda como obra coletiva, cita-se **Educação no Campo: recortes no tempo e no espaço** (2009), organizada pelo pesquisador Gilberto Luiz Alves. O livro pretende estimular o debate sobre educação rural, visando problematizar experiências pedagógicas em desenvolvimento, incluindo as iniciativas do MST. Questiona as bases teóricas, tanto históricas quanto pedagógicas, das propostas e experiências focalizadas.

Resultante do I Seminário de Pesquisa em Educação do Campo, promovido em 2009 na Universidade de Santa Catarina (UFSC), mais um exemplo destacado é a obra **Educação do Campo: reflexões e perspectivas** (2010), organizada por Antônio Munarim, Sônia Beltrame, Soraya Conde e Zilma Peixer. Primeira publicação do Instituto de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial Sustentável (Instituto EDUCAMPO), da UFSC, nela estão presentes autores referenciais, incluindo-se Roseli Caldart.

Também deve ser destacada a obra **Vozes de resistência: sobre práticas educativas nos tempos e espaços ocupados pelo MST** (2010), publicada pela UNICENTRO. Obra organizada pela pesquisadora Marlene Lucia Siebert Sapelli, apresenta um conjunto de artigos de pesquisadores de diferentes Universidades e da Educação Básica, com o objetivo contribuir para a socialização da proposta educacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST).

Práticas educativas Do/No Campo (2011b), publicada pela UEPG, é uma obra organizada pela pesquisadora Maria Antônia de Souza, é fruto do trabalho coletivo realizado em dois grupos de pesquisa. Um deles localiza-se na Universidade Estadual de Ponta Grossa e o outro na Universidade Tuiuti do Paraná.

Maria Isabel Antunes-Rocha, Maria de Fátima Martins e Aracy Martins organizaram a obra **Territórios Educativos na Educação do Campo: Escola,**

Comunidade e Movimentos Sociais (2012). São capítulos escritos a partir de diferentes projetos de Educação do Campo e a partir de práticas contextualizadas.

A obra intitulada **Temas e problemas no ensino em escolas do campo**, organizada pelas pesquisadoras Bernardete W. Aued e Célia R. Vendramini foi publicada pela UFSC (2012). A obra reúne artigos produzidos no período de março de 2009 a novembro de 2011 por sujeitos sociais de várias partes do Brasil, que se encontraram na Universidade Federal de Santa Catarina durante o curso de pós-graduação *lato sensu* em Ciências Humanas, realizado entre a UFSC/CED, o ITERRA e o PRONERA.

Terra e Educação: contexto e experiências em Educação do Campo (2014) foi uma publicação organizada por Alessandro Melo, Ângela Hidalgo, Marlene Lucia Siebert Sapelli. A obra sistematiza o processo de acompanhamento de algumas das escolas localizadas nos Assentamentos da Reforma Agrária, em Rio Bonito do Iguaçu, centro-oeste do Paraná.

Livro Didático e Educação do Campo (2014) é uma obra organizada pelos pesquisadores Gilcinei Carvalho e Maria Almeida Martins, da Universidade Federal de Minas Gerais, e inclui especialmente capítulos escritos por participantes dos processos de avaliação dos livros didáticos oferecidos pelo PNLD à escolha dos professores de escolas situadas em áreas rurais, dentro do PNLD Campo.

A obra intitulada **Escolas públicas no/do campo: letramento, formação de professores e prática pedagógica** (2016b), organizada pela pesquisadora Maria Antônia de Souza, expressa o esforço da coletividade de pesquisadores diante dos complexos desafios colocados na relação educação e ruralidade na Região Metropolitana de Curitiba. É produto das pesquisas desenvolvidas no âmbito de Projeto do Observatório da Educação, edital 038/2010, aprovado pela Capes.

Com resultados desse mesmo projeto, foi produzido um número temático especial do periódico **Cadernos de pesquisa: pensamento educacional**, a – **Revista Eletrônica do programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Educação da UTP** (2016, volume 11). O volume traz um conjunto de artigos oriundos de pesquisas sobre a Educação do Campo nos municípios da Região Metropolitana de Curitiba, realizadas no período de janeiro de 2011 a dezembro de 2014, financiadas pelo Programa Observatório da Educação da CAPES. Caracterizado como Núcleo em Rede, foi coordenado pela Universidade Federal de

Santa Catarina, na pessoa da Profa. Dra. Sonia Beltrame, em parceria com a Universidade Federal de Pelotas, sob a responsabilidade da Profa. Dra. Conceição Paludo, e da Universidade Tuiuti do Paraná, sob responsabilidade da Profa. Dra. Maria Antônia de Souza. Fruto do trabalho coletivo, as pesquisas foram realizadas por graduandos, professores da rede pública de ensino do campo, mestrandos, doutorandos e docentes da pós-graduação *stricto sensu*.

Ainda em 2016, refere-se o livro **Estágio: práticas pedagógicas em escolas do campo**, publicado pela UNICENTRO. Foi organizado pelos pesquisadores Marcos Gehrke e Marlene L. S. Sapelli, entre outros, e se trata de uma obra em que é apresentado o resultado do trabalho de educadores(as) da Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Centro-Oeste do Paraná, que foi criada a partir do Edital 02 de 23/04/2008 – Chamada pública para seleção de projetos de instituições públicas de ensino superior para o Procampo, da SECAD/MEC.

Outra obra publicada recentemente tem o título **Leituras, Escola do Campo e Textos: propostas e práticas** (2016). Organizada por Tânia Braga Garcia, Leilah Santiago Bufrem e Marcos Gehrke, reúne textos resultantes de pesquisas realizadas por professores de diferentes instituições de ensino superior e da escola básica. O tema que articula esta produção coletiva é a leitura, analisada a partir de situações específicas de relação com a Educação do Campo e com as Escolas do Campo.

Também produzido em 2016, o livro intitulado **Campo, Educação e Trabalho: reflexões pedagógicas em construção** foi organizado pelas professoras Adriana Sanceverino e Naira Mohr, da Universidade da Fronteira Sul, campus de Erechim - RS (2016). A obra traz as reflexões produzidas nos espaços de formação, pelos professores formadores, a partir dos encontros com professores das escolas do campo e das oficinas protagonizadas no espaço escolar. Remete ao contexto das experiências e das investigações realizadas na região, tendo como ênfase os princípios da educação pública e popular na Educação do Campo e na Educação de Jovens e Adultos. Os artigos revelam atividades de planejamento, formação e oficinas desenvolvidas por sujeitos das escolas do campo, professores formadores, educandos e educadores que protagonizam a práxis no espaço dessas escolas.

As obras foram aqui referidas para mostrar a característica mais forte da produção bibliográfica analisada – o trabalho coletivo, com participação de

pesquisadores das universidades e de outros espaços, inclusive em processos sistemáticos e institucionalizados de formação. No entanto, ao finalizar essa apresentação, entende-se que é significativo destacar uma obra em particular que evidencia o amadurecimento, a diversidade de obras e de autores bem, como o campo conceitual que se desdobra nesse campo de produção: o **Dicionário da Educação do Campo**, publicado em 2012. Organizado por Roseli Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto, a obra de 788 páginas conta com verbetes produzidos por 107 autores. O primeiro verbete da obra é "Acampamento", produzido por Bernardo Mançano Fernandes.

> É entendido pelos organizadores como "obra de produção coletiva", que envolveu militantes de movimentos sociais e profissionais da EPSJV [48] e de diferentes universidades brasileiras, dispostos a sistematizar experiências e reflexões sobre a Educação do Campo em suas interfaces, com análises já produzidas acerca das relações sociais, do trabalho, da cultura, das práticas de educação politécnica e das lutas pelos direitos humanos no Brasil (p. 13).

No conjunto de obras selecionadas para análise, produzidas em determinadas condições objetivas da sociedade brasileira nas últimas décadas, mas em particular a partir de 2000, foi possível localizar os diferentes elementos que os autores vêm utilizando para explicitar o que constituiria a especificidade da Educação e da Escola do campo. Esses elementos estão apresentados a seguir, organizados a partir das quatro categorias definidas após a leitura prévia do *corpus* documental, como explicitado nas seções anteriores.

4.3.2.1 Quanto aos elementos relacionados a aspectos econômicos

Pesquisadores – da academia e dos movimentos sociais – são chamados a dialogar entre si e, ao mesmo tempo, a construir instrumentos de interlocução com os órgãos do governo responsáveis pela pesquisa. A concepção de Educação do Campo é nova, colocando-se em disputa justamente porque o movimento da realidade que ele expressa "é marcado por contradições sociais muito fortes". [...] "o debate conceitual é importante à medida que nos ajuda a ter mais claro quais são os

[48] Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) do Rio de Janeiro, uma das editoras da obra, em conjunto com a Editora Popular.

embates e quais os desafios práticos que temos pela frente" (CALDART, 2008, p. 71).

A noção de Campo como possibilidade de produção de existência social (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004) é utilizada no sentido de superar a visão estereotipada que sempre esteve ligada aos sujeitos que tentam garantir a sobrevivência a partir do trabalho no meio rural, uma vez que esse espaço, especialmente a parte ocupada pela agricultura familiar, foi tratada, ao longo dos anos, como lugar do atraso e de impedimento ao processo de modernização e desenvolvimento econômico. Essa compreensão dos autores em suas produções acadêmicas está presente na Resolução CNE/CEB 01/2002, que se refere ao fato de que o campo "[...] incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas" (BRASIL, 2002).

A leitura dos textos selecionados apontou a permanência de argumentos que se sustentam na compreensão das relações sociais, de forma ampla, apontando que a Educação do Campo deve responder a questões que são maiores que a problemática do campo. Aponta-se para a discussão sobre o país que se deseja construir, de políticas públicas necessárias à população brasileira, de ações educativas que respondam a demandas de todos os brasileiros.

Essa característica do Movimento da Educação do Campo aproxima e distancia sujeitos e grupos que fazem e discutem educação no país, abrindo debates que derivam da defesa de uma perspectiva de universalidade, de educação unitária, a partir da qual alguns autores alertam para o perigo da fragmentação das lutas da classe trabalhadora, quando o campo acadêmico se concentra na especificidade da Educação e da Escola do Campo.

> Assim, essa possibilidade de fragmentação aparece como ponto de tensão, uma vez que a natureza ideológica desse discurso, ao enfatizar o particular, escamoteia/nega o universal e a classe social como categorias explicativas da condição dos diferentes grupos de trabalhadores, estejam eles no campo ou na cidade (ARRUDA; BRITO, 2009, p. 57).

Dalmagro (2010) explica que as escolas ligadas ao MST percebem, de forma restrita, a ligação entre escola, movimento social e luta e, no seu entendimento, a escola e as práticas educativas realizadas nela deveriam se

vincular à luta social dos trabalhadores, construída historicamente. A autora argumenta que

> é preciso considerar os vínculos mais amplos da escola com a prática e a luta social, para não corrermos o risco de perder uma importante função escolar, qual seja, a de buscar ir além das aparências, que não dispensa a crítica, a teoria e a conexão entre o local e imediato e o geral e universal (DALMAGRO, 2010, p. 220).

Quando as relações entre educação e cultura são discutidas, a expectativa é que as discussões estejam centradas na realidade imediata, ou naquilo que é singular a cada um. Entretanto, essa concepção, que interessa à perspectiva de uma educação e de uma escola situada, ao mesmo tempo sugere a possibilidade de existência de diferentes realidades em contraposição a uma realidade humana única.

Com isso, a questão em suas consequências práticas leva ao entendimento de que não há uma realidade paranaense, ou mato-grossense, ou realidade brasileira, ou latino-americana, ou realidade do negro, ou do índio, entre outras. Ao se conceder autonomia a aspectos isolados da realidade humana, opera-se a compreensão de que são excludentes quanto à sua própria unidade, quanto à sua complexidade (ALVES, 2003, p. 20).

Análises excludentes trazem consequências graves, pois os estudiosos, ao se referirem a uma preocupação de “desvelar os traços culturais e educacionais típicos do espaço regional”, em busca de uma especificidade, poderão enfatizar exclusivamente as diferenças, deixando de tomar o universal como parâmetro. “O critério excludente, por esse motivo, termina por revelar-se cientificamente insuficiente, por fundamentar, tão somente, formulações preconceituosas e pseudocientíficas” (ALVES, 2003, p. 21).

Destacam-se autores que defendem que a atual discussão sobre a Educação do Campo aponta para a necessidade de um olhar de totalidade, em perspectiva, com uma preocupação metodológica de sua interpretação, em combinação com a preocupação política do balanço do percurso, compreendendo as tendências do futuro para atuar sobre elas (MARTINS, 2007).

Vista por essa ótica, uma das características que constituem a Educação do Campo é a da mobilidade sobre um “fio de navalha” (CALDART, 2008), compreendendo-se essa postura pela análise das contradições reais que a

envolvem, tais como a luta de classes presente atualmente na realidade brasileira. A autora ressalta que a Educação do Campo age a partir de uma particularidade, sem abandonar a perspectiva da universalidade:

> A Educação do Campo trata do campo, dos seus sujeitos e dos processos formadores em que estão socialmente envolvidos. Na bibliografia analisada, autores destacam que não se afirma a especificidade da Educação do Campo pela educação em si mesma, menos ainda pela escola em si mesma (uma escola específica ou própria para o campo). Isso é reducionismo, politicamente perigoso e pedagogicamente desastroso (CALDART, 2008, p. 3):

Machado e Vendramini (2013, p. 2) explicam que o teor de muitas das políticas públicas está associado à ideia de redução da pobreza. Entretanto, não se tratam de políticas universais, e sim pontuais, que focalizam “este ou aquele setor mais profundamente afetado pela desigualdade social”, o que evidencia que “as políticas de combate à pobreza não são para acabar com a pobreza, mas para gerir essa pobreza”.

D’Agostini (2009), Machado e Vendramini (2013), assim como D’Agostini e Vendramini (2014) e ainda Oliveira e Dalmagro (2014), em seus entendimentos, evidenciam que as políticas públicas implementadas e/ou ampliadas pelo governo Lula (2003-2010) não podem ser vistas fora da relação conflituosa entre capital e trabalho. Tais políticas educacionais centraram-se em três grandes eixos: erradicação do analfabetismo; acesso à educação básica e mudanças na universidade brasileira.

Segundo Caldart (2008), os sujeitos que trabalham e vivem do campo e seus processos de formação pelo trabalho, pela produção de cultura, pelas lutas sociais, não entram como parâmetros na construção da teoria pedagógica e muitas vezes são tratados de modo preconceituoso, discriminatório. “O universal tem sido pouco universal”. O que se quer não é ficar na particularidade, fragmentar o debate e as lutas; ao contrário, a luta é para que “o universal seja mais universal”, sendo de fato síntese de particularidades diversas e contraditórias (CALDART, 2008, p. 74).

A autora refere-se à Educação do campo como prática social ainda em construção histórica, com características que podem ser identificadas com algumas mudanças: a) luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação, seja ela para os sujeitos do campo ou não; b) as políticas públicas mais abrangentes,

sem deixar de ser a luta pelo acesso à educação em cada local ou situação particular dos grupos sociais que a compõem; c) a relação da luta pela educação com a luta pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar, ao território; a valorização dos educadores enquanto sujeitos fundamentais da formulação pedagógica e das transformações da escola; d) as lutas e práticas da Educação do Campo têm defendido a valorização do docente e buscado formação específica (CALDART, 2012, p. 259-267).

O processo educativo, portanto, vai além da escolarização e abrange dimensões do desenvolvimento econômico. São processos que contemplam uma revisão histórica e conceitual do campo, reconhecendo este espaço como lugar de trabalho, de cultura, da produção de conhecimento que comporta diferentes sujeitos, contextos, culturas, valores, modos de viver e de se relacionar. Portanto, deve-se considerar diferentes formas de conceber e vivenciar seu processo educativo, formativo (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004).

Diante de tal perspectiva, evidencia-se que, a partir da educação como formação humana, a luta social surge como um espaço educativo, no qual as trabalhadoras e os trabalhadores sem-terra constroem e reconstroem seus saberes, a partir das condições objetivas e subjetivas que a luta engendra. Aborda-se ainda que esses trabalhadores têm sido submetidos historicamente à exclusão escolar, o que implica em trazer à tona a necessária luta pela escolarização e a incorporação de toda essa pedagogia emergente na luta pela terra no espaço escolar (SCHWENDLER; JUNGBLUTH, 2006, p. 73)[49].

Arroyo (2006, p. 110), em defesa de políticas públicas educacionais específicas para os sujeitos do campo, alerta para a necessidade de “defender o direito à educação como direito universal, mas como direito concreto, histórico, datado, situado num lugar, numa forma de produção”.

Dado o caráter excludente da estrutura agrária, pesquisadores como Hidalgo e Mikolaiczyk questionam o Estado, as políticas públicas e a Educação do Campo, afirmando que a Educação do Campo, no Brasil, “possui especificidades, pois se configura de acordo com os territórios em que acontece [...]”, configurando-se “como síntese da luta pela terra, travada entre o agronegócio e a agricultura familiar e que

[49] SCHWENDLER, S. F. (Org.). **Exercitando a cidadania no campo**. A educação popular com trabalhadores sem-terra, 2006.

tem como sujeitos históricos diferentes necessidades frente à produção da sua existência" (HIDALGO, MIKOLAICZYK, 2014, p. 148).

Alerta-se, contudo, para não levar em consideração o conceito restrito de território enquanto um espaço geográfico delimitado, e sim "o território em seu sentido social, permeado por símbolos e significações que se diferem dos da cidade e que são específicos do campo" (HIDALGO, MIKOLAICZYK, 2014, p. 148).

É dessa compreensão que os autores derivam questões sobre a especificidade da escola como local privilegiado de acesso ao conhecimento dos sujeitos do campo: qual a contribuição da educação com a luta das classes que vivem do trabalho do campo e no campo? Quais as características de uma proposta pedagógica que, tomando como ponto de partida os saberes camponeses, seja capaz de garantir o acesso aos conhecimentos necessários à atuação produtiva e social? (HIDALGO, MIKOLAICZYK, 2014, p. 153).

A perspectiva assumida permite inserir a pesquisa no conjunto de trabalhos que entende a luta pela Escola do Campo em um novo momento histórico, identificado por autores como Munarim (2007) na direção de um "movimento de Educação do Campo", fortalecido nas duas últimas décadas como o conjunto das propostas e estratégias no qual "a prática desses sujeitos sociais que compõem o 'movimento' pode ser percebida como um movimento organizado na perspectiva da construção de uma 'identidade da educação do campo'"(p. 14).

Assim, entende-se que a especificidade da Educação e da Escola do Campo está sustentada, em grande parte das obras, ainda que com intensidades diferenciadas, na necessidade de reconhecer e explicitar a compreensão das relações sociais que historicamente produziram exclusão, desigualdade e também representações hierarquizadas e dicotomizadas entre cidade e campo. Como destacado em outros momentos do texto, as representações sustentaram escolhas e orientaram as ações práticas que resultaram na permanência dos problemas que continuam a marcar o campo no país.

No conjunto de obras analisadas, mesmo quando privilegiados outros elementos para argumentar em favor de uma educação e de uma escola especificamente voltada às populações do campo, os fatores de ordem econômica são situados como ponto de partida para o debate.

4.3.2.2 Especificidade quanto aos elementos socioculturais ou identitários

A pré-leitura das obras sobre Educação do Campo gerou a necessidade de estabelecer uma categoria relacionada às especificidades de natureza identitária. Nessa seção do texto, procura-se trazer o que se mostrou fortemente marcado quanto à importância da especificidade da Educação do Campo quanto às questões do campo, de seus sujeitos e dos processos formadores que estão socialmente envolvidos. Já nas obras iniciais, essa perspectiva se apresenta:

> O propósito é conceber uma educação básica do campo, voltada ao interesse e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais para que vivam com dignidade e para que, organizados, resistam contra a exploração e a expropriação, ou seja, este *do* campo tem o sentido do pluralismo das ideias e das concepções pedagógicas: diz respeito à identidade dos grupos formadores da sociedade brasileira (conforme os artigos 206 e 216 da nossa Constituição) (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 28-29).

Desde a sua constituição, uma das características da Educação do Campo é considerar a realidade dos sujeitos e seus interesses, valorizando os diferentes grupos identitários e a sua produção da existência. Dentre esses grupos, estão os ribeirinhos, os indígenas, os quilombolas, os assentados da reforma agrária, os agricultores e os assalariados rurais – "todos formam a categoria sujeito histórico. O que os particulariza é a prática social, cultural. O que os une são as relações de trabalho com a terra e a pertença à classe trabalhadora, em oposição à classe latifundiária" (SOUZA, 2010a, p. 54).

Como destaca Ribeiro (2013, p. 126),

> As lutas dos movimentos sociais populares Por uma Educação do Campo têm como alicerce o Movimento Camponês e como justificativa a necessidade de uma formação humana articulada à vida, [ao] trabalho, à cultura e aos saberes das práticas sociais dos camponeses.

Caldart (2003) sinaliza um caminho para pensar na definição de escola pública do campo. Para a autora, a Escola do Campo não é diferente, mas um espaço que reconhece seus sujeitos sociais e os incorpora, valorizando seus saberes, suas crenças, seu trabalho e sua cultura, admitindo que esses sujeitos possam intervir e modificar as relações sociais de seu grupo. Nesse sentido, para

construir a escola que a autora propõe é necessário que os sujeitos que dela necessitam estabeleçam lutas e se mobilizem, de forma que a escola de fato responda a demandas dos sujeitos sociais reais.

A reflexão feita por Sapelli vai ao encontro dessa preocupação, avançando na compreensão do que isso significa como esforço de superação de concepções identitárias que se consolidaram ao longo da história do país:

> É preciso superar a visão romântica e até reacionária de campo como se ele fosse um lugar de descanso, isento das contradições sociais, sem luta de classes, com um modo de vida "simples" e saberes que não se produzem nas relações, portanto, possíveis de serem preservados. Essa visão produz uma concepção de educação no campo que tem como objetivo a fixação dos sujeitos nesse local, a "preservação" do modo de vida e a relativização do acesso ao conhecimento produzido pela humanidade. Há, pois, a necessidade de pensar a educação do campo no seu contexto, nas relações sociais, ou seja, a partir da sua materialidade (SAPELLI, 2013, p. 313).

Também Arroyo faz questionamentos a respeito da identidade dos sujeitos do campo que deve orientar a construção das propostas educativas para contemplar sua especificidade:

> [...] como a escola vai trabalhar a memória, explorar a memória coletiva, recuperar o que há de mais identitário na memória coletiva? Como a escola vai trabalhar a identidade do homem e da mulher do campo? Ela vai reproduzir os estereótipos da cidade sobre a mulher e o homem rural? Aquela visão de jeca, aquela visão que o livro didático e as escolas urbanas reproduzem quando celebram as festas juninas? É esta a visão? Ou a escola vai recuperar uma visão positiva, digna, realista, dar outra imagem do campo? (ARROYO, 2011, p.16).

O texto expressa a indignação que permeia o diagnóstico da situação educacional dominante no campo, traduzida nas denúncias contra as práticas escolares vigentes, que omitiriam as específicas necessidades do campo e um suposto "desenraizamento" social desses sujeitos. Essa é uma recorrência nas obras analisadas.

Essas questões podem ser relacionadas também ao que aponta Arroyo (2007), ao enfatizar que as políticas educacionais e sociais para o campo têm visado privilegiar as demandas das cidades e dos cidadãos urbanos como protótipos de sujeitos de direito. Assim, toma-se a cidade como local da civilização, da sociabilidade e da expressão política, cultural e educativa, um exemplo a ser

seguido, e o campo como lugar do atraso, do tradicionalismo cultural, uma realidade que precisa ser superada.

As relações entre culturas, entendidas em suas múltiplas perspectivas, é destacada também por Ghedini, que cita Williams para lembrar que,

> […], a política está sempre intrinsecamente presente em 'modos de vida' e 'estruturas de sentimento' peculiares a lugares e comunidades. Desta forma, o universalismo a que o socialismo aspira tem, portanto, de ser construído por meio da negociação entre diferentes exigências, preocupações e aspirações vinculadas a lugares específicos. (WILLIAMS, *apud* GHEDINI, 2015, p. 252).

Como já mencionado, os autores apontam a necessidade de um processo educacional que contemple as questões pertinentes à realidade do campo e dos sujeitos envolvidos; assim, para que uma Educação do Campo aconteça de fato, é preciso assumir os valores identitários do homem e da mulher do campo e o compromisso com a perspectiva de construir novos valores que expressem o objetivo para a Escola do Campo, com características próprias, vinculada à realidade dos sujeitos, não se limitando ao espaço geográfico, mas, principalmente, aos elementos socioculturais que constituem os modos de vida desses.

Nesta perspectiva, Arroyo destaca que "as ações coletivas, os movimentos sociais trazem outras pedagogias, outros critérios de pensar, de organizar e sistematizar o conhecimento" (2009, p. 18). Essa questão é problematizada por Sapelli, que enraíza a questão identitária na problemática das relações de trabalho no mundo capitalista:

> Não somos adeptos de segregar sujeitos do campo ou de inventar uma educação alternativa para eles. Entendemos que as desigualdades presentes na educação escolar não são expressão de uma suposta dicotomia entre campo e cidade, mas são resultado da divisão do trabalho no processo de produção que se expressa na oposição de classes e que, por isso, acessam diferentes processos e condições de educação formal. Mesmo fazendo essa consideração, também entendemos que é possível ter como ponto de partida a realidade próxima a esses sujeitos para realizar o processo educativo, mas não em detrimento da universalidade ou do entendimento amplo e profundo das questões da vida que perpassam o campo e a cidade, a indústria e a agricultura (SAPELLI, 2013, p. 113).

Assim, para sintetizar as contribuições resultantes das análises quanto a esses elementos, aponta-se que há uma discussão que propõe uma escola diferente para a classe trabalhadora do campo, referida na vida dos sujeitos concretos, que

tem sido um argumento frequente para a defesa da especificidade; ou seja, é a identificação, o campo como um lugar de vida, cultura, produção, moradia, educação, lazer, que se constitui como ponto de partida da ação educativa, identificada com a realidade concreta desses sujeitos.

Esses elementos, que sempre estiveram presentes como justificativa para uma escola diferenciada desde as primeiras regulamentações do século XX, como se evidenciou no capítulo inicial, devem ser agora entendidos a partir de outras condições objetivas, de outro espaço de produção. As desigualdades são compreendidas como parte de um processo social que provocou a exclusão e o abandono das populações do campo, mas também são compreendidas a partir de uma visão social e antropológica mais complexa sobre a diversidade de populações que compõem o campo brasileiro hoje. Esta questão pode ser destacada em trabalhos referenciais, como os de Bernardo Mançano Fernandes (1996, 2001, 2011), José de Souza Martins (1982), Francisco de Assis Costa e Horácio Martins de Carvalho (2012), entre outros.

4.3.2.3 Elementos relativos à organização da experiência escolar no campo

A escola, com as suas diferentes formas de organização e gestão, parece estar para além de uma organização estritamente burocrática. Ela muitas vezes está entre a desordem e a extrema racionalidade ou organização burocrática. Nessa seção, apresenta-se o que autores das obras analisadas indicam para a organização do trabalho escolar, mais diretamente as Escolas do Campo, a partir das especificidades organizativas.

Destaca-se que o conceito de experiência escolar, relacionado ao entendimento da escolarização como um processo social, foi aqui utilizado para definir os elementos de especificidade que podem ser considerados como constitutivos da vida escolar cotidiana e que, portanto, se localizam em uma esfera de ação dos sujeitos escolares na construção social da escola. Sem desconhecer as determinações estruturais que atuam sobre esses processos, nem as formas pelas quais as normas oficiais definem parte do processo de escolarização, aqui a opção é

por reconhecer a existência de espaços de produção da vida escolar no interior da própria escola.

Autores defendem que a escola do campo precisa ser repensada do ponto de vista de sua (re)organização, que deve priorizar o aluno como centro das discussões sobre a transformação da escola, e então é para eles e elas que a escola precisa ser pensada. É o compromisso com a formação que deve orientar o debate, e o coletivo é elemento fundamental, é condição para desencadear e manter processos de transformação.

Esse fazer-se é que pode efetivamente impactar a organização da escola como um todo, de acordo com Caldart (2010a). É preciso situar o trabalho como eixo central da organização curricular, combinado com outras questões ou temas da atualidade que sirvam de referência para a seleção dos conteúdos; as formas de trabalho pedagógico devem visar à superação da fragmentação do conhecimento e a auto-organização dos educandos, bem como ao trabalho coletivo dos educadores no interior da escola; deve existir um vínculo orgânico com as comunidades, suas formas organizativas, suas lutas e demandas específicas, bem como com as organizações e os movimentos sociais de que estas comunidades fazem parte.

Nessa perspectiva, trata-se de uma outra "forma escolar"[50], conceito usado pela autora ao contrapor o entendimento da organização do trabalho a partir do que ela denomina de uma "nova escola":

> O processo de recriação da forma escolar não diz respeito apenas ou principalmente aos conteúdos de ensino, apesar de sua importância na tarefa educativa que é específica da escola, mas fundamentalmente se refere ao formato das relações sociais que acontecem no seu interior, que formam as pessoas que o vivenciam, e no rompimento do seu isolamento em relação à dinâmica da vida e das lutas sociais. Essa nova escola deve exercitar outro tipo de relações sociais e deve se abrir para a vida, incluindo sua articulação com outras fontes sociais formativas e educativas, tão importantes quanto a própria educação escolar (CALDART, 2010a, p. 45).

Consoante essa interpretação, Molina e Sá (2012) destacam que o conhecimento científico acumulado pela humanidade não pode ser usado com neutralidade; ele deve dialogar com as contradições vividas na realidade destes

[50] O conceito foi formulado por Vincent, Lahire e Thin (2001), para explicar como a relação pedagógica se caracterizou como uma construção que se deu na relação com outras formas sociais, em dado momento histórico na França. Para os autores, a forma escolar é, assim, produto histórico e social das relações naquele momento.

sujeitos, o que envolve a busca de alternativas para as condições materiais e ideológicas do trabalho alienado e para as dificuldades de reprodução social da classe trabalhadora do campo.

> Uma das principais características exitosas desta estratégia de vinculação dos processos de ensino-aprendizagem com a realidade social, e com as condições de reprodução material dos educandos que frequentam a escola do campo, refere-se à construção de estratégias pedagógicas que sejam capazes de superar os limites da sala de aula, construindo espaços de aprendizagem que extrapolem este limite, e que permitam a apreensão das contradições do lado de fora da sala. A escola do campo, exatamente por querer enfrentar, confrontar e derrotar a escola capitalista, não se deixa enredar pelos muros da escola e, muito menos, pelas quatro paredes da sala de aula (MOLINA; SÁ, 2012, p. 330).

A partir dessas ideias, é possível depreender que a função da Escola do Campo não se restringe ao trabalho com os conhecimentos formalizados. Ela precisa trabalhar com diferentes formas de conhecimento, sempre que isso for importante para a reflexão das questões da vida concreta e para os objetivos das especificidades do campo, o que sugere outras formas de organização do tempo, do espaço e das relações que a escola estabelece com outras instâncias da vida social[51].

> Para que realmente seja uma proposição viável, a formação de professores e a organização escolar devem romper com a seriação, com as disciplinas e conteúdos isolados, além de pautarem-se em problemáticas reais e sociais e nos conteúdos clássicos que auxiliem a compreender e resolver os problemas locais, como apontam autores como Freitas (2005) e Pistrak (2000) (D'AGOSTINI, 2009, p. 46).

Com essa compreensão, muitas obras analisadas fazem referência a questões relacionadas ao uso do tempo e do espaço nas escolas do campo, mas a produção de conhecimento na última década parece já ter consolidado um consenso sobre esses elementos da estrutura da experiência escolar. O fato de a legislação ter incorporado reivindicações quanto aos calendários e ao período de férias escolares e à questão dos limites de deslocamento dos alunos por meio de

[51] Como, por exemplo, o "Plano de Estudos" para as Escolas Itinerantes do Estado do Paraná, destinado a orientar a ação dos trabalhadores em educação que atuam no ensino fundamental do 6º ao 9º anos. Em sintonia com as formulações do MST acerca da escola (MST, 2005), os objetivos podem ser sintetizados em: transformar a forma escolar, aproximar a escola da vida, promover auto-organização dos estudantes e promover os conteúdos escolares em diálogo com a realidade. Embora não seja objeto de análise nesse capítulo, destaca-se a contribuição específica da obra para as discussões.

transporte escolar, por exemplo, parece ter possibilitado a transferência das preocupações para outros elementos, fazendo uma maior aproximação com elementos do ensino e da aprendizagem.

A atenção às formas de participação dos alunos, dos professores, das comunidades, é um tema que aparece na produção bibliográfica analisada, mesmo porque se trata de um pressuposto que está na raiz da construção da Educação do Campo como espaço de participação, de compartilhamento, de projetos coletivos. Os efeitos da escolarização para além da própria escola são um dos elementos que caracterizam a dimensão da experiência escolar relativa à estrutura dessa experiência.

Na Educação do Campo, registra-se um número significativo de escolas que ofertam apenas os anos iniciais do Ensino Fundamental, organizadas de formas multisseriadas ou unidocentes[52]. Trata-se de uma forma de organização que escapa ao modelo seriado que se consolidou na forma escolar moderna.

No Brasil, as escolas multisseriadas atendiam a 1.371.930 estudantes em 2006, número equivalente a 24% das matrículas do campo. Cerca de 20% das escolas são seriadas e concentram pouco mais da metade das matrículas. As demais são escolas mistas (com turmas multisseriadas e seriadas), que respondem por um quarto das matrículas do campo (MEC/INEP, 2007).

Nessa questão também se deve considerar algumas mudanças de posição dos debates, ao longo do tempo. A escola multisseriada foi considerada, em dados momentos da história, como um dos problemas que provocava a baixa qualidade do ensino em áreas rurais. Mas Arroyo (1999) afirma que os índices alarmantes de fracasso escolar em muito se devem à escola seriada “peneiradora”, seletiva e excludente, que é a própria negação da escola como direito de todos, universal.

Assim, na produção bibliográfica analisada, autores sugerem que as escolas multisseriadas precisam ganhar visibilidade, devendo ser incluídas na agenda das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, do Ministério da Educação, das universidades, dos centros de pesquisa e dos movimentos sociais do campo, não devendo continuar sendo excluídas até mesmo do censo escolar oficial. É

[52] Constituída essencialmente por sala multisseriada e unidocente, essa escola se caracteriza por possuir uma sala e ter um só professor que ministra aulas para as quatro séries iniciais do Ensino Fundamental, no mesmo local e ao mesmo tempo.

importante destacar que elas formam um conjunto que escapa à forma escolar consagrada.

Os embates quanto a esse tema estão presentes na produção analisada. Para Hage (2006, p. 310), “não há justificativa para tamanha desconsideração do poder público e da sociedade civil para com os graves problemas de infraestrutura e de condições de trabalho e aprendizagem que enfrentam os professores e estudantes das escolas multisseriadas”, já que delas depende “atualmente a iniciação escolar da maioria das crianças, adolescentes e jovens do campo”. Assim, há questões a entender e resolver quanto a esse elemento da estruturação da experiência escolar específica nas Escolas do Campo.

Ainda em relação aos elementos vinculados à organização da experiência escolar, neste caso no ensino superior, devem-se destacar os Cursos de Licenciatura em Educação do Campo. A licenciatura é uma nova demanda de graduação nas universidades públicas brasileiras. Esta licenciatura tem como objetivo formar e habilitar profissionais para atuação nos anos finais do ensino fundamental e médio, tendo como objeto de práticas as Escolas do Campo da Educação Básica.

A organização curricular desta graduação prevê etapas presenciais (equivalentes a semestres de cursos regulares) ofertadas em regime de alternância entre tempo escola e tempo comunidade, tendo em vista a articulação intrínseca entre educação e a realidade específica das populações do campo (MOLINA; SÁ, 2012).

Ao organizar metodologicamente o currículo por alternância entre tempo escola e tempo comunidade, a proposta curricular do curso objetiva integrar a atuação de sujeitos educandos na construção do conhecimento necessário à sua formação de educadores não apenas nos espaços formativos escolares, mas também nos tempos de produção da vida nas comunidades onde se encontram as Escolas do Campo (MOLINA; SÁ, 2012).

> Esta compreensão articula as três dimensões do perfil de formação que se quer garantir na licenciatura em Educação do Campo: preparar para habilitação da docência por área de conhecimento, para a gestão de processos educativos escolares e para a gestão de processos educativos comunitários (MOLINA; SÁ, 2012, p. 468).

Retoma-se, de acordo com Santos (2012), que o PRONERA, já com mais de quinze anos de existência, foi cumprindo sua função na formação de professores junto aos programas de reforma agrária. O programa das Licenciaturas em Educação do Campo e o PRONACAMPO passaram a articular o trabalho de formação para o conjunto dos sujeitos do campo.

Ambos os programas já possibilitaram a parceria com aproximadamente sessenta universidades públicas e comunitárias, legitimando os sujeitos do campo como sujeitos de conhecimento e direito (ARROYO, 2012). Esses programas afirmaram a alternância de estudos como forma de organizar a escolarização; reconheceram os movimentos sociais como sujeitos; constituíram-se como política e foram expressivos na constituição de políticas públicas, para além das formações do PRONERA.

Na produção bibliográfica analisada, portanto, encontrou-se a expressão de uma intensificação das discussões e proposições no que diz respeito às especificidades da Educação do Campo e da Escola do Campo no âmbito da categoria identificada como estruturação da experiência escolar. Em relação a momentos anteriores ao ano 2000, pôde-se constatar que gradualmente estas especificidades foram sendo explicitadas e materializadas em ações que, de diferentes formas, contribuem para fortalecer os argumentos em defesa de uma escola diferenciada para o campo.

4.3.2.4 Elementos de natureza didático-metodológica

Arroyo (2007) tem feito críticas à concepção generalista de formação docente, pois, segundo ele, a formação de um profissional generalista, que tem o objetivo de atender a todos, não consegue trabalhar com as especificidades. Isso tem gerado uma tensão porque os povos do campo, organizados em movimentos, têm lutado pelo reconhecimento de suas especificidades e pelo direito a uma formação diferenciada. Portanto, no contexto de proposições, tensões e realizações, a formação de educadores do campo tem se constituído em um conjunto de desafios e também de possibilidades.

A princípio, aponta-se nas obras analisadas o compromisso de buscar caminhos para superar a tradição histórica da formação docente no que diz respeito à manutenção de dicotomias: teoria e prática, ênfase na técnica ou na formação geral, formação ampla ou formação específica, formar o professor ou o educador social, dentre outros. Por outro lado, sugere-se focalizar a atenção na vinculação entre escola, campo e sociedade, articulados em um paradigma voltado para a valorização da produção e reprodução da vida no campo, na perspectiva camponesa, em oposição ao agronegócio, o que vem se constituindo como um caminho que permite articular a escola e a materialidade concreta da luta pela terra e por direitos, empreendida pelos povos do campo (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014).

Freitas (1995) destaca a artificialidade da vida escolar separada da produção material, a fragmentação do trato com o conhecimento, e a gestão na sua forma autoritária e alienante presentes no conteúdo/forma do trabalho pedagógico. São estas categorias que modulam outras específicas no interior da sala de aula, como os objetivos/avaliação do ensino, conteúdo/método do ensino, espaços/tempos escolares (FREITAS, 1995, p. 94-95).

No que diz respeito a essa categoria, com inúmeras atribuições articuladas, entre objetivos, perspectivas, procedimentos e formas de ensino, encontram-se na literatura estudada a justificação e a compreensão nas peculiaridades de cada grupo social que a ela pertence. No caso da escola do campo, aponta- se para a utilização de metodologias que venham a contribuir com a valorização da realidade de vida dos sujeitos e suas práticas cotidianas. Isto é, está em pauta a luta por uma concepção de escola, de campo e de sociedade, construída por sujeitos por intermédio de suas organizações coletivas numa perspectiva contra-hegemônica.

Um desafio relevante refere-se à metodologia de ensino, pois diferentes autores apontam que as formas de trabalho utilizadas nas escolas do campo contribuem muito para o sucesso ou o fracasso do processo ensino-aprendizagem. Na produção bibliográfica examinada, aponta-se o problema da superficialidade do conhecimento sobre os fundamentos da educação na formação de professores como um dos fatores que dificulta avanços nos processos didáticos e metodológicos.

Essa problemática é referenciada por diferentes autores, na direção de apontar que os profissionais, muitas vezes, fazem de sua prática uma miscelânea de

tendências, dentro de uma estrutura tradicional, oscilando entre concepções, porém sem fidelidade filosófica ao que se pretende. Assim,

> [...] faz-se necessária uma política de formação de professores e de valorização dos trabalhadores da educação que contemple um processo de formação inicial e continuada unitário, com um padrão de referencial nacional de qualidade a ser assegurado por referências de diretrizes curriculares nacionais que contemplem definições e princípios avançados, permitindo formar, através de uma trajetória educativa consistente e competente do ponto de vista científico, pedagógico, político, ético, estético e moral, um profissional da educação que responda aos desafios históricos da educação do campo (TAFFAREL, 2011, p. 7).

A autora afirma que, não sendo uma abstração, a Educação do Campo não pode ser negada em seu caráter de classe, considerando-se o contexto em que são desenvolvidas as relações que a suportam, especialmente na questão de luta de classes, que se manifesta tanto no campo quanto na cidade (TAFFAREL, 2011).

Assim, quanto aos elementos didáticos e metodológicos que caracterizam a escola do campo, há forte incidência em proposições na perspectiva de vínculo do currículo com as questões da vida, incluindo a adequação do trabalho pedagógico às realidades dos sujeitos.

A desvalorização dos conhecimentos práticos/teóricos que trazem os sujeitos do campo, construídos a partir de experiências, relações sociais, de tradições históricas e, principalmente, de visões de mundo, tem sido ação recorrente das escolas e das várias instituições que atuam nestes espaços. Como romper com o silenciamento destes saberes e legitimar outros processos de produção do conhecimento, trazendo-os para dentro da Escola do Campo, para dentro das universidades?

> O trabalho com as questões da atualidade supõe a análise das contradições. Não se trata apenas de conversar ou de fazer descrições superficiais da realidade. É preciso cuidado para que a realidade não “tome conta” do processo pedagógico: pode ser atraente falar da realidade, mas só isso não basta. A função da escola não é tratar somente deste conhecimento elaborado chamado de científico. Ela precisa trabalhar com as diferentes formas de conhecimento. No entanto, se a escola ao tratar da prática não chegar a trabalhar conceitos, estará impedindo uma forma importante/necessária de conhecimento da realidade (CALDART, 2010b, p. 22).

Nesse sentido, a Educação do Campo e suas práticas educativas compreendem os processos culturais, as estratégias de socialização, as relações de

trabalho vividas pelos sujeitos do campo, em suas lutas cotidianas para manterem essa identidade como elementos essenciais de seu processo formativo. De fato, há um forte consenso na bibliografia analisada com relação a essa afirmação, que também foi incorporada aos documentos oficiais no período mais recente. No entanto, essa não é uma questão que pode ser tratada de forma simplista, como bem demonstram os autores aqui referidos e outros tantos que têm se dedicado a pensar a problemática do ensino e da aprendizagem nas Escolas do Campo.

Talvez seja no âmbito das especificidades didáticas e metodológicas que estejam concentrados, hoje, os maiores desafios dos pesquisadores e também de todos os educadores que atuam nas diferentes salas de aula em Escolas do Campo. A partir das origens nos movimentos sociais, a perspectiva da escolarização no âmbito da Educação do Campo é de encontrar conteúdos e modos de ensinar que estejam referenciados na cultura dos sujeitos, pensados desde a especificidade das práticas e do debate político-pedagógico que acontece atualmente no campo, ou seja, pelo reconhecimento das especificidades dos sujeitos concretos a que estas práticas se destinam.

Das proposições de Freire (1987) foram extraídos princípios orientadores para selecionar os conteúdos na cultura local, contemplando a diversidade, mas também a desigualdade social. Os temas geradores foram objeto de atenção das propostas e ainda circulam nas obras analisadas, como possibilidade. Mas, por outro lado, mais recentemente têm sido apresentadas proposições relacionadas aos complexos temáticos, com base na perspectiva da pedagogia soviética, em particular nos trabalhos de Pistrak (2000; 2009).

Segundo se observou na produção bibliográfica, essa questão se intensifica na medida em que, nos últimos anos, a produção de normatizações específicas para a educação do campo foi consolidando a ideia de que alguns avanços tinham sido obtidos, em função particularmente das articulações com o Governo Federal. A questão dos conteúdos escolares gera tensões especialmente quanto à dialética universal/singular e global/local que está presente no debate realizado por alguns autores, como se abordará com mais detalhes na seção final do capítulo.

Aqui cabe registrar que a questão do conhecimento necessário aos sujeitos do campo já esteve em pauta em outros momentos da história, referendada em

outras concepções, mas nem por isso deve ser tomada como questão de fácil solução, apesar do novo paradigma da Educação do Campo.

As aparentes conquistas devem ser submetidas à análise e à crítica, especialmente no momento em que as forças políticas se reorganizam no país. Como caso exemplar, destaca-se o Programa Nacional do Livro Didático para as Escolas do Campo (PNLD CAMPO). A visão distorcida das relações campo e cidade que permanece nos livros aprovados para uso nas escolas pode ser entendida como um alerta para a problemática de classificar, de distinguir e diferenciar.

Do ponto de vista do poder simbólico, parafraseando análise feita por Bourdieu[53], se o campo não existisse como espaço estigmatizado, definido pela distância social e econômica em relação à cidade, ao urbano, não precisaria reivindicar sua existência. Porque existe como espaço negativamente definido pela dominação simbólica (mas não só por ela, também por outras, inclusive a dominação econômica) é que os que ali vivem necessitam lutar para alterarem sua definição, para inverter o sentido e o valor das características estigmatizadas.

Na materialidade dos conhecimentos e métodos, estão contidos os elementos didáticos e metodológicos que definem a maior parte da dimensão da experiência escolar relacionada ao ensino e à aprendizagem. Na produção examinada, esse parece ser um ponto nevrálgico das discussões em curso na cultura escolar.

4.3.3 Embates e consensos na produção bibliográfica: algumas considerações sobre a escolarização no campo e suas especificidades

Os estudos têm mostrado que as construções teóricas e práticas para a consolidação de um projeto de Educação do Campo estão inscritas na problemática da questão agrária e estão sendo pensadas na relação de oposição à Educação Rural que está associada ao paradigma do capitalismo agrário. Nesse sentido,

> a Educação do Campo é um novo paradigma que vem sendo construído por esses grupos sociais. [...] rompe com o paradigma da educação rural que

[53] A questão examinada pelo autor é a do regionalismo occitânico frente ao nacionalismo francês, examinando a região como espaço estigmatizado, bem como o jogo que produz tal estigma. Assim, embora não se tenha usado aspas, a construção do argumento é exatamente a mesma que o autor realizou na análise do seu objeto (ver BOURDIEU, 1998a, p. 126).

> tem como referência o produtivismo, ou seja, o campo somente como lugar da produção de mercadorias e não como espaço de vida [...]. Duas diferenças básicas desses paradigmas são os espaços onde são construídos e seus protagonistas. Enquanto a Educação do Campo vem sendo criada pelos povos do campo, a educação rural é resultado de um projeto criado para a população do campo, de modo que os paradigmas projetam distintos territórios (FERNANDES; MOLINA, 2004 p. 10).

Outro elemento identificado na produção acadêmica se refere às análises sobre as formas de expansão da política de Educação do Campo por meio de uma expansão nos programas e ações, constituída diante de conjunturas governamentais e a partir das parcerias com as universidades e movimentos sociais, cujo principal exemplo é o PRONERA. Outra ação é o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), que foi criado em 2008, primeiro edital de 2009, pelo Ministério da Educação, vinculado à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

O objetivo, de acordo com os autores, é enfrentar as desigualdades educacionais no que tange à formação dos professores do campo, valorizando políticas específicas de formação, como é o caso da licenciatura em Educação do Campo. Em março de 2012, foi lançado o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO).

Outra força encontrada nas obras refere-se à consolidação da dimensão pedagógica voltada para a formação humana, ou o que Munarim (2011, p. 22) denomina de dimensão pedagógica. Nela são materializados “projetos político-pedagógicos inovadores em instituições tradicionais, que vão desde escolas regulares de educação básica até universidades, passando pela educação de jovens e adultos fora dessas instituições” (MUNARIM, 2011, p. 22).

Vê-se no debate da produção acadêmica a heterogeneidade das características das escolas do campo, que se constitui, segundo alguns autores, num ambiente potencializador de aprendizagens desde que contemple a realidade e a identidade dos alunos atendidos. Pesquisadores, tais como Salomão Hage, professor do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará e coordenador do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ), apontam como possibilidade de enfrentamento das dificuldades apresentadas “a transgressão do paradigma seriado”. Segundo o autor, isto pressupõe:

> Ouvir os sujeitos do campo e aprender com sua vivência e experiências; oportunizá-los o acesso à informação, ciência, tecnologias, sem hierarquizar os conhecimentos, valores, ritmos de aprendizagem; apostar numa educação dialógica inter-multicultural que afirme as identidades e os modos próprios de vida dos sujeitos do campo, reconhecendo a heterogeneidade, conflitualidade, diferenças; consolidar a participação, construindo as políticas e propostas educacionais com os sujeitos e não para eles, estimulando o protagonismo, empoderamento, autonomia, emancipação, controle social e a esfera pública (HAGE, 2010, p. 12).

A organização seriada dos processos de aprendizagem tem sido entendida como uma problemática a ser enfrentada. Arroyo (2010, p. 20) é um dos autores que afirma que esta lógica deve ser superada:

> Toda organização linear, sequencial, seriada dos processos de aprendizagem, de formação e desenvolvimento humano, de socialização, tende a ser homogeneizadora e, consequentemente, segregadora, injusta. A organização seriada vem acumulando a cada ano milhões de segregados, reprovados por não seguirem o suposto processo linear, seriado, do ensino dos conhecimentos e dos processos de aprender. Isso ocorre devido ao fato de tal organização homogeneizar processos mentais e de formação tão diversos.

Há também consenso em relação ao fato de que a aproximação entre a universidade e os movimentos sociais vem potencializando mudanças, a exemplo da concepção da Educação em Alternância, como apresentado por Molina, ao analisar as Licenciaturas em Educação do Campo.

> O fato de os educandos entrarem como sujeitos coletivos, representando suas organizações e mantendo, a partir delas, uma identidade coletiva, provoca inquietações de diferentes ordens na universidade. Obriga o repensar de práticas isolacionistas e competitivas em desenvolvimentos nas graduações; faz com que se cogitem diferentes possibilidades de atuação e práticas, tanto para os docentes quanto para os discentes (MOLINA, 2011, p. 196).

A análise da produção também revela consenso em torno do não fechamento das escolas rurais existentes. Mas entende-se também que é necessário promover transformações profundas nestas escolas rurais, para que elas possam vir a materializar a concepção de Escola do Campo, forjada nos dezoito anos de luta deste Movimento.

As principais características de uma escola que corresponda a tal determinação já foram apresentadas em diferentes textos, como os de Caldart (2010b), Molina e Sá (2012), Sapelli (2013), entre tantos outros que vêm

sistematizando esta reflexão, a partir das práticas educativas desenvolvidas pelos movimentos sociais e sindicais do campo em todo o Brasil.

No decorrer da análise das produções bibliográficas, evidenciou-se a consolidação de políticas de educação após a Constituição de 1988, que ocorreu com a multiplicação de diretrizes, emendas constitucionais, pareceres e resoluções em vários níveis e modalidades. Conforme Arroyo, Caldart e Molina (2004, p. 14), os movimentos sociais desempenharam um papel decisivo nos rumos das políticas educacionais, no caso, da Educação do Campo. “No vazio e na ausência dos governos, os próprios movimentos tentam ocupar esses espaços, mas cada vez mais crescem a consciência do direito e a luta pela Educação do Campo como política pública”.

Por isso, a Escola do Campo é entendida como parte de um projeto maior da classe trabalhadora; assim, a proposta é de construir uma prática educativa que efetivamente fortaleça os camponeses para as lutas principais, no bojo da constituição histórica dos movimentos de resistência à expansão capitalista em seus territórios (MOLINA; SÁ, 2012).

Outro desafio apontado dirige-se às especificidades da Educação do Campo quanto aos aspectos da escolarização, portanto, à presença da escola no próprio campo. A estrutura da escola, o material didático, a formação dos professores e as políticas de nucleação são alguns desses aspectos. Os avanços obtidos na produção de normatizações e de ações políticas na última década enfrentam os desafios de materializar nas práticas escolares o reconhecimento do campo como um espaço sociocultural com características próprias e de formar os professores e produzir materiais didático-pedagógicos adequados que contribuam para efetivar a escolarização para os sujeitos do campo.

Autores também vêm mostrando nas pesquisas que a vida no campo tem suas particularidades em relação ao mundo urbano. Pesquisas são reveladoras dos modos de vida dos sujeitos que vivem no campo, conforme já apontaram Souza (2006a, 2007) e Arroyo, Caldart e Molina (2004). Afirma-se que “somente as escolas construídas política e pedagogicamente pelos sujeitos do campo conseguem ter o jeito do campo” (CALDART, 2003, p. 66).

Enfim, as perspectivas apresentam-se a partir do fortalecimento da convicção de que a Educação do Campo, na forma como está formulada do ponto

de vista legal, representa um avanço político importante, mas apresenta imensos desafios do ponto de vista pedagógico e na implementação de ações que correspondam, ainda que em parte, às proposições legais. Os avanços obtidos devem-se muito à participação intensa de movimentos sociais, especialmente os movimentos que surgiram nas décadas de 1980 e 1990. As lutas por direitos sociais e econômicos foram, progressivamente, estendidas à educação. De acordo com Munarim (2014, p. 147),

> é possível, então, dizer que se instala de vez um movimento organizado pelos próprios movimentos e organizações sociais do campo, com a participação de setores universitários, para ordenar uma pauta de suas reivindicações junto ao Estado, no que diz respeito à educação escolar.

O **Dicionário da Educação do Campo**, organizado por Caldart *et al.* (2012), pode ser visto como uma síntese dos debates e pressupostos básicos que sustentam e justificam esse movimento educativo no Brasil. Sua proposta compreende que a Educação do Campo se

> efetiva no exercício analítico de identificar os polos do confronto que a institui como prática social e a tomada de posição (política, teórica) que constrói sua especificidade e que exige a relação dialética entre particular e universal, específico e geral. Há contradições específicas que precisam ser enfrentadas, trabalhadas, compreendidas na relação com as contradições mais gerais da sociedade brasileira mundial. O projeto educativo da Educação do Campo toma posição nos confrontos: não se constrói ignorando a polarização ou tentando contorná-la (CALDART, 2012, p. 14).

O dicionário é, talvez, a expressão maior da produção defendida pelo conjunto de sujeitos que se dedicam ao tema, já que reuniu 107 autores e articulou esforços de intelectuais orgânicos de diversas Instituições de Ensino Superior, militantes dos movimentos sociais e professores que, coletivamente, registram em forma de enunciados-verbetes “a síntese de compreensão teórica da Educação do Campo com base na concepção produzida e defendida pelos movimentos sociais camponeses” (CALDART, 2012, p. 13).

A obra em questão sintetiza, de alguma forma, o movimento de produção nas últimas décadas, sendo reveladora da aproximação entre o movimento social, os espaços institucionais das universidades e também o Estado, o que tensiona as relações de origem dos movimentos sociais, mas que, contraditoriamente, produz um campo científico específico dentro do campo educacional.

Desta forma, retomando-se as questões de discussão, sintetiza-se que os autores e obras examinados apresentam as especificidades da Educação e da Escola do Campo de forma articulada. Mesmo quando focalizam um elemento em particular, buscam estabelecer relações com os outros. No entanto, procurou-se destacar, ao final, um conjunto de autores que contribuem para um entendimento mais aprofundado sobre cada uma das categorias identificadoras das especificidades.

a) Quanto aos elementos relacionados a aspectos econômicos, destacou-se um grupo que construiu a justificativa a partir da necessidade de manter o homem no campo devido ao seu trabalho, que é imprescindível para o desenvolvimento do país, analisando conceitos e contradições acerca da crise do latifúndio e a emergência do agronegócio que fortaleceram os movimentos sociais de luta e a reforma agrária, e um novo lugar do campo no projeto do capitalismo.

As produções que evidenciaram essa categoria incluem autores como Maria Nobre Damasceno, Roseli Salete Caldart, Miguel Gonzalez Arroyo, Bernardo Mançano Fernandes, Mônica Castagna Molina, José Eli da Veiga, Maria Antônia de Souza e Célia Vendramini, entre outros. Procuram dar visibilidade às questões da educação dos sujeitos do campo e contribuem para a consolidação de um espaço específico de investigação no qual, muitas vezes, as pesquisas acadêmicas se vinculam às lutas dos movimentos sociais, dentre eles o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST). As pesquisas são realizadas, sobretudo, na área da Educação e, nesse conjunto, possibilitam a compreensão do contexto da Educação do Campo no Brasil.

b) Do ponto de vista da ênfase nas características socioculturais ou identitárias, há uma preocupação acentuada e permanente dos autores em apontar a importância de que a Educação do Campo seja pensada não apenas para os sujeitos do campo, mas por eles. Esta proposição coloca em destaque uma nova dimensão na ação e na prática social dos sujeitos do campo, uma identidade de resistência a partir dos sujeitos coletivos que os representam no espaço social, lugar de onde passam a falar, se apoiar e manter relações com outros grupos e organizações populares.

Aparece fortemente na produção bibliográfica da Educação do Campo a diversidade de identidades e sujeitos firmada no campo, nas lutas por direitos

expressos diretamente no âmbito do Estado, desde a especificidade de cada segmento. Ou seja, as obras indicam que a especificidade está no respeito à cultura e à identidade dos sujeitos do campo, o que inclui: tempos, ciclos da natureza, festas populares, respeito à terra, valorização do trabalho, diferenças locais e regionais da cultura, das identidades e tradições, dos modos de trabalho, da organização social e da produção e apropriação de saberes e do conhecimento.

Boa parte dos trabalhos analisados vincula a Escola Pública do Campo às relações próximas do lugar, das comunidades e suas populações. É nesta perspectiva que a modalidade é compreendida como uma diferenciação necessária no "universal", de maneira que "os profissionais da educação e os usuários das instituições escolares se formem assegurando suas territorialidades e identidades sociais" (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012, p. 238). Destacam-se as contribuições de Miguel Gonzalez Arroyo, Maria Antônia de Souza, Roseli Salete Caldart e Salomão Hage, entre outros.

c) Quanto aos elementos relacionados à organização da experiência escolar, foram observados aspectos relacionados à transformação da escola quanto à forma de organização do trabalho pedagógico. A concepção de Educação do Campo, segundo os autores analisados, exige a produção de uma nova forma escolar, anunciada nas obras de Freitas (2003) e particularmente nas de Hage (2006) com as experiências das escolas multisseriadas, entre outros pesquisadores. Nessa categoria, a obra **Escola do Trabalho ou Escola-Comuna**[54] é referencial na apresentação da organização das ações de ensino, trabalho e da organização coletiva, sempre articuladas entre si. A obra traz para a discussão o seu ideário sobre a escola do trabalho, com a auto-organização, a formação para atualidade, o trabalho como princípio educativo, os complexos de estudo, o trabalho socialmente necessário. A proposição em debate está referida nas obras traduzidas de Pistrak (2000; 2009), Makarenko (1981), Krupskaia (1987) e Shulgin (2013). Destacam-se, além das obras de Luiz Carlos de Freitas (2003), com a experiência dos Complexos Temáticos, e de Salomão Hage (2006), sobre as classes multisseriadas, os trabalhos de Mônica Molina (UnB) e Maria Isabel Antunes-Rocha (UFMG) na perspectiva da Pedagogia da Alternância.

---

[54] Livro **A Escola-Comuna**, organizado por Moisey M. Pistrak. Traduzido pelo pesquisador Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich, 2009.

d) Quanto aos elementos didáticos e metodológicos da experiência escolar, que incidem diretamente nas formas de ensinar e aprender, foram evidenciadas inúmeras contribuições que focalizam objetivos, perspectivas, procedimentos e formas de ensino, justificadas nas peculiaridades de cada grupo social que participa da escolarização. Aponta-se para a utilização de metodologias que venham a contribuir com a valorização da realidade de vida dos sujeitos e suas práticas cotidianas. Isto é, está em pauta a luta por uma concepção de escola que se articula a uma concepção de educação, de campo e de sociedade, construída por sujeitos por intermédio de suas organizações coletivas numa perspectiva contra-hegemônica.

A identidade da escola do campo implica propostas pedagógicas específicas, formas de organização e metodologias apropriadas aos objetivos da escolarização das populações do campo. Relatos de experiências com metodologias específicas estão presentes em algumas obras analisadas, o que indica uma trajetória em direção à vida escolar em suas particularidades, seja na formação inicial em licenciatura na Educação do Campo, seja no ensino fundamental e no ensino médio, nas diversas áreas do conhecimento. Destacam-se aqui obras como as de Roseli Salete Caldart, Mônica Molina, Maria Antônia de Souza, Luiz Carlos de Freitas, Maria Isabel Antunes-Rocha e Miguel G. Arroyo.

Como apontado na introdução desta tese, essas quatro categorias permitiram articular analiticamente tanto as especificidades relativas às demandas derivadas dos processos sociais mais amplos quanto as que derivam mais estritamente da experiência escolar cotidiana, portanto, em dois níveis diferentes, mas complementares, de análise, como necessário nas opções teóricas e metodológicas assumidas na pesquisa.

Ainda com efeito de síntese, considera-se relevante no processo de compreensão da Educação do Campo a elaboração feita por Saviani (2008), inclusa em seu “glossário pedagógico”, na qual apresenta a expressão “pedagogia do campo” com a seguinte definição:

> Pedagogia do campo é uma expressão que se manifesta no contexto do movimento denominado educação básica do campo. Esse movimento visa mobilizar os habitantes do meio rural para obter a implementação de políticas sociais voltadas não apenas para assegurar o direito à educação da população rural, mas também para a reflexão e elaboração teórica de princípios político-pedagógicos articulados às práticas educativas

> desenvolvidas no interior das lutas sociais levadas a efeito pelos “povos do campo [...]” (SAVIANI, 2008, p. 172).

Outra forma de compreender a Educação do Campo busca uma fundamentação teórica e um posicionamento político e pode ser apreendida nas palavras de Vendramini (2008):

> Na perspectiva do materialismo histórico dialético, a educação do campo deve ser considerada como uma particularidade do universal. Para compreendê-la, precisamos usar o recurso dialético, com base na conexão entre o geral, o específico e o particular. Consideramos que a defesa de uma educação do campo tem como sustentação o reconhecimento de uma realidade de trabalhadores e trabalhadoras do campo que têm resistido para continuar produzindo sua vida no espaço rural (2008, p. 4-10).

Como apontado anteriormente, essas questões têm estado no centro dos debates entre os pesquisadores. “O universal tem sido pouco universal”. O que se quer não é ficar na particularidade, fragmentar o debate e as lutas; ao contrário, a luta é para que “o universal seja mais universal”, sendo de fato síntese de particularidades diversas e contraditórias (CALDART, 2008, p. 74).

As propostas em favor da Educação do Campo têm sido criticadas especialmente por acadêmicos de tradição marxista que as consideram equivocadas, “alegando tratar-se de uma parcialidade naquilo que deveria ser visto na sua totalidade: a educação”. Da mesma forma, entendem que “propor uma Educação do Campo é reforçar a dicotomia entre campo e cidade provocada pelas relações capitalistas da sociedade” (VENDRAMINI; SAPELLI, 2014, p. 83).

As autoras defendem esse ponto de vista em parte, mas acrescentam que concordar com essas afirmações sem ao menos problematizá-las é contribuir para reforçar tais análises – que também podem ser equivocadas. Para contextualizar as questões referentes à Educação do Campo, elas buscaram identificar elementos e localizá-los no processo histórico. Assim, são trazidos elementos para compreender a relação entre o particular e o universal, considerando que a Educação do Campo representa um espaço de luta específica dos sujeitos do campo (VENDRAMINI; SAPELLI, 2014, p. 84).

As lutas específicas “são derivações, desdobramentos ou articulações das contradições entre capital e trabalho, entre trabalho abstrato, alienado e trabalho

emancipado, entre sociedade de classes e exploração do trabalho alheio, e sociedade de livres produtores associados" (VENDRAMINI, 2008, p. 280).

Desta forma, Vendramini e Sapelli (2014) enfatizam que é nesse contexto de tensões e lutas que a Educação do Campo é analisada, sendo o campo o espaço de disputas e de diferentes projetos de sociedade em construção, sendo no seu interior que se insere a escola.

Consequentemente, a escola atua, ao mesmo tempo, "no sentido de reforçar para manter a situação ou de se contrapor para, por ora, reformar com vistas a romper" (VENDRAMINI; SAPELLI, 2014, p. 85). Isso significa que não existe neutralidade na ação educativa, quer ela ocorra no campo ou na cidade, em espaços formais ou não formais.

"A preocupação com a educação do campo parte da materialidade". Portanto, compreender a Educação do Campo significa compreender "uma particularidade da universalidade e isso não representa um equívoco, desde que entendamos que não é possível separar a particularidade da universalidade" (VENDRAMINI, 2007, p. 121).

Encontra-se utilidade para a dialética, pois, como afirmam Vendramini e Sapelli (2014, p. 85), com apoio em elaborações de Harvey (2006), "ela ensina que a universalidade sempre existe em relação à particularidade: não é possível separá-las, ainda que constituam momentos distintos de nossas operações conceituais e nossos engajamentos práticos".

Analisar a especificidade da Educação do Campo não leva a um contexto original ou diferente de tratar da totalidade da educação, contudo, essa reflexão é importante para se perceber que não há neutralidade na forma e no conteúdo da educação (VENDRAMINI; SAPELLI, 2014).

O que existe, realmente, são os determinantes sociais, políticos, religiosos, econômicos e outros, que atrelam a educação a um projeto de sociedade e de campo. "Isso significa dizer que a educação é tempo/espaço de disputa, de tensão entre as classes sociais. Nesse processo, o educador, muitas vezes, coloca-se a serviço de uma classe que não é sua!". Visto pela ótica dessas autoras, essa compreensão inicial serve apenas para "construir a educação de forma a se tornar instrumento para produzir a ignorância e a submissão do que para construir a 'humanização' das pessoas" (VENDRAMINI; SAPELLI, 2014, p. 111).

Molina e Freitas (2011) afirmam que a dimensão abstrata da universalidade deve ser complementada pela intencionalidade de responder às particularidades resultantes do processo histórico que excluiu do acesso à educação a classe trabalhadora do campo.

No sentido de radicalizar o princípio da igualdade, o estabelecimento da universalidade do direito exige ações específicas para atender a demandas diferenciadas resultantes de desigualdades históricas. Colocando-se a universalidade como a principal característica da ideia de direito, ao mesmo tempo, a regulamentação jurídica formal não garante por si só o acesso de fato a esses direitos, devido às desigualdades resultantes das contradições fundamentais da sociedade do capital (MOLINA; FREITAS, 2011).

A luta por direitos, portanto, coloca-se como inerente à sociedade do capital e faz com que a desigualdade no acesso aos direitos se torne fundamento para a demanda por reconhecimento de especificidades históricas que constituem esses sujeitos de direitos (MOLINA; FREITAS, 2011).

Por fim, percebe-se que, para construir as propostas das escolas do campo, muitos buscam auxílio e agregam em torno de si vários intelectuais, especialmente das Universidades, que se colocam a serviço do processo, que se identificam com a proposta. Isso torna o processo de elaboração conceitual bastante avançado, mas apresenta dificuldades, como, por exemplo, uma separação visível entre quem elabora e quem executa a proposta, expressando um processo histórico de separação entre teoria e prática.

Essa separação também é resultado das condições objetivas de trabalho que dificultam ações colaborativas entre os diferentes sujeitos envolvidos, apontando-se aqui a questão de salário e funções atribuídas aos docentes, ao lado de uma perspectiva de distanciamento entre profissionais que estão nas Universidades e as problemáticas da educação básica. Neste sentido, deve-se registrar a historicidade da problemática das relações hierarquizadas entre a Universidade e a Escola Básica que Garcia (2012) identificou como “racismo de inteligência”, apropriando-se de expressão usada por Bourdieu.

A distinção entre os que pesquisam, segundo a autora, produz uma forma sutil de racismo que justifica e legitima desigualdades nos salários e nas condições objetivas de trabalho entre “professores” e “professores pesquisadores”. Deve-se

reconhecer, contudo, que o Movimento da Educação do Campo trouxe contribuições relevantes para a superação desse distanciamento, como se pôde evidenciar ao longo deste último capítulo, examinando as contribuições geradas tanto na universidade como no âmbito do próprio movimento, e em particular colocando em destaque as produções bibliográficas colaborativas.

Outra questão evidenciada a partir da leitura do *corpus* documental selecionado, é que a literatura que trata especificamente sobre o tema no meio acadêmico gira quase sempre em torno da educação nos acampamentos e assentamentos dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, visando, na maioria das vezes, analisar mais o processo de produção e de formação política que o de educação.

Ainda, identificam-se também, segundo alguns autores, os falsos dualismos e/ou contradições que estão presentes nas produções e nos documentos sobre Educação do Campo, como: campo e cidade, Educação do Campo e educação da cidade. Nesse cenário, Vendramini (2008) salienta que é necessário considerar que a maioria das produções sobre o assunto trata a Educação do Campo de forma abstrata e idealizada e devemos nos pautar em questões mais concretas a partir da relação entre universal, particular e singular para a consolidação da Educação do Campo.

Portanto, a Educação do Campo deve ser pensada na perspectiva de uma educação de classe, da classe trabalhadora, como indica a autora: “Consideramos que a educação do campo é uma abstração se não for considerada no contexto em que é desenvolvida, nas relações que a suportam e, especialmente, se não for compreendida no âmbito da luta de classes, que se expressa no campo e na cidade” (VENDRAMINI, 2008, p. 4-5).

Nessa perspectiva, a Educação no Campo requer mais do que a melhoria física das escolas ou a qualificação dos professores. Ela implica necessariamente currículo escolar baseado num programa de vida, nos valores e, principalmente, na superação da condição de classe de sua população, com clareza teórica, a fim de que o aprendizado também possa ser um instrumento de emancipação humana. As especificidades estão relacionadas a esse conjunto de questões que, embora tenham gradualmente se tornado mais explícitas ao longo das últimas décadas, não

deixam de demandar a continuidade dos debates em relação a perguntas formuladas por Vendramini:

> Ainda que compreendamos as razões sociais e políticas para a mobilização em torno de uma educação do campo, continuamos questionando a respeito do contexto social, das condições materiais para o desenvolvimento de uma educação do e no campo. Propondo como discussão as questões: O que caracteriza hoje o trabalho no campo? Qual educação é necessária ou requerida para esse espaço? Qual a participação dos movimentos sociais na criação de formas de vida, trabalho e de educação no campo? (VENDRAMINI, 2007, p. 124).

É preciso considerar que a educação, isoladamente, não pode resolver os problemas do campo e da sociedade. Mas também se sabe que sem educação e elevação do padrão cultural não é possível a construção de uma nova sociedade (MÉSZÁROS, 2005). Se há embates e tensões no campo científico examinado, como se apontou, parece que em relação a essa afirmação de Mészáros há consenso entre os autores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

> [...] um dos saberes fundamentais mais requeridos para o exercício de tal testemunho é o que se expressa na certeza de que mudar é difícil, mas é possível. É o que nos faz recusar qualquer posição fatalista que empresta a este ou àquele fator condicionante um poder determinante, diante do qual nada se pode fazer.
>
> Paulo Freire

O objetivo principal desta pesquisa é analisar os significados da especificidade da Educação do Campo e da Escola do Campo que circulam na cultura escolar, contribuindo para o debate sobre o processo de escolarização no campo, no Brasil contemporâneo. A problemática de pesquisa se originou da constatação de que professores, pesquisadores e militantes dos movimentos sociais, e também a legislação educacional produzida nas últimas décadas, afirmam que há especificidades na Educação do Campo e na Escola do Campo.

Justamente por estar posto esse consenso, entendeu-se que a elaboração da tese poderia contribuir para explicitar se de fato o consenso existe, analisando quais são os elementos que caracterizam a especificidade e investigando como ela se expressa em um determinado *corpus* documental que foi selecionado a partir da produção realizada naquelas várias instâncias sociais.

Dessa forma, definiu-se um conjunto de documentos para uma leitura inicial, com vistas à construção da problemática, verificando a plausibilidade da proposta e definindo uma possível focalização, que foi ajustada no decorrer da pesquisa, com a contribuição da avaliação realizada pela banca no exame de qualificação.

Partiu-se do pressuposto que o objeto de conhecimento é construído no embate com as primeiras evidências e que o processo de construção exige controle do pesquisador sobre suas pré-noções e sobre a própria investigação, uma vez que o conhecimento que está em produção muitas vezes se aproxima do conhecimento produzido na vida social, o que requer cuidados de natureza epistemológica. Com apoio em Bourdieu (2005), definiu-se a opção por uma análise relacional, objetivando examinar a construção cultural sobre o tema da especificidade como um processo articulado e dependente das relações históricas e sociais nas quais ele se constituiu.

Conceito incorporado nos materiais analisados, com diferentes significações, a especificidade da Educação e da Escola do Campo constitui-se em justificativa para ações em diferentes níveis da administração do sistema educativo, mas não somente nesse âmbito. Os movimentos sociais orientam suas ações educativas a partir dele e as escolas e professores manifestam suas preocupações em transformar o ensino para que a exigência seja atendida para que outra escola seja produzida, como evidenciaram os colaboradores da pesquisa anteriormente realizada (MENDES, 2009).

Dentre os elementos tomados para distinguir a escola do campo, muitos professores apontaram, naquela pesquisa, os conhecimentos a serem ensinados e aprendidos, remetendo ao embate entre conhecimentos universais e locais, tema que também motivou parte das perguntas que orientaram a pesquisa. Assim, a perspectiva traçada para a tese foi a de tomar como ponto de partida o "pré-construído" que "está em toda parte" (BOURDIEU, 1998a, p.34) e construir um objeto científico exercendo a crítica sobre os significados de especificidade que circulam na cultura, em relação ao tema da Educação do Campo.

Nessa direção, o primeiro objetivo específico da pesquisa foi (re)construir a trajetória da educação para as populações do campo no Brasil, buscando compreender os argumentos usados para justificar sua especificidade. O resultado da releitura de obras clássicas da história da educação e de trabalhos que também (re)fizeram percursos para compreender a historicidade de outros objetos foi enriquecido pela leitura de análises sobre as relações entre urbano e rural no Brasil. Os elementos resultantes das leituras foram apresentados no capítulo dois, que segue a introdução do texto, e evidenciaram a predominância de argumentos relacionados ao desenvolvimento econômico do país como justificadores de uma educação e de uma escolarização com características diferenciadas nas áreas rurais.

O segundo objetivo da pesquisa foi analisar documentos dos movimentos sociais de luta pela Educação do Campo, em particular cartas e manifestos, para elencar os elementos privilegiados na defesa da especificidade da Educação e da Escola do Campo. Os resultados obtidos por meio dessa análise permitiram distinguir a construção cultural realizada a partir da década de 1970, como resposta à ausência de políticas voltadas à solução dos problemas do campo, seja quanto à

reforma agrária, seja quanto ao atendimento das demais necessidades e direitos da população do campo.

O processo registrado nos documentos analisados mantém o foco nas questões do desenvolvimento econômico e social desigual, com apoio nas proposições dos movimentos sociais – especialmente o MST – e, ao aproximar-se do ano 2000, colocam também em destaque os elementos identitários das populações do campo como argumento para construção de uma educação e de uma escola específica para essas populações. É o que se procurou evidenciar no capítulo 3, denominado “Especificidade da Escola do Campo: do protagonismo dos Movimentos Sociais à institucionalização dos debates e ações a partir dos anos 1980”.

O início do século XXI chegou com novas expectativas, derivadas do fortalecimento político do Partido dos Trabalhadores que culminou com a sua chegada ao poder, no Governo Federal, em 2002. Aliado às lutas dos movimentos sociais durante as décadas anteriores, o governo petista produziu uma abertura dos espaços institucionais aos movimentos sociais e suas demandas. Um conjunto de normatizações regulamentou ações federais e estaduais na direção de uma Educação do Campo, denominação que expressa o resultado da construção social realizada pelos movimentos sociais, mas também por agentes do campo acadêmico que desde períodos anteriores já participavam de ações a eles relacionadas.

Assim, o terceiro objetivo específico dirigiu-se a mapear os elementos referidos como justificativa de normatizações específicas para a Educação e a Escola do Campo na legislação federal e na legislação do Estado do Paraná, que foi tomado apenas como caso exemplar examinado, para evidenciar construções particulares ocorridas nesse nível da administração do sistema educativo. A análise da legislação produzida ao longo de uma década evidenciou a incorporação de parte das reivindicações e também dos argumentos usados para justificar uma educação e uma escolarização diferenciada. Os elementos socioculturais, identitários, ganham espaço. A população do campo passa a ser referida nos textos legais como um conjunto cultural diverso, que tem especificidades que devem ser contempladas.

Na aproximação efetivada entre o Estado e os movimentos sociais, ampliaram-se os argumentos relacionados à necessidade de outras formas de estruturação do trabalho escolar e as formas de ensinar, e algumas definições legais

caminharam na direção de proposições específicas para a escolarização no campo – as licenciaturas em regime de Alternância e o Programa Nacional de Livros Didáticos Campo são exemplares dessas ações.

A análise dos documentos oficiais também evidenciou a aproximação crescente entre os movimentos sociais e o campo acadêmico, caracterizada na origem pela presença de alguns agentes nas lutas empreendidas ainda na ditadura militar e gradativamente ampliada ao longo dos governos petistas, quando projetos das universidades foram financiados pelo Governo Federal e professores pesquisadores ocuparam funções na administração federal.

Assim, o quarto objetivo proposto foi analisar os elementos relacionados à argumentação quanto à especificidade da Educação e da Escola do Campo que têm sido objeto de elaborações nos textos acadêmicos, especialmente em livros e artigos produzidos por pesquisadores ligados ao tema da Educação do Campo.

A partir da constatação sobre as aproximações ocorridas entre movimentos sociais, Estado e universidades, o capítulo cinco apresentou, então, os resultados da análise do *corpus* documental, organizados em duas seções. Na primeira, procurou-se destacar elementos que estão presentes na legislação sustentando argumentos para uma educação e uma escolarização específicas; e na segunda seção, analisa-se uma seleção de autores e textos que eles produzem sobre o tema e que, segundo se entende, contribuem para se compreender as transformações que ocorreram nas últimas décadas quanto à questão da especificidade da educação e da escolarização no campo. As análises mostraram um deslocamento da ênfase dos argumentos relacionados a processos sociais amplos, como o desenvolvimento, o trabalho, a cultura de origem, para argumentos relativos mais propriamente aos processos escolares. A ênfase se desloca, portanto, da Educação do Campo para a Escola do Campo, ainda que sem perder de vista a relação indispensável entre as duas dimensões.

Deve-se registrar que, embora não se tenha esgotado, na análise, a numerosa produção bibliográfica disponível sobre o tema, o *corpus* documental permitiu “estabelecer um conhecimento científico adequado” que levou em consideração não apenas a materialidade dos produtos analisados, mas também “as posições ocupadas pelos agentes no campo” e as relações que são estabelecidas

no “jogo científico” – instrumentos teóricos e metodológicos que derivam das teorizações de Bourdieu (1998b, 2004, entre outros).

Assim, foi possível construir a argumentação necessária para defender a tese de que as aproximações entre os movimentos sociais e os agentes do campo acadêmico deram maior visibilidade às especificidades da escolarização no campo, enquanto experiência que se produz no interior das escolas, em sua vida cotidiana; estas especificidades, embora tivessem espaço no interior dos movimentos sociais – em suas práticas e nos documentos produzidos –, tornaram-se uma questão consolidada pela articulação com as universidades, pelas ações dos pesquisadores, bem como de professores que atuam nos diferentes sistemas escolares e que têm buscado qualificação e formação no âmbito da graduação e da pós-graduação, onde encontraram espaços para problematizar as práticas escolares na Educação do Campo.

Em particular, a tese que se defende explicita a força do campo acadêmico na produção de significados sobre a especificidade da Educação e da Escola do Campo no âmbito da experiência escolar, contribuindo então para a construção de modos de organizar a estrutura dessa experiência e modos de realizar o ensino, para além do que já havia sido proposto antes da década de 2000. Destaca-se essa focalização na vida escolar como um elemento positivo para o debate, já que o conceito de experiência escolar aqui assumido (ROCKWELL, 1995) evidencia que é nesse âmbito que a escola de fato ganha vida, por meio de processos de aceitação e de resistência, de reprodução e de produção social.

Aceitando a análise de Frigotto (2011, p. 34, em nota de rodapé) de que “há uma construção capilar contra-hegemônica que segue construindo caminhos”, encontrou-se no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq um número significativo de pesquisadores que têm na temática da Educação do Campo e da Escola do Campo seus objetos científicos. Isso é mais um elemento que contribuiu para entender o crescimento da produção de artigos, capítulos e livros sobre o tema.

Assumindo esse elemento como parte das estratégias que produzem a disputa científica, o que significa compreender que a ciência também se faz nas lutas por espaço de reconhecimento e para conservar ou transformar esse espaço, entende-se que as contribuições trazidas por esse processo de crescimento de grupos e de produtos bibliográficos serão um instrumento essencial para os debates

e as lutas que se anunciam nesse momento de rearticulação das forças políticas no Brasil.

Por esses motivos, deve-se ressaltar que o fortalecimento da produção em direção aos processos escolares motivou a necessidade de reexaminar alguns elementos que recolocam significativas e complexas questões de debate em todas as instâncias envolvidas na problemática da educação e da escolarização no campo. Projeta-se outra etapa das lutas travadas até aqui, nessa articulação entre os movimentos sociais e as Universidades, nas novas configurações do Estado brasileiro. E alguns elementos a serem reexaminados podem ser apontados nestas considerações finais, tomando por base a pesquisa desenvolvida.

Como um primeiro ponto, a leitura da produção bibliográfica disponível evidenciou um grupo de autores para os quais os argumentos sobre a realidade, a diversidade e a cultura do campo precisam ser levados em conta ao se discutir a Política de Educação do Campo, pois esta deve ser diferenciada da Educação das escolas urbanas. Mas em elaborações como as realizadas por Jesus, Rosa e Bezerra (2014), por exemplo, alerta-se para o fato de que as concepções educacionais que desconsideram a totalidade e sobrevalorizam as culturas específicas, ao modo das teorias pós-modernas, exigem aprofundamento nos debates sobre a especificidade, no caso da Educação do Campo.

Talvez seja essa a questão que, ao longo da elaboração da tese, gerou as reflexões mais exigentes do ponto de vista conceitual. Naturalizada – para a pesquisadora e na cultura escolar, de modo geral – a defesa de que há uma especificidade na Educação e na Escola do Campo, foi um exercício complexo compreender o “pré-construído”, as relações constituídas que sustentam os argumentos que se repetem e se renovam.

A pergunta que se coloca é sobre os riscos que a defesa da especificidade naturalizada pode trazer no âmbito dos debates e das proposições efetivamente comprometidos com a problemática da Educação do Campo. Entende-se que é necessário relembrar que as lutas a respeito da identidade ética ou regional, isto é, a respeito de propriedades "ligadas à *origem* através do *lugar* de origem e dos sinais duradouros que lhes são correlativos", são um caso particular das lutas das classificações, a disputa por uma definição legítima das divisões do mundo social (BOURDIEU, 1998a, p. 113).

Assim, o cerne do problema estaria na compreensão das divisões entre cidade e campo que se consolidaram, produto das forças materiais e simbólicas em luta na história da vida social brasileira. Ao reafirmar a especificidade, talvez se reafirme também um modo de classificação que se impôs ao longo dessa história e as relações de poder que dele derivam.

Dessa forma, nesta tese se acompanham as preocupações de autores que alertam para os problemas e os riscos de, embora reconhecendo a universalidade do humano, cair na armadilha de supervalorização do singular, do particular, e buscar nesta dimensão a compreensão e a solução dos problemas do campo, no país.

Relacionado a este primeiro elemento, aponta-se uma segunda questão, que diz respeito à identidade das populações do campo. Às vezes se sustentam argumentos em uma visão romântica do campo, que se diferencia da cidade; difunde-se uma visão da cultura e das identidades culturais dos sujeitos do campo muitas vezes abstrata e desvinculada da realidade do campo. Neste sentido, e não só por isto, autores sugerem que campo e cidade devem ser vistos como realidades históricas inter-relacionadas dinamicamente (WILLIAMS, 2011) e, assim também, a educação “da cidade” e a “do campo” não são realidades dicotômicas.

Desta forma, os envolvidos com a questão da Educação do Campo precisam buscar avanços na produção de conhecimento, uma vez que as últimas décadas recolocaram questões sobre a especificidade, geradas em parte pelas ações, pelos projetos que tiveram andamento nesse período, e que evidenciam as contradições que permanecem, apesar das conquistas ocorridas do ponto de vista institucional.

Aqui também se coloca a dificuldade que se observou no *corpus* documental em situar o particular sem perder a dimensão da universalidade. Propõe-se uma Educação e uma Escola específicas para os sujeitos do campo. Mas quem são esses sujeitos? A diversidade do campesinato brasileiro tem sido estudada em diferentes disciplinas acadêmicas e a legislação brasileira gradualmente foi incorporando a necessidade de dar visibilidade ao conjunto de sujeitos sociais que compõem a população brasileira.

Tão diversos nas formas de reprodução e produção da vida, o que os torna sujeitos dessa modalidade de educação? O que significa e como deve ser a escola para grupos sociais tão diferentes? Desse ponto de vista, retoma-se aqui a força da

construção do argumento que apoia a defesa da especificidade na identidade e na cultura das populações do campo ao longo do século XX e sua permanência no século XXI.

Embora o projeto educativo dos movimentos sociais tenha sido contemplado na legislação mais recente, sua materialização implica disputas. Para além da identidade cultural, deve-se focalizar a produção da vida no campo, a organização territorial do campo no contexto da sociedade capitalista, relacionada, portanto, à questão das classes sociais. Essa perspectiva de análise impede que o entendimento da especificidade da Escola do Campo fique limitado ao âmbito do singular, da particularidade, e se projete para questões relacionadas ao controle do capital sobre a produção no campo ou com a disputa de hegemonia travada neste âmbito. Um terceiro elemento apontado por alguns autores refere-se à aproximação entre o Estado e os Movimentos Sociais, que se avalia como positivo e importante para a efetivação de Políticas de Educação do Campo. No entanto, este é um debate complexo. A Educação do Campo partiu, na sua origem, de experiências educacionais de movimentos sociais, vinculadas, portanto, a um projeto político, não limitado às questões educacionais. Entretanto, ela tomou uma dimensão maior, inclusive de política pública, perdendo de alguma forma a sua marca original. Que caminhos se mostram à frente?

A análise do *corpus* documental permitiu concluir que os espaços institucionais conquistados no âmbito do Governo Federal – e a necessidade de normatizar as ações para atender reivindicações sustentadas pelos movimentos sociais e por agentes do campo acadêmico – criaram possibilidades de aproximação com a vida escolar. Este efeito foi considerado, nesta tese, como o de maior poder transformador exatamente porque incide sobre os elementos que constituem a finalidade central da escolarização.

Na aproximação efetivada, ampliaram-se os argumentos relacionados à necessidade de outras formas de estruturação do trabalho escolar e outras formas de ensinar, e algumas definições legais caminharam na direção de proposições específicas que transformam a experiência escolar no campo – as licenciaturas em regime de Alternância e o Programa Nacional de Livros Didáticos Campo são exemplos dessas ações.

Além dessas ações, o fato de se ter produzido um projeto político-pedagógico de uma Escola do Campo diferente dos demais, que abrange várias escolas nas quais os alunos têm o conhecimento escolar tratado também de outra forma, sem precedentes nesse nível de proposição, indica que a defesa da especificidade pode resultar em mudanças na forma como se estrutura a experiência escolar, e que a legislação pode ser um instrumento para abrir espaços de transformação.

Estas fendas que se abrem na cimentada estrutura da escola no espaço do Estado são referências para pensar também a escola urbana, pois nela há especificidades que estão relacionadas ao contexto em que se localizam – bairros com suas particularidades, centro, regiões de periferia, ou de trabalhadores em ramos ou segmentos próprios, bem como outros marcados por etnias ou migrações, que constituem comunidades ricas em suas experiências históricas e culturais, tal como se tem defendido amplamente em relação às escolas do campo.

Pode-se falar de uma “crise teórica” expressa na produção bibliográfica analisada; é evidente que há um esforço para se construir uma educação específica para o campo, sobretudo, a partir dos movimentos sociais. No entanto, apesar das aproximações com a experiência escolar observada no período, ainda há dificuldades em objetivar, no âmbito da vida escolar, as proposições sobre o que seria esta escola e em quais elementos ela deveria se diferenciar da educação urbana.

Registram-se novamente aqui alguns estudos realizados e em andamento que mostram como os professores tentam, no interior das escolas, estabelecer relações entre as propostas de Educação do MST, as propostas locais do sistema de ensino municipal, as propostas de um programa nacional de formação para alfabetização e, ainda, os livros didáticos que chegam à escola por escolha feita em outras instâncias (BOROWICC, 2016). Ou, ainda, alguns estudos que mostram o que os jovens de escola do campo dizem a respeito de se propor livros didáticos específicos para as Escolas do Campo, no momento em que estão conectados com o mundo, ainda que de forma virtual, nas redes sociais (VIEIRA; GARCIA, 2016, no prelo).

A problemática universal/particular e global/ local se recoloca em outras bases e se anuncia como uma questão a ser ainda enfrentada pelos interessados na

Educação e na Escola do Campo – não apenas os pesquisadores, não apenas os dirigentes dos movimentos sociais, não apenas a administração dos sistemas de ensino, mas todos os sujeitos e grupos sociais que compreendem a necessidade de encontrar soluções para os problemas estruturais do campo, mas de forma ampliada da educação pública brasileira.

Experiências em andamento, algumas anunciadas na produção bibliográfica, poderão apontar as transformações possíveis na vida das escolas, nesse momento. A abertura para o debate e o reconhecimento das forças simbólicas que atuam no campo serão elementos essenciais para que a trajetória feita até aqui sustente novas propostas – e novas lutas.

Um alerta fundamental pode ser encontrado no texto de Frigotto, produzido já no final da primeira década do século XXI, quando o autor relembra que, apesar dos avanços que estavam em andamento, não houve mudanças estruturais no projeto dominante:

> A opção que vem se solidificando é do nacional desenvolvimentismo conservador e que, ao contrário de ruptura com a classe dominante e seu projeto societário, governa condicionado por ela. O efetivo avanço nas políticas assistenciais e, em parte, redistributivas, sem mudanças estruturais, pode tornar-se um ovo de serpente e, uma vez mais, reiterar políticas personalistas e patrimonialistas, que alimentam e reforçam um dos projetos societários mais desiguais e violentos do mundo (FRIGOTTO, 2011, p. 27).

Contudo, porque aqui se assume a perspectiva teórica de que a vida social se constitui nas tensões entre as determinações estruturais e a ação dos sujeitos, e porque a partir dela se defende a escola na perspectiva de uma construção social, encerram-se estas considerações finais com as contribuições de José de Souza Martins sobre o que ocorre nos assentamentos resultantes de lutas do MST – talvez anunciando uma possibilidade de perspectivar um futuro menos injusto e desigual.

Segundo ele, nos assentamentos o fato “mais importante é a modernização tecnológica e econômica acompanhada de uma notável criatividade social, uma verdadeira reinvenção da sociedade”, uma reação contra “os efeitos perversos do desenvolvimento excludente e da própria modernidade”, mas que abre para “concepções mais largas de sociabilidade” (2008, p. 38).

Para Martins, os jovens trabalhadores do campo reinventam a sociedade na experiência dos assentamentos. E “justamente a economia e a tecnologia modernas

acabam viabilizando em seu proveito formas tradicionais de organização da sociabilidade e da vida [...]". Amplia-se o "território da modernidade e do capitalismo que a sustenta e justifica" (p. 40).

De forma homóloga, poder-se-ia pensar, neste momento da história, que as experiências desenvolvidas nas escolas do campo talvez não possam virar as costas para as configurações da forma escolar existente, pois ela é produto da configuração de outras formas sociais que a produziram, em dado momento histórico.

No processo de pesquisa, os sujeitos, a educação e a escola do campo foram analisados em sua materialidade. Compreende-se que, ao olhar para a singularidade do campo, não se nega o universal; ao contrário, o que se coloca como desafio é pensar a escolarização de sujeitos concretos, detentores de práticas, de conhecimentos, de valores e dentro de um processo educativo determinado; em última instância, pensar e propor uma escola sustentada no modo de produção da vida, portanto, como processo de construção humana.

Esta foi uma das dimensões em que a produção acadêmica se desenvolveu, ao abrir espaço para discutir a especificidade dos sujeitos do campo, sejam eles indígenas, quilombolas, ribeirinhos, acampados, assentados. As lutas pela vida humana também se enraízam nas especificidades, nas diferentes formas de sociabilidade.

Há, sim, uma educação e sujeitos concretos a serem compreendidos. Essa compreensão indica que há necessidade de, reconhecendo as determinações estruturais derivadas do capitalismo, submeter a escola a uma profunda crítica para reorganizar a experiência escolar e que é possível fazê-lo, tomando como referência as singularidades que também constituem os sujeitos.

Talvez das experiências que estão em curso, da apropriação que os sujeitos escolares fazem das normas oficiais e da compreensão ampliada que resulta dos processos de luta e de produção do conhecimento nas últimas décadas, das relações de colaboração que foram construídas entre diferentes sujeitos, possam surgir novos elementos de uma escolarização do campo menos desigual e excludente como tem ocorrido até aqui.

Questões ainda ficam à espera de aprofundamentos. Mas espera-se que a tese, que explorou os significados de especificidade produzidos socialmente nos

diferentes contextos de produção, em diferentes momentos históricos e especialmente nas proposições mais recentes, com a participação de diferentes sujeitos, possa trazer sua contribuição para o debate, sobre a escola pública e sobre a experiência escolar necessária aos diferentes sujeitos que compõem a população brasileira.

REFERÊNCIAS

A EDUCAÇÃO DO CAMPO: identidade e políticas públicas, 2002. **Boletim de Educação**, 2001. Brasil, 1996 e 2002. Chauí, 1980.

ABE - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. Goiânia, jun. 1942. **Anais do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação**. Rio de Janeiro, IBGE, 1944.

ABRÃO, J. C. **O educador a caminho da roça:** notas introdutórias para uma conceituação de educação rural. Campo Grande: Ed UFMS, 1986.

ALBERTI, V.; PEREIRA, A. A. A defesa das cotas como estratégia política do movimento negro contemporâneo. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, n. 37, p. 143-166, jan./jun. 2006.

ALMEIDA, D. B. A educação rural como processo civilizador. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes. 2005. p. 279-293.

ALMEIDA JÚNIOR, A. Os objetivos da escola primária rural. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 29-35, 1944.

ALVES, G. L. **Mato Grosso do Sul:** o universal e o singular. Campo Grande - MS: UNIDERP, 2003.

ALVES, G. L. (Org.). **Educação no Campo:** recortes no tempo e no espaço. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

ALVES, L. M. A. **O processo de Expansão Escolar em Mato Grosso (1910-1946):** uma abordagem histórica. 1994. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá,

ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, A. A. **Educação do Campo:** desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ANTUNES-ROCHA, M. I. *et al*. **Territórios educativos na Educação do Campo:** escola, comunidade e movimentos sociais. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

ARROYO, M. G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 20, n. 68, p. 143-161, dez. 1999.

ARROYO, M. G. **O ofício de mestre:** imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

ARROYO, M. G. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, M. G. ; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004

ARROYO, M. G. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In: MOLINA, M. C. **Educação do Campo e pesquisa:** questões para reflexão, Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, p. 103-116.

ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores (as) de campo. **Cad. Cedes,** Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. ARROYO. Miguel G. **Ações Coletivas e Conhecimento: Outras Pedagogias?** 2009. Disponível em: <http://www.universidadepopular.org/site/pages/pt/documentos/leituras/leituras-sobre-a-upms.php>. Consultado em: 05 de abril de 2016.

ARROYO, M. G. Diversidade. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

ARROYO, M. G. Escola: terra de direito. In: ROCHA, M. I. A.; HAGE, S. M. (Orgs.). **Escola de direito:** reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 119-140.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. **A Educação básica e o movimento social do campo**. Articulação nacional por uma Educação Básica do Campo Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo n. 2).

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo:** por uma educação básica do campo. Brasília: MST - Coordenação da Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2011. Disponível em: <http://educampoparaense.eform.net.br/site/media/biblioteca/pdf/Colecao%20ol.2.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2014.

ARRUDA, E. E.; BRITO, S. H. A. Análise de uma proposta de escola específica para o campo. In: ALVES, G. L. (Org.). **Educação no Campo:** recortes no tempo e no espaço. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

ARRUDA, M. A. N. Modernismo e regionalismo no Brasil: entre inovação e tradição. **Tempo Soc.**, São Paulo, v. 23, n. 2, nov. 2011.

ARTICULAÇÃO PARANAENSE. **A História da Articulação Paranaense**: por uma Educação do Campo, v. 1. Porto Barreiro, 2000.

AUED, B. W.; VENDRAMINI, C. R. (Org.). **Educação do campo:** desafios teóricos e práticos. Florianópolis: Insular, 2009.

AUED, B. W.; VENDRAMINI, C. R. (Org.). **Temas e problemas no ensino em escolas do campo**. São Paulo: Outras Expressões, 2012.

AZEVEDO, M. A. de. Política de Educação do Campo: concepções processos e desafios. In: NETO, A. C. *et al.* **Pontos e contrapontos da política educacional**: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília: Líber Livros, 2007.

BARROS, B. Há 40 anos, DDT precipitou restrições. **Valor Econômico.** São Paulo, Agronegócios, p. B12, 22 nov. 2010.

BEGNAMI, J. B. Pedagogia da Alternância como sistema educativo. **Revista da Formação por Alternância**, Brasília: UNEFAB, n. 3, p. 24-47, 2006.

BEISIEGEL, C. R. **Estado e educação popular.** Brasília: Líber Livro, 2004.

BENJAMIN, C.; CALDART, R. **Projeto Popular e escolas do campo**: por uma educação básica do campo. Cad. 3. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2000.

BEZERRA NETO, L. **Avanços e retrocessos na educação rural no Brasil**. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

BOROWICC, R. **Processos de escolha de livros didáticos em escolas de assentamento:** diálogos e tensões. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

BOURDIEU, P. **Les Héritiers.** Paris: Les Éditions de Minuit, 1964.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico.** Tradução de: FERNANDO TOMAZ. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998a.

BOURDIEU, P. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998b.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência:** por uma sociologia clínica do campo científico. Tradução de: DENICE BARBARA CATANI. São Paulo: UNESP, 2004.

BOURDIEU, P. **Ofício de sociólogo:** metodologia da pesquisa na sociologia. Tradução de: GUILHERME J. F. TEIXEIRA. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BRASIL. **Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911**. Aprova a lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8659-5-abril-1911-517247-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 01 jun. 2016.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 19.402, de 14 de novembro de 1930**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19402-14-novembro-1930-515729-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 09 fev. 2017.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Primário. Brasília: Câmara dos Deputados, DOU de 04/01/1946.

BRASIL. Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). **Relatório de serviços de educação para adultos**. 1950.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ Constituicao.htm>. Acesso em: 24 out. 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 09 mar. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 9/2001.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2001. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q= cache:I2OW1-y94P8J:portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=BR>. Acesso em: 03 abr. 2017.

BRASIL, MEC. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo.** Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Grupo permanente de trabalho sobre educação do campo**. Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo:** caderno de subsídio. Brasília, DF, out. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 1, de 02 de fevereiro de 2006.** Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros 336 Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_ content&view=article&id=12992&Itmid=866>. Acesso em: 8 jan. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Diário Oficial da União, 29/4/2008, Seção 1, p. 25-26. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2007**. 2009. Disponível em:<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=ache:X8YpTvC7um4J:downl

oad.inep.gov.br/download/superior/censo/2007/Resumo_tecnico_2007.pdf+&cd=3&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=BR>. Acesso em: 09 jun. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: MEC, 2010a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992&Itemid=866>. Acesso em: 30 dez. 2014.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Diário Oficial da União, Brasília, 5 nov. 2010b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm>. Acesso em: 8 jun. 2015.

BRASIL, **Resolução Nº 40 de julho de 2011**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo) para as escolas do Campo. Brasília, 2011.

BRASIL. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro didático - PNLD 2013.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2011.

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

BRASIL. **Edital de Convocação 04/2014.** CGPLI PNLD Campo, 2014. Disponível em: <www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais/item/5373-edital-pnld-campo-2016>. Acesso em: 15 ago. 2015.

CALAZANS, M. J. Para compreender a educação do Estado no meio rural - traços de uma trajetória. In: THERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. (Coords.). **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993. p. 172-184.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem-Terra**: escola é mais do que escola. Petrópolis: Vozes, 2000.

CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: **Educação do Campo:** identidade e políticas públicas. Caderno 4. Brasília: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2002.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. **Revista Currículo sem Fronteiras**. v. 3, nº 1, p. 60-81, jan./jun. 2003.

CALDART, R. S. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M. G. *et al.* (Orgs.). **Por uma Educação do Campo.** Petrópolis: Vozes, 2004. p. 147-158.

CALDART, R. S. Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (Org.).

Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Brasília: Maxprint, 2005, p. 13-52. (Coleção Por uma Educação do Campo, n. 5).

CALDART, R. S. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, C. A. dos (Org.). **Por uma educação do campo**. Brasília: Incra; MDA, 2008. (Campo - Políticas Públicas - Educação. Cad. 7).

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

CALDART, R. S. Educação do Campo: notas para uma análise do percurso. In: MOLINA, M. C. (Org.). **Educação do Campo e pesquisa - II:** questões para reflexão. Brasília: Nead. 2010a. p. 103-126.

CALDART, R. S. A Educação do Campo e a perspectiva de transformação da forma escolar. In: MUNARIM, A. *et al*. (Orgs.). **Educação do Campo:** reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2010b. p.145-188.

CALDART, R. S. Educação do Campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro - São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 259-267.

CALDART, R. S. *et al*. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CAMINI, I. **Escola Itinerante**: na fronteira de uma nova escola. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

CARVALHO, G. T.; MARTINS, M. F. A. (Org.). **Livro Didático e Educação do Campo.** Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014.

CAVALCANTE, R. L. A. **A escola rural e seu professor no "Campo das Vertentes".** 2003. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Ripo de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

COSTA, F. A.; CARVALHO, H. M. Campesinato. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CHEROBIN, F. F. **A Educação do Campo e sua normatização como política pública:** uma demanda dos trabalhadores ressignificada pelo Estado. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2015.

CNBB - MST - UNICEF - UNESCO - UnB. Conferência por uma Educação Básica do Campo. **Compromissos e Desafios**. Luziânia, 27 a 31 de julho de 1998. Disponível em:

<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:K8pj3TebdNoJ:web2.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom1/pdf/012.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=BR>. Acesso em: 08 jun. 2016.

CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Declaração final. Por uma política pública de educação do campo**. Luziânia-GO, 02 a 06 ago. 2004.Disponível em: <http://www.cnbb.org.br/documento_geral/IIConferenciaNacPorUmaEducCampo.doc>. Acesso em: 12 dez. 2014.

CONWAY, G. Êxitos anteriores. In: CONWAY, G. **Produção de alimentos no século XXI:** biotecnologia e meio ambiente. São Paulo: Estação Liberdade, 2003. Cap. 4, p. 69-74.

COSTA, D. M. V.; ARAÚJO, G. C. **A campanha de educação de adolescentes e adultos e atuação de Lourenço Filho (1947-1950)**: a arte da guerra. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0126.pdf>. Acesso em: 09 set. 2016.

COSTILLA, L. O. Pensando o Estado: sociedade política e sociedade civil hoje, no Brasil e no México. In: NETO, A. C. *et al.* **Projetos nacionais e conflitos na América Latina**. México: Edições UECE, UNAM, 2006.

CPDOC. **AI-5.** Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/FatosImagens/AI5>. Acesso em: 28 fev. 2017.

CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata.** São Paulo: UNESP, 2005.

D'AGOSTINI, A. **A educação do MST no contexto educacional brasileiro.** 2009. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

D'AGOSTINI, A.; VENDRAMINI, C. R. Educação do campo ou Educação da classe trabalhadora? A perspectiva do empresariado, do Estado e dos Movimentos Sociais organizados. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 299-322, jul./dez. 2014. Semestral.
Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/5194/3694>. Acesso em: 10 maio. 2016.

DALMAGRO, S. L. **A escola no contexto das lutas do MST**. 2010. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

DAMASCENO, M. N.; BESERRA, B. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 1, p. 73-89, jan./abr. 2004.

DEBRUN, Michel. A identidade nacional brasileira. **Estudos Av. [online].**1990, v. 4, n.8 p. 39-49.

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141990000100004&lng=en&nrm=iso>.

DORIA, S. Memória sobre a educação nacional. In: **Annaes... da Conferência Interestadual de Ensino Primário.** Rio de Janeiro: O Norte, 1922. p. 350-375 (FEUSP – São Paulo, Tombo 53).

ESTEVAM, D. O. **Casa Familiar Rural**: a formação com base na Pedagogia da Alternância. 2003. 126 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2003.

FARIA, A. A. **Getúlio Vargas e sua época**. 2. ed. São Paulo: Global, 1983.

FAUSTO, B. **História do Brasil.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Fundação do Desenvolvimento da Educação, 1995.

FÁVERO, O. **Memória das campanhas e movimentos de educação de jovens e adultos (1947-1966).** 2008.
Disponível em: <http://www.forumeja.org.br/df/fles/leiamais.apresenta.pdf>. Acesso em: 09 set.2016.

FERNANDES, B. M. **MST:** formação e territorialização. São Paulo: Hucitec, 1996.

FERNANDES, B. M. **Questão agrária, pesquisa e MST**. São Paulo: Cortez Editora, 2001

FERNANDES, B. M. Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial Rural. **Revista Nera**. Presidente Prudente – SP. Ano 14, n. 18 p. 125-135, 2011.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. **Por uma educação do campo:** contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília: Maxprint, 2004. (Coleção Por uma Educação do Campo, n. 5).

FERNANDES, I. L. C. Educação do Campo: a trajetória de um projeto de mudanças para os povos do campo. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 11, n. 2, p. 58-69, jul./dez. 2012.

FICO, C. Versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 24, nº 47, p. 29-60, 2004.

FONSECA, M. T. L. da. **A extensão rural no Brasil:** um projeto educativo para o capital. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO (FONEC). **Carta de criação do Fórum Nacional de Educação do Campo**. Brasília, 2010. Disponível em: <http://educampoparaense.org/site/media/Carta%20de%20cria%C3%A7%C3%A3o%20do%20FNEC.pdf>. Acesso em: 7 set. 2015.

MISKULIN, S. C. **A revolução cubana**. Disponível em: <http://anphlac.fflch.usp.br/revolucao-cubana-apresentacao>Acesso em: 02 fev. 2017.

MOLINA, M. C. **Contribuições do PRONERA na construção de políticas públicas de Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável.** 2003, Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável) - Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília. Brasília, 2003.

MOLINA, M. C. (Org.). **Educação do Campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MOLINA, M. C. (Org.). **Educação do campo e pesquisa II**: questões para reflexão. Brasília: MDA/MEC, 2010.

MOLINA, M. C. Possibilidades e limites de transformações das escolas do campo: reflexões suscitadas pela Licenciatura em Educação do Campo – UFMG. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, A. A. (Org.). **Educação do Campo:** desafios para a formação de professores. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

MOLINA, M. C. Políticas públicas. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. de A. Avanços e desafios na construção da educação do campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, nº 85, p. 17-31, abr. 2011.

MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de (Org.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por uma Educação do Campo, n. 5).

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Escola do Campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 324-331.

MOLINA, Monica Castagna; ANTUNES-ROCHA, Maria Izabel. Educação do Campo: história pratica e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores-reflexões sobre o PRONERA e PROCAMPO. **Reflexão e Ação**, v 22 nº 2, p.220-253, 2014.

MONARCHA, C. **Brasil arcaico, Escola Nova:** técnica, ciência e utopia nos anos de 1920-1930. São Paulo: UNESP, 2009.

MST - MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Dossiê MST Escola:** documentos e estudos 1990 –2001. Caderno de Educação nº 13, Veranópolis-RS, 2005.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO (FONEC). **Nota técnica sobre o Programa Escola Ativa**: Uma análise crítica. Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/legislacao1/nota-tecnica-sobre-o-programa-escola-ativa-uma-analise-critica/at_download/file>. Acesso em: 10 nov. 2016.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO (FONEC). **Notas para análise do momento atual da educação do campo.** Brasília, nov. 2012. Disponível em: <http://www.editoraunesp.com.br/catedra/publicacoes_relatorios.asp?tpl_id=5>. Acesso em: 1 set. 2015.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO (FONEC). **III Seminário Nacional.** Brasília, DF 26 a 28 de agosto de 2015. (Documento Final).

FRANK, A. G.; FUENTES, M. Dez teses acerca dos movimentos sociais. **Lua Nova**, São Paulo, n. 17, jun. 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, L. C. de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática.** Campinas, Papirus, 1995.

FREITAS, L. C. de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática.** 5. ed. Campinas: Papirus, 2002.

FREITAS, L. C. **Ciclos, seriação e avaliação**: confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.

FREITAS, L. C. de. **Uma pós-modernidade de libertação**: reconstruindo as esperanças. Campinas: Autores Associados, 2005.

FREITAS, L. C. de. A Escola Única do Trabalho: explorando os caminhos de sua construção. **Cadernos do Iterra**, nº 15, 2010.

FREITAS, L. C. de; CALDART, R. S.; SAPELLI, M. L. S. (Orgs.). **Plano de Estudos da Escola Itinerante.** Cascavel: Edunioste, 2013.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva:** um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1984.

FRIGOTTO, G. **Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio**. 2008. Disponível em: <http://www.ia.ufrrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-2/Educacao-MII/2SF/2-Frigotto2008.pdf>. Acesso em: 4 set. 2013.

FRIGOTTO, G. Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. In: MUNARIM, A. *et al.* (Org.). **Educação do campo:** reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2010. p. 19-46.

FRIGOTTO, G.; GENTILLI, P. **A cidadania negada:** políticas de exclusão na educação e no trabalho. São Paulo: Cortez; Clacso, 2011.

GARCIA, Tânia M. F. Braga. Ensino e pesquisa em ensino: espaços da produção docente. In: Nilson M.D. Garcia; Ivanilda Higa; Erika Zimmermann; Cibele C. Silva; André F.P. Martins. (Org.). **A pesquisa em Ensino de Física e a sala de aula: articulações necessárias**. 1ed.São Paulo, SP: Livraria da Física Editora, 2012, v. 1, p. 239-259.

GARCIA, T. M. F. B.; BUFREM, L. S.; GEHRKE, M. (Orgs.). **Leituras, Escola do Campo e textos**: propostas e práticas. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.

GEHRKE, M. **Escrever para continuar escrevendo:** as práticas de escrita da Escola Itinerante do MST. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2010.

GEHRKE, M. **Contribuições da práxis para a constituição da biblioteca escolar do trabalho a partir da Educação do Campo.** 2014, Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2014.

GEHRKE, M.; SAPELLI, M. L. S. *et al.* (Orgs.). **Estágio**: práticas pedagógicas em escolas do campo. Guarapuava: UNICENTRO, 2016.

GEHRKE, M.; BUFREM, L. S. Biblioteca da Educação do Campo: políticas públicas e produção de acervos. In: GARCIA, T M. F. B.; BUFREM, L. S.; GEHRKE, M. (Orgs.). **Leituras: escola do campo e textos**: propostas e práticas. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.

GHEDINI, C. M. **A produção da Educação do Campo no Brasil:** das referências históricas à institucionalização. Tese (Doutorado) – UFRJ. Rio de Janeiro, 2015.

GHEDINI, C. M. **A produção da Educação do Campo no Brasil:** das referências históricas à institucionalização. Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2017.

GIMONET, J.-C. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAS.** Tradução: Thierry de Burghgrave. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GODOI, E. P.; MENEZES, M. A.; MARIN, A. Apresentação da coleção história social do campesinato brasileiro. In: GODOI, E. P. (Org.). **Diversidade do campesinato**: expressões e categorias: construções identitárias e sociabilidades. Brasília: Ed. da UNESP, 2009. p. 23-36.

GOHN, M. da G. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

GOHN, M. da G. Conselhos gestores e gestão pública. **Revista Ciências Sociais**, Rio Grande do Sul: Unisinos, v. 42, n. 1, p. 5-11, jan./abr. 2006.

GRACINDO, R. V. **Conselho Escolar e Educação do Campo.** Brasília: Secad/MEC, 2006.

GRAWITZ, M. **Methodes des Sciences Sociales.** 11. ed. Paris: Dalloz, 2001.

GREIN, Maria Izabel. VON ONÇAY, Solange Todero. **Articulação Paranaense "Por Uma Educação do Campo**": unificando a luta, forjando a história. In: ARTICULAÇÃO PARANAENSE POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO. Texto Base – Encontro Estadual da Articulação Paranaense por uma Educação do Campo 2013 – Candói – Paraná. Cascavel: Articulação Paranaense por uma Educação do Campo, 2013. p. 07-19.

GRIFFITHS, V. L. Problemas da educação rural. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 10, p. 41-55, 1980.

GRITTI, S. M. **Educação rural e capitalismo**. Passo Fundo: UPF, 2003.

HAGE, S. M. Movimentos sociais do campo e a afirmação do direito à educação: pautando o debate sobre as escolas multisseriadas na Amazônia paraense. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, nº 217, p. 302-312, set./dez. 2006.

HAGE, S. M. **A multissérie em pauta:** para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo. 2010. Disponível em: <www.faced.br/educampo/escola_ativa/multisserie_pauta_salomao_hage>. Acesso em: 02 out. 2016.

HIDALGO, A. M.; MIKOLAICZYK, F. A. O Estado, as políticas públicas e a educação do campo: sínteses e especificidades da luta de classes e frações de classe na sociedade capitalista. In: MELO, A.; HIDALGO, A. M.; SAPELLI, M. L. S. (Org.). **Terra e educação:** contexto e experiências em Educação no Campo. Guarapuava: Ed. UNICENTRO, 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo 2000**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/>. Acesso em: 09 jun. 2016.

JESUS, A. C. de; ROSA, J. M.; BEZERRA, M. C. S. Educação do Campo e Política educacional em debate: apontamentos sobre a formação da classe trabalhadora rural na atualidade. **Revista HISTEDBR On-line***,* Campinas, v. 1, nº 60, p. 200-214, 12 out. 2014. Mensal. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/article/view/5723/5913>. Acesso em: 2 maio 2015.

KOLLING, E.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Orgs). **Por uma Educação do Campo**. Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2002a. (Coleção Por uma Educação do Campo, nº 4).1 ed.

KOLLING, E.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Orgs). **Por uma Educação do Campo**. Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas. Cad. 4. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2002b. 2 ed.

KOLLING, E. J.; NERY, I.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma educação básica do campo**. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 1999.

KRUPSKAIA, N. **Biografia**. (Coletivo de Autores Soviéticos). Havana: Editorial de Ciencias Sociales, 1987.

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

LOURENÇO FILHO, M. B. Redução das taxas de analfabetismo no Brasil entre 1900 e 1960: descrição e análise. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,** Rio de Janeiro, v. 44, n.º100, p. 250-272, out./dez. 1965.

MACHADO, I. F.; VENDRAMINI, C. R. Políticas públicas para a educação do campo: da necessidade aos limites. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, São Paulo: UNESP, v. 8, 2013. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6470/4779>. Acesso em: 12 dez. 2015.

MAIA, E. M. Educação Rural no Brasil: o que mudou em 60 anos. **Em Aberto.** Brasília, INEP, v. 1, nº 9, p. 27-33, 1982.

MAKARENKO, A. **Conferências sobre educação infantil**. São Paulo: Moraes, 1981.

MANIFESTO DAS EDUCADORAS E EDUCADORES DA REFORMA AGRÁRIA. 3 fls. **II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária.** Luziânia/GO, 21 a 25 de setembro de 2015. (Texto impresso).

MARIANO, A. S.; SAPELLI, M. L. S. Fechar escola é crime social: causas, impactos e esforços coletivos contra o fechamento o fechamento de escolas no campo. In: SEMINÁRIO NACIONAL ESTADO E POLÍTICAS SOCIAIS E SEMINÁRIO DE DIREITOS HUMANOS, 6, 2014, Toledo PR. **Anais...** Toledo PR: UNIOESTE, 2014. Disponível em: <http://cac-php.unioeste.br/eventos/Anais/servicosocial/anais/TC_FECHAR_ESC_CRIME_SOCIAL_CAUSAS_IMPACTO_ESFOR_COLETS_CNTRA_FECH_ESCS_CAMPO.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2017.

MARTINS, F. J. **Gestão democrática e a ocupação da escola**. O MST e a educação. Porto Alegre: EST, 2004.

MARTINS, F. J. **Educação do Campo:** processo de ocupação social e escolar. Foz do Iguaçu: UNIOESTE, 2007.

MARTINS, F. J. (Org.). **Educação do Campo e formação continuada de professores**: uma experiência coletiva. Campo Mourão: FECILCAM, 2008.

MARTINS, F. J. **Ocupação da escola:** uma categoria em construção. Cascavel: EDUNIOESTE, 2011.

MARTINS, F. J. **Gestão democrática da Escola do Campo.** Foz do Iguaçu: UNIOESTE, 2014.

MARTINS, J. S. **A sociabilidade do homem simples:** cotidiano e história na modernidade anômala. 2. ed. rev. e ampl. 1. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

MARTINS, José de Souza. **Expropriação & Violência**: a Questão Política no Campo. 2 ed. São Paulo: Hucitec, 1982.

MARTINS, J. S. **O cativeiro da terra.** 9. ed. rev. e ampl. São Paulo: Contexto, 2010.

MARX, K. H.; ENGELS, F. **A Sagrada Família**: ou a crítica da crítica contra Bruno Bauer e Consortes. Tradução e Notas Marcelo Backesm. São Paulo: Boitempo, 2003.

MATOS, E. A. O Programa Aliança para o Progresso: o discurso civilizado na imprensa e a educação profissional no Paraná – Brasil. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL PROCESSO CIVILIZADOR, **Anais...** Buenos Aires: Universidade de Buenos Aires, 2008. p. 359-367.

MEC/SECAD. **Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas**. Cadernos Secad, Brasília, 2007.

MEC/INEP. **Panorama da Educação do Campo**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacional Anísio Teixeira, Brasília-DF, 2007.

MELO, A.; HIDALGO, A. M.; SAPELLI, M. L. S. **Terra e educação**: contexto e experiências em Educação do Campo. Guarapuava: UNICENTRO, 2014.

MENDES, M. M. **A Escola do Campo e seu significado:** o ponto de vista de professores e professoras da Rede Estadual de Educação do Paraná. 2009. Dissertação (Mestrado) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

MENDONÇA, S. R. A dupla dicotomia do ensino agrícola no Brasil (1930-1960). **Estud. Soc. Agric**., Rio de Janeiro, v. 14, nº 1, p. 88-113, 2006.

MENDONÇA, S. R. Ensino agrícola e influência norte-americana no Brasil (1945-1961). **Tempo**, Niterói, v. 15, nº 29, jul./dez. 2010.

MENNUCCI, S. **A crise brasileira da Educação**. 2. ed. São Paulo: Piratininga, 1934.

MENNUCCI, S. **Discursos e conferências ruralistas**. São Paulo, 1946.

MÉSZÁROS, I. **A Educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

MÉSZÁROS, I. **A Educação para além do capital.** 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MUNARIM, A. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, M. C. **Educação do Campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília/MDA, 2006.

MUNARIM, A. Educação na Reforma Agrária: gênese da Educação do Campo no Brasil. In: LENZI C. H. L.; CORD, D. (Org.). **Formação de educadores(as) em EJA no campo:** compartilhando saberes. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2007.

MUNARIM, A. Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil. **Educação**, Santa Maria, v. 33, nº 1, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2008/01/a4.htm>. Acesso em: 20 out. 2015.

MUNARIM, A. Educação do Campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21. **Em Aberto.** Brasília, v. 24, nº 85, p. 51-63, abr. 2011.

MUNARIM, A.; BELTRAME, S.; CONDE, S. F.; PEIXER, Z. I. (Org.). **Educação do Campo**: reflexões e perspectiva. Florianópolis: Editora Insular, 2010.

MUNARIM, A. Educação dos Trabalhadores do Campo e da Cidade e Política Educacional: desafios centrais. In: PALUDO, C. (org.). **Campo e Cidade em busca de caminhos comuns.** I SIFEDOC. Pelotas, UFPel, 2014.

NAGLE, J. A educação na primeira república. In: HOLANDA, S. B. **História Geral da Civilização Brasileira**. Tomo III: O Brasil Republicano, Livro 3. São Paulo: Difel, 1975. p. 259-291.

NASCIMENTO, C. G. **Educação do Campo e políticas públicas para além do capital**: hegemonia em disputa. Tese (Doutorado) - UnB. Brasília, 2009.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 78, abr. 2002.

OEA - ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. **Aliança para o Progresso**. Rio de Janeiro: OEA, 1961.

OLIVEIRA, L. M. T. de; CAMPOS, M. Educação Básica do Campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

OLIVEIRA, Marcos Antônio de; DALMAGRO, Sandra Luciana. A questão Agrária, a Educação do Campo e os projetos em disputa. **Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 94 - 119, Jul./Dez. 2014. Semestral. Disponível em: http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/5193/3684. Acesso em: 22 nov. 2016.

PACHECO, L. M. D.; STRECK, D. R. A Educação Rural na legislação educacional brasileira: uma história de conflitos e contradições. **Rev. Ciências Humanas e Educação**, v. 9, nº 12, 2008.

PALUDO, C. **Educação popular em busca de alternativas**: uma leitura desde o campo democrático popular. Porto Alegre: Tomo Editorial. Camp, 2001.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Parecer CEE/CEB1011/10**. Diretrizes Curriculares da Educação do Campo. Curitiba, 2006. PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação. Câmara de Educação Básica: Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Curitiba: SEED. Disponível em: http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Pareceres2010/CEB/pa_ceb_1011_10.pdf. Acesso em 20 ago. 2016

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução Secretarial nº 4783/2010.** Institui a Educação do Campo como Política Pública Educacional. PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação. Câmara de Educação Básica: Sistema Estadual de Ensino do Paraná.

PEIXOTO, M. **Extensão Rural no Brasil:** uma abordagem histórica da legislação. Textos para discussão 48. Brasília, out 2008.

PERISSINOTTO, R. M. Hegemonia cafeeira e regime político oligárquico. **Revista de Sociologia e Política**, nº 6/7, p. 187-200, 1996.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. Tradução: Daniel Aarão Reis Filho. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

PISTRAK, M. M. (Org.). **A Escola-Comuna**. Tradução de Luís Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

PRADO, A. A. **A educação para a política do Estado Novo:** um estudo dos conceitos e dos objetivos educacionais na Revista Cultura Política. 1982, Dissertação (Mestrado) - FGV/IESAE. Rio de Janeiro, 1982.

PRADO, A. A. **Conceitos de homem e de educação no Brasil no período do Estado Novo (1937-1945)**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995a.

PRADO, A. A. Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo. **Estudos Sociedade e Agricultura**. Rio de Janeiro, nº 4, p. 5-27, 1995b

RABELO, A. K.; CAMPOS, J. C.; ZAGER, O. J.; MARIANI, S.; ONÇAY, S. T. V. (Orgs.). **Vivência e práticas pedagógicas:** sistematizando a Turma Antônio Gramsci: Pedagogia da Terra 2004 – 2008 – Cascavel, PR. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2008. 230 p.

RAMOS, M. N.; MOREIRA, T. M.; SANTOS, C. A. (Coord.). **Referências para uma política nacional de Educação do Campo:** caderno de subsídios. Brasília, DF: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2004.

RANGEL, I. M. **Economia, milagre e anti-milagre**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

RANGEL, M.; CARMO, R. B. Da Educação Rural à Educação do Campo: revisão crítica. **Revista da FAEEBA** – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 20, n. 36, p. 205-214, jul./dez. 2011.

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira**. A organização escolar. 5. ed. São Paulo: Moraes, 1984.

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira**. A organização escolar. 21. ed. São Paulo: Moraes, 2010.

RIBEIRO, M. Desafios postos à educação do campo. **Revista HISTEDBR On-line,** Campinas, nº 50 (especial), p. 150-171, maio 2013. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/article/viewFile/5478/4381>. Acesso em 18 dez. 2014.

ROCKWELL, E. De huellas, bardas y veredas: una historia en la escuela. In: ROCKWELL, E. (Org.). **La escuela cotidiana**. México: Fondo de Cultura Económica, 1995.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil.** 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Vozes, 1986.

SÁ, E. F.; SILVA, M. O. O Ruralismo Pedagógico: uma proposta para organização da escola primária rural. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 11, nº 23, 2014.

SANCEVERINO, R. A.; MOHR, N. E. R. **Campo, Educação e trabalho:** reflexões pedagógicas em construção. Tubarão: Universidade da Fronteira Sul; Chapecó: Copiart, 2016.

SANTOS, C. A. dos (Org.). **Educação do campo**: campo, políticas públicas, educação. Brasília: Incra, MDA, 2008. (Coleção Por uma Educação do Campo, nº 7).

SANTOS, C. A. dos. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

SANTOS, C. A. dos; MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de. **Memória e História do PRONERA:** contribuições do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária para a Educação do Campo no Brasil. Brasília: MDA/INCRA, 2011.

SANTOS, J. R. **Da Educação Rural à Educação do Campo**: um enfoque sobre as classes multisseriadas. IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, set. 2010. Laranjeiras/SE. Trabalho apresentado.

SANTOS, R. dos. Reflexões sobre a educação rural no Brasil. In: MELO, A.; HIDALGO, A. M.; SAPELLI, M. L. S. **Terra e educação**: contexto e experiências em Educação do Campo. Guarapuava: UNICENTRO, 2014.

SAPELLI, M. L. S. (Org.). **Vozes da resistência**: sobre práticas educativas nos tempos e espaços ocupados pelo MST. Guarapuava, PR: Ed. da UNICENTRO, 2010.

SAPELLI, M. L. S. **Escola do campo - espaço de disputa e de contradição**: análise da proposta pedagógica das Escolas Itinerantes do Estado do Paraná e do Colégio Imperatriz dona Leopoldina. 2013, 448f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

SAPELLI, M. L. S; SILVA, J. O. (Org.). **Uma face da Hidra capitalista**: crítica às políticas educacionais para a classe trabalhadora. Curitiba: Prismas, 2017.

SAVIANI, D. **Política e educação no Brasil**: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. Campinas: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, D. **A nova Lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil:** história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHERER-WARREN, I. Movimentos sociais no Brasil contemporâneo. **História: Debates e Tendências**, v. 7, nº 1, p. 9-21, jan./jun. 2008.

SCHLESINGER Jr., A. M. The Alliance for Progress: A Retrospective. In: HELLMAN, R. G.; ROSENBAUM, H. J. (Eds.). **Latin America**: The Search for a New International Role. New York: J. Wiley, 1975.

SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T. M. F. B. História e Educação: diálogos em construção. In: SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T. M. F. B.; HORN, G. B. (Orgs.). **Diálogos e perspectivas de investigação**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008. p. 29-48. (Coleção Cultura, Escola e Ensino).

SHULGIN, V. N. **Rumo ao politecnismo**: artigos e conferências. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SCHULTZ, T. **O capital humano**: investimentos em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

SCHWENDLER, S. F. (Org.). **Exercitando a cidadania no campo**. A educação popular com trabalhadores Sem-Terra. Curitiba: Editora UFPR, 2006.

SCHWENDLER, S. F.; JUNGBLUTH, A. Trabalhadoras e trabalhadores ensinam e aprendem na luta pela terra. In: SCHWENDLER, S. F. (Org.). **Exercitando a cidadania no campo**. A educação popular com trabalhadores Sem-Terra. Curitiba: Editora UFPR, 2006.

SILVA, S. A.; MAZZUCO, N. G. História e políticas de Educação no Brasil Império. In: SEMINÁRIO NACIONAL ESTADO E POLÍTICAS SOCIAIS NO BRASIL, 2., 2005. **Anais...** Cascavel: Unioeste, 2005.

SKLIAR, C. **Pedagogia improvável da diferença**. E se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOUZA, M. A. de. **Educação do Campo**: propostas e práticas. Petrópolis: Vozes, 2006a.

SOUZA, M. A. de. **Educação e cooperação nos assentamentos do MST**. Ponta Grossa, PR: Editora UEPG, 2006b.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do Campo: ações Governamentais no Estado do Paraná. In: **VII Congresso Nacional de Educação – Educere**, 2007, Curitiba v. 1. p. 401-412.

SOUZA, M. A. de. Movimentos sociais, educação do campo e pesquisa. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 7., 2008. Pesquisa em Educação e Inserção Social. ANPED SUL. **Anais...** Itajaí: Univali, 2008a. v. 1, p. 1-12.

SOUZA, M. A de. Educação do Campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008b.

SOUZA, M. A. de. **Educação e movimentos sociais do campo**: a produção do conhecimento no período de 1987 a 2007. Curitiba: Ed. UFPR, 2010a.

SOUZA, Maria Antônia de. A Educação do Campo na investigação educacional: quais conhecimentos estão em construção? In: MUNARIN, A; BELTRAME, S; CONDE, S. F; PEIXER, Z. I. **Educação do Campo:** reflexões e perspectivas, Florianópolis: Insular, p. 81-102, 2010b.

SOUZA, M. A. de. **Licenciatura em Pedagogia**: fundamentos teóricos e metodológicos da Educação do Campo. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2011a.

SOUZA, M. A. (Org.). **Práticas educativas do/no campo**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2011b.

SOUZA, M. A. de *et al.* Escola Pública do Campo: exclusão e desigualdade em questão. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ASSOCIAÇÃO LATINO-AMERICANA DE SOCIOLOGIA - ALAS, 28., 2011, Recife. **Anais**... Recife: UFPE, 2011c. p. 1-20. Disponível em:

<http://www.sistemasmart.com.br/alas/arquivos/alas_GT25_Maria_Antônia_de_Souza.pdf>. Acesso em: 30 out. 2015.

SOUZA, Maria Antônia de. **A Educação do campo no Brasil**. Texto impresso. Curitiba, setembro de 2015. 18fls

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação e movimentos sociais do campo: a produção do conhecimento no período de 1987 a 2015**. 2ª edição revisada, atualizada e ampliada. Curitiba: UFPR, 2016a.

SOUZA, M. A. de. Escolas Públicas no/do campo: letramento, formação de professores e prática pedagógica. 1. ed. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2016b. 325 p. SOUZA, M. A. de. Política educacional em contextos de ampla extensão territorial: primeiras indagações. In: SOUZA. M. A. de; GERMINARI, G. D. (Orgs.). **Educação do Campo:** território, escolas, políticas e práticas educacionais. Curitiba: UFPR, 2017.

STÉDILE, J. P.; GORGEM, Frei S. A. **A luta pela terra no Brasil**. São Paulo: Scritta, 1993.

STÉDILE, J. P.; FERNANDES, B. M. **Brava gente:** a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1999.

STÉDILE, João Pedro. **A questão agrária no Brasil**: o debate tradicional: 1500-1960. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

TAFFAREL, C. N. Z. **Políticas públicas, educação do campo e formação de professores para a escola do campo**. 2011. Disponível em: <http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/>. Acesso em: 15 jun. 2015.

TAFFAREL, C. N. Z.; MOLINA, M. C. Política educacional e Educação do Campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 569-575.

TARDIN, J. M. Cultura Camponesa. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário de Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

TEIXEIRA, J. I.; MENDES, M. M.; ONÇAY, S. T. V. Educação do Campo e construção de classe: biografando... “Sim eu quero ser Professor!” In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2., e FÓRUM REGIONAL DO CENTRO E SUL DO RS, SIFEDOC. Educação, memória e resistência popular na formação social da América Latina. **Anais...** Santa Maria - RS, 08 a 10 de outubro de 2014. p. 2368-2385.

VAZ, G. K. T.; SOUZA, M. A. de. Escola do Campo, trabalho pedagógico e relação com a comunidade. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 9.,

ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., out. 2009. **Anais...** Curitiba: PUC-PR, 2009.

VENÂNCIO FILHO, F. A educação nos países da América Latina. **Cultura Política**, Rio de Janeiro, v. 4, nº 37, p. 201-4, fev. 1944.

VENDRAMINI, C. R. Educação e Trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 27, nº 72, p. 121-135, maio/ago. 2007.

VENDRAMINI, C. R. **A Educação do Campo na perspectiva do materialismo histórico dialético**. Conferência proferida no II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo. Brasília, agosto de 2008.

VENDRAMINI, C. R.; SAPELLI, M. L. S. Educação do Campo: uma particularidade na universalidade. In: MELO, A. de; HIDALGO, Â. M.; SAPELLI, M. L. S. (Org.). **Terra e Educação:** contexto e experiências em educação do campo. Guarapuava: UNICENTRO, 2014. p. 83-115.

VERÍSSIMO, L. F. Érico Veríssimo um escritor de vanguarda? In: GONÇALVES, R. P. (Org.). **O tempo e o vento 50 anos**. Bauru: Edusc/UFSM, 2000.

VIEIRA, E. A. **Livros didáticos para escolas do Campo**: Aproximações a partir do PNLD Campo-2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PPGE-UFPR, Curitiba, 2013.

VIEIRA, G. M.; GOMES, M. L. M. Livros didáticos e formação de professores que ensinam Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Educar em Revista,** Curitiba, Brasil: Editora UFPR, n. 54, p. 257-273, out./dez. 2014.

VIEIRA, E.; GARCIA, T. F. B. **Livros didáticos de ensino médio:** o que pensam os alunos de uma escola de assentamento. Pereira (CO): Universidade Tecnológica de Pereira /IARTEM, 2016. (prelo).

VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista***,* Belo Horizonte, n. 33, jun./2001.

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, nº 41, 2014.

WILLIAMS, R. **O campo e a cidade na história e na literatura**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

ZANONI, M.; RAYNAUT, C. Prefácio. In: FERREIRA, A. D. D.; BRANDENBURG, A.; CORONA, H. **Do rural invisível ao rural que se reconhece**: dilemas socioambientais na agricultura familiar. Curitiba: Ed. UFPR, 2012, p. 5-12.

APÊNDICE 1 – GRUPOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO - BRASIL

Região Norte	Estado	Universidade	Grupo de Pesquisa	Líder
1	TO	UFT	Educação, Linguagens, Territorialidades, Diversidades Socioculturais e Relações Étnico-Raciais - ELITEDERR	Maria Aparecida de Matos
2	TO	UFT	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo - GEPEC	Raquel Alves de Carvalho
3	TO	UFT	Grupo de Pesquisa Educação, Cultura e Mundo Rural - EDURURAL	Antônio Miranda de Oliveira
4	PA	UFPA	EcoAmazônia: Educação, Sustentabilidade e Diversidade no Campo	Selma Costa Pena
5	PA	UFPA	Educação Rural	Orlando Nobre Bezerra de Souza
6	PA	UFPA	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia	Salomão Antônio Mufarrej Hage
7	PA	UFPA	Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Diversidade da Região Bragantina	Georgina Negrão Kalife Cordeiro
8	PA	UFPA	Sociedade, Estado e Educação: governos municipais e educação do campo	Afonso Welliton de Sousa Nascimento
9	PA	IFPA	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação no Campo - GEPEC	Josiel do Rego Vilhena
10	PA	IFPA	Núcleo de Estudos em Educação e Agroecologia na Amazônia	Romier da Paixão Sousa
11	RR	IFRR	Educação do Campo em Roraima	Daniele Sayuri Fujita
12	AM	UFAM	Gênero, Trabalho e Educação	Arminda Rachel Botelho Mourão
13	PA	UFPA	Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação do Campo na Região Tocantina - GEPECART	Gilmar Pereira da Silva
14	PA	UFPA	Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo da Região Oeste Paraense - GEPECROP	Maria de Fátima Matos de Souza
15	AM	UEA	Núcleo de Pesquisa em Estudos Agrários, Território e Trabalho (Geografia)	José Aparecido Lima Dourado
16	TO	UFT	Cultura, Educação e Política: Patrimônios, Tecnologias, Ruralidades e Gestão	Rita de Cássia Domingues-Lopes
17	PA	UFPA	Grupo de Estudos: Dialética, Educação e Cultura - Campo e Cidade GEDEC-CC	Paulo Lucas da Silva

Região Nordeste	Estado	Universidade	Grupo de Pesquisa	Líder
1	PE	UFPE	Grupo de Pesquisa em Educação Matemática nos Contextos da Educação do Campo - GPEMCE	Carlos Eduardo Ferreira Monteiro
2	PE	UFPE	Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Educação do Campo	Ângela Maria Monteiro da Motta Pires
3	PE	UFPE	Movimentos Sociais, Educação e Diversidade na América Latina	Allene Carvalho Lage
4	PE	UFRPE	Educação: Manifestações textuais e discursivas da diversidade (formação de professores e educação do campo)	Arminda de Fátima Alves da Silva
5	PE	IFPE	Estudos Interdisciplinares em Educação do Campo	Velda Maria Amilton Martins
6	BA	UFRB	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial	Silvana Lúcia da Silva Lima
7	BA	UEFS	Educação do Campo	Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante
8	BA	UNEB	Educação do Campo e Contemporaneidade	Antônio Dias Nascimento
9	PB	UFPB	Educação do Campo e Agroecologia	Geralda Macedo
10	PB	UFPB	Educação e movimentos sociais: interface entre o rural e o urbano	Orlandil de Lima Moreira
11	PB	UFPB	Educação Popular e Movimentos Sociais do Campo	Maria do Socorro Xavier Batista
12	PB	UFPB	Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Etnias e Economia Solidária – GEPeeeS	Paulo Roberto Palhano Silva
13	PB	UFPB	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo e Ambiental - GEPEDUCA	Antônio Alberto Pereira
14	SE	UFS	Educação e Movimentos Sociais	Sonia Meire Santos Azevedo de Jesus
15	CE	UFC	Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola	Eliane Dayse Pontes Furtado
16	BA	UFRB	OBSERVALE – Observatório da Educação do Campo na Região do Vale do Jiquiriçá-Bahia	Fábio Josué Souza dos Santos
17	PB	UFCG	Educação do Campo, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas	Maria do Socorro Silva
18	BA	IFBA	Laboratório de Políticas Públicas, Ruralidades e Desenvolvimento Territorial	Heron Ferreira Souza
19	BA	UFBA	Geografar – A Geografia dos Assentamentos na Área Rural (Geografia)	Guiomar Inez Germani
20	PB	UEPB	Ação Cultural Camponesa: Núcleo de	Auri Donato da

			Estudos Rurais	Costa Cunha
21	BA	UFRB	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo, Trabalho e Desenvolvimento Agrário	Silvana Lúcia da Silva Lima
22	MA	IFMA	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo	Rita de Cássia Gomes Nascimento

Região Centro-Oeste	Estado/ Distrito Federal	Universidade	Grupo de Pesquisa	Líder
1	MS	UEMS	Educação, Cultura e Diversidade	Maria Leda Pinto
2	MT	UNEMAT	Educação do campo e organização do trabalho pedagógico	Ilma Ferreira Machado
3	MT	UNEMAT	Educação e diversidade no contexto da Amazônia Legal Mato-Grossense	Jaqueline Pasuch e Alceu Zoia
4	MT	UNEMAT	Laboratório de Estudos e Pesquisa da Diversidade da Amazônia Legal – LEAL	Lisanil da Conceição Patrocínio Pereira
5	DF	IFB	A Geografia do Espaço Rural do Distrito Federal - Geografar-DF (Geografia)	Ednizia Ribeiro Araujo Kuhn
6	MS	UFMS	Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação do Campo – NEPECAMPO	Celia Beatriz Piatti
7	GO	UFG	Educação, Cultura e Movimentos Sociais	Jadir de Morais Pessoa

Região Sudeste	Estado	Universidade	Grupo de Pesquisa	Líder
1	ES	UFES	Culturas, parcerias e educação do campo	Erineu Foerste
2	ES	UFES	Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional na cidade e no campo	Edna Castro de Oliveira
3	MG	UFV	Educação do Campo, Alternância e Reforma Agrária	Lourdes Helena da Silva e Vânia Aparecida Costa
4	MG	UFMG	Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo	Maria Isabel Antunes Rocha
5	MG	UFJF	Trabalho como Principio Educativo, Movimentos Sociais e Educação – TRAME	Dileno Dustan Lucas de Souza
6	RJ	UFRRJ	Grupo de Estudos e Pesquisas da História da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, das Instituições Educativas e dos Movimentos Sociais – GEPHUR	Celia Regina Otranto
7	RJ	UFRRJ	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia da Alternância, Educação do Campo e Ensino de Agroecologia	Lia Maria Teixeira de Oliveira

Região Sudeste	Estado	Universidade	Grupo de Pesquisa	Líder
8	SP	UNIMEP	Educação e Movimentos Sociais	Márcia Aparecida Lima Vieira
9	SP	UNESP	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Formação Profissional no Campo da Educação Física - NEPEF	Samuel de Souza Neto
10	SP	UFSCar	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação do Campo – HISTEDBR	Luiz Bezerra Neto
11	MG	UEMG	Educação do Campo, Ambiente e Saúde	Alen Batista Henriques e Arnaldo José Zangelmi
12	SP	UNESP	Grupo de Pesquisa em Ensino, Cultura e Ideologia na Educação Básica da Zona Urbana e Rural	Vitor Machado e Fábio Fernandes Villela

Região Sul	Estado	Universidade	Grupo de Pesquisa	Líder
1	PR	UNICENTRO	Campo, Movimentos Sociais e Educação do Campo	Marlene Lucia Siebert Sapelli e Marcos Gehrke
2	PR	UNICENTRO	Políticas Públicas e Educação	Ângela Maria Hidalgo
3	PR	UNESPAR	Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas de Educação do Campo – GEPPPEC	Elias Canuto Brandão
4	PR	UEPG	Movimentos sociais, educação do campo e práticas pedagógicas	Maria Antônia de Souza
5	PR	UTP	Práticas pedagógicas: elementos articuladores	Maria Antônia de Souza
6	SC	UESC	Centro de Estudos, Pesquisa e Extensão em Ciências Humanas – CEPECH	Geovani de Jesus Silva
7	SC	UFSC	Educação do Campo e Letramento	Sonia Aparecida Branco Beltrame
8	SC	UFSC	Educação do Campo: Políticas e Práticas	Antonio Munarim
9	SC	UFSC	Núcleo de Estudos sobre as Transformações no Mundo do trabalho – TMT	Célia Regina Vendramini
10	RS	UFPel	Movimentos Sociais, Escola Pública e Educação Popular - MovSE	Conceição Paludo
11	PR	UFPR	Coletivo de Estudos sobre Conflitos pelo Território e pela Terra - ENCONTTRA (GEOGRAFIA)	Jorge Ramón Montenegro Gómez
12	RS	IF-Farroupilha	Educação do Campo e Agroecologia	Eliane de Lourdes Felden
13	PR	UEL	Educação do Campo e Ensino de Geografia (Geografia)	Margarida de Cássia Campos

Região Sudeste	Estado	Universidade	Grupo de Pesquisa	Líder
14	SC	UNESC	Desenvolvimento Socioeconômico, Agricultura Familiar e Educação do Campo (Economia)	Dimas de Oliveira Estevam
15	RS	UNIPAMPA	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo e Ciências	José Vicente Lima Robaina
16	SC	UNIPLAC	Grupo de Estudos em Educação e Desenvolvimento Territorial: Políticas e Práticas - GEDETER	Geraldo Augusto Locks
17	RS	UFPEL	Grupo de Pesquisa e Estudos Geográficos em Educação do Campo (Geografia)	Rosa Elane Antoria Lucas
18	PR	UEPG	Núcleo de Agroecologia e Educação do Campo	Murilo Mendonça Oliveira de Souza
19	PR	UFFS – Campus Laranjeiras do Sul	Grupo de Pesquisa em Educação do Campo, Cooperação e Agroecologia	Roberto Antônio Finatto

FONTE: Pesquisa - A autora (2016)

Região	Grupos de Pesquisa em Educação do Campo por Região
Norte	17
Nordeste	22
Centro-Oeste	07
Sudeste	12
Sul	19
TOTAL	77

FONTE: Pesquisa - A autora (2016)