



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL  
CAMPUS DE CHAPECÓ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**ARIANE ANGELITA DE OLIVEIRA**

**CONTRIBUIÇÕES PARA UM ESTUDO PSICOSSOCIAL DA EDUCAÇÃO DO  
CAMPO**

**CHAPECÓ  
2015**

**ARIANE ANGELITA DE OLIVEIRA**

**CONTRIBUIÇÕES PARA UM ESTUDO PSICOSSOCIAL DA EDUCAÇÃO DO  
CAMPO**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Helena Baptista Villares Cordeiro e co-orientação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Ariane Franco Lopes da Silva.

**CHAPECÓ  
2015**

## DGI/DGCI - Divisão de Gestão de Conhecimento e Inovação

OLIVEIRA, ARIANE ANGELITA DE  
CONTRIBUIÇÕES PARA UM ESTUDO PSICOSSOCIAL DA EDUCAÇÃO  
DO CAMPO/ ARIANE ANGELITA DE OLIVEIRA. -- 2015.  
116 f.:il.

Orientadora: MARIA HELENA BAPTISTA VILARES CORDEIRO.  
Co-orientadora: ARIANE FRANCO LOPES DA SILVA.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da  
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação  
(PPGE) , Chapecó, SC, 2015.

1. EDUCAÇÃO DO CAMPO. 2. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS. 3.  
POVOS DO CAMPO. 4. ANÁLISE DE DOCUMENTOS. I. CORDEIRO,  
MARIA HELENA BAPTISTA VILARES, orient. II. SILVA, ARIANE  
FRANCO LOPES DA, co-orient. III. Universidade Federal da  
Fronteira Sul. IV. Título.

ARIANE ANGELITA DE OLIVEIRA

CONTRIBUIÇÕES PARA UM ESTUDO PSICOSSOCIAL DA EDUCAÇÃO DO  
CAMPO


Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da  
Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Para obtenção do título de Mestre  
em Educação, defendido em banca examinadora em 10 de Dezembro de 2015.

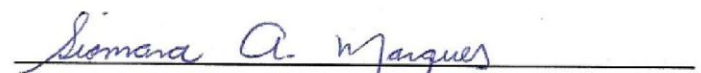
Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Helena Baptista Villares Cordeiro

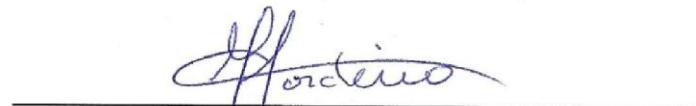
Co-orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Ariane Franco Lopes da Silva

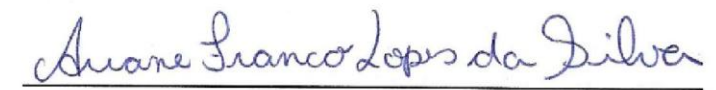
Aprovado em: 10 / 12 / 2015

BANCA EXAMINADORA

  
\_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup> Dra. Lourdes Helena da Silva – UFV

  
\_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup> Dra. Siomara Aparecida Marques – UFFS

  
\_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Helena B. V. Cordeiro – UFFS

  
\_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup> Dra. Ariane Franco Lopes da Silva – UFFS

Chapecó/SC, dezembro de 2015.

Ao Felipe que me faz refletir todos os dias  
as questões do nosso tempo.  
Ao desejo eterno de não acomodar-se.

## AGRADECIMENTOS

“A sola do pé conhece toda a sujeita da estrada.”  
(Provérbio Africano)

Agradeço Àquele que me ilumina nos momentos de trevas. Ele que faz nascer flores nos momentos que em meu peito parece haver somente deserto.

Pelo olhar constante e fraterno, pelo empréstimo auricular, pela companhia noturna, pelo ombro amigo, por dividir as angústias, Everton, amor, muito obrigada. Felipe, meu amado filho, obrigada pela constante prosa. “A mãe vai deixar de ser ruim comigo depois da dissertação?” Não, cobrar e exigir compreensão e ajuda não é ser ruim. Não existe vitória sem batalha! Tu és e tens o melhor de mim.

Meus queridos pais e amigos, sou grata por todas as ligações pedindo para que eu levasse um casaco, um guarda-chuva, que me alimentasse bem. Pelas idas e vindas de carro, pela cumplicidade em todas as caminhadas percorridas. Um enorme agradecimento pelas lições, por estarem sempre ao meu lado, cuidando, incentivando, guiando e muitas vezes conduzindo. E como não agradecer àqueles que são parte de mim, Ane e Alecson, irmãos, amigos, companheiros. Vocês são minhas fortalezas, minha fonte de carinho. E agradeço àqueles que se juntaram a nós, André, Daiane, Eric, Ester e Thales, amo muito todos vocês. Vozinhas, me desculpem pela ausência e obrigada pelos carinhos. Hilda e Carlos, que possamos viver muitos momentos juntos.

Agradeço aos meus colegas da Escola do Campo Waldemar Antônio Von Dentz. Sinto-me privilegiada por fazer parte do projeto educativo que sonhamos e lutamos, que desafia nossos limites e enriquece nossas formações. Aos amigos e compadres que, mesmo com tantas exigências, foram compreensivos e pacientes com minha ausência. Vocês são essenciais. Aos colegas, Marta, Mara e Eduardo, obrigada pela força, parceria e pela rica troca.

Agradeço à Secretaria Municipal de Educação pelas inúmeras liberações e pelo crédito depositado em mim. Por fim, agradeço a co-orientadora Prof.<sup>a</sup> Dra. Ariane Franco Lopes da Silva pelos momentos de reflexão e à orientadora, Prof.<sup>a</sup> Maria Helena Baptista Villares Cordeiro, pelas muitas horas de diálogo e produção, pela guiada rumo à conclusão desta etapa, pela preocupação e sensibilidade pelo conjunto de fatos que me compõem. É preciso caminhar juntos para que os objetivos sejam alcançados. Também às professoras Lourdes Helena da Silva e Siomara Marques, que tão criteriosamente leram meu trabalho e me ajudaram a corrigir os rumos. Obrigada pela doação de trabalho e tempo dedicado.

### O AMANHECER NA ROÇA

*O amanhecer na roça não tem carros passando e buzinando,  
O amanhecer na roça não tem horário pra bater cartão,  
Nem se quer despertador ao lado da cama tem.  
O amanhecer na roça só amanhece quando o galo canta,  
A fumaça saindo pela chaminé indica que o chimarrão está pronto.  
Ao amanhecer na roça o ar é puro, os pássaros cantam,  
O sol ilumina a Terra sem precisar desviar as casas e prédios,  
O único desvio do sol é das inúmeras arvores em todo lugar.  
O amanhecer na roça é calmo, tranquilo.  
O amanhecer na roça é sinal de liberdade,  
Liberdade pra fazer tudo no seu tempo, sem pressão.  
Se não der hoje, faz-se amanhã!  
O amanhecer na roça é marcado por galinhas,  
Sim, galinhas! Esperando o dono na porta de sua casa.  
O amanhecer na roça tem cheiro de flor de pitanga,  
Tem cheiro de polenta na chapa do fogão!  
O amanhecer na roça é sinônimo de luta, de esperança, de coragem,  
De persistência daqueles que resistem e tiram seu sustento deste lugar.  
O amanhecer na roça não tem correria,  
Não precisa levar os filhos na escola e ir trabalhar em um escritório.  
Amanhecer na roça, é tão bom quanto entardecer na roça!  
O amanhecer na roça é a melhor coisa que se pode imaginar!  
E é desse jeito que eu queria meu primeiro poema,  
Simples como o amanhecer na roça!*

## RESUMO

Esta dissertação teve como objetivo comparar os documentos normativos e os documentos fundantes referentes à Educação do Campo, procurando identificar os elementos que poderão contribuir para a construção, modificação e consolidação de Representações Sociais sobre esse objeto. Para tal, iniciou-se com, um breve histórico do movimento da Educação do Campo, sua relação com os movimentos sociais e com a escola. Num segundo momento, foram apresentadas algumas reflexões sobre a Teoria das Representações Sociais, enfatizando os princípios da teoria e suas contribuições para pensar os saberes que permeiam a Educação do Campo. A seguir, realizou-se a composição do corpus da pesquisa, selecionando os documentos que seriam analisados e dividindo-os em dois grupos: documentos fundantes e os documentos normativos da Educação do Campo, cada um dividido em dois subgrupos: documentos nacionais e documentos estaduais. Para efeito desta pesquisa, considera-se documentos fundantes os textos e discursos (Cartas, manifestos, declarações) elaborados pelos movimentos sociais e pelo Fórum Nacional de Educação do Campo. Nas análises, primeiramente realizou-se a elaboração de esquemas semânticos, com vistas à apreensão da organização das ideias e compreensão dos significados veiculados. Em seguida utilizou-se o IRAMUTEQ, software gratuito para análises estatísticas de dados textuais, desenvolvido por Pierre Ratinaud (2009). Foram realizadas análises de similitude, observando-se relação das palavras em função de coocorrências entre elas; a análise de Classificação Hierárquica Descendente (CHD) sintetizou as informações textuais, classificando os segmentos de texto em função de seus vocabulários e a análise lexicográfica levantou as frequências das formas ativas e suplementares dos textos. Nos documentos normativos foi realizada apenas a análise lexicográfica, para que fosse possível confrontar os vocábulos levantados dos dois grupos de documentos. As análises mostraram que os documentos fundantes cumprem a função comunicativa de propagação de representações sobre educação do campo em torno de elementos nucleares como: um novo projeto de sociedade, o campo enquanto território, os sujeitos do campo enquanto povos reconhecendo sua diversidade étnica e cultural, a educação pública e de qualidade como um direito, a formação ética, política, científica e tecnológica respeitando as culturas de cada comunidade, incluindo a formação de professores sintonizada com essas representações e objetivos. Nos documentos fundantes estaduais observa-se uma menor preocupação em reafirmar a cultura e a diversidade dos povos do campo e, nos documentos normativos, desaparece o termo povos do campo, sendo que, nos normativos estaduais, há uma forte tendência a igualar o conceito de educação do campo a educação *no* campo, ou educação rural, com ênfase na formação profissional e esvaziamento das dimensões política e cultural, essenciais para a afirmação das populações rurais enquanto povos do campo. Finalmente é discutida a possibilidade desses documentos influenciarem a geração e transformação de representações sociais nos municípios e escolas que ainda não estão ativamente engajados nos movimentos que há 18 anos vêm lutando pelo reconhecimento e implementação do projeto de Educação do Campo.

Palavras-chave: Educação do Campo. Representações Sociais. Povos do campo. Análise de documentos.



## ABSTRACT

This dissertation aims to discuss the role of both the founding and the normative documents of Rural Education for the generation, transformation and consolidation of social representations about this object. A brief history of the Rural Education Movement in Brazil was presented, explaining its relationship with the social movements and the school. Next, some considerations about the Social Representations Theory were presented, emphasizing its principles and its contributions in addressing the knowledge embedded in Rural Education. The next step comprised the organization of the research *corpus*, by selecting the documents that would be analyzed and organizing them into two groups: founding documents and normative documents of Rural Education, each one with two subgroups: national and state documents. In this research, founding documents comprise the texts and discourses (letters, manifestos, declarations) elaborated by social movements and by the National Forum of Rural Education. To analyse the foundation documents, semantic schemes were drawn, highlighting and linking the main ideas, to understand their meanings. Afterwards, the IRAMUTEQ software was used. This is a free statistical package for text analysis, developed by Pierre Ratinaud (2009). Similitude analyses were carried out to observe the connections between words, based on co-occurrences; the Descendent Hierarchical Classifications Analysis (CHD) organized the textual information, by classifying the text segments according to their vocabulary and finally, the Lexicographic Analysis calculated the frequencies of the active and supplementary forms. On the normative documents, just the lexicographic analysis was carried out, to compare the lexical forms of both groups of documents. The analyses showed that the foundation documents accomplish the communicative function of propagating the representations about Rural Education around nuclear elements such as: a new project of society; the Countryside as a territory; the countryside populations as people of the countryside, recognizing their ethnic and cultural diversity; the public education of quality as a right; the ethical, political, scientific and technological formation, respecting the culture of each community and the teachers' training aligned with those representations and objectives. The state founding documents show little concern on stressing the culture and the diversity of the peoples of the countryside and, in the normative documents, this term disappears. In the state normative documents, there is a strong tendency to equalize the concept of Rural Education with Education *in* the countryside, or rural education, with emphasis on the professional training and emptying of the political and cultural dimensions, which are essential for the affirmation of the countryside population as People of the Countryside. Last, it is discussed the possibility of those documents influencing the generation and the transformation of social representations in the municipalities and schools that are not yet actively engaged in the social movements that have been fighting for 18 years for the acknowledgement and implementation of the project of Rural Education.

**Keywords:** Rural Education. Social Representation. Countryside People. Document Analysis.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 01:</b> Esquema Semântico dos documentos fundantes nacionais.....	44
<b>Figura 02:</b> Gráfico de similitude dos documentos fundantes nacionais.....	46
<b>Figura 03:</b> Dendrograma - análise CHD dos documentos fundantes nacionais.....	50
<b>Figura 04:</b> Esquema Semântico dos documentos fundantes estaduais.....	54
<b>Figura 05:</b> Gráfico de similitude dos documentos fundantes estaduais.....	56
<b>Figura 06:</b> Dendrograma - análise CHD dos documentos fundantes estaduais.....	61

## LISTA DE SIGLAS

CEB – Câmara de Educação Básica.

CNBB – Conferência Nacional de Bispos do Brasil.

CNE – Conselho Nacional de Educação.

CNEC – Conferência Nacional de Educação do Campo.

CPT – Comissão Pastoral da Terra.

ENERA – Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária.

GPT – Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo.

IBGE – Instituto Brasileiro de Estudo Geográfico e Estatístico.

MASTER – Movimento dos Agricultores Sem Terra do Rio Grande do Sul.

MEC – Ministério da Educação.

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

PEE – Plano Estadual de Educação.

PME – Plano Municipal de Educação.

PNE – Plano Nacional de Educação.

PPP – Projeto Político Pedagógico.

RS – Representações Sociais.

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

SED/SC – Secretaria do Estado da Educação/Santa Catarina.

SME – Secretaria Municipal de Educação.

TMA – Teoria das Minorias Ativas.

TRS – Teoria das Representações Sociais.

ULTABS - União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil.

UnB – Universidade Federal de Brasília.

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO I</b> .....	<b>20</b>
<b>EDUCAÇÃO DO CAMPO: SEMENTE QUE SE FORMOU PLANTA PELO NOSSO CULTIVAR</b> .....	<b>20</b>
<b>CAPÍTULO II</b> .....	<b>27</b>
<b>A CENTRALIDADE DA PESQUISA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E EDUCAÇÃO DO CAMPO</b> .....	<b>27</b>
2.1 ENQUADRAMENTO TEÓRICO DA PESQUISA: TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS .....	27
2.2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO OBJETO DE PESQUISA EM RS .....	30
2.3 MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO - MINORIAS ATIVAS? .....	32
<b>CAPÍTULO III</b> .....	<b>37</b>
<b>ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	<b>37</b>
3.1 DEFINIÇÃO DO CORPUS DA PESQUISA .....	37
3.2 DOCUMENTOS FUNDANTES .....	37
3.3 DOCUMENTOS NORMATIVOS.....	39
<b>CAPÍTULO IV</b> .....	<b>41</b>
<b>ANÁLISE DESCRITIVA NOS DOCUMENTOS FUNDANTES E NORMATIVOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO</b> .....	<b>41</b>
4.1 DOS DOCUMENTOS FUNDANTES .....	42
4.1.1 Procedimentos Metodológicos de Análise .....	42
4.1.2 Análise dos documentos do grupo 1 (Documentos Fundantes Nacionais)..	44
4.1.3 Análise dos documentos do grupo 2 (Documentos Fundantes Estaduais ...	55
4.2 DOS DOCUMENTOS NORMATIVOS .....	65
4.2.1 Procedimentos de Análise .....	65
4.2.2 Comparação dos conteúdos presentes nos documentos fundantes e nos documentos normativos .....	66
4.3 ALGUMAS NOTAS DE DISCUSSÃO.....	76
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>81</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>85</b>
<b>APÊNDICE A –</b> .....	<b>89</b>
Análise CHD: Classes de vocabulários – Documentos fundantes nacionais .....	89

<b>APÊNDICE B – .....</b>	<b>91</b>
Análise CHD: Classes de vocabulários – Documentos fundantes estaduais .....	91
<b>APÊNDICE C – .....</b>	<b>93</b>
Lista de forma ativas dos documentos fundantes e normativos com frequência >= 1% .....	93
<b>ANEXO 01 –.....</b>	<b>97</b>
Documento Fundante Nacional 01 .....	97
<b>ANEXO 02 - .....</b>	<b>99</b>
Documento Fundante Nacional 02 .....	99
<b>ANEXO 03 –.....</b>	<b>105</b>
Documento Fundante Nacional 03 .....	105
<b>ANEXO 04 –.....</b>	<b>110</b>
Documento Fundante Nacional 04 .....	110

## INTRODUÇÃO

O processo de modernização da agricultura gerou impactos do ponto de vista ambiental e social, ocasionando a exclusão e expulsão dos sujeitos dos seus espaços de trabalho e de vida no campo. Junto a esse processo de expulsão, muitos dos sujeitos do campo resistiram e se aliaram para além de suas lutas específicas. Além da luta pela reforma agrária, por uma agricultura sustentável e por condições dignas de trabalho, eles se aliam para lutar por outro projeto de sociedade, baseado no conhecimento e na transformação e preservação da natureza para o desenvolvimento integral do ser humano, buscando sua autonomia e emancipação. (SILVA, 2015)

A Constituição de 1988 contemplou a educação como direito de todos e dever do Estado, garantindo a igualdade de acesso e permanência aos alunos, tanto das áreas urbanas como das áreas rurais. Estabeleceu a obrigatoriedade do ensino fundamental para todas as crianças e adolescentes dos 7 aos 17 anos (atualmente ampliado a partir de 4 anos, na educação infantil), além da progressiva universalização do ensino médio e a garantia da gratuidade do ensino superior nas instituições públicas. Isso fortaleceu o movimento de luta pela educação, que passou a ser reivindicada como direito constitucional.

No entanto, na década de noventa, o processo de nucleação atingiu milhares de comunidades que tiveram negados seus direitos de participação e de acesso à escola pública gratuita próximo a sua residência, pois inúmeras escolas localizadas nas áreas rurais do país foram fechadas. Esse processo energizou ainda mais as reivindicações dos sujeitos do campo pelo direito à educação.

Nesse processo de luta contra o esvaziamento das escolas do meio rural, símbolo de resistência pelo direito à educação, os sujeitos do campo se aliam por outro projeto de educação e de escola, na busca de alternativas de superação dos desafios colocados pelo momento histórico. São experiências de resistência que revelam que a luta desses sujeitos coletivos é capaz de contribuir para a superação das contradições sociais vivenciadas. (SILVA, 2010)

Por meio do protagonismo dos movimentos sociais e sindicais do campo, consolidam-se as lutas em torno do direito à educação dos sujeitos do campo. Esse movimento, à medida que afirma a existência e diversidade dos sujeitos que vivem e trabalham no campo brasileiro, se articula na luta e construção de uma educação e

uma escola concebidas a partir dos modos de vida e trabalho dos sujeitos sociais do campo, vinculadas a suas culturas, lutas, resistências e afirmando a necessidade de construção de outro projeto de campo e de desenvolvimento social (idem).

Nesse sentido, a Educação do Campo surge como um “movimento real de combate ao ‘atual estado de coisas’ [...] que expressa e produz concepções teóricas, críticas a determinadas visões de educação, de projetos de campo e de país” (CALDART, 2009, p. 40).

Sendo assim, a Educação do Campo busca a inclusão de todos os trabalhadores e trabalhadoras por meio da apropriação do conhecimento socialmente produzido, lutando pelo reconhecimento dos saberes elaborados pelos sujeitos que vivem e trabalham no campo e na interpretação da realidade, inserindo-se assim na busca pelo direito a outro projeto educativo e outro modelo de escola. (CALDART, 2009)

No ano de 2009, ao efetivar-me como professora em uma escola municipal localizada no perímetro rural do município onde resido, deparei-me com a diversidade de sujeitos do campo. Sabia da existência dos sujeitos que vivem e trabalham no campo, mas até aquele momento não havia percebido a diversidade de trabalho, vivências, hábitos e culturas camponesas.

A referida escola passava por uma transição política e pedagógica, se denominando Escola do Campo; não só por estar localizada no meio rural, mas principalmente, por propor a construção coletiva de uma “nova” proposta pedagógica, uma educação que tivesse a voz dos sujeitos a que se destina, à luz dos seus anseios, necessidades e lutas de resistência.

A experiência de trabalhar como educadora nessa escola me levou a indagar sobre meu olhar para o campo. Seria um olhar sensível às questões e necessidades dos que vivem e trabalham no campo? Durante visitas às casas dos educandos, as questões sobre os sujeitos que lá estão foram surgindo à medida que os pais pronunciavam suas expectativas para com a escola. Discursos como: “Gostaria que a escola fizesse meu filho ficar na roça”; “Quero que ele estude para ser alguém na vida”; “Pra roça não precisa de estudo, mas quero que ele seja alguém”; “Quando tinha a escolinha aqui, nos domingos, toda a comunidade se reunia na escola”; levando-me a observar que nem todos que estão no campo compreendem a educação como direito e, tampouco, reconhecem seu potencial transformador.

Durante a construção do movimento da Educação do Campo, nos debates e nas lutas dos movimentos sociais e sindicais do campo, protagonistas pela luta da Educação do Campo, foram elaborados discursos, cartas, manifestos e declarações, aqui denominados documentos fundantes<sup>1</sup>, trazem preceitos e princípios da Educação do Campo. Esses textos, os documentos fundantes, são um reflexo da vontade coletiva dos diferentes grupos de sujeitos que compõem o campo e emblemam as necessidades e reivindicações destes grupos para o tempo histórico e social em que foram pautadas e elaboradas.

Por meio de suas organizações e movimentos sociais, os sujeitos do campo vêm reivindicando e conquistando políticas públicas que atendam suas necessidades e perspectivas, tanto na esfera educacional, como na defesa de outro modo de conceber o campo. Em seu percurso histórico recente, o movimento da Educação do Campo se mostra como instituinte de direitos devido ao protagonismo dos movimentos sociais e sindicais do campo em luta pela garantia de seus direitos. (MOLINA, 2011).

Os documentos que aqui denominamos de documentos fundantes circulam em diferentes espaços de debates e práticas da Educação do Campo, mas adentram com maior força nos espaços de escolarização onde os movimentos sociais do campo estão inseridos. As escolas-itinerantes<sup>2</sup>, escola família agrícola, casa familiar rural, escola de assentamento da reforma agrária, acontecem com a participação direta dos movimentos sociais, por estarem inseridas em uma diversidade de cenários onde as lutas acontecem com mais força. Esses cenários são diferentes dos de muitas escolas do meio rural da rede pública de ensino, onde os professores muitas vezes pouco ouviram falar sobre a Educação do Campo ou a conhecem apenas por meio dos documentos que a normatizam.

Esses documentos, um conjunto de leis, decretos e portarias, que, nesta pesquisa, denominamos documentos normativos, regulamentam as políticas públicas educacionais atualmente conquistadas. Essas políticas são sustentadas, elaboradas e instituídas numa perspectiva jurídica e institucionalizadas num espaço de embate de forças com interesses distintos e divergentes, o que resulta em

---

1 Os textos elaborados por um coletivo de sujeitos do campo, educadores e pelos movimentos sociais do campo, sob forma de carta, manifesto e declarações, são considerados nesta pesquisa, os primeiros escritos sobre a proposta de Educação do Campo e são melhor explicitados no capítulo 3 desta pesquisa.

2 Modelo de escola desenvolvido pelo MST.



documentos muitas vezes cheios de hiatos, de omissões e de contradições. Conseqüentemente, existem várias tensões entre aquilo que o movimento demanda e aquilo que se materializa enquanto política pública nesses documentos.

Assim, acredita-se que, nas escolas municipais rurais onde não existe propriamente uma discussão sobre a Educação do Campo, não se pode ainda falar sobre a existência de representações sociais sobre esse objeto. Entretanto, esses sujeitos trabalham em escolas rurais orientadas por uma legislação que resultou da luta do movimento da Educação do Campo. Por esse fato, nos questionamos sobre o que, das ideias do movimento, chega a penetrar nas discussões dentro das escolas, de forma a tornar possível a geração de representações sobre a educação do campo. Entretanto, para chegarmos a responder a essa questão, consideramos importante explicitar as convergências e divergências entre os documentos normativos e os documentos fundantes, já que, como acabamos de colocar, aqueles constituem os primeiros meios de veiculação dessas ideias em muitas escolas rurais. Assim, esta análise de documentos é o que focaremos neste trabalho, que esperamos se constitua em um primeiro passo para responder à questão colocada acima.

Por enquanto, nesta dissertação, procuraremos responder à seguinte questão: quais os elementos dos documentos fundantes e dos documentos normativos, referentes à Educação do Campo, que poderão contribuir para a construção, modificação e consolidação de Representações Sociais sobre esse objeto?

Partindo dessa questão, formulamos o seguinte objetivo geral:

**Comparar os documentos normativos e os documentos fundantes referentes à Educação do Campo, procurando identificar os elementos que poderão contribuir para a construção, modificação e consolidação de Representações Sociais sobre esse objeto.**

Para alcançar esse objetivo, faz-se necessário estabelecer alguns objetivos específicos:

1. Identificar as ideias e princípios afirmados nos documentos fundantes da Educação do Campo;
2. Verificar se essas ideias ou princípios são reafirmadas, modificadas ou omitidas nos documentos normativos referentes à Educação do Campo;

3. Identificar as tensões e disputas explícitas e implícitas nesses documentos e discutir suas possíveis implicações para as tomadas de posição e orientação das práticas relativas à Educação do Campo.

Para dar conta desses objetivos, geral e específicos, esta dissertação estará organizada da seguinte forma:

No **primeiro capítulo**, num primeiro momento, buscou-se conhecer a trajetória histórica da Educação do Campo e os processos históricos e sociais que desencadearam sua formação e constituição. Juntamente com a trajetória histórica, buscou-se compreender os movimentos, articulações e esforços para a consolidação da Educação do Campo como projeto de desenvolvimento social e educativo. A revisão de literatura foi um passo para a aproximação com o objeto de estudo. Foram revistas diversas produções acadêmicas que abordam a temática. Para a compreensão da *Educação do Campo* foram utilizados trabalhos de ARROYO (1999, 2009), CALDART (2002, 2004, 2009, 2012), MOLINA (2004, 2011) e SILVA (2010, 2015).

No **segundo capítulo**, procurou-se apresentar o quadro teórico deste trabalho, a Teoria das Representações Sociais, enfatizando, sobretudo, as suas funções e a sua dinâmica. A principal preocupação, além da compreensão dos princípios da teoria, foi justificar a sua utilização nesta pesquisa e as contribuições que ela pode oferecer para a compreensão das significações atribuídas à Educação do Campo.

No **terceiro capítulo**, traçou-se os encaminhamentos metodológicos da pesquisa e explicitou-se os recortes feitos nos corpus dos documentos analisados. Nesse capítulo foram apresentados os métodos de análise dos dados e as escolhas para as análises dos dados.

No **quarto capítulo**, primeiramente foram analisados os documentos fundantes da Educação do Campo (declarações, manifestos e cartas) elaborados pelas conferências, fóruns e movimentos sociais, buscando-se os significados presentes sobre a Educação do Campo. Em seguida, foram analisados os documentos normativos (resoluções, leis, decretos e portarias), procurando identificar significados que se mantiveram e outros que possam ter sido mudados, suprimidos ou adicionados, referentes à Educação do Campo. Esse capítulo foi finalizado com algumas notas de discussões, onde se procurou avançar na

compreensão das implicações dos diversos documentos na geração e transformação de representações sociais sobre a Educação do Campo.

Finalmente, nas **Considerações Finais**, foram levantadas algumas questões que poderão orientar futuros estudos que mergulhem na compreensão das RS sobre Educação do Campo de educandos e educadores das escolas rurais e outros espaços onde se dão as práticas concretas propostas e/ou regulamentadas nos documentos analisados.

## **CAPÍTULO I**

### **EDUCAÇÃO DO CAMPO: SEMENTE QUE SE FORMOU PLANTA PELO NOSSO CULTIVAR<sup>3</sup>**

A educação, historicamente, tem sido pensada a partir do espaço urbano e estendida aos espaços rurais, estabelecendo uma relação de reprodução da educação da cidade. A situação no campo agrava-se ainda mais porque não são oferecidos todos os níveis escolares, mas apenas o ensino fundamental. Assim, constroem-se, no campo e na cidade, estereótipos de que o rural, dentro do processo histórico, é sinônimo de atraso (HOELLER, 2013).

É importante notar que as origens da problemática que abarca a Educação do Campo incidem na questão agrária. Muito embora o Brasil fosse um país agrícola, não havia uma proposta de educação para os sujeitos do meio rural. A Educação destinada aos sujeitos do campo não é mencionada nos textos das constituições de 1824 e 1891, evidenciando o descaso do Estado para com essas populações. Nos convém lembrar que, naquele período, período colonial, o trabalho, com base na relação escravagista, destinava-se exclusivamente a fortalecer o modelo agroexportador. Para que os trabalhadores rurais desempenhassem suas funções não era necessário nenhum conhecimento escolar, tendo em vista que realizavam tarefas agrícolas com base nos saberes passados de geração em geração. Os processos educativos destinados às classe populares do campo estavam fortemente vinculados aos interesses das oligarquias rurais e agrário-industriais. (BRASIL, 2001)

Na década de 20, e com o surgimento de movimentos que objetivavam modernizar o Brasil, buscou-se romper com as oligarquias e implantar definitivamente o modelo capitalista de produção. O processo de transformação da base econômica agrícola para industrial impôs mudanças nos processos educativos, a fim de atender às necessidades de qualificação de mão de obra para a economia industrial emergente e fortalecer o capitalismo nacional. (FERNANDES, 2005)

O forte movimento migratório interno desta década, “quando um grande número de trabalhadores rurais deixou o campo em busca das áreas onde se iniciava um processo de industrialização mais amplo” (LEITE, 2002, p. 28),

---

3 Paráfrase do lema do Seminário Nacional Por Uma Educação do Campo, realizado em Brasília nos dias 26 a 29 de novembro de 2002.

ocasionou inúmeras modificações na vida rural e transformou muitos trabalhadores e trabalhadoras do campo em operários, ocasionando um aumento excessivo de população nos centros urbanos, o que causou diversos problemas de ordem social, política e de produção.

Com a finalidade de conter o processo migratório, a educação rural surge objetivando a permanência do homem e da mulher no campo. Leite (2002) denomina de Ruralismo Pedagógico as ações educacionais desencadeadas para conter o êxodo rural e atender à necessidade de elevação da produtividade do campo.

O ruralismo no ensino permaneceu até a década de 1930, uma vez que a escolaridade mantinha-se vinculada à tradição colonial e distanciada das exigências econômicas do momento. Somente após os primeiros sintomas de uma transformação mais profunda no modelo econômico agroexportador é que a escolaridade tomara posições mais arrojadas. (LEITE, 2002, p. 29)

No ano de 1940, instauraram-se no país as Missões Rurais, que objetivavam levar para o campo assistência técnica e extensão rural, pois o Estado, nas suas ações governamentais, entendia os sujeitos do campo como pobres, desnutridos e ignorantes. Articulado a esse pensamento, acrescenta-se que, ao desconsiderar os sujeitos do campo como conhecedores de suas práticas, muitas vezes, elaboraram-se políticas compensatórias e programas emergenciais que concebiam a vida no campo reduzida aos limites geográficos, negando o campo como local de vida, de produção e de constituição de sujeitos cidadãos. (LEITE, 2002)

A educação institucionalizada estava centrada nos propósitos de fornecer instrução e mão de obra necessária à máquina do capital. Em favor da expansão do sistema capitalista de produção, o modelo educacional gerava um quadro de valores morais que legitimavam os interesses dominantes (MÉSZÁROS, 2005).

Nas primeiras décadas do século XX, surge o debate a respeito da Educação Rural cuja origem “está na base do pensamento latifundialista empresarial, do assistencialismo, do controle político sobre a terra e das pessoas que nela vivem.” (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 62). Esse modelo reforça fortemente a valorização das culturas urbanas em sobreposição às culturas do campo, trazendo um olhar negativo sobre o campo, de espaço atrasado, de arcaico, de inferior. Consolidando “um imaginário que projetou o espaço urbano como caminho natural único do

desenvolvimento, do progresso, do sucesso econômico, tanto para indivíduos como para a sociedade”. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2009, p. 11)

Faz-se necessário romper com a lógica “o que o campo sabe não tem valor de conhecimento; o que o campo produz não tem valor de cultura; o que o campo é não tem valor de existência” (CHAMON, 2014, p. 113), que deslegitima os saberes produzidos pelos sujeitos do campo e impõem arbitrariamente uma cultura, reproduz as desigualdades sociais e exclui os sujeitos do campo.

O desafio de pensar a educação no meio rural surgiu a partir do I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), em 1997, organizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) com apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e da Universidade Federal de Brasília (UnB). O encontro manifestou a necessidade da construção de novas práticas pedagógicas para o campo, discutindo uma proposta educacional específica para as necessidades dos trabalhadores do campo, incutida em um novo projeto de desenvolvimento para o campo, que tenha como centralidade uma vida digna para todos que vivam no campo e que zele pela natureza.

Segundo Caldart (2002), poucas vezes houve a sinalização de uma política educacional para o meio rural com a participação dos sujeitos do campo. Na ocasião do I ENERA, diversos sujeitos se envolveram na construção de ideias. Suas discussões influenciaram a elaboração das políticas públicas de Educação do Campo do país.

Em 1998, aconteceu no período de 27 a 30 de julho em Luziânia-GO, a I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo” (I CNEC). Através da socialização de diversas experiências pedagógicas de resistência no campo, os debates foram marcados pela construção da Educação do Campo em oposição ao modelo de Educação Rural vigente no Brasil.

Nesse movimento, trazido para o contexto nacional, pelos Movimentos Sociais, Universidades Federais, CNBB, UNICEF e UNESCO, firma-se como ação recolocar na agenda política as demandas por educação a toda a população do campo. Segundo Arroyo,

Essa conferência não foi uma crítica às políticas (não) existentes, nem uma denúncia da situação precária da educação rural - bem que merecia -, foi a afirmação de um processo rico e promissor da construção da educação básica do campo. (ARROYO, 1998, p. 8)

Na I CNEC, foram aprovados dois textos: “Educação Básica do Campo: compromissos e desafios” e “Educação Básica do Campo: desafios e propostas de ação”, e organizadas ações conjuntas pela escolarização dos povos do campo enquanto direito público. Desencadearam-se, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio de audiências públicas com movimentos sociais, Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), universidades e órgãos normativos, o parecer nº 36, de 04 de dezembro de 2001 e a instituição das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, resolução CNE/CEB nº 01 de 03 de Abril de 2002.

O movimento da Educação do Campo surge do protagonismo dos sujeitos coletivos do campo trazendo um novo olhar sobre o espaço do campo.

Um movimento de ação, intervenção, reflexão, qualificação que tenta dar organicidade e captar, registrar, explicitar e teorizar sobre os múltiplos significados históricos, políticos e culturais (consequentemente formadores, educativos) da dinâmica em que outras mulheres, outros homens, vêm se conformando no campo. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2009, p. 12)

Pensar a dinâmica social e cultural do campo está atrelado a pensar a escolarização dos diferentes sujeitos sociais que vivem e trabalham no campo. Uma educação e uma escola no campo e do campo combina os direitos dos sujeitos serem educados no local onde vivem, de terem uma educação pensada a partir de seu lugar social e com a sua participação. Isso pressupõe considerar suas necessidades humanas e sociais e suas culturas no modelo educativo que se propõe. (CALDART, 2002).

A Resolução nº 01 de 03 de Abril de 2002, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, se constitui como um importante marco normativo e conquista na luta pelo direito à educação, pois traz princípios fundamentais da Educação do Campo. Na resolução, a identidade da escola do campo é definida da seguinte maneira:

Art. 2 - Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva do País. (BRASIL, 2012, p.33)

Caldart (2002, p. 157) afirma que “construir uma escola no campo significa estudar para viver no campo”, logo a escola deve possuir matrizes pedagógicas ligadas às práticas sociais dos sujeitos do campo e assumir como identidade a luta coletiva pela transformação do campo.

Outro marco político importante para a Educação dos sujeitos do campo foi criado em 16 de abril de 1998, Portaria nº 10/98, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que em 2001, passou a fazer parte do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) no Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). O PRONERA é fruto dos debates do I ENERA e um compromisso firmado entre governos, movimentos sociais e sindicais do campo e trabalhadores rurais, para tratar os altos índices de analfabetismo e escolarização entre os jovens e adultos do campo. (BRASIL, 2004)

Nos dias 26 a 29 de novembro de 2002, em Brasília, aconteceu o Seminário Nacional Por Uma Educação do Campo, momento que reitera traços da trajetória de construção da identidade do movimento Por Uma Educação do Campo. A autora Roseli Salete Caldart (2002) em seu texto “Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção” reflete sobre os traços fundamentais que unem e identificam os sujeitos da Educação do Campo. Dentre os importantes aspectos que a autora ressalta, damos destaque à reflexão de que o “campo tem diferentes sujeitos” (p. 153).

Há uma grande diversidade entre os sujeitos que vivem no campo, daí a denominação Povos do Campo, adotada pelo movimento da Educação do Campo. São pequenos agricultores, caiçaras, ribeirinhos, quilombolas, pescadores, assentados, sem-terra, acampados, caboclos, agregados, povos indígenas, entre outros grupos, vítimas da exploração e da apropriação indevida de seus meios de produção e força de trabalho. Mas, unificando essa diversidade, existe uma identidade comum: apesar de suas diferenças, esses sujeitos se juntam para lutar por direitos comuns (CALDART, 2002). Mesmo não nascendo iguais “nos tornamos iguais, como membros de um grupo, por força de nos concedermos direitos iguais”. (TELLES, 1999, p. 62)

Em agosto de 2004, em Luziânia-GO, acontece a II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo (II CNEC), momento que traz para a centralidade da



Educação do Campo a luta por políticas públicas como meio de universalizar o direito à educação para todos. Dentre as ações deliberadas e expressas no texto “Declaração final: “Por Uma Política Pública de Educação do Campo””, elaborado nessa II Conferência Nacional, buscou-se pensar em como efetivar no Brasil um tratamento público específico para a Educação do Campo que levasse em consideração as dimensões sociais, econômicas e culturais das populações que trabalham e vivem no e do campo.

Com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e da Coordenação Geral de Educação do Campo, a Educação do Campo passa a ter no governo federal um espaço para pensar as demandas do campo. Algumas se materializaram em programas que sinalizam o reconhecimento do campo como espaço de particularidades e de matrizes culturais. São exemplos: o Programa Escola Ativa – que atua em classes multisseriadas nas escolas do campo, o Programa de Apoio à Formação Superior: Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) – que implementa cursos de licenciatura em educação do campo nas universidades públicas de todo o país, o ProJovem Campo – Saberes da Terra, que oferece escolarização e qualificação profissional a jovens agricultores que não concluíram o ensino fundamental.

A promoção e a efetivação de programas e políticas públicas específicas para a educação às populações do campo visam criar ações que garantam os princípios da igualdade determinados na Constituição Federal de 1988.

São as fortes desigualdades existentes no acesso à educação pública no campo, e em sua qualidade, que obrigam o Estado, no cumprimento de suas atribuições constitucionais, a conceber e a implantar políticas específicas que sejam capazes de minimizar os incontáveis prejuízos já sofridos pela população do campo, em virtude de sua histórica privação do direito à educação escolar. (MOLINA, 2012, p. 592)

Enquanto política pública, o decreto nº 7.352/2010, que elevou a Educação do Campo ao patamar de política de Estado, reconhece o direito universal à educação e a obrigatoriedade do Estado cumprir a lei e garantir essa universalidade observando as especificidades de um determinado grupo. Segundo Molina (2011), trata-se de materializar as especificidades sócio-históricas das populações do campo juridicamente, em reconhecer que direitos foram negados à certas

populações, como no caso dos povos do campo, cabendo ao Estado reconhecer diferenças e desigualdades históricas de acesso à direitos.

Embora os marcos normativos não correspondam por completo às demandas necessárias, sendo insuficientes para a promoção de uma política pública específica, e os governos apresentem dificuldades de disponibilizar recursos que resultariam na efetivação de ações da Educação do Campo, eles representam a iniciativa coletiva de um grupo esclarecido por mudanças educacionais e sociais, e “são passos importantes no cumprimento do direito à educação dos povos do campo”. (MOLINA, 2011, p. 24)

O movimento da Educação do Campo vem se afirmando nas últimas duas décadas dentro de um percurso de contradições e tensões provocadas pela dinâmica do campo dentro da dinâmica do capitalismo, o que vem provocando o aumento das contradições sociais e da relação dos movimentos sociais com um novo projeto de sociedade. (CARDART, 2009)

As reflexões sobre Educação do Campo são, portanto, indissociáveis do debate sobre a geração de outro projeto de sociedade, de desenvolvimento e do papel do campo nesse modelo. Um projeto comprometido com a garantia das condições dignas de vida para os povos do campo, com a redistribuição de renda, de terra, de poder e de conhecimento. (SILVA, 2015, p. 02)

Movimentos paralelos de luta contrária à exploração do trabalho no campo e a favor da reforma agrária, do respeito ao meio ambiente, da soberania alimentar e energética, da biodiversidade, entre outras reivindicações não só no campo, mas também na cidade, evidenciam outras contradições entre o discurso de “modernidade” e a forma concreta de enfrentamento dos problemas sociais impostos pelo modelo de desenvolvimento atual.

Fica cada vez mais visível que os problemas trazidos pelo gerenciamento do capitalismo, tanto no campo como na cidade, são questões sociais cuja apreciação e avaliação diz respeito a toda a sociedade. Intensificar a concretização de políticas públicas que possibilitem mudanças na realidade e nas próprias práticas educativas, sem perder o vínculo com as lutas sociais do campo e o protagonismo dos sujeitos coletivos, é um dos desafios atuais do movimento da Educação do Campo. (CALDART, 2009)

## CAPÍTULO II

### A CENTRALIDADE DA PESQUISA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E EDUCAÇÃO DO CAMPO

#### 2.1 ENQUADRAMENTO TEÓRICO DA PESQUISA: TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Para compreender a complexidade de um fenômeno, o pesquisador há de optar por um referencial teórico-metodológico coerente com o seu modo de ler e interpretar uma sociedade.

A Teoria das Representações Sociais (TRS) possibilita observar como o conhecimento é compartilhado entre os membros de um ou mais grupos, construindo uma realidade comum entre eles, que serve de base à constituição de sua identidade e orienta suas práticas. Permite ainda, observar as diferentes formas de organização e formação das ideias, conceitos e saberes, que se constituem nos diálogos entre os membros de um mesmo grupo social e se vão modificando em função dos conflitos que ocorrem na sociedade. Em outras palavras, a TRS permite compreender como os conhecimentos de senso comum são gerados, transformados e veiculados no mundo social e como eles orientam as práticas sociais.

Como defende Chamon (2014),

Por sua própria natureza, ela [a Teoria das Representações Sociais] se interessa ao conhecimento de senso comum que circula na comunicação de um grupo, aos valores, às crenças e às opiniões desse grupo, à cultura e à identidade desse grupo. Isso permite seu uso para conhecer aqueles que estão ligados à construção da Educação do Campo no Brasil e dar voz a eles. (CHAMON, 2014, p. 108-09)

Nesse sentido, a escolha da TRS converge com a inquietação em compreender como os sujeitos se constroem em representações sociais, como produzem saberes sobre a multiplicidades de objetos sociais que lhe são relevantes e ainda, na compreensão dos fenômenos sociais contemporâneos.

A Teoria das Representações Sociais foi proposta por Moscovici em sua tese de doutorado intitulada *La Psicanalyse: Son image et son public*, em 1961<sup>4</sup>. Nela, o autor buscava apreender a realidade e a formação do pensamento social como

---

<sup>4</sup> A tradução atual da 2ª edição francesa do trabalho original de Moscovici consta nas referências como MOSCOVICI (1961/2012).

fenômenos simultaneamente psicológicos e sociais, ou seja, negando a separação entre o pensamento individual e o pensamento social e, assim, compreendendo as práticas e os conhecimentos, tanto individuais como coletivos como fenômenos psicossociais. Buscava a compreensão de, “[...] como, e por que, as pessoas partilham o conhecimento e desse modo constituem sua realidade comum, de como elas transformam ideias em práticas.” (MOSCOVICI, 1990, p.164).

Para a construção de seu escopo teórico, Moscovici baseou-se no conceito de Representações Coletivas (RC) de Émile Durkheim, que pressupõe a oposição entre o individual e o coletivo. O individual seria objeto de estudo da psicologia enquanto que o coletivo seria objeto da sociologia.

As Representações Coletivas (RC) não conseguem explicar a complexidade das sociedades modernas, levando Moscovici a propor o conceito de representação social, “que pressupõe uma relação dialética entre o social e o individual, reconhece que as representações são simultaneamente construídas e adquiridas e enfatiza a comunicação e as interações, ou seja, as trocas que originam e garantem a circulação de opiniões e teorias.” (CORDEIRO, 2006, p. 31-32).

Para Moscovici (2001) as RC funcionam em Durkheim como reguladoras do modo de agir e pensar dos sujeitos e assumem a característica de serem conhecimentos cumulativos e estáveis. Já as RS não são lineares, há aspectos contraditórios do conhecimento prático e dependendo da condição, prevalecem significados diferentes. Essa diferença se deve ao fato das sociedades antigas serem mais fechadas e homogêneas. Passavam-se séculos até que uma nova informação viesse perturbar as ideias que circulavam em um grupo. Agora, nas sociedades atuais, a comunicação e a fácil circulação de pessoas permite que grupos com ideias diferentes entrem em contato o tempo todo e isso faz com que não haja mais uma homogeneidade de pensamento. As palavras e os conceitos adquirem vários significados e, por isso, não podemos falar mais em representações coletivas e sim, representações sociais, como explica Moscovici:

Pessoas e grupos criam representações no decurso da comunicação e da cooperação. Representações, obviamente, não são criadas por um indivíduo isoladamente. Uma vez criadas, contudo, elas adquirem uma vida própria, circulam, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem (MOSCOVICI, 2000/2012, p. 41).

Frente às complexidades da vida e do mundo à nossa volta, para nos comportarmos, identificarmos e resolvermos problemas que se apresentam diante de nós, criamos representações. A coletividade da vida faz com que essas representações sejam sociais nos guiando na definição e interpretação de aspectos do contexto, nas tomadas de decisão e no enfrentamento destes aspectos (JODELET, 2001).

As representações estão intimamente ligadas aos processos sociais e caracterizam-se como um conjunto de conceitos, proposições e explicações que se originam nas experiências cotidianas e nos processos de comunicação social e que contribuem para a construção de realidades comuns aos grupos sociais, tornando possível o estabelecimento de diálogo entre as pessoas e servindo de referência na orientação dos modos de pensar e agir em comum.

Assim, as RS podem cumprir funções diversas, entre elas, funções identitárias, normativas, orientadoras e justificadoras. A função identitária das RS, significa que esta, além de definir a identidade, protege as especificidades dos membros de um determinado grupo, os situando dentro do campo social permitido, exercendo um controle social. Quando os conhecimentos comunicados permitem compreender e explicar a realidade, as RS cumprem uma função normativa. Suas manifestações possuem um esforço permanente para compreender e são pré-condição da comunicação. As RS também orientam os comportamentos e as práticas criando um sistema de pré-codificação que guia a ação e tipifica a relação entre o sujeito e o meio social, desempenhando função orientadora. Quando representações exercem função justificadora, incidem nas tomadas de decisão a fim de fortalecer a posição social do grupo de referência, preservando e justificando as diferenciações sociais.

Segundo Moscovici, (1961/2012), o surgimento de uma RS acontece quando um objeto novo (não familiar) é introduzido na sociedade ou num grupo social e ameaça a identidade de algum(s) grupo(s), tornando-se fonte de polêmica. A discussão entre e dentro dos diversos grupos em relação a esse objeto produz ambiguidades e pressiona a elaboração de inferências sobre o objeto, sendo que cada grupo enfatiza determinados aspectos e obscurece outros. Moliner (1993, apud WACHELKE, 2012) acrescenta que deve haver um contexto conflitante entre pelo menos dois grupos em relação a esse objeto e que este deve ameaçar a identidade ou a coesão do grupo. Wachelke (op. cit.) lembra ainda que Flament e Rouquette

(2003) sugerem que o objeto deve ter uma função conceitual, ser um tópico de comunicação e estar associado às práticas sociais.

Quando se apresenta condições sociais para que fenômenos se problematizem, são geradas representações sociais. A Teoria das representações sociais “estuda e constrói teoria sobre aqueles fenômenos sociais que se tornaram, por uma razão ou outra, sujeitos de interesse público” (MARKOVÁ, 2003, apud, (GUARESCHI, 2014, p. 28), porém, alguns fenômenos não são representações sociais.

Alguns fenômenos podem pertencer a fala de diferentes pessoas ou grupos que “*se engajam ativamente em pensar e comunicar sobre tais fenômenos*” (op. cit.) mas não adentram no falar cotidiano, não tornando-se representações sociais.

Neste estudo será falado sobre as concepções e indícios de representações sociais sobre Educação do Campo que estão sendo gestadas no interior de dois espaços distintos; no interior do movimento da Educação do Campo, através dos seus documentos fundantes pensados e debatidos nos fóruns e encontros dos sujeitos coletivos do campo, protagonistas da luta pela Educação do Campo; e no interior dos documentos normativos, elaborados e construídos em espaços de disputa de concepções e interesses.

Para a observação dos documentos fundantes e normativos da Educação do Campo não falaremos de representações sociais sobre educação do campo, mas de um campo semântico com diferentes significados, que poderão vir a se constituir em uma RS no âmbito das interações no decorrer das práticas sociais nas escolas.

## 2.2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO OBJETO DE PESQUISA EM RS

A Educação do Campo, se forem atendidos os princípios e propostas como os expressos em seus documentos fundantes, tem o potencial para transformar as representações sociais das pessoas que vivem e trabalham no campo, contribuindo para a constituição de uma nova identidade dessas pessoas. O discurso da Educação do Campo propõe transformar as relações sociais e de produção que se estabelecem no campo, as quais determinam e são determinadas pelas representações que hoje compartilhamos sobre as pessoas que vivem e trabalham no campo. Dessa forma, a mudança nas representações está intimamente ligada à

mudanças nas relações sociais e de produção, sem que isso signifique a existência de uma relação de causa e efeito em qualquer uma das direções.

Processos de interação entre o social e o individual, propiciam a (re)construção de identidades e a construção de representações sociais. Jovchelovitch (2008, p. 28) argumenta que “as representações não são uma cópia do mundo lá fora, mas uma construção simbólica dele”. Damos sentido a coisas materiais e imateriais à medida que observamos um fenômeno a partir da sua origem individual e social.

A relação de cada sujeito do campo com a terra não advém somente de uma dependência existencial e sim, ela é impregnada pelas representações do lugar onde o sujeito se comunica e age. A representação do jeca tatu, do sujo, do ignorante, do atrasado, do ingênuo, todas essas representações dos sujeitos do campo emergiram a partir de processos de conflitos culturais, principalmente forjados pela “necessidade” da modernização do país.

A Educação do Campo se legitima enquanto objeto de pesquisa em representações sociais na medida em que ela se torna não uma proposta educacional específica, e sim um projeto polêmico, que abarca o contexto social, com suas dinâmicas, os sujeitos sociais e suas relações de trabalho, assim como a garantia dos direitos que promovem o desenvolvimento humano.

De acordo com Jodelet (2001), identidade é algo construído em função do compartilhamento de representações. Assim, as identidades sociais são objetos de pesquisa em RS, pois organizam categorias sociais que regem as nossas condutas, os nossos comportamentos, o pensar e os julgamentos que fazemos sobre temas sociais.

Representações não são lineares. Há aspectos contraditórios do senso comum e dependendo da condição, prevalecem significados diferentes. Por exemplo, apesar do discurso modernista de que o campo é lugar de gente atrasada, ignorante, sujeitos rústicos, sem educação, de processos arcaicos, a idealização do campo como um lugar edílico, de sujeitos felizes, autênticos e conectados com a natureza continua presente e é ativada sempre que convém, como por exemplo, quando se trata de “vender” pacotes de turismo rural. Faz-se necessário, portanto, criticar os paradigmas estabelecidos como parâmetro de determinadas representações, para não correr o risco de idealizar padrões de comportamento.

Poderíamos imaginar várias identidades de homens e mulheres do campo. Seria possível falar em distintos sujeitos em convivência próxima, por exemplo em função das tecnologias de comunicação e de informação que diminuiriam distâncias, ligaram povos, separaram povos.

As ideias sobre a educação proposta para os sujeitos do campo são determinadas pelas representações sobre as pessoas do campo, homens e mulheres, trabalhadores, assim como de seu mundo e de sua vida social. Essa educação pode contribuir para a perpetuação ou para a transformação dessas representações, sendo assim, um instrumento poderoso para a permanência ou transformação das diferentes identidades sociais desses sujeitos.

Um projeto que parte do reconhecimento do lugar social e econômico onde se encontram os sujeitos do campo implica compreender o trabalho como forma criadora de relações sociais e de desenvolvimento humano. Implica, também, no reconhecimento das lutas coletivas travadas. E ainda, exige o respeito pelas raízes culturais (tempo, ciclos, costumes, saberes) e a natureza (relação com a terra) através de uma matriz agroecológica. Nessa perspectiva, pensar a educação dos sujeitos do campo pressupõe a defesa de um projeto novo dentro da sociedade, um projeto que vise renová-la nos aspectos de vida, trabalho e desenvolvimento do campo. Pressupõe acreditar numa outra relação entre os sujeitos sociais. Perpassa pela transformação da sociedade partindo de dentro dela.

Possivelmente, os projetos políticos pedagógicos (PPP) das escolas exprimem a preocupação pela constituição identitária dos educandos a partir de princípios norteadores. Todavia, para fins desta pesquisa, não serão analisados projetos pedagógicos, mas sim documentos educacionais que normatizam a Educação do Campo e devem ou deveriam embasar a construção das propostas pedagógicas das escolas. Deixaremos os PPPs para uma próxima pesquisa.

### 2.3 MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO - MINORIAS ATIVAS?

A linguagem é uma construção social e, ao mesmo tempo que a linguagem se constrói, os sujeitos e suas subjetividades vão se constituindo. A subjetividade se manifesta no âmbito da consciência. Os sujeitos se constituem na instância da identidade e da autonomia. Quando existe a necessidade de uma palavra para nomear algo, é porque existe uma produção de subjetividade do sujeito. No



momento em que o indivíduo se põe em ação a partir das suas crenças e desejos e com consciência de si mesmo, ele se constitui como sujeito.

O termo Educação do Campo foi empregado para denominar ideias e pensamentos que se construíam nos diálogos de um determinado grupo social, em um projeto embasado em outro modo de ver e viver socialmente. Este conceito, ainda em construção, carrega percepções, expectativas, objetivos, intencionalidades dos sujeitos sociais coletivos que o expressam. Trata-se da tentativa de representar o desejo coletivo real carregado de subjetividades.

Os movimentos sociais são grupos de pessoas que, a partir de suas convicções e pautas, reivindicam mudanças no âmbito das relações humanas em sociedade. Conforme Sobottka,

[...] A partir do momento em que foi possível conceber que tanto os acontecimentos pregressos como a situação presente resultaram em contingências inerentes às relações humanas em sociedade, nasceu a convicção de que também o futuro passou a estar ao alcance das próprias mãos. Se foram os homens que construíram sua história, então também deve ser possível projetar aspirações e sonhos, e buscar realizá-los socialmente. Esse modo genuinamente moderno de conceber o lugar do ser humano na história abriu caminho para que pudessem surgir movimentos sociais (RUCHT, 2002), produtores e realizadores de projetos de sociedade (SOBOTTKA, 2015, p. 23).

Ribeiro (2010, p. 28) nomeia os movimentos sociais como “sujeitos políticos coletivos”, os identificando enquanto agentes sociais ativos de transformação da sociedade, de “reação ou retroação para defender o *status quo*”. Guareschi (2015, p. 81), também compreende os “movimentos sociais como agentes tanto de construção e transformação, por um lado, como de manutenção [de]<sup>5</sup> RS, por outro.”

A ideia de movimentos sociais faz parte da dimensão política da identidade dos sujeitos do campo, mas pode-se considerar que os movimentos sociais constituem verdadeiras minorias ativas, no sentido colocado por Moscovici em sua obra *Psychologie des minorités actives - Psicologia das Minorias Ativas* em 1979.

Moscovici (1979) elabora sua Teoria das Minorias Ativas (TMA) a partir do estudo do fenômeno da influência social, que trouxe elementos mais societários à Psicologia Social, olhando a influência como objeto que se constitui através da mudança e do controle social. No entanto, o problema da influência social da maioria sobre a minoria, tradicionalmente tem sido estudado como um processo unilateral.

---

5 Intervenção minha, trocando a palavra “dessas” por “de”.

Para se compreender a influência social, Moscovici (1979) argumenta que é preciso observar também os impactos de um indivíduo ou subgrupo sobre o grupo, o que implica em compreender o fenômeno da influência como um processo bilateral, com ação e reação e, ainda, compreender que esses processos ocorrem em meio às interações sociais, o que torna inevitável que os grupos e subgrupos atuem uns sobre os outros.

A contraposição proposta por Moscovici traz as situação de conflito como meio potencializador para a mudança, a inovação. “O conflito é uma condição necessária da influência. É o ponto de partida e o meio para mudar os outros, para estabelecer novas relações ou consolidar as antigas.” (MOSCOVICI, 1979/2011, p. 111)

É na perspectiva defendida pela TMA que se procurará compreender os processos da influência social na construção identitária dos sujeitos do campo e o papel dos movimentos sociais para a elucidação desses processos. Objetiva-se, com isso, acessar os saberes que permeiam os discursos dos movimentos sociais sobre a Educação do Campo. Esses saberes, na perspectiva de Moscovici, estariam guiando as condutas das pessoas, as suas maneiras de ver a realidade e impactariam na construção dos documentos que norteiam as propostas de empoderamento dos sujeitos do campo. É no contexto teórico metodológico da TRS e na perspectiva da TMA que “podemos discutir o papel dos movimentos sociais como agentes tanto de construção e transformação, por um lado, como de manutenção dessas RS, por outro.” (GUARESCHI, 2015, p. 81)

A TRS permite conjecturar alguns caminhos para compreender melhor os discursos expressos pelos membros de um determinado grupo social. Esses caminhos passam pelo conhecimento de universos reificados. De acordo com Sá (1993),

O universo reificado é definido como o conhecimento produzido com o rigor lógico, com a objetividade e com a metodologia característicos do pensamento erudito e da ciência. Já o universo consensual é explicitado pelas atividades intelectuais da interação social cotidiana, e é nesse contexto que são formuladas as representações sociais. (SÁ, 1993 *apud* GOMES; OLIVEIRA; MARQUES, 2004, p. 81)

O discurso dos movimentos sociais seria um discurso reificado? Silva e Galinkin (2011), afirmam que,

Representações são formadas a partir de um Universo Reificado (UR), em geral, constituído pelo saber científico. Trata-se, comumente, de um saber técnico, especializado, que será objeto de constante reformulação pelos diferentes grupos sociais, por meio das representações, no que denominamos de Universo Consensual (UC). Este último saber é produzido no tecido social por meio de inferências, em consonância com o grau de dispersão das informações, o que traz à tona o papel da comunicação, e [é] representado de diferentes maneiras – de acordo com as pertenças grupais, classe social, valores, experiências de vida e práticas. (SILVA e GALINKIN, 2011, p. 2).

No movimento de construção do conceito da Educação do Campo, os movimentos sociais se articularam e foi formado um grupo com representantes de diversas entidades, incluindo vários pesquisadores de universidades<sup>6</sup>. Esse grupo ficou responsável por delinear um projeto de concretização de uma educação que atendesse às demandas para a transformação social no campo. Algumas propostas se inspiraram em experiências já desenvolvidas e testadas nos acampamentos e assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. Trata-se de experiências inovadoras, que incluem práticas pedagógicas emancipadoras dos sujeitos a quem se destinam, que os próprios movimentos sociais denominam de Pedagogia do Movimento<sup>7</sup>. A ampliação dessas práticas e a generalização da discussão sobre elas, vem criando um Universo Consensual de representações relacionadas à Educação do Campo e aos seus objetivos, entre os quais, o de criar uma identidade do movimento que respeite as identidades específicas dos sujeitos do campo. No entanto, por enquanto, a discussão sobre a Educação do Campo está limitada a uma “minoria” composta por sujeitos envolvidos/interessados (minorias, se considerarmos a sociedade brasileira como um todo, ou mesmo os diversos grupos envolvidos com a educação básica no Brasil). Assim, supõe-se que, ao organizar suas práticas e ideias em cartilhas, manifestos, cartas, esses sujeitos ainda o fazem no âmbito de um universo reificado e não de um universo consensual. A criação deste requer que esses temas sejam amplamente comunicados e discutidos dentro de e entre os diversos grupos sociais, pelo menos os que atuam nesse contexto (do campo). Entretanto, atualmente, apesar dessas experiências de escolarização estarem cada vez mais presentes, tanto na educação básica como nas universidades, ainda não foram apropriadas por muitas escolas localizadas nas áreas rurais. Assim, nas escolas municipais rurais onde o

---

6 Bernardo Mançano Fernandes (UNESP), Miguel Gonzalez Arroyo (UFMG), Mônica Castagna Molina (UnB), Paulo Ricardo Cerioli (ITERRA), Roseli Salete Caldart (UFRS).

7 CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004

discurso dos movimentos sociais e o conhecimento de suas lutas ainda não penetraram, a existência de representações sociais sobre a Educação do Campo é, provavelmente, apenas uma possibilidade.

Moscovici (1961/2012) dá destaque à comunicação em sua teoria, afirmando que as RS não são expressas pela comunicação e, sim, que são resultado dos diferentes discursos constituídos na comunicação. O autor distingue três formas de comunicação: a difusão, a propaganda e a propagação.

Explica o autor que, na difusão, o esforço principal do emissor é o de estabelecer uma relação de equivalência com o seu público, levando em conta a coexistência entre os leitores de mundos de valores separados. O discurso não é sistemático, pois não há a necessidade de lhe dar uma expressão estruturada. Não se visa criar um comportamento unitário em relação ao objeto, quer-se tão-somente falar e fazer falar do assunto e deixar-se ao leitor o cuidado de tirar as suas conclusões. O papel do órgão de comunicação será apenas o de propor uma abertura na direção de opções disponíveis e fazer circular a informação sobre elas.

A propaganda, segundo o autor, surge quando da existência de um conflito que é susceptível de ameaçar a identidade de um grupo e a unidade da sua representação do real. Desempenha, assim, uma função reguladora e procura o restabelecimento da identidade do grupo. A propaganda surge então como a modalidade de comunicação de um grupo em situação conflitual e visa à ação.

Já a propagação, para Moscovici (*idem, ibidem*), é uma estratégia de comunicação com o objetivo de exercer pressão para a uniformidade, tentando encontrar um denominador comum abrangente entre as ideias dos grupos que compartilham o tema em questão. As comunicações não visam diretamente a instauração de uma conduta, mas a elaboração de uma norma, uma convergência em torno de uma doutrina aceitável. A comunicação é hierarquizada e os seus fins são os de organizar uma teoria para a tornar compatível com os princípios que fundam a unidade de um grupo, preparar os comportamentos e antecipar-lhes o significado, sem os impor diretamente.

Considera-se que os textos fundantes da Educação do Campo produzidos pelos movimentos sociais propagam os temas pertinentes ao grupo, pois eles discutem e justificam o tema, constroem mensagens com uma organização suficientemente clara para que possam ser retomadas por outros membros de um mesmo grupo.

## **CAPÍTULO III**

### **ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS**

#### **3.1 DEFINIÇÃO DO CORPUS DA PESQUISA**

Durante a construção do movimento da Educação do Campo, inúmeros documentos como textos preparatório, textos base, declarações finais, manifesto e cartas foram elaborados para, assim, ir dando forma ao que se reivindicava e reivindica como projeto societário e de educação para os diferentes sujeitos que vivem e trabalham no campo. Estes documentos, circulam entre os sujeitos do campo, veiculando ideias, práticas, princípios e concepções de sociedade e de um novo modelo de educação e de escola.

A partir dessas constatações, propomos a comparar os documentos normativos e os documentos fundantes referentes à Educação do Campo, procurando identificar os elementos que poderão contribuir para a construção, modificação e consolidação de Representações Sociais sobre esse objeto.

Para isso, foram propostos procedimentos teórico-metodológicos pautados tanto na análise dos documentos fundantes (textos elaborados pelos protagonistas da Educação do Campo, os movimentos/coletivos sociais e sindicais do campo) como dos documentos normativos, bases legais da Educação do Campo.

Para a constituição do corpus da pesquisa, foi feito o levantamento de todos os documentos elaborados a partir dos debates da I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica no Campo”. Foram encontrados textos preparatórios, textos base, declarações finais, manifestos, cartas, portarias, decretos, pareceres, leis, resoluções, entre outros com potencial investigativo. Todos esses textos serviram como base para observar e compreender os aspectos históricos do momento em que os documentos foram elaborados. Assim, procurar-se-á observar os embates das forças envolvidas, para exprimir concessões e imposições. Dado o grande volume de documentos recolhidos, procedeu-se à seleção dos que poderiam ser analisados nesta pesquisa.

#### **3.2 DOCUMENTOS FUNDANTES**

Nos cabe aqui, reafirmar o que, nesta pesquisa, se considera como documentos fundantes. Os documentos fundantes são os textos (cartas, declarações e manifestos) produzidos pelos movimentos sociais do campo e seus sujeitos, durante as conferências e seminários, nacionais e estaduais, sobre o debate e construção da Educação do Campo.

Esses documentos fundantes foram elaborados no encontro entre os diferentes sujeitos sociais que vivem e trabalham no campo, sujeitos que reivindicam pelo direito de serem vistos e ouvidos. Sujeitos que reivindicam e lutam por outro modelo de vida, outro modelo de educação e outro modelo de escola.

**Quadro 1** – Lista dos documentos fundantes analisados na pesquisa

ÂMBITO	Nº	DOCUMENTO	DATA	ELABORAÇÃO
<b>NACIONAL</b>	01	I CNEC – texto: Compromissos e Desafios	1998	CNBB - MST - UNICEF - UNESCO - UnB - CONTAG - UNEFAB - UNDIME - MPA - MAB – MMC
	02	I CNEC – texto: Desafios e Proposta de Ações	1998	CNBB - MST - UNICEF - UNESCO - UnB - CONTAG - UNEFAB - UNDIME - MPA - MAB – MMC
	03	Seminário Nacional Por Uma Educação Básica no Campo - Declaração	2002	CNBB - MST - UNICEF - UNESCO – UnB
	04	II CNEC – Declaração Final	2004	CNBB - MST - UNICEF - UNESCO - UnB - CONTAG - UNEFAB - UNDIME - MPA - MAB – MMC
	05	Manifesto à Sociedade Brasileira	2012	FONEC e Participantes do Encontro Unitário dos Trabalhadores, Trabalhadoras e Povos do Campo, das Águas e das Florestas
<b>ESTADUAL</b>	06	Carta de Santa Catarina para a Educação do Campo	2004	MEC - SED/SC - UNDIME - UFSC - UDESC – ACAFE - CEE/SC SECRETARIA DA AGRICULTURA/ CIDASC/ EPAGRI, FOCEC, MMC - MST - MAB - MPA - ARCAFAR – FETAESC, ONGs de Educação do Campo
	07	Bases para a construção das Diretrizes Operacionais	2010	FOCEC, universidades, sociedade civil e instituições governamentais.
	08	Seminário estadual de Educação do Campo – SC, Carta aberta à sociedade catarinense e brasileira	2013	MMC, MST, FETRAF-Sul, ARCAFAR-Sul, SINTE, UFFS, UFFS – DCE, UNOCHAPECÓ, Assembleia Legislativa, Escola do Legislativo e INCRA.

**Fonte:** Lista de documentos, elaborado pela autora, 2014.

O critério adotado para a seleção dos documentos fundantes, foi a elaboração dos mesmos pelo coletivo protagonista da Educação do Campo – os movimentos sociais e sindicais do campo -, e pelo Fórum Nacional de Educação do Campo, a data de elaboração dos textos (datas dos encontros, conferências e seminários nacionais e estadual entre 1998 e 2013) e a importância dos textos (ver Quadro 1). Com isso, obteve-se 08 documentos fundantes (declarações, cartas e manifestos).

### 3.3 DOCUMENTOS NORMATIVOS

Sendo a Educação do Campo um cenário de disputa de interesses de classes, supõem-se que os textos oficiais vão expressar, em cada momento, os interesses dos grupos que mais influenciaram sua produção, ou até expressar contradições que denunciam a inexistência de consenso (e as negociações que foram possíveis) entre as pessoas/grupos que os elaboraram e aprovaram. Assim, os documentos normativos contém, explícita ou implicitamente, representações sobre as pessoas que vivem e trabalham no campo e sobre as competências e habilidades que se acredita que essas pessoas necessitem desenvolver para assegurarem seu lugar no mundo do trabalho e sua identidade de acordo com esse lugar. Assim, em termos de constituição de identidades, espera-se encontrar uma série de contradições que poderão ser identificadas nas análises dos documentos e serão melhor descritas no quarto capítulo deste estudo.

O critério adotado para a seleção dos documentos normativos foi a data de publicação do documento dentro do período já estipulado, 1998-2013, optando-se primeiro pelos expedidos por órgãos federativos e estaduais que instituem e regulamentam a escola do campo (ver Quadro 02). Com isso, obteve-se 08 documentos normativos nacionais (resoluções, leis, decretos e portarias) e 01 documentos normativo estadual. Entretanto, é necessário esclarecer que o Plano Estadual de Educação de Santa Catarina não chegou a se constituir efetivamente como lei. Ele foi amplamente discutido e construído de forma democrática, mas nunca foi encaminhado à Assembleia Legislativa, pois a Casa Civil o considerou inviável<sup>8</sup>. Ainda assim, foi mantida a análise desse documento por ele representar as

---

8 O plano Estadual de Educação para o decênio 2015-2024, promulgado pela lei nº 16.794, de 14 de Dezembro de 2015, alguns dias depois da defesa desta dissertação, traz avanços marcantes para a Educação do Campo no estado de Santa Catarina.

discussões havidas em todo o estado, com uma parcela bem representativa dos educadores, o que é interessante para o estudo das RS.

Defendemos aqui que as normas, no sentido de leis e regulamentos, podem gerar ou criar RS. Se “as representações são um conjunto de proposições, ações e avaliações emitidas pela opinião pública, que estão organizadas de formas diversas, segundo as classes, as culturas ou os grupos, e constituem outros tantos universos de opiniões”, os documentos normativos, já que orientam ou contingenciam as práticas, e estas, produzem e transformam RS, podem comunicar representações sociais e possibilitar ou contribuir na transmissão de valores, conceitos e lutas dos sujeitos do campo. (MOSCOVICI, 1976, p. 66)

**Quadro 2** – Lista dos documentos normativos analisados na pesquisa

ÂMBITO	Nº	DOCUMENTO	DATA	EMISSOR
<b>NACIONAL</b>	01	Resolução nº 1, de 3 de Abril de 2002.	1998	BRASIL
	02	Resolução nº 2, de 28 de Abril de 2008.	2002	BRASIL
	03	Lei nº 11.947, de 16 de Junho de 2009.	2009	BRASIL
	04	Decreto nº 6.755, de 29 de Janeiro de 2009.	2009	BRASIL
	05	Decreto nº 7.352, de 04 de Novembro de 2010.	2010	BRASIL
	06	Lei nº 12.695, de 25 de Julho de 2012.	2012	BRASIL
	07	Portaria nº 86 de 1º de fevereiro de 2013	2013	BRASIL
	08	Portaria nº 579, de 02 de Julho de 2013.	2013	BRASIL
<b>ESTADUAL</b>	09	Plano Estadual de Educação.	2004	SED/SC

**Fonte:** Lista de documentos, elaborado pela autora, 2014.



## **CAPÍTULO IV**

### **ANÁLISE DESCRITIVA NOS DOCUMENTOS FUNDANTES E NORMATIVOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Entende-se que a abordagem qualitativa de pesquisa é a mais apropriada para compreender as concepções presentes nos documentos fundantes e normativos da Educação do Campo e identificar os elementos que possam contribuir para a construção de Representações Sociais sobre Educação do Campo nas diferentes experiências educacionais no campo. Compreendendo a realidade social como sendo constituída de sujeitos, que, a partir das suas subjetividades e inquietações, constroem e se reconstroem a partir de suas experiências individuais e coletivas, busca-se observar as contradições existentes nas produções humanas e ainda ressignificar os valores e relações presentes no processo de transformação da realidade social.

A pesquisa de caráter histórico-cultural, dialético, irá às raízes, às origens da Educação do Campo, buscando apreender as tensões presentes nesse tema, os elementos que constituem os discursos reificados, as ideias e saberes que se pretende propagar e as identidades que se pretende constituir.

Tendo presentes essas opções teórico-metodológicas, procurar-se-á, neste capítulo identificar as ideias e princípios afirmados nos documentos fundantes da Educação do Campo; verificar se essas ideias ou princípios são reafirmadas, modificadas ou omitidas nos documentos normativos referentes à Educação do Campo; e identificar as tensões e disputas explícitas e implícitas nesses documentos e discutir suas possíveis implicações para as tomadas de posição e orientação das práticas relativas à Educação do Campo.

Para isso, este capítulo será organizado em três itens: 1) busca identificar, nos documentos fundantes, as ideias/significados presentes do campo semântico da Educação do Campo e destacar aqueles que se constituem como potenciais elementos do conteúdo de Representações Sociais sobre Educação do Campo, que possam estar sendo geradas nos embates entre as diversas forças e disputas. 2) busca identificar as ideias e significados presentes nos documentos normativos e compará-las com as dos documentos fundantes, observando tensões e disputas, para verificar se são reafirmadas, modificadas ou omitidas nesses documentos, ou se existem alterações de seus significados, que possam denunciar processos de

objetivação e de ancoragem. 3) apresenta algumas notas de discussão das análises realizadas, destacando as possíveis contribuições para a construção de Representações Sociais sobre Educação do Campo nas escolas do meio rural.

#### 4.1 DOS DOCUMENTOS FUNDANTES

Para análise deste corpus, buscou-se encontrar os termos mais salientes presentes no projeto da Educação do Campo. Para tal, foram tomadas algumas decisões metodológicas que seguem expressas nos itens a seguir.

##### 4.1.1 Procedimentos Metodológicos de Análise

Primeiramente, procurou-se realizar uma análise semântica dos documentos fundantes, produzindo um esquema semântico.

Para a análise do corpus, os documentos foram agrupados de acordo com as entidades que participaram de sua elaboração e do tipo de encontro em que foram produzidos. Assim, o primeiro grupo de documentos analisado juntou os documentos produzidos nas CNECs e no Seminário Nacional. Refere-se, portanto, a documentos de âmbito nacional. O segundo grupo junta os três documentos elaborados com a participação do Fórum Catarinense de Educação do Campo, ou seja, documentos de âmbito estadual.

Para ambos os grupos, foi realizada, primeiramente, uma análise semântica que resultou na elaboração de dois esquemas semânticos, um para cada grupo de textos. O procedimento utilizado para a elaboração dos esquemas semânticos dos dois grupos de documentos foi manual, ou seja, a autora fez várias leituras dos textos, destacando as ideias principais e suas relações sob a forma de esquemas semelhantes a mapas conceituais. Essa técnica foi utilizada para facilitar a descrição dos conteúdos dos textos e destacar os termos mais relevantes e mais centrais, assim como suas conexões semânticas, possibilitando a apreensão dos significados e sentidos propagados por esses textos.

Em seguida, foram realizadas três etapas distintas de análise lexical: análise lexicográfica, análise de similitude e análise de classificação hierárquica descendente (CHD).

A análise lexical tem como unidade de análise os vocabulários dos textos, identificando e quantificando os termos quanto a sua frequência, o que possibilita explorar materiais textuais com “técnicas estatísticas no campo dos dados qualitativos” (LAHLOU, 1994 *apud* JUSTO & CAMARGO, 2014, p. 40). Nesta análise, o texto é primeiramente sistematizado e posteriormente são analisados seus dados, o que permite caracterizar um determinado objeto a partir de um conjunto de palavras. “Parte-se da ideia de que, ao identificar um conjunto de palavras que caracteriza determinado objeto, pode-se identificar o sentido desse objeto para um determinado grupo” (op. cit. p. 41).

Para a realização destas análises, foi utilizado o software IRAMUTEQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*). O uso de um software permite diminuir o risco de interpretações contaminadas por vieses do pesquisador, trazendo fidedignidade às interpretações das análises lexicais e permitindo validar a análise semântica realizada anteriormente.

O IRAMUTEQ é um software gratuito para análises estatísticas de dados textuais, desenvolvido por Pierre Ratinaud (2009). Ele produz diversas análises lexicais, tais como: análise estatística lexicográfica, de especificidade de grupos, classificação hierárquica descendente – CHD, análises de similitude e nuvens de palavras, que contribuem para as análises de diversos corpus em estudos em ciências humanas e sociais, sobretudo sobre corpus textuais densos<sup>9</sup>.

Na análise lexicográfica, optou-se por observar frequências, formas ativas e suplementares<sup>10</sup>, apresentadas na lista produzida pelo software, que traz a quantidade de palavras, a frequência média de aparição e hápax (palavras com frequência um).

Além disso, para observar as relações das palavras em função das coocorrências entre elas, os documentos fundantes rodados no IRAMUTEQ foram

---

9 Para maior compreensão dos processos de análise do software IRAMUTEQ, consultar JUSTO & CAMARGO, 2014

10 O software classifica as palavras como Formas Ativas e Suplementares. Formas ativas são os verbos, advérbios, adjetivos e os substantivos, pois possuem função importante nas frases, dando sentido a elas. Aos artigos, pronomes, preposições e numerais são classificados como formas suplementares.

submetidos à Análise de Similitude, que se baseia na teoria dos grafos<sup>11</sup>, trazendo indicações das conexões entre as palavras e sua estrutura com base na coocorrência das palavras dentro dos segmentos de texto. Os grafos produzidos foram comparados com os esquemas semânticos elaborados previamente pela pesquisadora.

Em seguida, os mesmos documentos foram submetidos a uma análise denominada Classificação Hierárquica Descendente (CHD). Este método de análise, criado por Max Reinert em 1979, sintetiza as informações textuais e classifica os segmentos de texto em função do seu vocabulário, formando classes de palavras semelhantes entre si, “identifica padrões repetitivos de linguagem” e “possíveis associações do material textual com variáveis descritivas previamente identificadas” (JUSTO & CAMARGO, 2014, p. 48). “Em pesquisas sobre representações sociais, [...] estas classes podem indicar teorias ou conhecimentos do senso comum ou campos de imagens sobre um dado objeto, ou ainda apenas aspectos de uma mesma representação” (VELOZ, NASCIMENTO-SCHULZE E CAMARGO, 1999 *apud* JUSTO & CAMARGO, 2014, p. 48).

Para que fosse possível rodar os documentos no Software, foram feitos ajustes e padronizações do texto para atender a especificações, tais como a retirada de hífens, parênteses, bem como palavras e expressões que deveriam ser analisadas juntas, como por exemplo, Povos do Campo e Educação do Campo, que passaram a ser escritos como Povos\_do\_Campo e Educação\_do\_Campo. Depois identificamos os diferentes documentos para que pudessem ser tratados como partes distintas de um mesmo corpus.

#### **4.1.2 Análise dos documentos do grupo 1 (Documentos Fundantes Nacionais)**

Para fins de apreciação e comparação de dados, os resultados da análise lexicográfica dos documentos fundantes serão expressos no item 4.2, juntamente com os dados da análise lexicográfica dos documentos normativos. Assim, apresentaremos neste item as análises que permitem realizar interpretações semânticas, tanto a partir das ligações semânticas entre as palavras, como com

---

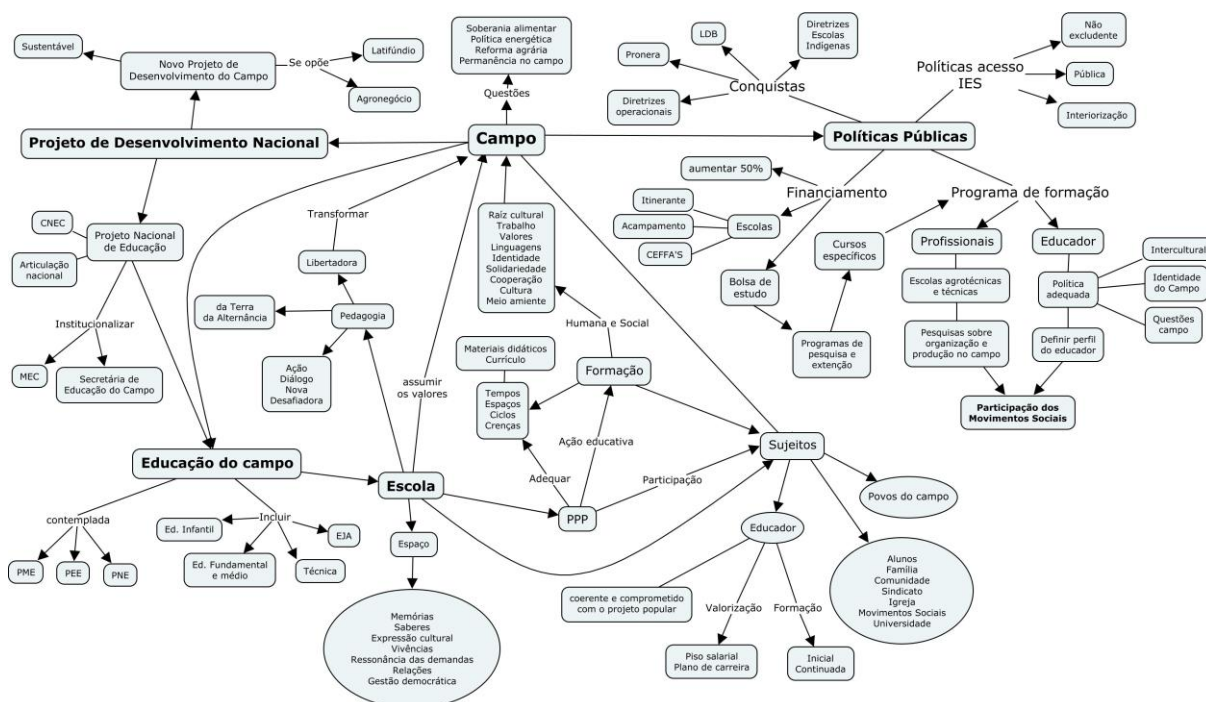
11 A **teoria dos grafos** é um ramo da matemática que estuda as relações entre os objetos de um determinado conjunto. Os grafos são geralmente representados graficamente por vértices e arestas.

base nas relações entre as formas lexicais e observar as possíveis contribuições das ideias observadas para a construção de Representações Sociais.

### Esquema semântico

Os documentos fundantes nacionais expressam as ideias de um grupo que reivindicam a construção de um novo PROJETO DE DESENVOLVIMENTO NACIONAL, um projeto popular, democrático, igualitário e justo. Os documentos contêm esclarecimentos sobre o processo de sua elaboração, informando que, a partir da Conferência Nacional de Educação do Campo, instituiu-se a articulação nacional “Por Uma Educação do Campo” que propõe transformações sociais o que inclui um projeto nacional de educação, nas suas diversas modalidades, e institucionalizada mediante secretarias e grupos de trabalho da Educação do Campo nas esferas nacionais, estaduais e municipais.

**Figura 01 – Esquema Semântico dos documentos fundantes nacionais**



Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

Como pode ser observado no esquema semântico que representa o conteúdo desses documentos (figura 01), a EDUCAÇÃO DO CAMPO, proposta pelos documentos fundantes nacionais abrange a ESCOLA como espaço público, comunitário, de ressonância das demandas, composto pelas peculiaridades dos

sujeitos que a compõe e pelos educadores e educadoras, agentes de desenvolvimento do campo. O educador, que deve ter um perfil coerente e comprometido com a construção do Projeto Popular, necessita valorização e formação.

A ESCOLA deve assumir as raízes culturais e o jeito próprio de viver e trabalhar dos sujeitos do campo e propor ações educativas que visem a formação humana e social dos camponeses. As demandas de formação dos sujeitos do campo devem ser pautadas pelos próprios sujeitos do campo e estar traduzidas nos PPPs das escola do campo, com projeto específico e de construção coletiva. Esse projeto deve observar as questões e os temas do campo e respeitar a cultura e a identidade nos seus tempos, espaços, ciclos de trabalho, festas populares e mística, repensando currículos e métodos e a produção de materiais didáticos específicos.

Dessa forma, o projeto educativo dos povos do campo necessita de uma nova pedagogia. Uma pedagogia que seja da ação, do diálogo, desafiadora, libertadora, transformadora do atual modelo de agricultura, possibilitando o construção de um novo projeto de desenvolvimento do campo, sustentável e que se opõe ao latifúndio e ao agronegócio.

O CAMPO é associado a raízes culturais próprias ao jeito de viver e trabalhar com a terra. O compromisso com a vida e as ações de solidariedade e cooperação, inerentes aos sujeitos do campo, o preparo para a vida e para o trabalho no campo, e o desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos, devem caracterizar as ações educativas da escola na formação dos seus sujeitos.

A elaboração e garantia de POLÍTICA PÚBLICA, segundo os textos, possibilita repensar o campo, como território e como lugar de trabalho, a partir da institucionalização de programas de formação, viabilizando financiamento e garantindo o acesso dos sujeitos do campo às Instituições de Ensino Superior. Os documentos veem as políticas públicas como direitos e sua institucionalização é a concretizações dos compromissos firmados, desejados e sonhados pelos sujeitos do campo.

Essa síntese dos documentos, produzida a partir do esquema semântico que foi apresentado na figura 01, procurou destacar as principais ideias e argumentos contidos nos textos dos documentos fundantes nacionais.

Em seguida, procurou-se verificar se a estrutura do texto, traduzida em um grafo que representa a conexidade entre as palavras, é coerente com a análise



A análise de similitude apontou CAMPO como o termo nuclear mais agregador. A ele estão conectados outros termos nucleares secundários – educação (51 coocorrências); escola (49 coocorrências) e educação do campo (40 coocorrências), distinguindo três ramificações que são independentes entre si e constituem comunidades semânticas específicas. Outras comunidades semânticas se ligam a CAMPO com menor conectividade: público (32 coocorrências), projeto (23 coocorrências), cultura (8 coocorrências) e cultural (7 coocorrências).

O termo nuclear secundário educação está conectado com os termos básico, direito, municipal e estadual, e participação. Os segmentos de texto onde essas palavras ocorrem juntas apontam um sentido de reivindicação da educação básica com um direito das populações do campo, e indicam como caminho para a materialização deste direito, a participação dos movimentos sociais e das comunidades nos conselhos municipais e estaduais de educação, como observamos nos extratos abaixo:

A Educação do Campo resgata o direito dos povos do campo à Educação Básica, pública, ampla e de qualidade. (Documento Fundante Nacional 01, 1998, p. 01)

Garantir a participação dos Movimentos Sociais nos Conselhos de Educação, Nacional, Estaduais e Municipais, e em outros espaços institucionais. (Documento Fundante Nacional 04, 2004, p. 06)

O termo nuclear secundário escola, por sua vez, está ligado aos termos pedagógico, espaço, assumir, não, povos do campo e indígena. As coocorrências nos textos que correspondem a essas ramificações denotam a necessidade de criar a escola sob outros moldes, com outro modelo de gestão, com outros recursos e materiais, com novo currículo, onde os impactos culturais (vivências, memórias, trabalho) subsidiem as práticas pedagógicas na construção da escola com espaço de dignidade, luta e de ressonância das demandas dos povos do campo e dos indígenas, que pode ser observado no extrato abaixo:

A Educação do Campo [...] deve aprofundar uma pedagogia que respeite a cultura e a identidade dos povos do campo [...]. A escola necessita repensar a organização de seus tempos e espaços para dar conta deste novo desafio pedagógico. (Documento Fundante Nacional 01, 1998, p. 02).

O termo nuclear secundário Educação do Campo aparece ligado com as palavras: nacional, CNEC e prático, se referindo às Conferências Nacionais de



Educação do Campo como espaços de construção do projeto de desenvolvimento nacional que abrange a Educação do Campo e dão destaque à ideia de reconhecimento das práticas e experiências vividas pelos sujeitos no âmbito da vida, mas também as práticas e experiências educativas já desenvolvidas pelos movimentos sociais. Como ilustrado no extrato do texto:

Vincular as práticas de Educação do Campo com o processo de construção de um Projeto Popular de Desenvolvimento Nacional. (Documento Fundante Nacional 02, 1998, p. 01)

Ainda sobre o termo nuclear CAMPO, observa-se que o mesmo está ligado a outras comunidades semânticas com menor conectividade: uma comunidade semântica secundária público que por sua vez, está ligado a um termo terciário *político* – que abarca o compromisso coletivo da defesa por políticas públicas específicas para as populações do campo, como ilustra o extrato abaixo:

Reafirmamos a luta social por um campo visto como espaço de vida e por políticas públicas específicas para sua população. (Documento Fundante Nacional 04, 2004, p. 01)

Outra comunidade lexical secundária ligada a CAMPO traz o termo projeto ligado aos termos *construção* e *popular* – aliado ao discurso da construção de um novo projeto de desenvolvimento para o campo, um projeto popular para o campo, como vemos no extrato abaixo:

[...] queremos reafirmar nossas principais convicções e linhas de ação na construção de um projeto específico Por Uma Educação do Campo, articulado a um Projeto Popular de desenvolvimento no campo. (Documento Fundante Nacional 03, 2002, p. 12-13)

Ainda a comunidade centralizada no termo cultura, ligado ao termo *relação* – reconhecendo o campo como lugar que por meio do trabalho expressa cultura específica e relação de solidariedade, de cooperação e de fraternidade, como ilustra um exemplo de extrato abaixo:

[...] educação tem relação com **cultura**, com valores, com jeito de produzir, com formação para o trabalho e para a participação social. (Documento Fundante Nacional 03, 2002, p. 13-14)

E por fim, uma comunidade centralizada no termo cultural, conectado a *valor* – que traz as especificidades étnico-culturais e o valor à identidade do campo, como ilustra um exemplo de extrato abaixo:

O campo tem sua especificidade. Não somente pela histórica precarização das escolas rurais, mas pelas especificidades de uma realidade social, política, econômica, cultural e organizativa, complexa que incorpora diferentes espaços, formas e sujeitos. Além disso, os povos do campo também são diversos nos pertencimentos étnicos, raciais: povos indígenas, quilombolas. (Documento Fundante Nacional 04, 2004, p. 04-05)

Assim, CAMPO é o nó central do campo semântico, que comporta diferentes dimensões (econômica, educacional, política, cultural), mostrando que ele não é apenas um espaço geográfico a ser explorado, mas um território humanizado com um projeto próprio de desenvolvimento. A escola desempenha um papel fundamental para a construção desse projeto desde que respeite essa multidimensionalidade do campo.

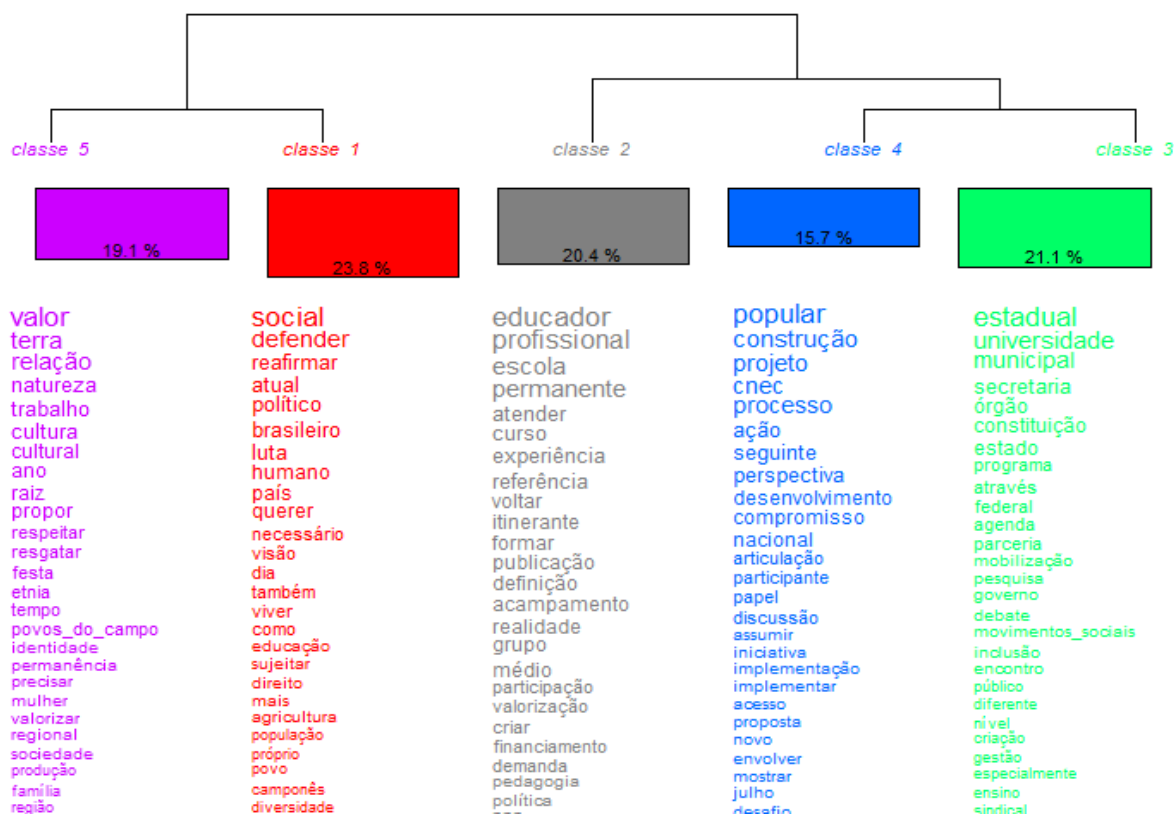
Defendemos o campo como um lugar de vida, cultura, produção, moradia, educação, lazer, cuidado com o conjunto da natureza, e novas relações solidárias que respeitem a especificidade social, étnica, cultural e ambiental dos seus sujeitos. Dessa dinâmica social e cultural se alimenta a Educação do Campo que estamos construindo. (Documento Fundante Nacional 04, 2004, p. 03)

Os sentidos e significados dos termos encontrados nos grafos e que estão expressos nos extratos dos textos em que esses termos ocorrem juntos, corroboram o que foi destacado no esquema semântico. Em observação com o gráfico da análise de similitude, nota-se que as palavras-chave do discurso ou as palavras nucleares são: Campo, Educação do Campo, Educação e Escola, assim como no esquema semântico, mostrando coerência entre as análises realizadas.

#### Classificação Hierárquica Descendente (CHD)

A análise CHD observou 1022 formas ativas, sendo que 340 destas possuem frequência maior ou igual a três. O software classificou 147 segmentos de um total de 200 segmentos divididos, obtendo 73,50% de aproveitamento do texto. No agrupamento por classes, os segmentos de texto, compuseram cinco classes, conforme nos mostra a figura abaixo. No apêndice A podem ser observadas as listas de palavras classificadas nas diferentes classes, com o respectivo qui-quadrado.

**Figura 03** – Dendrograma da análise CHD dos documentos fundantes nacionais



**Fonte:** Elaborado pela autora com uso do software IRAMUTEQ, 2015.

O dendrograma acima traz os vocabulários organizados pela sua associação à classe, quanto maior o tamanho da fonte utilizada para registrar os vocábulos, mais alto é o valor de sua associação à classe, calculado pelo qui-quadrado. O primeiro corte do corpus organizou os segmentos de textos em dois eixos. O eixo que contém um maior número de segmentos (57,15% do total aproveitado), foi denominado **Educação para a construção de um projeto popular de desenvolvimento**, com base nos sentidos expressos nos segmentos de texto agrupados nesse eixo. É formado pelas classes 2, que foi denominada *Escola do Campo e Formação Profissional*; classe 4, denominada *Papel da Universidade, Atribuições e Responsabilidades dos Órgão Públicos*; e classe 3, denominada *Processo de Construção de um Projeto Popular*. O outro eixo, denominado **Luta política, direitos e valores culturais**, inclui 42,86% dos segmentos aproveitados e é formado pela classe 1, denominada *Defesa e reafirmação de Políticas Sociais* e pela classe 5, denominada *Relação com a terra e valores culturais*.

A classe “*Escola do Campo e Formação Profissional*” ocupa 20,4% do total de 147 segmentos classificados pelo software. Analisando os segmentos desta classe,

pode-se verificar que o sentido veiculado pelos trechos que contêm as palavras mais fortemente associadas a esta classe é o de demandar a formação de educadores do campo, dando norte ao tipo de formação e princípios formadores e à demanda em atender à formação profissional, por meio de curso específico que tenha como referência as experiências já desenvolvidas.

A escola que forma as educadoras/educadores deve assumir a identidade do campo e ajudar a construir a referência de uma nova pedagogia. (Documento Fundante Nacional 01, 1998, p. 02)

Realizar a formação técnica nível médio e superior voltada às demandas de capacitação dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo implementar políticas públicas de valorização profissional das educadoras e dos educadores do campo. (Documento Fundante Nacional 03, 2002, p. 15-16)

Valorização e formação específica de educadoras e educadores do campo por meio de uma política pública permanente que priorize formação profissional e política de educadores e educadoras do próprio campo gratuitamente. (Documento Fundante Nacional 04, 2004, p. 04)

A classe *“Papel da Universidade, Atribuições e Responsabilidades dos Órgãos Públicos”* ocupa 21,09% do total de 147 segmentos classificados pelo software. As palavras destacadas nesses segmentos expressam o sentido de institucionalizar a Educação do Campo, definindo responsabilidades aos entes governamentais quanto ao seu financiamento e sua inclusão como política pública. Os segmentos do texto também apontam o papel da universidade na criação de programas de formação e pesquisa sobre a Educação do Campo e que tenham como interlocutores os Movimentos Sociais.

Insistir junto às universidades públicas para que criem cursos de nível superior em cada estado com currículo adequado à Educação Básica do Campo. (Documento Fundante Nacional 02, 1998, p. 03)

Criar no MEC uma Secretaria ou coordenação da Educação do Campo para fazer a interlocução com o povo que vive no campo e suas organizações. Criar nas Secretarias de Educação Estadual e Municipal uma coordenação com a mesma finalidade. (Documento Fundante Nacional 03, 2002, p. 16-17)

A classe *“Processo de construção de um Projeto Popular”* ocupa 15,65% do total de 147 segmentos classificados pelo software. Esses segmentos sintetizam a articulação entre os diversos atores políticos no processo de construção de um projeto popular de desenvolvimento nacional, de desenvolvimento do campo e de

desenvolvimento da educação, trazendo os compromissos firmados nas Conferências Nacionais de Educação Campo – CNECs e as perspectivas e propostas de ação para construção de um projeto de educação do campo.

A discussão desta Conferência nos mostrou que somente é possível trabalhar por uma Educação Básica do Campo<sup>1</sup>, se a vincularmos ao processo de construção de um Projeto Popular para o Brasil, que inclui necessariamente um novo projeto de desenvolvimento para o campo, e a garantia de que todo o povo tenha acesso à educação. (Documento Fundante Nacional 02, 1998, p. 01)

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. (Documento Fundante Nacional 04, 2004, p. 03)

A classe “*Defesa e reafirmação de Políticas Sociais*” ocupa 23,81% do total de 147 segmentos classificados pelo software. Esses segmentos expressam a luta social do povo brasileiro por políticas públicas que visem à construção de um novo projeto de campo, um projeto que se opõem ao atual modelo de agricultura. Reafirma também que é necessário defender um outro modelo de educação para os sujeitos que vivem e trabalham no campo.

A Educação do Campo tem um compromisso com a Vida, com a Luta e com o Movimento Social que está buscando construir um espaço onde possamos viver com dignidade. (Documento Fundante 01, 1998, p. 01)

Precisamos nos assumir como trabalhadoras e trabalhadores da formação humana, e compreender que a educação e a escola do campo estão na esfera dos direitos humanos, direitos das pessoas e dos sujeitos sociais que vivem e trabalham no campo. (Documento Fundante 03, 2002, p. 13)

A classe “*Relação com a terra e valores culturais*” ocupa 19,05% do total de 147 segmentos classificados. Os segmentos que compõem essa classe versam sobre aspectos de luta e preservação das raízes culturais dos sujeitos do campo, o valor à terra e suas relações com a natureza, o respeito e o resgate da cultura e da identidade do campo, os processos de produção e a relação desses tópicos com o projeto educativo dos povos do campo.

A Escola é um dos espaços para antecipar, pela vivência e pela correção fraterna, as relações humanas que cultivem a cooperação, a solidariedade, o sentido de justiça, o zelo pela natureza. (Documento Fundante Nacional 01, 1998, p. 01)

Os povos do campo têm uma raiz cultural própria, um jeito de viver e de trabalhar, distinta do mundo urbano, e que inclui diferentes maneiras de ver e de se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente, bem como de viver e de organizar a família, a comunidade, o trabalho e a educação. (Documento Fundante Nacional 03, 2002, p. 01)

Os documentos fundantes nacionais “Desafios e Propostas de Ação” (1998) e “Declaração Final” (2004), produzidos respectivamente na I CNEC e II CNEC, são os que mais contribuíram para a constituição das três classes que compõem o primeiro eixo. É importante ressaltar que esses documentos estavam pautados na ideia coletiva “Educação do Campo: Direito Nosso, Dever do Estado!” Traziam como plano de fundo, nas conferências, as atribuições e responsabilidades do estado pela sua implantação, por meio de políticas públicas e programas, e pelo seu financiamento.

Quanto ao segundo eixo, a análise mostrou que houve contribuições de diferentes documentos para a formação de cada classe. A classe “*Defesa e reafirmação de Políticas Sociais*” tem um maior número de segmentos nos documentos “Por Uma Educação do Campo: Declaração” (2002) e “Declaração Final” (2004), produzidos respectivamente no Seminário Nacional e na II CNEC, enquanto a classe “*Relação com a terra e valores culturais*” se distribui quase que homogeneamente em todos os documentos fundantes nacionais analisados, o que reforça a premissa de preservação das raízes culturais, mas também, mostrando a constituição identitária que se propõe.

Em síntese, as três análises realizadas mostram que os documentos fundantes nacionais afirmam a Educação do Campo como um movimento em prol de um projeto de sociedade, um projeto nacional que contemple políticas sociais de garantia de direitos e justiça social e implemente valores culturais e éticos baseados na justiça, na solidariedade e na cooperação, assim como no respeito ao meio ambiente, considerando as diferentes experiências e modos de vida dos diversos povos do campo. Tendo esse projeto de sociedade como perspectiva, as escolas do campo são espaços de formação humana, científica e tecnológica de crianças, jovens e adultos, para se engajarem nesse processo de transformação sociocultural, o que requer professores capacitados para promoverem essa formação, assim como a produção de conhecimentos que sirvam a esse propósito, daí o interesse e a necessidade em envolver as universidades e centros de pesquisa nesse movimento.

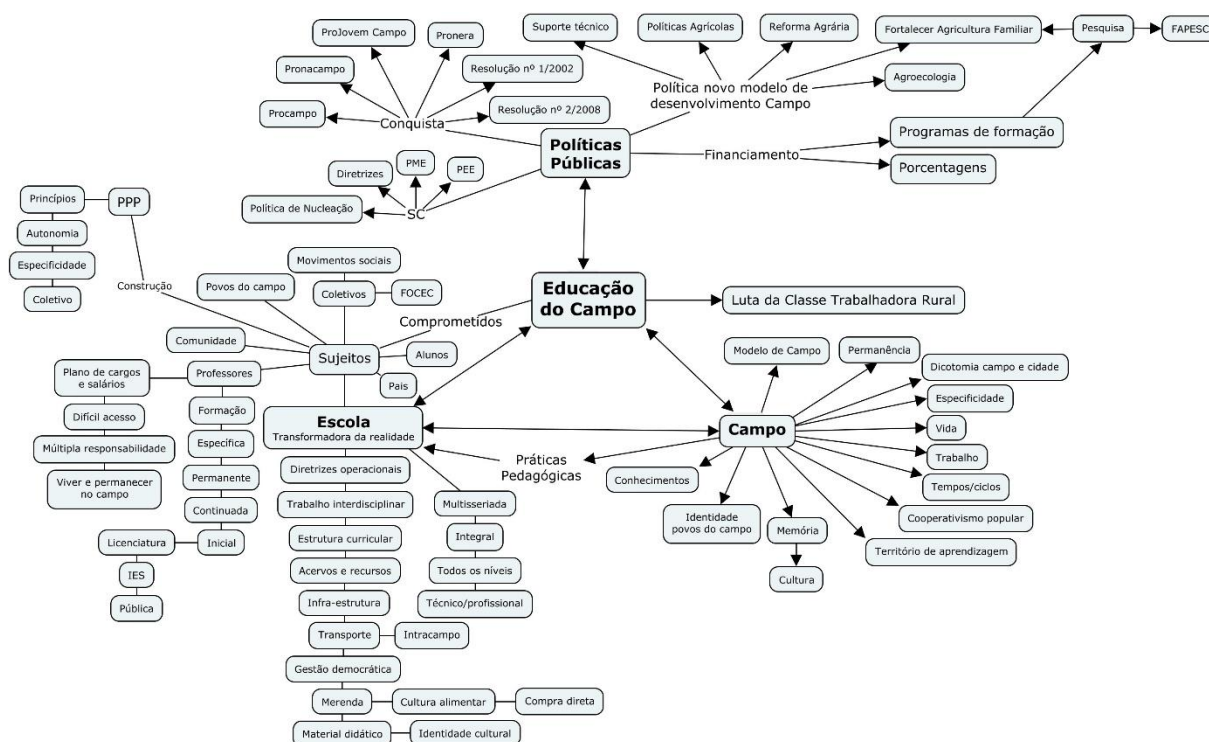
#### 4.1.3 Análise dos documentos do grupo 2 (Documentos Fundantes Estaduais)

Em relação ao grupo 2 de documentos fundantes, os documentos de âmbito estadual, foram realizadas as mesmas análises do grupo 1, ou seja, a análise lexicográfica (que será discutida no item 4.3), a elaboração de esquema semântico, a análise de similitude e a análise CHD.

##### Esquema semântico

Na elaboração do esquema semântico pode-se dizer que os textos expressam a Educação do Campo pela articulação de três ideias: a implementação de políticas públicas, o espaço da escola e o campo com suas raízes.

**Figura 04 – Esquema Semântico dos documentos fundantes estaduais**



Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

Na acepção do texto, a partir das POLÍTICAS PÚBLICAS, é possível garantir a implementação de um projeto nacional de educação que atenda aos sujeitos do campo nas suas diversidades e modo próprio de viver e trabalhar. Os textos ressaltam as conquistas alçadas em âmbito nacional e exprimem a necessidade da instituição de marcos normativos estaduais, delimitando processos, meios e formas

para que seja implementada a Educação do Campo e indicando atribuições e responsabilidades.

A ESCOLA compreende aspectos que devem ser levados em consideração para a instituição da EDUCAÇÃO DO CAMPO, como a estrutura curricular, a infraestrutura, transporte, entre outros. Os documentos fundantes estaduais trazem assertivas para o funcionamento das escolas, mas sobretudo, denunciam a situação de descaso e abandono para com as escolas do campo catarinenses. Por exemplo, os documentos propõem que a merenda escolar deva respeitar a cultura alimentar e ser proveniente da compra direta, o que valoriza a agricultura familiar, porém, as escolas estaduais, e algumas municipais, possuem a merenda terceirizada por empresas que pouco ou nada conhecem da realidade alimentar das comunidades.

Assim como nos documentos fundantes nacionais, os textos expressam a necessidade da construção de um novo desenvolvimento do campo, reforçando a reivindicação por processos produtivos aliados ao desenvolvimento sustentável e agroecológico e por pesquisas que possibilitem uma outra relação de produção e trabalho.

O CAMPO agrega elementos éticos e culturais de seus povos, aliados à ideia de que as práticas pedagógicas das escolas devem advir das raízes culturais do campo, com vistas à permanência, à superação da dicotomia campo e cidade e ao cooperativismo popular.

Os documentos fundantes estaduais discorrem muito mais do que os nacionais acerca das ideias para a institucionalização da escola do campo, no como fazer, na materialização do projeto educativo da escola do campo.

#### Análise de similitude

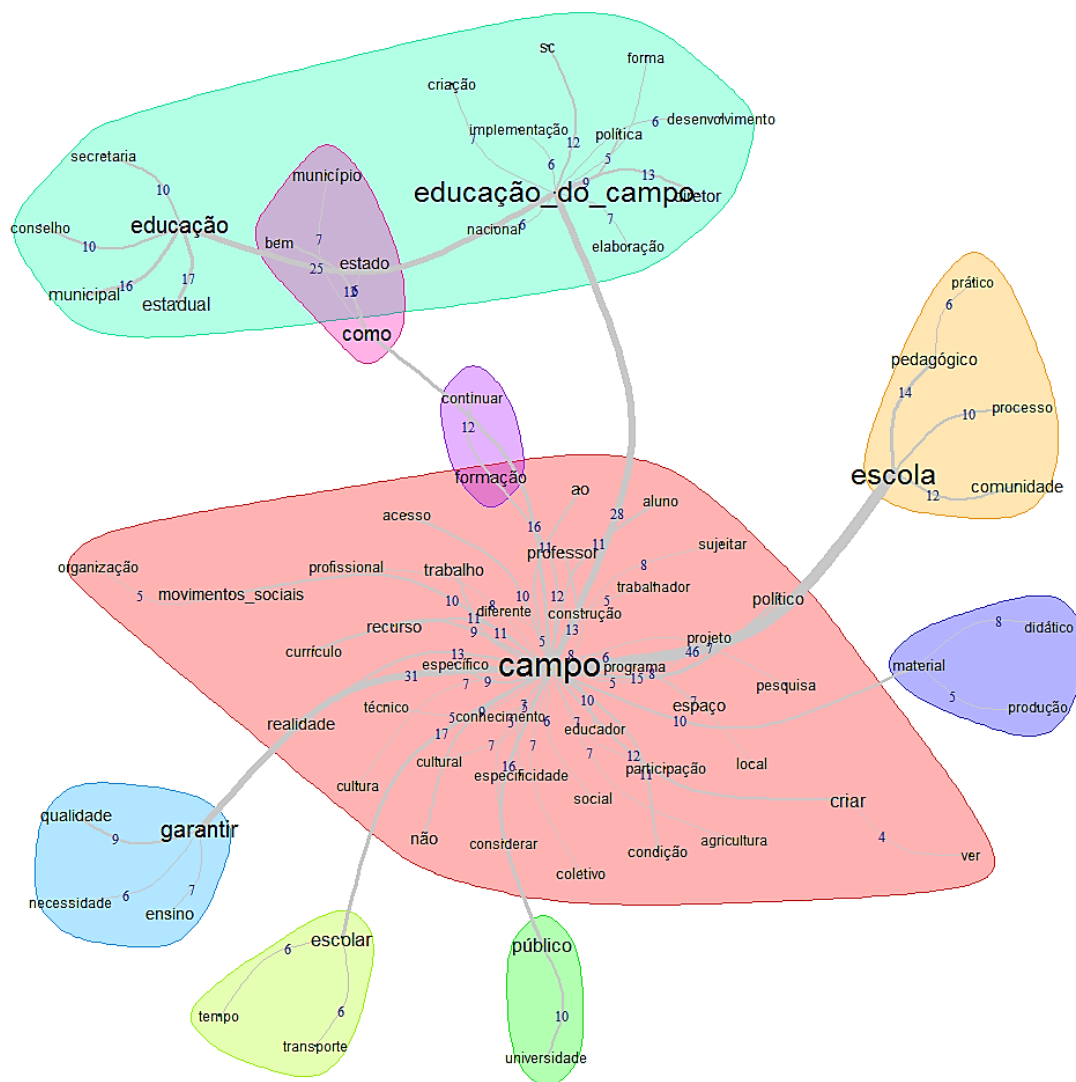
Foram selecionadas as formas ativas com frequência maior ou igual a 10 ocorrências no texto, o que resultou, na composição deste grafo, em 76 formas ativas selecionadas.

A análise de similitude apontou CAMPO como o termo nuclear mais agregador. A ele estão conectados outros termos nucleares secundários – escola (46 coocorrências), garantir (31 coocorrências) e Educação do Campo (28 coocorrências), distinguindo três ramificações que são independentes entre si e constituem comunidades semânticas específicas. Outras comunidades semânticas se ligam a CAMPO com menor conectividade: escolar (17 coocorrências), público



(16 coocorrências), como (16 coocorrências), formação (12 coocorrências) e material (10 coocorrências).

**Figura 05** – Gráfico de similitude dos documentos fundantes estaduais



**Fonte:** Elaborado pela autora com uso do software IRAMUTEQ, 2015.

O CAMPO é o nó central do campo semântico, agregando inúmeros termos relacionados à reivindicação de políticas públicas que garantam condições de trabalho e de permanência, por políticas educacionais que implementem o acesso à Educação do Campo e por políticas de financiamento que possibilitem pesquisa, infraestrutura, formação de professores, materiais e tecnologias em consonância com a realidade dos sujeitos do campo e valorizando as experiências já

desenvolvidas pelos movimentos sociais conforme pode ser observado no extrato abaixo:

Respeito à diversidade, à realidade e às especificidades da criança e jovem do campo. (Documento Fundante Estadual 01, 2004, p. 04)

Comprometer-se com a ampliação da oferta com vistas à universalização da educação básica aos povos do campo e com o financiamento, gestão, formação e valorização dos profissionais, acompanhamento pedagógico, infraestrutura à Educação do Campo, entre outros aspectos. (Documento Fundamental Estadual 02, 2010, p. 06)

O termo nuclear secundário Escola está ligado aos termos *pedagógico* e *prático*, *comunidade* e *processo*. As ramificações trazem indícios do que se propõe enquanto escola, indícios esses que são confirmados na leitura dos segmentos onde se registram as coocorrências destas palavras: práticas pedagógicas voltadas à realidade do campo, à realidade da comunidade local, e com seus processos educativos e formativos focados no desenvolvimento sustentável, nas práticas agroecológicas, em práticas sociais transformadoras da realidade e no cooperativismo, como exemplificado no extrato abaixo:

Desenvolver processos educativos para além da escola em que os educadores se envolvam com a realidade no campo. (Documento Fundante Estadual 01, 2004, p. 11)

Garantir recursos para pesquisa e difusão relacionadas ao contexto do campo socializando-as nas escolas, especialmente aquelas que tratam de práticas agroecológicas e sustentáveis, reconstruindo valores de convivência com a natureza. (Documento Fundante Estadual 01, 2004, p. 05)

Privilegiar pesquisas cujos temas sejam pertinentes à realidade e à Educação do Campo, tais como: agroecologia, agricultura familiar, práticas pedagógicas, práticas culturais, saberes e fazeres presentes no campo, diversidade cultural, processos formativos dos educadores e suas práticas, acesso e permanência na escola, educação como prática social transformadora da realidade, história da educação do campo, políticas públicas do campo, controle social, o campo que temos, que vemos e o que queremos. (Documento Fundante 02, 2010, p. 07)

Que sejam reconhecidas, fortalecidas e financiadas pelo Estado a existência de Escolas cujas formas e os processos formativos potencializem práticas de cooperativismo popular. (Documento Fundante Estadual 03, 2013, p. 05)

O termo nuclear secundário garantir tem conexão com as palavras qualidade, ensino e necessidade. Os segmentos em que ocorrem esses termos sugerem que seu sentido traduz a reivindicação de garantir estrutura de qualidade para todas as modalidades e níveis de ensino, atendendo às necessidades e realidades

específicas do campo. Um exemplo referente ao nível superior pode ser observado no extrato abaixo.

Além de oferecer a Educação Básica do Campo em todas as suas etapas e modalidades, a SED/SC deve estabelecer parcerias com universidades públicas e comunitárias no sentido de garantir o acesso ao ensino superior de qualidade e com estrutura adequada aos povos do campo.

O termo nuclear secundário Educação do Campo aparece ligado às palavras diretor (lematização de diretrizes), SC, política, elaboração, criação, implementação, desenvolvimento, nacional e forma. Os segmentos de texto sugerem a ideia de adesão ao compromisso nacional de desenvolvimento da Educação do Campo por meio da elaboração e criação de diretrizes operacionais em Santa Catarina que implementem normas de funcionamento de forma coletiva e democrática, como pode ser observado no exemplo abaixo:

Proceder à regulamentação das Diretrizes da Educação do Campo junto ao Conselho Estadual de Educação, em consonância com as Diretrizes da Educação do Campo em âmbito nacional, conforme as Resoluções CNE/CEB nº 1, 2002 e CNE/CEB nº 2, 2008. Deverá também apoiar todos os Municípios onde houver Conselho Municipal de Educação para a garantia do mesmo procedimento. (Documento Fundante Estadual 02, 2010, p. 02)

O termo Educação do Campo, tem também uma conexão forte com o termo *Educação* (25 coocorrências), que forma uma comunidade semântica própria e, por sua vez, está ligado às palavras: estadual, municipal, conselho e secretaria, trazendo o posicionamento de que, para a consolidação da Educação do Campo, se faz necessária a regulamentação, nos âmbitos estadual e municipal, de conselhos e secretarias de Educação do Campo, com vistas à manutenção e desenvolvimento do projeto educativo. Esta afirmação pode ser observada no extrato abaixo:

Incluir representantes da educação do campo e dos seus respectivos movimentos sociais no conselho estadual e nos conselhos municipais de educação. (Documento Fundante Estadual 01, 2004, p. 12)

No contexto da questão agrária brasileira e da luta por Reforma Agrária e justiça social, por mais de uma década e meia, a educação do campo tem sido uma luta da classe trabalhadora, denunciando uma dívida histórica com a escolarização e a ausência de outras políticas públicas de direito aos sujeitos do campo. (Documento Fundante Estadual 03, 2013, p. 01)

Voltando ao termo nuclear CAMPO, observa-se que o mesmo está ligado a outras comunidades de palavras com menor conectividade. Uma comunidade em torno da palavra escolar, ligada aos termos *transporte* e *tempo* – indicando que uma das pautas de reivindicação é transporte escolar gratuito e de qualidade intracampo, respeitando a menor distância possível, como pode ser percebido no extrato em que alguns desses termos ocorrem.

Garantir transporte gratuito, com segurança e qualidade, transportados intra campo, a todas as modalidades de ensino, assumidos pelo Estado. (Documento Fundante Estadual 01, 2004, p. 06)

Outra comunidade em torno de público, ligado ao termo *universidade* – o que traz à tona a necessidade de cursos de licenciatura em Educação do Campo nas universidades públicas que considerem a especificidade do campo, como está exemplificado no extrato abaixo:

Garantir a criação de cursos nas universidades que contemplem as demandas da formação de educadores do campo. (Documento Fundante Estadual 01, 2004, p. 12)

Estimular universidades públicas e comunitárias a implantarem Licenciaturas de Educação do Campo, particularmente onde a Universidade Federal de Santa Catarina e a Universidade Estadual de Santa Catarina mantêm seus campus. Incentivará também a criação de cursos de Licenciatura especificamente para comunidades indígenas e quilombolas visando garantir e valorizar a identidade cultural destas populações. O currículo das Licenciaturas de Educação do Campo deverá privilegiar as identidades étnicas, relações de gênero, cultura alimentar e organização sócio-econômica de cada região. A Educação do Campo deverá ser tratada também nas demais licenciaturas. (Documento Fundante Estadual 02, 2010, p. 03)

A comunidade semântica em torno do termo como, composta pelas palavras *bem*, *estado* e *município* – expressa a reivindicação da criação e ampliação de programas de oferta e expansão da Educação Básica do Campo nas esferas estaduais bem como nas municipais. A palavra como é utilizada quase sempre para caracterizar algo, (no sentido de enquanto) ou para acrescentar (no sentido de bem como)

A SED/SC deve operacionalizar o compromisso assumido pelo *Pacto pelo Desenvolvimento da Educação do Campo* no que concerne à ampliação da oferta de Educação Básica no campo, quando afirma: “Com vistas à universalização da Educação Básica aos povos do campo, e no espírito do Regime de Colaboração, a União ampliará a oferta de ensino médio técnico-profissional no campo, bem como criará e/ou ampliará programas de apoio aos estados e municípios no sentido da universalização do Ensino Fundamental completo, do

Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos. (Documento Fundante 02, 2010, p. 08-09)

Elaborar marcos legais para a educação do campo em Santa Catarina a partir das normativas, pareceres, resoluções e decretos construídos nacionalmente, com destaque para: elaboração das diretrizes estaduais de educação do campo; lei que institua a Educação do Campo como política pública estadual; realização de editais específicos para a escola do campo. (Documento Fundante Estadual 03, 2013. p. 05)

Outra comunidade em torno do termo formação, ligado ao termo *continuar* – mostrando a necessidade do professor estar constantemente em formação continuada e em consonância com a realidade do campo.

Criar programas de formação continuada para professores da Educação do Campo devendo considerar as especificidades dos sujeitos a serem atendidos: quilombolas, indígenas agricultores familiares, assentados, reassentados, pescadores, trabalhadores assalariados. (Documento Fundante Estadual 02, 2010, p. 02)

Por último, a comunidade em torno de material, constituída pelos termos *didático* e *produção* – aliados à ideia da produção de materiais didáticos e pedagógicos específicos para a Educação do Campo, com o objetivo de firmar a identidade cultural do campo, como ilustrado no extrato do texto abaixo:

Garantir a existência de materiais pedagógicos voltados para educação do campo, que estes sejam construídos a partir de nossas referências, e que sejam acessados pelas escolas do campo. (Documento Fundante 03, 2013, p. 05)

Em síntese, as formas correlacionadas com a forma nuclear central CAMPO, são diretamente ligadas à materialização da Educação do Campo na escola, sem deixar de lado a preservação e valorização das raízes culturais do campo e aos meios necessários para esta preservação. As formas como, escolar e público, estão vinculadas ao campo, porém não fortemente. Elas indicam atribuições, meios e o caráter que as ações políticas devem ter.

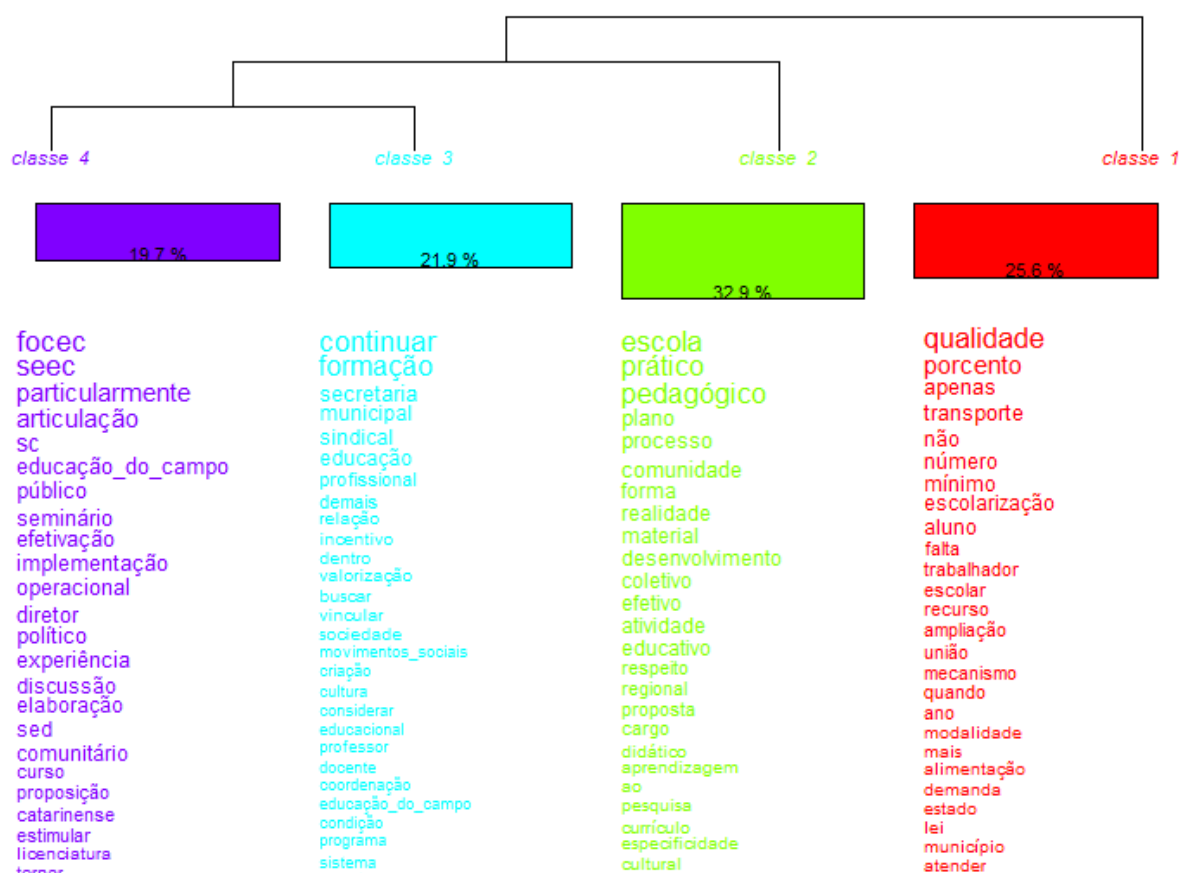
Assim, pode-se afirmar, ao comparar o esquema semântico e o gráfico de similitude, que existe uma coerência, pois é possível notar que as palavras nucleares Campo, Educação do Campo e Escola mostram articulações semelhantes. Ambas as análises identificam, nos textos, a ideia de Educação do Campo como projeto educativo, que respeita os preceitos culturais do campo, mas que está em processo de construção, elaboração e implementação.

### Análise Classificação Hierárquica Descendente (CHD)

A análise CHD observou 1061 formas ativas, sendo que 357 destas possuem frequência maior ou igual a três. O software classificou 137 segmentos de um total de 186 segmentos divididos, obtendo 73,66% de aproveitamento do texto. No agrupamento por classes, os segmentos de texto compuseram quatro classes.

O dendrograma (figura 06) nos mostra que as classes foram organizadas em oposições sucessivas. Um primeiro corte separa a classe 1, que foi denominada “Qualidade de serviços e infra-estrutura”, das outras classes, que se referem a temas mais operacionais. O segundo corte separa a classe 2, que foi denominada “Organização Escolar e Práticas Pedagógicas”, das outras duas, que se referem mais à gestão participativa no âmbito dos sistemas públicos, municipal e estadual. Finalmente, há uma distinção entre a classe 3, denominada “Formação dos Profissionais da Educação do Campo” e a classe 4, denominada “Processo de Articulação e Implementação da Educação do Campo”.

**Figura 06** – Dendrograma: análise CHD dos documentos fundantes estaduais



**Fonte:** Elaborado pela autora com uso do software IRAMUTEQ, 2015.

A classe “*Qualidade de serviços e infra-estrutura*” ocupa 25,55% do total de 137 segmentos classificados pelo software. Os termos incluídos nesta classe (ver tabela 06 apêndice B) dão destaque ao cumprimento de metas em termos de repasses de recursos da união e do estado, ao desenvolvimento e manutenção da educação no campo, sugerindo valores para esses recursos e repasses. A garantia do transporte, alimentação, infraestrutura são considerados demandas necessárias para a qualidade educacional no campo, como pode ser observado nos segmentos de texto que contém esses termos.

Criar uma Política de Financiamento diferenciado para a Educação no Campo, destinando 50% a mais do custo aluno, cumprindo o que prevê na Lei Estadual. (Documento Fundante Estadual 01, 2004, p. 05)

Que se garanta escolarização dos sujeitos do campo no próprio campo, e, quando for necessário o deslocamento, que ele seja de qualidade – qualidade nas estradas e no transporte (menor tempo de deslocamento, acesso aos portadores de necessidades especiais, lugares em quantidade suficiente para os usuários, entre outros). (Documento Fundante Estadual 03, 2013, p. 05-06)

A classe “*Organização Escolar e Práticas Pedagógicas*” ocupa 32,85% do total de 137 segmentos classificados pelo software. As palavras presentes nos segmentos do texto desta classe (vide tabela 07 apêndice B) apontam para a organização da estrutura escolar, nos seus aspectos pedagógicos (currículo, calendário, tempos, materiais didáticos), aspectos físicos (infraestrutura, biblioteca, laboratórios) e de pessoal (planos de cargos e salários). A classe de palavras traz também, percepções quanto as práticas pedagógicas, afirmando as culturalidades presentes no campo, reconhecendo a diversidade étnica presente no campo e dando indicativos aos processos de ensino e aprendizagem.

Exercitar o papel da escola como instituição promotora da apropriação de conhecimentos social e historicamente produzidos e acumulados contemplando as peculiaridades linguísticas, econômicas, históricas, enfim, culturais do contexto de cada escola. Repensar a estrutura curricular, tempos e espaços pedagógicos, articulando vertical e horizontalmente, os conteúdos escolares de forma integrada entre as disciplinas e as práticas educativas. (Documento Fundante Estadual 01, 2004, p. 04)

Considerar o currículo escolar no que diz respeito aos conteúdos específicos para os alunos do campo, mesmo quando suas escolas encontram-se nucleadas nas sedes dos municípios. (Documento Fundante Estadual 02, 2010, p. 06)

A classe “Formação dos Profissionais da Educação do Campo” ocupa 21,90% do total de 137 segmentos classificados pelo software. Como pode ser constatado nos segmentos que os contêm, os termos deste agrupamento (vide tabela 08 apêndice B) trazem significados referentes à formação dos profissionais da Educação do Campo por meio da criação de programas de formação, que considerem as especificidades do campo, valorizando a cultura e os conhecimentos historicamente acumulados. A classe inclui cobranças, às secretarias estaduais e municipais de educação, de responsabilidades para com a formação continuada dos professores e que levem em conta as experiências formais e não formais de educação desenvolvidas pelos movimentos sociais.

Criar um programa de formação dos educadores das escolas do campo voltados a realidade do campo. (Documento Fundante Estadual 01, 2004, p. 12)

Criar programas de formação continuada para professores da Educação do Campo devendo considerar as especificidades dos sujeitos a serem atendidos: quilombolas, indígenas agricultores familiares, assentados, reassentados, pescadores, trabalhadores assalariados. (Documento fundante Estadual 02, 2010, p. 02)

Finalmente, a classe “Processo de Articulação e Implementação da Educação do Campo” ocupa 19,71% do total de 137 segmentos classificados pelo software. Este agrupamento inclui vocábulos (vide tabela 09 no apêndice B) que nomeiam os atores sociais que discutem e efetivam a Educação do Campo em âmbito nacional, mas especialmente no Estado. Os segmentos de texto destacam o histórico das articulações feitas, dos eventos realizados e das conquistas normatizadoras do processo de articulação e implementação da Educação do Campo.

Que Municípios, Estados e União respeitem o Fórum Estadual da Educação no Campo enquanto espaço de denúncia e proposições quanto as questões relacionadas à educação do campo, com custos pagos pelas instituições governamentais aos membros participantes. (Documento Fundante Estadual 01, 2004, p.08)

Em 2005 criou-se o Comitê Catarinense pela Educação do Campo; em 2008 o Fórum Catarinense de Educação do Campo. Desde então, foram realizados seminários estaduais motivados pela Coordenação Geral de Educação na SECAD/MEC, bem como o acompanhamento da implementação de políticas públicas. (Documento Fundante Estadual 03, 2013, p. 02)

Os documentos estaduais “Carta de Santa Catarina para a Educação do Campo” (2004) e “Bases para a construção das Diretrizes Operacionais” (2010) são os que mais contribuem para as classes 2, 3 e 4. Já a classe 1, é presente nos



textos “Carta de Santa Catarina para a Educação do Campo” (2004) e “Carta Aberta à Sociedade catarinense e brasileira” (2013).

Pode-se dizer, que diferentemente da análise CHD dos documentos fundantes nacionais, os documentos estaduais não formaram uma classe ético-cultural identitária. Os aspectos inerentes à cultura e aos valores dos povos do campo estão dissolvidas nas classes, como plano de fundo, mostrando que a tessitura dos documentos fundantes estaduais se concentra em pensar como estabelecer efetivamente o projeto educativo da Educação do Campo.

Em relação a essas diferenças, podem ser sugeridas duas possibilidades: ao deixar esses temas implícitos (culturalidades, valores, crenças), os documentos de SC podem revelar que essas questões não são postas tão incisivamente em Santa Catarina como em outras unidades da federação, o que pode indicar menos consciência dessas questões ou menos necessidade de enfrentamento. Por outro lado, a não explicitação pode significar simplesmente que a preocupação era mais operacional, de avançar em propostas de viabilização e não de reafirmação da demarcação de um território.

## 4.2 DOS DOCUMENTOS NORMATIVOS

Os documentos normativos nos ajudam a esclarecer os consensos possíveis entre os diversos grupos em conflito e as hegemonias a cada momento da negociação que resultou em sua produção. Possivelmente eles não exprimem RS de um grupo específico, já que são produtos da negociação desses grupos conflitantes, mas certamente vão produzir RS à medida em que vão sendo publicizados e suas normas implementadas, especialmente na inclusão de suas diretrizes e orientações nos PPPs das escolas.

### 4.2.1 Procedimentos de Análise

Para a análise dos documentos normativos, foi organizado um corpus textual com todos os documentos nacionais, grupo 1 e um corpus com o documento normativo estadual, grupo 2.

Nos cabe justificar que os documentos normativos não foram submetidos às análises de similitude e CHD pois, em análises lexicais com uso do IRAMUTEQ, o

“corpus deve ter apenas um foco temático e deve ser tão homogêneo quanto possível” para que os documentos possam ser analisados em um único grupo. Os documentos normativos, embora sejam partes do conjunto de normas da Educação do Campo, possuem diversos focos temáticos e, por isso, “devem ser separados em diferentes corpus na análise de dados e comparados posteriormente” (BAUER; AARTS, 2013 *apud* JUSTO & CAMARGO, 2014, p. 45). Além disso, a estrutura jurídica desses documentos obrigaria a um tratamento dos textos e a uma experimentação de diversas maneiras de rodá-los no software, que não seria viável no exíguo tempo disponível para desenvolver esta dissertação.

Assim, para alcançar o objetivo de verificar se as ideias ou princípios afirmados nos documentos fundantes da Educação do Campo são reafirmadas, modificadas ou omitidas nos documentos normativos, foi realizada apenas a análise lexicográfica, procurando levantar formas ativas e suas frequências expressas nos documentos normativos analisados, para que fosse possível confrontar essas formas e frequências com as dos documentos fundantes. Foram selecionados os termos com frequência igual ou superior a 1%, calculada sobre o total de formas ativas selecionadas pelo programa.

#### 4.2.2 Comparação dos conteúdos presentes nos documentos fundantes e nos documentos normativos

Pode-se observar na tabela 02 as formas ativas que, no decorrer da elaboração dos documentos fundantes e normativos, foram mantidas, adicionadas, substituídas ou suprimidas. As formas que se mantiveram na elaboração dos 4 grupos de documentos foram: acesso, campo, como, comunidade, educação, escola, formação, garantir e público.

**Tabela 02:** Lista de formas ativas mantidas nos documentos fundantes e normativos da pesquisa

DOCUMENTOS FUNDANTES				DOCUMENTOS NORMATIVOS			
NACIONAL	FREQ	ESTADUAL	FREQ	NACIONAL	FREQ	ESTADUAL	FREQ
Acesso	1,43%	Acesso	10,41%	Acesso	1,31%	Acesso	1,67%
Campo	16,32%	Campo	4,40%	Campo	5,94%	Campo	2,39%
Como	3,12%	Como	3,55%	Como	4,57%	Como	1,43%
Comunidade	1,61%	Comunidade	3,38%	Comunidade	1,83%	Comunidade	2,39%

Educação	6,51%	Educação	2,03%	Educação	11,16%	Educação	4,77%
Escola	6,96%	Escola	1,61%	Escola	6,59%	Escola	2,86%
Formação	3,57%	Formação	1,52%	Formação	7,57%	Formação	1,43%
Garantir	2,50%	Garantir	1,52%	Garantir	1,24%	Garantir	4,30%
Público	4,19%	Público	1,10%	Público	5,55%	Público	1,43%

**Fonte:** Elaborado pela autora como dados lexicográficos oferecidos pelo IRAMUTEQ, 2015.

Como pode ser observado quanto ao sentido do termo acesso (1,43%), são os documentos fundantes nacionais que trazem o sentido de acesso dos povos do campo à Educação (por meio de políticas públicas), nomeadamente: acesso à alfabetização, acesso das pessoas com necessidades especiais à educação, acesso à terra, à cultura tecnológica, às IES públicas, à formação de educadores para a Educação do Campo e acesso ao esporte e ao lazer.

Vamos continuar lutando para garantir que todas as pessoas do campo tenham acesso à educação pública e de qualidade em seus diversos níveis, voltada aos interesses da vida no campo. Nisto está em questão o tipo de escola, o projeto educativo que ali se desenvolve, e o vínculo necessário desta educação com estratégias específicas de desenvolvimento humano e social do campo, e de seus sujeitos. (Documento Fundante Nacional 03, 2002, p. 02)

Nos documentos fundantes estaduais o termo acesso (10,41%) aparece em concordância com o proposto pelos nacionais e acrescentam o acesso dos professores a gratificação financeira pelo difícil acesso às escolas do campo, o acesso dos movimentos sociais a recursos públicos voltados à educação, acesso a publicações e acesso às escola do campo, com transporte, alimentação, estradas (infraestrutura).

Além de oferecer a Educação Básica do Campo em todas as suas etapas e modalidades, a SED/SC deve estabelecer parcerias com universidades públicas e comunitárias no sentido de garantir o acesso ao ensino superior de qualidade e com estrutura adequada aos povos do campo. (Documento Fundante Estadual 02, 2010, p. 09)

Portanto, nos documentos estaduais, mantém-se a ideia de acesso enquanto direito ou oportunidade ou ainda de reivindicação desses, mas acrescenta-se o sentido de acesso num sentido material, mais concreto, que inclui financiamentos, materiais, transportes, infra-estrutura, etc.

Nos documentos normativos nacionais, o termo acesso (1,31%) coincide com quase a totalidade das reivindicações dos documentos fundantes, com exceção do acesso a gratificação financeira para os professores (pelo difícil acesso às escolas do campo), o acesso dos movimentos sociais a recursos públicos voltados à educação, ao esporte e ao lazer (o que se justifica devido a essas reivindicações não fazerem parte das responsabilidades do MEC), mas contempla o acesso à formação inicial e continuada para professores.

Art. 3º Caberá à União criar e implementar mecanismos que garantam a manutenção e o desenvolvimento da educação do campo nas políticas públicas educacionais, com o objetivo de superar as defasagens históricas de acesso à educação escolar pelas populações do campo [...]. (BRASIL, Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, p. 02)

Portanto, os documentos normativos nacionais mantêm a ideia de acesso sobretudo, no plano de garantia de direitos, tal como os documentos fundantes nacionais.

Os documentos normativos estaduais trazem o termo acesso (1,67%), ligado à formação política e pedagógica com vistas à valorização profissional e assim, é destacado o acesso das populações do campo às tecnologias e são reivindicadas políticas públicas de transporte; o documento também dá atenção especial à modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

7) Garantir na comunidade da zona rural, o acesso à EJA, com currículo significativo, articulando o conhecimento científico com a realidade do aluno. (SANTA CATARINA, Plano Estadual de Educação, 2004, p. 102)

8) Garantir a formação política e pedagógica de forma continuada, aos trabalhadores que atuam na zona rural, com valorização profissional. Oportunizando o acesso às tecnologias, transporte, alimentação, e estímulo à permanência. (SANTA CATARINA, Plano Estadual de Educação, 2004, p. 102)

Observa-se que, em relação aos documentos fundantes nacionais e estaduais e mesmo aos normativos nacionais, o termo acesso é menos amplo no Plano Estadual de Educação de Santa Catarina, pois é ligado fortemente apenas à ideia de escolarização, enfraquecendo a dimensão política no que se refere aos outros direitos cidadãos,

O termo campo (16,32%) está agregado a cinco sentidos nos documentos fundantes nacionais que o qualificam: o campo nas políticas públicas (recolocar,

reafirmar e contemplar), o campo em movimento (atuação, defesa, mudança, transformação, projeto e desenvolvimento) através das reivindicações dos movimentos sociais, o campo como território (lugar de vida, trabalho, produção, culturas e identidades), o campo ligado às questões agrárias (visão, permanência, desvalorização, realidades) e ainda, o campo ligado à ação educativa (inclusão, acesso e permanência na escola).

Nos documentos fundantes estaduais, o termo campo (4,40%) mantém o sentido do campo em movimento (demandas, cidadania, projeto, desenvolvimento) e sua relação com a questão agrária (contexto, realidade, pensar, necessidades), mas, sobretudo, o campo está relacionado ao lugar geográfico (lugar, espaço, características), o que mostra um esvaziamento do sentido de território (valorização e viver). Os sentidos de campo como lugar de trabalho e de vida aparecem com predominância em ambos os documentos fundantes, nacionais e estaduais, porém o termo campo nos estaduais vem associado à ideia de contraposição, ou seja, “do campo” como o “não da cidade”. Em consequência, os sentidos que qualificam o campo como lugar de políticas públicas também vão se esvaziando.

O termo campo (5,94%) nos documentos normativos nacionais, traz o sentido de campo como território, permanecendo a ideia de espaço de vida e com as palavras diversidade e especificidade o qualificando.

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, Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, p. 01)

Pode-se observar que, diferentemente dos documentos fundantes nacionais, começam a aparecer termos passíveis de diversos sentidos. O termo qualificante diversidade, pode receber diferentes sentidos dependendo dos interesses dos grupos que o reivindicam. Diante das análises, pode-se dizer que a “diversidade” é uma reivindicação e mesmo tendendo a diferentes acepções, possivelmente houve algumas negociações, pois a diversidade presente no extrato acima vem acompanhada de especificações (aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia) que abrem brechas para várias conquistas. É através de negociações e lutas que os movimentos adentram nos espaços legislativos para

reivindicar e conquistar outras mudanças e transformações no âmbito das políticas públicas.

No documento normativo estadual, o termo campo (2,39%) aparece em contextos que alertam para as diferenças do campo em comparação com o não campo e não caracterizando suas especificidades. Sendo assim, as peculiaridades são colocadas vagamente, possibilitando outras significações, inclusive do tipo assistencialista/compensatório.

1) Articular a educação no campo com a educação básica, atentando para as peculiaridades que a diferencia da educação urbana. (SANTA CATARINA, Plano Estadual de Educação, 2004, p. 101)

O termo como (3,12%) pode ser observado nos documentos fundantes nacionais como nos documentos fundantes estaduais (3,55%) o sentido de exemplificar, tipificar ou de caracterizar a educação para os sujeitos do campo.

Defendemos o campo *como* um lugar de vida, cultura, produção, moradia, educação, lazer, cuidado com o conjunto da natureza, e novas relações solidárias que respeitem a especificidade social, étnica, cultural e ambiental dos seus sujeitos. Dessa dinâmica social e cultural se alimenta a Educação do Campo que estamos construindo. (Documento Fundante Nacional 04, 2004, p. 03)

Utilizar outros ambientes oferecidos e identificados no território de aprendizagem em que se situa a escola do campo *como*: horta, floresta, jardim, lugares significativos da comunidade. (Documento Fundante Estadual 03, 2010, p. 06)

No primeiro extrato pode-se observar que o termo “como” introduz uma caracterização do campo colocando-o como parte de uma rede conceitual mais ampla. No segundo extrato, é usado para introduzir especificações, por meio de exemplos. Se pensarmos em termos conceituais, o sentido de caracterização amplia o sentido do conceito; a exemplificação traz elementos concretos, ou seja, ela condensa o conceito em algumas imagens. Assim, a caracterização está mais ligada ao processo de ancoragem porque contribui para a categorização, enquanto que a exemplificação concretiza o que é abstrato, ou seja, contribui para os processos de objetivação.

Nos documentos normativos nacionais o termo como (4,57%) também é usado com sentido de exemplificar, mas traz sentido operacional em alguns casos,

como pode ser observado no extrato abaixo. O termo como (1,43%) nos documentos normativos estaduais é usado com sentido de exemplificar.

Art. 7º A Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infra-estruturais adequadas, bem *como* materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo, com atendimento ao art. 5º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo. (BRASIL, Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, p. 02)

A educação no campo, tratada *como* educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, e ainda acolhe os espaços: pesqueiros, ribeirinhos e extrativistas. (SANTA CATARINA, Plano Estadual de Educação, 2004, p. 99)

No primeiro extrato, o termo “como” faz parte da locução “bem como”, ou seja, tem uma função coordenativa, detalhando as condições de oferta. Portanto, neste caso, não parece desempenhar nenhuma função indutora de processos de objetivação ou de ancoragem. No segundo extrato, é interessante ressaltar que o termo “como” faz equivaler a educação no campo à educação rural. Na medida em que esse documento utiliza o termo **no** campo em vez de **do** campo equivale esta à educação rural, tornando-o familiar, mas, com isso, minimiza as diferenças entre os dois conceitos. Por outras palavras, o documento induz a se fazer uma ancoragem em educação rural como igual a Educação do Campo. É interessante observar que esse trecho é inspirado no Parecer Nº 36, de 04 de Dezembro de 2001 da relatora Edla de Araújo Lira Soares, da Câmara de Educação Básica do CNE. Entretanto, neste Parecer, a expressão utilizada é Educação **do** Campo e não Educação **no** Campo.

O termo comunidade (1,61%) nos documentos fundantes nacionais e nos fundantes estaduais (3,38%) é apresentado levando a uma expansão da ideia de família, buscando unidade (interesses comuns e ligações afetivas) das pessoas que vivem em um determinado território.

Os povos do campo têm uma raiz cultural própria, um jeito de viver e de trabalhar, distinta do mundo urbano, e que inclui diferentes maneiras de ver e de se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente, bem como de viver e de organizar a família, a comunidade, o trabalho e a educação. Nos processos que produzem sua existência vão também se produzindo como seres humanos. (Documento Fundante Nacional 03, 2002, p. 01)

Estimular a Criação de Coletivos Permanentes nas Escolas do Campo, formado por professores, comunidade, alunos, entidades, cooperativas, com vistas a desencadear

discussões para formular e implementar sistematicamente o Projeto Político Pedagógico. (Documento Fundante Estadual 01, 2004, p. 04)

O termo comunidade (1,83%) nos documentos normativos nacionais e no normativo estadual (2,39%) a maior parte das vezes que é usado, denota o conjunto de pessoas que fazem parte de uma população, se reduzindo a um sentido e proximidade geográfica sem mencionar a dimensão cultural, política e afetiva. O termo é usado mais frequentemente para reivindicar a existência de escolas próximas ao local de moradia dos alunos (comunidade de moradia).

Art. 3º A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças. (BRASIL, Lei nº 11.947, de 16 de Junho de 2009, p. 01)

7) Garantir na comunidade da zona rural, o acesso à EJA, com currículo significativo, articulando o conhecimento científico com a realidade do aluno. (SANTA CATARINA, Plano Estadual de Educação, 2004, p. 101)

O termo educação (6,51%) nos documentos fundantes nacionais, nos fundantes estaduais (2,03%) e nos documentos normativos nacionais (11,16%), além de ser parte do termo Educação do Campo, é empregado para designar Educação Básica e suas modalidades como educação infantil, profissional, técnica, de Jovens e Adultos.

Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros. (BRASIL, Resolução nº 2, de 28 de Abril de 2008, p. 01)

Nos documentos normativos estaduais, o termo educação (4,77%) é usado para designar Educação Rural em substituição a Educação do Campo, o que sugere conflito conceitual, pois o conceito Educação do Campo surge em contraponto ao conceito de Educação Rural. (CALDART, 2001). E ainda fala de educação universal, o que anula as identidades próprias e específicas dos diversos grupos e povos do campo, esvaziando mais uma vez esse princípio que está presente na discussão



dos documentos fundantes e que é essencial para a compreensão da discussão da Educação do Campo.

Priorizar que a escola rural seja uma escola, na qual o cidadão utilize a realidade rural, como ponto de partida para uma educação universal. (SANTA CATARINA, Plano Estadual de Educação, 2004, p. 100)

A escola (6,96%) nos documentos fundantes nacionais, como já exemplificado na análise de similitude, vem impregnado de inúmeros sentidos e denota a vontade em criar a escola sob outros moldes, com outro modelo de gestão, com outros recursos e materiais, com novo currículo, onde os impactos culturais (vivências, memórias, trabalho) subsidiem as práticas pedagógicas na construção da escola como espaço de dignidade, luta e de ressonância das demandas dos povos do campo e dos indígenas. Nos documentos fundantes estaduais a palavra escola (1,61%), como foi visto na análise de similitude, é usada trazendo indícios de práticas pedagógicas voltadas à realidade do campo, à realidade da comunidade local, e com seus processos educativos e formativos focados no cooperativismo, no desenvolvimento sustentável, nas práticas agroecológicas e em práticas sociais transformadoras da realidade.

Nos documentos normativos nacionais o termo escola (6,59%) se ocupa na descrição do funcionamento e atendimento das escolas do campo e escolas quilombolas. Traz indicativos da escola como autônoma, vinculada às especificidades do campo, preservando as discussões presentes nos documentos fundantes, como pode ser observado no extrato abaixo:

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. (BRASIL, Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010)

O documento normativo estadual traz o termo escola (2,86%) associado basicamente à tipificação do estabelecimento educacional, escola rural, escola agrícola, escola da zona rural e escola agrotécnica, como pode ser exemplificado no extrato:

Construir escolas agrícolas que abranjam todas as comunidades rurais, de forma efetuar o ensino de formação integral, garantindo conhecimentos teóricos e práticos, visando melhorar as condições econômicas e produtivas das comunidades rurais, respeitando a cultura local. (SANTA CATARINA, Plano Estadual de Educação, 2004)

Os documentos normativos estaduais, assim como observado na análise de outros termos, esvaziam a Educação do Campo de sua essência mais política, da ideia de movimento que afirma e reafirma a diversidade presente no campo e as formas de concebê-lo, no âmbito político, econômico e educacional.

A formação (3,57%) nos documentos fundantes nacionais e nos documentos fundantes estaduais (1,52%) trazem sentido de demanda por programas de formação com cursos específicos, para educadores e profissionais, na modalidade inicial e continuada. Nos documentos normativos nacionais (7,57%) e nos documentos normativos estaduais (1,43%) o termo formação mantem o sentido dos documentos fundantes reconhecendo sua necessidade e que se dará por meio de Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, conforme dita o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.

O termo garantir (2,50%) nos documentos fundantes nacionais e nos fundantes estaduais (1,52%), além da reivindicação de garantir educação pública e de qualidade ao sujeitos do campo, acompanha elementos referentes a aspectos operacionais (transporte e alimentação), de infraestrutura, de gestão democrática e de acesso dos povos do campo a educação. Os documentos normativos (1,24%) nacional e (4,30%) estadual, confirmam os sentidos dos fundantes e ainda incluem a garantia de atendimento especializado às pessoas com necessidades especiais, assim como a formação de professores.

§ 1º Poderão ser adotadas metodologias de educação a distância para garantir a adequada formação de profissionais para a educação do campo. (BRASIL, Decreto nº 7.352, de 4 de Novembro de 2010, p. 02)

Por fim, o termo público (4,19%) nos documentos fundantes nacionais e nos estaduais (1,10%) traz duas acepções: a palavra é designada para denominar a personalidade jurídica (de direito público versus de direito privado) e relacionada à política pública. Nos documentos normativos nacionais (5,55%) e nos estaduais (1,43%) a palavra público manteve o sentido de personalidade jurídica, e foi reduzido o sentido relacionado a política pública. Apresenta também esse termo

relacionado à responsabilização por prover algum serviço ou garantir algum direito (Poder Público em contraponto à iniciativa privada).

Art. 2º Os sistemas de ensino adotarão medidas que assegurem o cumprimento do artigo 6º da Resolução CNE/CEB nº 1/2002, quanto aos deveres dos Poderes Públicos na oferta de Educação Básica às comunidades rurais. (BRASIL, Resolução nº 2, de 28 de Abril de 2008, p. 01)

Garantir o acesso universal e a permanência com qualidade, a partir de políticas públicas educacionais considerando que a Educação no Campo, também é de responsabilidade do poder público. (SANTA CATARINA, Plano Estadual de Educação, 2004, p. 100)

Quanto ao conjunto de termos que formam o campo semântico dos documentos fundantes pode-se expor que os fundantes estaduais mantiveram quase que a totalidade de termos dos fundantes nacionais, porém, os termos que foram suprimidos foram os de cunho étnico-cultural identitário (trabalhador, viver, direito, luta, cultura, povos do campo, movimento) o que reforça as hipóteses afirmadas na análise CHD dos documentos grupo 2 relativas à pouca representatividade da dimensão cultural nos documentos estaduais.

Os documentos normativos nacionais mantiveram muitos dos sentidos utilizados nos fundantes e adicionaram termos mais jurídicos, muito provavelmente pelo formato no qual são redigidos as leis, decretos e portarias. Dá-se atenção ao termo população do campo que surge em substituição ao termo povos do campo como pode ser observado nos extratos abaixo.

Por "Povos do Campo", compreendemos: os indígenas, os quilombolas, os camponeses em toda a sua diversidade. (Documento Fundante Nacional 02, 1998, p. 01, Nota de rodapé)

No campo estão milhões de brasileiras e brasileiros, da infância até a terceira idade, que vivem e trabalham no campo como: pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, bóia-fria, entre outros. (Documento Fundante Nacional 03, 2002, p. 01)

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

I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural. (BRASIL, decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.)

Assim, há uma exclusão deliberada do termo Povos-do-Campo, mas não de seu conteúdo.

Os documentos normativos estaduais, por sua vez, foram esvaziados de sentidos, mesmo com diretrizes operacionais da Educação do Campo elaborada em 2002, o normativo estadual de 2004 não reconhece a Educação dos povos do campo como Educação do Campo e sim como Educação no Campo ou Educação Rural.

As palavras educador, construção, movimentos sociais, sujeitar, criar, participação e universidade que apareciam com importância nos fundantes foram suprimidas nos documentos normativos.

#### 4.3 ALGUMAS NOTAS DE DISCUSSÃO

Moscovici (1979/2011) afirma que as minorias devem ser olhadas como “emissores de influência e criadores em potência de normas” (p. 73). Se se considerar os Movimentos Sociais como minoria ativas e se acreditar que lhes cabe “a tarefa de provocar e aguçar a sensibilidade da sociedade para suas fraquezas, inconsistências e injustiças” (SOBOTTKA, 2010, p. 27), é possível que haja influência da minoria sobre a maioria provocando uma mudança de percepção social.

Tendo em vista que os documentos fundantes foram elaborados pelos movimentos sociais do campo e seus sujeitos sociais, ou seja, por grupos que podemos considerar como minorias ativas, a comunicação, nesses documentos, é hierarquizada, controlada, de certa forma, por lideranças representativas (mesmo que essa elaboração tenha sido precedida por uma ampla discussão). São esses grupos que se responsabilizam por pensar os processos e meios para a instituição da Educação do Campo, procurando evitar que esta enverede para o outro lado, ou seja, que as ideias sejam desvirtuadas no embate com outros interesses, legitimando desigualdades. Sendo assim, esses documentos têm uma função de propagação que segue a lógica de organizar ideias e propósitos que, no coletivo consensual dos membros do grupo, possam acelerar a circulação de temas relacionados à Educação do Campo, mas sem os impor diretamente.

É possível perceber, por meio das análises apresentadas acima, que o movimento de Educação do Campo utiliza os documentos fundantes como meios de

exercer a função comunicativa de propagação. Conforme explicado acima (cap. II), Moscovici (1961/2012) afirma que essa função tem como principal característica, a busca da convergência em torno de uma doutrina aceitável. Portanto, o tom é mais de convencimento do que de embate, como acontece na propaganda. Neste caso, essa busca de convergência se dá pela reafirmação e esclarecimento sobre os princípios e concepções fundantes, buscando a construção de um projeto nacional de Educação do Campo. Nesse sentido, os documentos respondem à necessidade de ampliar a adesão aos propósitos do movimento, mas também de clarificar as bases políticas e ideológicas em torno dos conceitos em disputa. Afinal, esses documentos não se dirigem apenas aos integrantes dos movimentos sociais, mas às pessoas que se pretende que adiram à ideia de Educação do Campo, como muitos professores, entidades, escolas e órgãos governamentais e não governamentais. Nesse sentido, as representações expressas explícita ou implicitamente nos documentos fundantes podem ser consideradas como representações reificadas que, ao serem compartilhadas e discutidas pelas pessoas a quem esses documentos se dirigem, contribuem para a formação de representações sociais sobre a Educação do Campo.

Ao identificar os significados dos elementos presentes nos documentos normativos da Educação do Campo, observa-se que algumas ideias e princípios afirmados nos documentos fundantes são negligenciados, esvaziados ou deliberadamente omitidos, em favor da priorização de outros aspectos ou dimensões, o que será exemplificado no capítulo IV. Os diferentes sujeitos envolvidos na elaboração desses documentos apreendem diferentemente a Educação do Campo, segundo seus interesses e seu posicionamento no âmbito social e político do grupo de que fazem parte. Assim, as divergências encontradas entre os documentos fundantes e os documentos normativos denunciam as tensões entre os diferentes atores e grupos econômicos e seus respectivos projetos de sociedade e, sobretudo, aqueles relativos ao desenvolvimento do campo.

Como, na sociedade, há vários grupos em conflito e, em cada grupo, circulam ideias, conceitos, formas de pensar e agir sobre temas ou objetos sociais, que se moldam e se transformam diante desses conflitos, as representações de um objeto social não são homogêneas. Isso significa que as RS são constituídas por diferentes elementos ou significados que são ativados ou inibidos dependendo do grupo ou do contexto em que são utilizadas.

A Educação do Campo, ao tratar as questões contraditórias que envolvem a vida, o trabalho, terra e as relações sociais de produção presentes no campo, insere-se num universo de conflitos e se debruça a pensar sobre o processo de produção do conhecimento e as concepções de vida dos diferentes sujeitos sociais do campo. A medida que enfrenta as contradições da vida cotidiana, a Educação do Campo reafirma-se como uma prática social. (SOUZA, 2011).

Como pano de fundo dessas tensões, destaca-se que o que está em disputa, no sentido mais amplo, é um projeto de sociedade. Para os movimentos sociais e outras forças envolvidas na luta pela educação do campo, está claro que a matriz produtiva que hoje é hegemónica no campo produz desigualdade e injustiças sociais, desvirtua princípios éticos orientados pelo humanismo, e seu caráter predatório produz uma destruição ambiental que coloca em risco a própria sobrevivência da humanidade. Por isso, a luta desses movimentos tem como motor e como objetivo a construção de um novo projeto de sociedade promotor de valores mais humanos, baseados na solidariedade, cooperação e justiça social, o que implica a superação das desigualdades, discriminações, exclusões de todo o tipo, e o estabelecimento de uma matriz produtiva sustentável que impeça a destruição dos bens naturais.

A Educação do Campo se fortalece, assim, enquanto um caminho e uma estratégia necessária para viabilizar esse projeto de sociedade, por meio da formação ética, política, científica e tecnológica, sobretudo das crianças e jovens do campo, mas também dos adultos que não tiveram acesso a essa formação. Trata-se, portanto, de uma formação integral, que não pode ser reduzida a um mero aprendizado profissional, restrito ao desenvolvimento de competências para atender às necessidades da agroindústria e do mercado. Esse é, portanto, um segundo ponto de tensão, opondo a educação do campo às propostas de educação rural, de caráter profissionalizante, defendida por outros grupos sociais, com outro projeto de sociedade, sobretudo aqueles grupos ligados ao agronegócio.

Entretanto, a tensão que se apreende mais claramente nos documentos diz respeito ao próprio significado de “campo” e, conseqüentemente, de “povos do campo”. Para o movimento de educação do campo, é primordial reconhecer o campo como um território em movimento, ou seja, um lugar de vida, de trabalho, de produção de culturas e identidades, onde os sujeitos atuam na defesa de seus direitos e promovem transformações, visando o projeto de desenvolvimento que

mencionamos acima. Portanto, não se trata simplesmente de um espaço geográfico a ser explorado mais ou menos predatoriamente, de acordo com as leis do mercado.

O reconhecimento do campo como território exige o reconhecimento dos sujeitos do campo como povos do campo. Entretanto, como observado nas análises, há um conflito entre os movimentos que lutam pela legitimação dos direitos dos povos do campo, com suas culturas e identidades diversas, e um movimento contrário que esvazia, desvaloriza e nega essas culturas, reduzindo o campo apenas à ideia de espaço geográfico e o povo à população que habita esse espaço, no sentido meramente demográfico. Considerar a população do campo simplesmente como habitante do meio rural é negar a existência de sujeitos coletivos e, portanto, a necessidade de elaborar e implementar políticas públicas específicas, que é uma das pautas de reivindicação do movimento. É, ainda, negar a diversidade e especificidade desses diferentes modos de vida, de cultura e de valores, em prol da afirmação de uma cultura pretensamente universal, massificada e caracteristicamente urbana.

Assim, temos, por um lado, o discurso das minorias ativas que produzem e propagam representações sobre educação do campo em torno de elementos nucleares como, entre outros, os que acabamos de mencionar: um novo projeto de sociedade, o campo enquanto território, os sujeitos do campo enquanto povos reconhecendo sua diversidade étnica e cultural e, a educação pública e de qualidade como um direito, a formação ética, política, científica e tecnológica respeitando as culturas de cada comunidade, incluindo a formação de professores sintonizada com essas representações e objetivos.

Por outro lado, verificou-se que alguns documentos normativos, sobretudo no âmbito do estado de Santa Catarina (não analisamos os de outros estados) omitem, restringem ou modificam alguns dos significados veiculados pelos documentos fundantes, possibilitando outras leituras e a criação de outras representações.

Conforme a perspectiva de classe e as conjunturas políticas assumidas por seus atores, as ideias e conceitos sobre a Educação do Campo se moldam e se transformam em representações específicas nos grupos em conflito. As Representações Sociais sobre a Educação do Campo serão construídas observando o movimento entre as contradições e mediações na materialização das normativas, leis e decretos das políticas públicas reivindicadas.

Pode ser que ainda não exista força suficiente das minorias para que a ideia que se deseja propagar transforme a ideia hegemônica de educação rural, para a população do campo, que está sendo legitimada através dos documentos normativos estaduais, pelo menos em Santa Catarina. Neste estado, foi observado que os próprios documentos fundantes enfraqueceram os aspectos relacionados à cultura. Porém, as conquistas já consolidadas nacionalmente e a produção de conhecimento que vai se ampliando, no seio de um movimento que se manifesta em massa contra um pensamento hegemônico, vão gradualmente penetrando nas escolas e nas comunidades rurais. Não é por acaso que esses movimentos conquistaram uma universidade federal na região, a UFFS, onde esta dissertação está sendo produzida, a qual oferece três cursos de graduação interdisciplinares de educação do campo e um de História pelo PRONERA, sendo três desses cursos em regime de alternância, e cinco cursos de agronomia com ênfase em agroecologia, sendo um pelo PRONERA, em regime de alternância. A universidade oferece ainda dois cursos de especialização *latto sensu* que têm como público-alvo educadores e educadoras, que atuam nos movimentos sociais e sindicais do campo e da cidade, nas escolas em áreas da reforma agrária, junto às crianças, jovens e adultos da Agricultura Familiar e de pequenos municípios. Oferece, ainda, um curso de mestrado em Agroecologia e Desenvolvimento Sustentável, coerente com os pressupostos da Educação do Campo.

Assim, o processo de construção do conhecimento da Educação do Campo vai sendo gestado do movimento social à universidade, afirmando a lógica de que o campo produz conhecimento e que os seus atores sociais - sujeitos, universidades, acadêmicos, professores/educadores, movimentos sociais, entre outros -, têm voz e ação coletivas que produzem e fazem circular valores, princípios, crenças, saberes, conhecimentos, como foi possível observar na elaboração dos documentos fundantes da Educação do Campo.

“Essa forma de ação coletiva contém [...] um efeito criador e transformador das representações sociais mais consolidadas”. (AMORETTI, 2010, p. 55) fomentando a propagação de ideias e ideais, na busca de superar o movimento contrário e, finalmente, alcançar a utopia de tornar hegemônico um novo projeto de sociedade.

Num próximo estudo, veremos como isso se dá no âmbito da escola.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

“O camponês descobre que, tendo sido capaz de transformar a terra, é capaz de transformar a cultura e, assim sendo, ele renasce não mais como objeto dela, mas como sujeito da história”.  
(Paulo Freire, 1989)

Este texto, como qualquer outro, tem sua história. É resultado de uma série de expectativas, questionamentos e indagações. Embora anteriormente já tivesse escrito sobre temas relativos às minhas inquietações, minhas respostas possuíam caráter tangencial. Contudo, em 2013, ao ingressar no Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação, da Universidade Federal da Fronteira Sul, fui levada a mergulhar no universo discursivo do movimento da Educação do Campo, produzido nos debates voltados à construção de um novo projeto educativo para os sujeitos do campo e pelos sujeitos do campo. Esse projeto, elaborado ao longo dos últimos 17 anos pelos movimentos sociais do campo, vem se concretizando na reivindicação e consolidação de políticas públicas regulamentadas em alguns documentos normativos, tanto no âmbito nacional como estadual.

Nosso objetivo, nesta pesquisa comparar os documentos normativos e os documentos fundantes referentes à Educação do Campo, procurando identificar os elementos que poderão contribuir para a construção, modificação e consolidação de Representações Sociais sobre esse objeto.

Nos cabe ressaltar que, para a compreensão das ideias presentes nos documentos fundantes da Educação do Campo, foi necessário observar o tempo histórico em que foram pautados os documentos, suas dinâmicas sociais e os principais desafios desse momento histórico. Foram encontrados inúmeros elementos/termos, constituintes do campo semântico da Educação do Campo, cuja articulação produz significados que vão sendo gerados, consensuados e partilhados entre os membros do grupo que elaborou esses documentos: movimentos sociais e sindicais do campo, universidades parceiras, pesquisadores, educadores e outros sujeitos do campo. Como a Educação do Campo é um conceito complexo e dinâmico, historicamente construído, (e, portanto, variável ao longo do tempo), o seu registro nos documentos perde um pouco dessa dinâmica e torna difícil a apreensão das tensões subjacentes por aqueles que não vivenciaram a história de sua constituição.

À medida que o conceito Educação do Campo entra em disputa, nem todos que utilizam esse conceito falam da mesma coisa. Uma educação pensada sob a lógica do Agronegócio tem determinadas práticas, princípios e concepções. Uma educação sob a lógica da Agricultura, dos modos de viver da agricultura familiar camponesa, das relações e da cultura, pressupõe outros princípios. Entretanto, atualmente, termos como agroecologia, sustentabilidade, sucessão familiar, estão sendo apropriados por esferas do capital para dar conta das demandas de força de trabalho e de novas formas de produção, num contexto de atualização do modelo capitalista (SILVA, 2015; CALDART, 2009). Assim, um mesmo objeto de RS pode ser visto de diferentes maneiras pelos distintos grupos, em diferentes momentos, levando à simplificação de uma concepção ou princípio, o que pode “permitir a construção de uma “imagem” do objeto para uso do grupo. Essa “imagem” circula na comunicação do grupo e passa a substituir o objeto que lhe deu origem” (CHAMON, 2014, p. 119). Por isso, é fundamental que se tenha claro os significados e a essência epistemológica dos termos e conceitos que circulam na sociedade sobre um determinado objeto de representação.

Com a ampliação das discussões sobre Educação do Campo, as ideias colocadas nos documentos fundantes podem circular e penetrar nos discursos de diferentes grupos sociais, sobretudo dos diversos povos do campo e, assim, gerar e transformar representações sociais sobre Educação do Campo. Muito possivelmente, essas representações já existem e se consolidaram nos grupos mais ativos e entre as populações envolvidas com os movimentos sociais, ou que participam, de alguma forma, dessas discussões e, por isso, estão familiarizadas com esse objeto. No entanto, é pouco provável que encontremos as mesmas representações nas diferentes realidades do nosso país e, por definição, não existem representações sobre Educação do Campo entre as pessoas que não estão familiarizadas com esse objeto. Essas, possivelmente, ao ouvirem a expressão Educação do Campo procuram ancorar esse termo pouco ou não familiar nas ideias que já possuem sobre educação e sobre campo. Provavelmente considerarão que se trata de educação no meio rural e talvez considerem que se trata de uma educação compensatória para, de certa forma, “reduzir o atraso” das populações rurais, já que essa representação dessas populações ainda é predominante em grande parte do país. O que nos moveu a realizar este trabalho foi a indagação sobre quais seriam as representações sobre Educação do Campo daqueles

professores das escolas municipais rurais, que não participam ativamente dos movimentos, mas onde os documentos normativos forçam a discussão ou debate de questões referentes à Educação do Campo, não mais no campo das ideias, e sim no âmbito das práticas. Porém, ao desenhar o estudo, percebemos que, antes de responder a essa questão, seria necessário verificar se as ideias e princípios afirmados nos documentos fundantes da Educação do Campo são reafirmadas, modificadas ou omitidas nos documentos normativos, considerando que algumas das reivindicações expressas nesses documentos contrariam os interesses de grupos hegemônicos.

Nesse sentido, foi interessante observar que os documentos normativos nacionais incorporaram muitas das reivindicações e significados presentes nos documentos fundantes nacionais. Isso mostra o quanto o movimento da Educação do Campo avançou e conquistou nestes 18 anos de luta. Contudo, ao analisarmos os documentos estaduais, verificamos que elementos importantes foram omitidos, esvaziado ou deturpados.

Nos preocupamos com os documentos normativos, pois estes também contribuem para criar representações, na medida que forçam um processo de discussão de alguns conteúdos, pelo menos nas escolas, acelerando o compartilhamento desses no senso comum. O que se pode notar nesta pesquisa é que, mesmo tendo conseguido penetrar algumas ideias nos documentos normativos, a propagação das ideias do movimento da Educação do Campo depende da força da influência das minorias ativas em cada local e nas discussões que se vão construindo e sendo veiculados no senso comum, produzindo RS de Educação do Campo, nos estados e nos municípios.

Os trabalhadores da educação, os educadores das escolas do campo, à medida que participarem dos espaços coletivos que problematizam a realidade das escolas do campo, da política pública e da Educação do Campo, à medida que problematizarem a própria prática educativa, vão construindo e transformando representações sociais sobre a Educação do Campo.

Conforme explica a pesquisadora Maria Antônia de Souza,

Quem está na Educação do Campo, construindo teoria na prática, é o sujeito trabalhador. Há que se resgatar essa essência na luta pela escola que é pública, e que não é sinônimo de estatal. Ele, o trabalhador está na terra, na escola básica, na Educação Superior, na pós-graduação, nos cursos técnicos. De alguma maneira, todas as experiências têm gerado

produções escritas comprovando que é a prática social, o trabalho coletivo que transforma a realidade, a vida das pessoas. (SOUZA, 2011, p. 96)

Segundo Guareschi (2014, p. 34) “para mudar as representações sobre um determinado fenômeno, é necessário que as pessoas dialoguem, troquem ideias, compartilhem experiências e visões de mundo”. Pode-se acreditar que os conteúdos expressos nas análises dos documentos não exprimem propriamente representações sociais, mas antes, exprimem ideias reificadas que o grupo quer propagar e, portanto, entram na escola por via da legislação e pela via das discussões das minorias, e se transformam em representações nos diálogos entre as pessoas, o que poderá ser observado na medida em que os PPPs das escolas forem analisados, tarefa a ser realizada num próximo estudo.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel; FERNANDES, Bernardo M. A **Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Vol. 2. Brasília. BF: articulação nacional por uma educação básica do campo, 1999.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

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

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 36/2001**: da relatora Elda de Araújo Lira Soares. Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Processo 23001000329/2001 – 55. Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. **Sobre Educação do Campo**. In Educação do Campo: Campo-Políticas Públicas-Educação. Brasília: Incra, MDA, 2008. I CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CAMPO. Luziânia – Goiás, 1998.

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.

\_\_\_\_\_. **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.

\_\_\_\_\_; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. **IRAMUTEQ: Um Software Gratuito para Análise de Dados Textuais**. Revista Temas em Psicologia – 2013, Vol. 21, nº 2, 513-518.

CARVALHO, Horácio Martins de. **O campesinato no Século XXI: possibilidades e condicionantes do desenvolvimento do campesinato no Brasil**. São Paulo: Vozes, 2005.

CARVALHO, Horácio Martins de. O campesinato como modo de produção e como classe social. In: SILVA, Valter Israel da. **Classe Camponesa: modo de ser, de viver e de produzir**. Porto Alegre: Padre Josimo, 2014, p. 91-127.

CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. A Educação do Campo: Contribuições da Teoria das Representações Sociais. In: CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira; GUARESCHI, Pedrinho Arcides; CAMPOS, Pedro Humberto Faria (Orgs.). **Textos e Debates em Representação Social**. Porto Alegre, ABRAPSO, 2014.

CORDEIRO, Maria Helena. Pesquisa em Representações Sociais: algumas considerações teórico-metodológicas. In: Tânia Regina Raitz; Valéria Ferreira; Antônio F. Guerra. (Org.). **Ética e Metodologia: Pesquisa na Educação**. 1 ed. Itajaí: UNIVALI; Maria do Cais, 2006, v. 4, p. 31-51.

DAMASCENO, Maria Nobre; BESERRA, Bernadete. **Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.1, p. 73-89, jan./abr. 2004.

DUPAS, Gilberto. **O mito do progresso**. São Paulo: Editora da UNESP, 2006.

FAGUNDES, Maurício Cesar Vitória. **O que dizem os especialistas e os educandos formados pelo Projovem Campo Saberes da Terra?** In: Um Processo Inovador na Educação do Campo: Alguns Olhares. GHEDINI, Cecília Maria; FAGUNDES, Maurício Cesar Vitória; HOELLER, Silvana Cássia (Orgs.). Martinhos: Editora UFPR Litoral, 2013.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **A questão agrária no Brasil hoje: subsídios para pensar a Educação do Campo**. Cadernos Temáticos – Educação do Campo. SEED/PR. Curitiba, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 25ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Coleção Leitura

\_\_\_\_\_. **Ação Cultural para a liberdade e outros escritos**. 9ª edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Projeto societário contra-hegemônico e Educação do Campo: desafios de conteúdo, método e forma**. In: Educação do Campo: reflexões e perspectivas. MUNARIM, Antônio; BELTRAME, Sônia; CONTE, Soraya Franzoni; PEIXER, Zilma (Orgs.). Florianópolis: Insular, 2010.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HOELLER, Silvana Cássia. Programa Projovem Campo – Saberes da Terra e o processo de formação continuada. In GHEDINI, Cecília Maria et AL. **Um Processo Inovador na Educação do Campo: Alguns Olhares**. Martinhos: Editora UFPR Litoral, 2013.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura**. Tradução Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

JUSTO, Ana Maria; CAMARGO, Brígido Vizeu. **Estudos qualitativos e o uso de softwares de análises lexicais**. Cadernos de Artigos: X SIAT & II SERPRO Lageres/ Unigranrio. In: NOVIKOFF, Cristina; SANTOS, Sônia Regina Mendes dos; MITHIDIÉRI, Otávio Barreiros (Org). Universidade do Grande Rio “Professor José de Souza Herdy” – UNIGRANRIO, 2014. Caderno Digital. 165p.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Irmão Israel José; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma Educação Básica do Campo**. Vol. 1. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação Básica do Campo", 1998. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 1.

\_\_\_\_\_. **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Vol. 4. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação Básica do Campo", 1998. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 4.

LAHLOU, S. L'analyse lexicale. Variances, 1994, 13-24. In. CAMARGO, Brigido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. **IRAMUTEQ: Um Software Gratuito para Análise de Dados Textuais**. Revista Temas em Psicologia – 2013, Vol. 21, nº 2, 513-518.

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

MARKOVÁ, Ivana. **Dialogicidade e Representações Sociais – A Dinâmica da mente**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

\_\_\_\_\_. **Psicologia das Minorias Ativas**. Tradução do Grupo de Leitura "Ideologia, comunicação e Representações Sociais"; responsável Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. **A representação social da psicanálise**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

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

PEREIRA, Mônica Cox de Britto. Revolução Verde. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 685-689.

PINHEIRO, Maria do Socorro Dias. **A concepção de Educação do Campo no cenário das políticas públicas da sociedade brasileira**. In: ANPAE, 2007, Rio Grande do Sul. Por uma Educação de qualidade para todos. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2007.

RAMOS, Marise Nogueira; MOREIRA, Telma Maria; SANTOS, Clarice Aparecida dos (coordenadoras). **Referências para uma política nacional de Educação do Campo: caderno de subsídios**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.

RATINAUD, P. **IRAMUTEQ: Interface de R pour les Analyses multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires** [Computer software], 2009. Retrieved from <http://www.iramuteq.org>.

REINERT, M. ALCESTE, une méthodologie d'analyse des données textuelles et une application: Aurélia de G. de Nerval. *Bulletin de Méthodologie Sociologique*, (1990), 24-54.

SÁ, Celso Pereira de. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, J. M. (Org.). **O conhecimento no cotidiano**. São Paulo: Brasiliense, 1993. p. 19-45.

SILVA, Lourdes Helena da; MIRANDA, Élide Lopes. **Educação do Campo e Agroecologia: diálogos em construção**. 37ª Reunião Nacional da ANPEd, UFSC – Florianópolis, 04 a 08 de outubro de 2015.

\_\_\_\_\_. **Concepções & práticas de alternâncias na Educação do Campo: dilemas e perspectivas**. Nuances: estudos sobre Educação. Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 180-192, jan./dez. 2010.

\_\_\_\_\_. Representações Sociais e Educação: Refletindo sobre as possibilidades de um diálogo. In: **Psicologia em Estudo**, n. 1 – Maringá, PR: Brasil, 1998.

SILVA, Valter Israel da. **Classe Camponesa: modo de ser, de viver e de produzir**. Porto Alegre: Padre Josimo, 2014.

SOUZA, Maria Antônia. **Educação do Campo: Políticas, Práticas Pedagógicas e Produção Científica**. Educação e Sociedade. Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008.

TELLES, Vera da Silva. **Direitos Sociais: afinal, do que se trata?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.



## APÊNDICE A –

### Análise CHD: Classes de vocabulários – Documentos fundantes nacionais

**Quadro 1:** Defesa e reafirmação de Políticas Sociais

Classe 1								
Termo	x <sup>2</sup>	Signif.	Termo	x <sup>2</sup>	Signif.	Termo	x <sup>2</sup>	Signif.
Social	27.96	0,0001	País	12.22	0,00047	Sujeitar	6.68	0,00977
Defender	18.92	0,0001	Querer	12.22	0,00047	Direito	5.85	0,01556
Reafirmar	16.56	0,0001	Necessário	9.8	0,00174	Mais	5.33	0,02100
Atual	16.56	0,0001	Visão	9.8	0,00174	Agricultura	4.5	0,03385
Político	16.22	0,0001	Dia	9.01	0,00268	População	4.06	0,04398
Brasileiro	15.39	0,0001	Também	9.01	0,00268	Próprio	4.06	0,04398
Luta	14.82	0,00011	Como	7.67	0,00561	Povo	3.94	0,04728
Humano	13.97	0,00018	Educação	6.77	0,00927			

**Fonte:** Elaborado pela autora com dados fornecidos pelo IRAMUTEQ, 2015.

**Quadro 2:** Escola do Campo e Formação Profissional

Classe 2								
Termo	x <sup>2</sup>	Signif.	Termo	x <sup>2</sup>	Signif.	Termo	x <sup>2</sup>	Signif.
Educador	27.48	0,0001	Acampamento	11.94	0,00054	Específico	5.47	0,01934
Escola	20.32	0,0001	Realidade	11.78	0,00059	Formação	5.16	0,02313
Permanente	20.19	0,0001	Grupo	11.32	0,00076	Garantir	5.10	0,02386
Atender	16.04	0,0001	Médio	11.32	0,00076	Campo	5.05	0,02457
Curso	15.52	0,0001	Participação	9.82	0,00172	Técnica	5.00	0,02542
Experiência	15.52	0,0001	Valorização	9.23	0,00238	Pedagógico	4.56	0,03270
Referência	15.25	0,0001	Criar	8.53	0,00349	Nível	4.56	0,03270
Voltar	11.94	0,00054	Financiamento	8.24	0,00409	Ens. Fund.	4.03	0,04457
Itinerante	11.94	0,00054	Demanda	7.54	0,00601	Turma	4.03	0,04457
Formar	11.94	0,00054	Pedagogia	7.29	0,00692	Apropriado	4.03	0,04457
Publicação	11.94	0,00054	Política	6.32	0,01191	Tender	4.03	0,04457
Definição	11.94	0,00054	PPP	6.11	0,01347	PRONERA	4.03	0,04457

**Fonte:** Elaborado pela autora com dados fornecidos pelo IRAMUTEQ, 2015.

**Quadro 3: Processo de construção de um Projeto de Popular**

Classe 3								
Termo	x <sup>2</sup>	Signif.	Termo	x <sup>2</sup>	Signif.	Termo	x <sup>2</sup>	Signif.
Popular	29.86	0,0001	Papel	10.98	0,00092	Desafio	6.04	0,01398
Construção	25.05	0,0001	Discussão	9.59	0,00195	UNESCO	6.04	0,01398
Projeto	23.31	0,0001	Assumir	8.00	0,00466	Solidariedade	6.04	0,01398
CNEC	20.70	0,0001	Iniciativa	7.72	0,00547	Lugar	6.04	0,01398
Processo	18.98	0,0001	Implementação	7.72	0,00547	Demais	6.04	0,01398
Ação	17.98	0,0001	Implementar	7.72	0,00547	Base	6.04	0,01398
Seguinte	16.51	0,0001	Acesso	7.57	0,00595	Governo	6.02	0,01411
Perspectiva	16.24	0,0001	Proposta	7.51	0,00614	Debate	6.02	0,01411
Compromisso	12.34	0,00044	Novo	6.57	0,01037	Entidade	5.59	0,01802
Nacional	11.57	0,00066	Envolver	6.04	0,01398	Vincular	4.82	0,02810
Articulação	10.98	0,00092	Mostrar	6.04	0,01398			
Participante	10.98	0,00092	Julho	6.04	0,01398			

Fonte: Elaborado pela autora com dados fornecidos pelo IRAMUTEQ, 2015.

**Quadro 4: Papel da Universidade, Atribuições e Responsabilidades dos Órgão Públicos**

Classe 4								
Termo	x <sup>2</sup>	Signif.	Termo	x <sup>2</sup>	Signif.	Termo	x <sup>2</sup>	Signif.
Estadual	30.62	0,0001	Através	11.19	0,00082	Debate	6.84	0,00889
Universidade	22.82	0,0001	Federal	11.19	0,00082	Movimentos Sociais	5.79	0,01610
Municipal	22.38	0,0001	Agenda	11.19	0,00082	Inclusão	5.74	0,01656
Órgão	15.39	0,0001	Parceria	10.79	0,00101	Encontro	4.71	0,02999
Constituição	15.39	0,0001	Mobilização	7.18	0,00736	Público	4.45	0,03497
Estado	12.93	0,00032	Pesquisa	6.84	0,00889	Diferente	4.41	0,03580
Programa	11.19	0,00082	Governo	6.84	0,00889	Nível	4.25	0,03925

Fonte: Elaborado pela autora com dados fornecidos pelo IRAMUTEQ, 2015.

**Quadro 5: Relação com a terra e valores culturais**

Classe 5								
Termo	x <sup>2</sup>	Signif.	Termo	x <sup>2</sup>	Signif.	Termo	x <sup>2</sup>	Signif.
Valor	35.96	0,0001	Festa	13.02	0,00030	Mulher	5.63	0,01765
Terra	26.59	0,0001	Etnia	13.02	0,00030	Produção	5.26	0,02186
Relação	25.85	0,0001	Tempo	12.47	0,00041	Família	4.50	0,03382
Natureza	22.00	0,0001	Povos do campo	11.67	0,00063	Região	4.50	0,03382
Cultura	19.22	0,0001				Gênero	4.50	0,03382
Cultural	18.07	0,0001	Identidade	9.2	0,00242	Geração	4.50	0,03382
Ano	17.48	0,0001	Permanência	8.35	0,00386	Ciclo	4.50	0,03382
Raiz	17.48	0,0001	Precisar	6.92	0,00853	Comunidade	4.01	0,04522
Propor	17.48	0,0001	Valorizar	5.63	0,01765	Vida	4.01	0,04522
Respeitar	13.08	0,00029	Regional	5.63	0,01765	Mais	4.01	0,04522
Resgatar	13.02	0,00030	Sociedade	5.63	0,01765			

Fonte: Elaborado pela autora com dados fornecidos pelo IRAMUTEQ, 2015.

## APÊNDICE B –

### Análise CHD: Classes de vocabulários – Documentos fundantes estaduais

**Quadro 06:** Qualidade dos Serviços e Infraestrutura

Classe 1								
Termo	x <sup>2</sup>	Signif.	Termo	x <sup>2</sup>	Signif.	Termo	x <sup>2</sup>	Signif.
Qualidade	29.68	0,0001	Escolar	10.30	0,00132	Demanda	6.10	0,01352
Porcentagem	24.76	0,0001	Recurso	9.12	0,00252	Estado	6.05	0,01392
Apenas	18.29	0,0001	Ampliação	8.94	0,00279	Lei	5.58	0,01818
Transporte	17.14	0,0001	União	8.94	0,00279	Município	5.29	0,02147
Não	14.41	0,00014	Mecanismo	8.94	0,00279	Atender	4.56	0,03271
Número	14.04	0,00017	Quando	8.94	0,00279	Campo	4.43	0,03538
Mínimo	12.01	0,00052	Ano	8.94	0,00279	Acesso	4.13	0,04201
Aluno	11.69	0,00062	Modalidade	8.16	0,00427			
Falta	11.02	0,00090	Mais	8.16	0,00427			
Trabalhador	10.92	0,00094	Alimentação	8.09	0,00445			

**Fonte:** Elaborado pela autora com dados fornecidos pelo IRAMUTEQ, 2015.

**Quadro 07:** Organização escolar e Práticas pedagógicas

Classe 2								
Termo	x <sup>2</sup>	Signif.	Termo	x <sup>2</sup>	Signif.	Termo	x <sup>2</sup>	Signif.
Continuar	46.91	0,0001	Incentivo	10.94	0,00094			
Formação	41.98	0,0001	Dentro	10.94	0,00094	Considerar	6.38	0,01153
Secretaria	25.28	0,0001	Valorização	10.58	0,00114	Educacional	6.38	0,01153
Municipal	21.29	0,0001	Buscar	10.24	0,00137	Professor	4.80	0,02847
Sindical	18.51	0,0001	Vincular	10.24	0,00137	Docente	4.41	0,03583
Educação	17.74	0,0001	Sociedade	8.19	0,00421	Coordenação	4.41	0,03583
Profissional	15.41	0,0001	Movimentos Sociais	7.45	0,00632	Educação do Campo	4.36	0,03672
Demais	14.01	0,00018	Criação	7.45	0,00632	Condição	4.01	0,05
Relação	10.94	0,00094	Cultura	7.35	0,00669	Programa	3.92	0,05

**Fonte:** Elaborado pela autora com dados fornecidos pelo IRAMUTEQ, 2015.

**Quadro 08:** Formação dos Profissionais da Educação do Campo

Classe 3								
Termo	x <sup>2</sup>	Signif.	Termo	x <sup>2</sup>	Signif.	Termo	x <sup>2</sup>	Signif.
FOCEC	21.14	0,0001	Discussão	9.83	0,00171	Quilombola	4.27	0,03869
SEEC	21.14	0,0001	Elaboração	8.74	0,00310	Indígena	4.27	0,03869
Particularmente	16.79	0,0001	SED	8.74	0,00310	Geral	4.27	0,03869
Articulação	16.05	0,0001	Comunitário	8.74	0,00310	Federal	4.27	0,03869
Santa Catarina	13.81	0,00020	Curso	7.96	0,00478	Vista	4.27	0,03869
Educação do Campo	12.78	0,00034	Proposição	7.96	0,00478	Situação	4.27	0,03869
Seminário	12.50	0,00040	Catarinense	7.96	0,00478	Reflexão	4.27	0,03869
Efetivação	12.50	0,00040	Estimular	6.53	0,01058	Intuito	4.27	0,03869
Implementação	12.47	0,00041	Licenciatura	5.32	0,02103	Instância	4.27	0,03869
Operacional	12.47	0,00041	Tornar	5.32	0,02103	Comprometido	4.27	0,03869
Diretor	12.40	0,00042	Participação	4.93	0,02644	Comitê	4.27	0,03869
Político	12.21	0,00047	Diferente	4.93	0,02644	Social	4.01	0,04529
Experiência	11.92	0,00055	Existente	4.27	0,03869			

**Fonte:** Elaborado pela autora com dados fornecidos pelo IRAMUTEQ, 2015.

**Quadro 09:** Processo de articulação e implementação da Educação do Campo

Classe 4								
Termo	x <sup>2</sup>	Signif.	Termo	x <sup>2</sup>	Signif.	Termo	x <sup>2</sup>	Signif.
Escola	18.44	0,0001	Desenvolvimento	8.82	0,00298	Didático	5.23	0,02218
Prático	17.37	0,0001	Coletivo	8.82	0,00298	Aprendizagem	5.23	0,02218
Pedagógico	16.98	0,0001	Efetivo	8.42	0,00370	Ao	5.14	0,02337
Plano	10.61	0,00112	Atividade	8.42	0,00370	Pesquisa	5.14	0,02337
Processo	10.59	0,00113	Educativo	8.42	0,00370	Currículo	5.14	0,02337
Comunidade	10.52	0,00117	Respeito	7.25	0,00708	Especificidade	5.14	0,02337
Forma	9.35	0,00223	Regional	7.25	0,00708	Cultural	4.98	0,02566
Realidade	8.93	0,00280	Proposta	6.27	0,01227	Espaço	4.17	0,04107
Material	8.82	0,00298	Cargo	6.27	0,01227			

**Fonte:** Elaborado pela autora com dados fornecidos pelo IRAMUTEQ, 2015.

## APÊNDICE C –

Lista de forma ativas dos documentos fundantes e normativos com frequência >= 1%

**Quadro 10:** Formas Ativas ordenadas pela frequência dos Documentos Fundantes Nacionais

DOCUMENTOS FUNDANTES			
NACIONAL	FREQ	ESTADUAL	FREQ
Campo	16,32%	Campo	4,40%
Escola	6,96%	Escola	1,61%
Educação	6,51%	Educação	2,03%
Educação Do Campo	6,42%	Educação Do Campo	1,95%
Educador	5,89%	Educador	1,78%
Público	4,19%	Público	1,10%
Formação	3,57%	Formação	1,52%
Projeto	3,48%	Projeto	1,10%
Como	3,12%	Como	3,55%
Trabalhador	2,68%		
Desenvolvimento	2,59%	Desenvolvimento	2,12%
Social	2,59%	Social	1,02%
Específico	2,50%	Específico	1,61%
Garantir	2,50%	Garantir	1,52%
CNEC	2,41%		
Político	2,41%	Político	1,18%
Viver	2,41%		
Viver	2,41%		
Novo	2,32%		
Povo	2,32%		
Construção	2,23%	Construção	2,28%
Política	2,23%	Política	1,18%
Movimentos Sociais	2,14%	Movimentos Sociais	1,52%
Processo	2,14%	Processo	1,18%
Sujeitar	2,14%	Sujeitar	1,02%
Direito	2,05%		
Ação	1,96%		
Nacional	1,96%		
Rural	1,96%		
Ao	1,87%	Ao	7,36%
Meio	1,87%		
Trabalho	1,87%	Trabalho	1,02%
Organização	1,78%	Organização	1,35%
Espaço	1,69%	Espaço	1,61%
Luta	1,69%		
Pedagógico	1,69%	Pedagógico	1,27%
Proposta	1,69%		
Comunidade	1,61%	Comunidade	3,38%
Diferente	1,61%		
Criar	1,52%	Criar	2,12%
Humano	1,52%		
Lutar	1,52%		
Nível	1,52%		
Profissional	1,52%	Profissional	1,10%
Acesso	1,43%	Acesso	10,41%
Básico	1,43%		
Cultura	1,43%		
Incluir	1,43%		
Participação	1,43%	Participação	1,27%
Popular	1,43%		
Dia	1,34%		
Estado	1,34%	Estado	1,52%
Povos do Campo	1,34%		
Universidade	1,34%	Universidade	1,02%
Forma	1,25%		
População	1,25%		
Trabalhar	1,25%		
Assumir	1,16%		
Cultural	1,16%		
Movimento	1,16%		
Questão	1,16%		
Brasileiro	1,07%		
Indígena	1,07%		
		Aluno	7,87%
		Bem	4,99%
		Condição	3,21%
		Conselho	2,37%
		Continuar	2,20%
		Criação	2,20%
		Currículo	2,12%
		Diretor	2,03%
		Elaboração	1,78%
		Ensino	1,69%
		Escolar	1,61%
		Estadual	1,52%

		Material	1,52%
		Municipal	1,52%
		Município	1,44%
		Não	1,35%
		Pesquisa	1,18%
		Prático	1,18%
		Professor	1,10%
		Programa	1,10%
		Qualidade	1,02%

		Realidade	1,02%
		Recurso	1,02%
		Santa Catarina	1,02%
		Secretaria	1,02%
		Técnico	1,02%
		Transporte	1,02%

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados lexicográficos fornecidos pelos IRAMUTEQ, 2015.

### Quadro 11: Formas Ativas ordenadas pela frequência dos Documentos Normativos Nacionais

DOCUMENTOS NORMATIVOS			
NACIONAL	FREQ	ESTADUAL	FREQ
Educação	11,16%	Educação	4,77%
Formação	7,57%	Formação	1,43%
Ao	7,18%		
Escola	6,59%	Escola	2,86%
Campo	5,94%	Campo	2,39%
Público	5,55%	Público	1,43%
Estado	5,48%		
Federal	5,35%		
Básico	5,03%		
Profissional	4,83%		
FNDE	4,77%		
Recurso	4,70%		
Ensino	4,63%	Ensino	1,91%
Como	4,57%	Como	1,43%
Município	4,57%		
Escolar	4,37%	Escolar	1,19%
Distrito	4,31%		
Mec	4,24%		
Financeiro	3,98%		
Instituição	3,92%		
Pedagógico	3,92%		
Ação	3,72%		
Continuar	3,66%		
Professor	3,39%		
Rede	3,26%		
Superior	3,20%		
Curso	3,07%		
Educação Do Campo	3,07%		

EscolaDa Terra	3,07%		
Execução	3,00%		
Artigo	2,81%		
Desenvolvimento	2,81%		
Social	2,81%		
Estadual	2,74%		
Inicial	2,74%		
Programa	2,68%		
Magistério	2,61%		
Nacional	2,61%		
Sistema	2,61%		
Bem	2,48%		
Lei	2,48%		
Âmbito	2,42%		
Aluno	2,35%	Aluno	1,91%
Atendimento	2,35%		
Meio	2,35%	Meio	1,43%
Conta	2,28%		
Gestão	2,28%		
Bolsa	2,15%		
Conselho	2,15%		
Respectivo	2,15%		
Forma	2,09%		
Parágrafo	2,09%		
Único	2,09%		
Condição	2,02%		
Número	2,02%		
Termo	2,02%		
Tutor	2,02%		
Apoio	1,96%		

Observar	1,96%		
Acordo	1,89%		
Atividade	1,89%		
Diretor	1,89%		
Ente	1,89%		
Não	1,89%		
PNAE	1,89%		
Comunidade	1,83%	Comunidade	2,39%
Necessidade	1,83%		
Projeto	1,83%		
Promover	1,83%		
União	1,83%		
Específico	1,76%		
Quilombola	1,76%		
SECADI	1,76%		
Prestação	1,70%		
Controlo	1,63%		
População	1,63%		
Prever	1,63%		
Próprio	1,63%		
Atender	1,57%	Atender	1,19%
Estabelecer	1,57%		
Municipal	1,57%		
Oferta	1,57%		
Realizar	1,57%		
Rural	1,57%	Rural	7,64%
Ano	1,50%	Ano	1,91%
Contar	1,50%		
Técnico	1,50%		
Caber	1,44%		
Disposto	1,44%		
Distrital	1,44%		
Ef	1,44%		
Estudo	1,44%		
Federado	1,44%		
Considerar	1,37%		
Estabelecido	1,37%		
Nível	1,37%		
Órgão	1,37%		
Pagamento	1,37%		
Acesso	1,31%	Acesso	1,67%
Coordenador	1,31%		
Ficar	1,31%		

Modalidade	1,31%		
Qualidade	1,31%		
Acompanhamento	1,24%		
Alimentação	1,24%		
Área	1,24%		
Compromisso	1,24%		
Docente	1,24%		
Garantir	1,24%	Garantir	4,30%
Organização	1,24%		
PRONERA	1,24%		
Decreto	1,17%		
Deliberativo	1,17%		
Educacional	1,17%		
Necessário	1,17%		
Oferecer	1,17%		
Política	1,17%		
Político	1,17%		
Quando	1,17%		
Regime	1,17%		
Responsabilidade	1,17%		
Tratar	1,17%		
Capes	1,11%		
Caput	1,11%		
Didático	1,11%		
Funcionamento	1,11%		
Processo	1,11%		
Representante	1,11%		
Assistência	1,04%		
Colaboração	1,04%		
Definir	1,04%		
Material	1,04%		
Pesquisa	1,04%		
Presencial	1,04%		
Responsável	1,04%		
Seguinte	1,04%		
Sempre	1,04%		
Trabalho	1,04%		
Turma	1,04%		
		Agrícola	1,67%
		Demanda	1,19%
		Espaço	1,19%
		Mesmo	1,19%
		Permanência	1,19%

		Por cento	1,67%			Zona	3,82%
		Urbano	1,67%				

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir dos dados lexicográficos fornecidos pelos IRAMUTEQ, 2015.



# **ANEXO 01 – Documento Fundante Nacional 01**

**Conferência Nacional  
Por Uma Educação Básica do Campo  
CNBB - MST - UNICEF - UNESCO - UnB  
Luziânia/GO, 27 a 31 de julho de 1998**

## **COMPROMISSOS E DESAFIOS**

Esta Conferência nos mostrou que somente é possível trabalhar por uma Educação Básica do Campo vinculada ao processo de construção de um Projeto Popular para o Brasil, que inclui necessariamente um novo projeto de desenvolvimento para o campo, e a garantia de que todo o povo tenha acesso à educação. Nesta perspectiva, nós participantes desta Conferência, assumimos, pessoal e coletivamente, os seguintes compromissos e desafios:

### **1. Vincular as práticas de Educação Básica do Campo com o processo de construção de um Projeto Popular de desenvolvimento nacional.**

A Educação do Campo tem um compromisso com a Vida, com a Luta e com o Movimento Social que está buscando construir um espaço onde possamos viver com dignidade.

A Escola, ao assumir a caminhada do povo do campo, ajuda a interpretar os processos educativos que acontecem fora dela e contribui para a inserção de educadoras/educadores e educandas/educandos na transformação da sociedade.

### **2. Propor e viver novos valores culturais.**

A Educação do Campo precisa resgatar os valores do povo que se contrapõem ao individualismo, ao consumismo... e demais contra-valores que degradam a sociedade em que vivemos.

A Escola é um dos espaços para anteciper, pela vivência e pela correção fraterna, as relações humanas que cultivem a cooperação, a solidariedade, o sentido de justiça, o zelo pela natureza...

### **3. Valorizar as culturas do campo.**

A Educação do Campo deve prestar especial atenção às raízes da mulher e do homem do campo, que se expressam em culturas distintas, e perceber os processos de transformação.

A Escola é um espaço privilegiado para manter viva a memória dos povos, valorizar os saberes, e promovendo a expressão cultural onde ela está inserida.

### **4. Fazer mobilizações em vista da conquista de políticas públicas pelo direito à Educação Básica do Campo.**

A Educação do Campo resgata o direito dos povos do campo à Educação Básica, pública, ampla e de qualidade.

A Escola é o espaço onde a comunidade deve exigir, lutar, gerir e fiscalizar as políticas educacionais.

#### **5. Lutar para que todo o povo tenha acesso à alfabetização.**

A Educação do Campo deve partir das linguagens que o povo domina, e combinar a leitura do mundo com a leitura da palavra.

A Escola deve assumir o desafio de exigir e de implementar programas de Educação de Jovens e Adultos, priorizando, no momento, ações massivas de alfabetização.

#### **6. Formar Educadoras e Educadores do Campo.**

A Educação do Campo deve formar e titular seus próprios educadores, articulando-os em torno de uma proposta de desenvolvimento do campo e de um projeto político pedagógico específico para as suas Escolas.

A Escola que forma as educadoras/os educadores deve assumir a identidade do campo e ajudar a construir a referência de uma nova pedagogia.

#### **7. Produzir uma proposta de Educação Básica do Campo.**

A Educação do Campo, a partir de práticas e estudos científicos, deve aprofundar uma pedagogia que respeite a cultura e a identidade dos povos do campo: tempos, ciclos da natureza, mística da terra, valorização do trabalho, festas populares...

A Escola necessita repensar a organização de seus tempos e espaços para dar conta deste novo desafio pedagógico.

#### **8. Envolver as Comunidades neste processo.**

A Educação do Campo acontece através de ações de solidariedade e de cooperação entre iniciativas, organizações e movimentos populares, em vista da implementação de um projeto popular de desenvolvimento do campo.

A Escola deve assumir a gestão democrática em seus diversos níveis, incluindo a participação das alunas e dos alunos, das famílias, das comunidades, das organizações e dos movimentos populares.

#### **9. Acreditar na nossa capacidade de construir o novo.**

A Educação do Campo exige fidelidade aos povos do campo. A educadora/o educador não pode se descolar da realidade e nem perder a utopia.

A Escola deve ser espaço de ressonância das demandas e dos sonhos, contribuindo na formação de sujeitos coerentes e comprometidos com o novo Projeto.

#### **10. Implementar as propostas de ação desta Conferência.**

A Educação do Campo tem por base a necessidade do engajamento de seus sujeitos na concretização dos compromissos assumidos. A pedagogia do diálogo deve ser combinada com a pedagogia da ação.

A Escola precisa estar presente na vida da comunidade e assumir as grandes questões e causas dos povos do campo.

**Por uma Educação Básica do Campo.**

**Semente que vamos cultivar!**

## **ANEXO 02 - Documento Fundante Nacional 02**

**Conferência Nacional  
Por Uma Educação Básica do Campo  
CNBB - MST - UNICEF - UNESCO - UnB  
Luziânia/GO, 27 a 31 de julho de 1998**

### **DESAFIOS E PROPOSTAS DE AÇÃO**

A discussão desta Conferência nos mostrou que somente é possível trabalhar por uma Educação Básica do Campo<sup>1</sup>, se a vincularmos ao processo de construção de um Projeto Popular para o Brasil, que inclui necessariamente um novo projeto de desenvolvimento para o campo, e a garantia de que todo o povo tenha acesso à educação. Nesta perspectiva, nós participantes desta Conferência, assumimos o compromisso, pessoal e coletivo, de enfrentar os desafios e implementar as propostas de ação seguintes:

#### **1. Vincular as práticas de Educação Básica do Campo com o processo de construção de um Projeto Popular de Desenvolvimento Nacional.**

- a) Colocar os povos do meio rural na agenda política do país, e aprofundar a discussão sobre o lugar do campo em um novo projeto nacional. Debater o papel da educação no processo de construção do novo projeto de desenvolvimento. Multiplicar este debate em todas as escolas do meio rural e urbano, e demais instâncias educativas.
- b) Envolver neste debate os movimentos populares, os sindicatos, as universidades, as igrejas, as paróquias, as comunidades de base, os governos de gestão popular e demais entidades interessadas na construção de uma Educação Básica do Campo.
- c) Criar coletivos de pais para discutir propostas de educação com o objetivo de preparar os filhos para a vida no campo.
- d) Criar coletivos de jovens para discutir a sua formação e participação na construção do novo projeto.
- e) Discutir a questão dos 500 anos de Brasil, a partir do ponto de vista da classe trabalhadora.
- f) Preparar as crianças do campo para o desenvolvimento de suas potencialidades de primeiros anos de vida.

#### **2. Propor e viver novos valores culturais.**

- a) Identificar e resgatar os valores culturais que caracterizam os povos do campo, que consideramos essenciais para o desenvolvimento da cidadania: relação com a natureza, percepção do tempo, valorização da família, experiência da entre-ajuda.

<sup>1</sup> Segundo a LDB, Lei 9.394/96, Educação Básica abrange Educação Infantil, Ensino Fundamental 1ª à 8ª série, Ensino Médio e Profissionalizante e Educação de Jovens, e Adultos.

<sup>2</sup> Por "Povos do Campo", compreendemos: os indígenas, os quilombolas, os camponeses em toda a sua diversidade.

- b) Compreender as raízes dos povos do campo (valores, moral, tradição, etnias, festas, religiosidade popular, histórias da luta do povo, símbolos, gestos, mística...) e incentivar produções culturais próprias, sensibilizando a sociedade para valorizá-las.
- c) Realizar eventos que expressem e promovam as culturas camponesas, indígenas, quilombolas, transformando as escolas em centros de cultura.
- d) Romper com os modismos e concepções alienantes, que dão sentido pejorativo e desvalorizam o campo e as pessoas que nele vivem, recuperando a autoestima.
- e) Construir trabalho pedagógico, específico e articulado, com técnicos, pesquisadores e educadores para que busquem conhecer e respeitar os valores culturais dos povos do campo, de acordo com as suas regiões, tendo como eixo a construção do conhecimento e o processo participativo.
- f) Desenvolver pesquisas que resgatem as memórias e as histórias das culturas regionais.
- g) Incluir as relações de gênero e etnia no processo educativo.
- h) Garantir o acesso à cultura tecnológica contemporânea, desde que apropriada.

### **3. Fazer mobilizações em vista da conquista de políticas públicas pelo direito à Educação Básica do Campo**

- a) Acompanhar a tramitação das propostas do Plano Nacional de Educação (PNE), visando a inclusão das reflexões desta Conferência.
- b) Multiplicar as iniciativas de denúncia ao descaso dos governos federal, estaduais e municipais em relação às questões do campo.
- c) Realizar um seminário entre os promotores da Conferência e entidades que tenham atuação e ou responsabilidades em relação à educação no meio rural, para socializar as discussões desta Conferência e encaminhar propostas de ação.
- d) Fazer um movimento de conscientização dos povos do campo sobre o seu direito à educação.
- e) Discutir, nos fóruns específicos de cada movimento e entidade participantes da Conferência, lutas e iniciativas que visem uma ampliação rápida e massiva do acesso da população do campo à educação básica, no próprio meio rural.
- f) Buscar apoio à produção e à divulgação de materiais didáticos e pedagógicos que tratem de questões de interesse direto das pessoas que vivem no campo.
- g) Exigir dos responsáveis que todas as Escolas do Campo tenham infra-estrutura adequada, incluindo biblioteca, laboratórios e outros recursos pedagógicos, como por exemplo: parques, salas de jogos...
- h) Buscar apoio às iniciativas de inovação de estruturas e currículos escolares nos diversos níveis da Educação Básica, e de nível superior, visando a ampliação do acesso e o desenvolvimento de uma pedagogia dos processos de transformação do campo.
- i) Lutar pela manutenção, qualificação e ampliação das escolas existentes e pela implantação de programas combinados de produção e formação profissional, desenvolvidos na perspectiva do projeto popular de desenvolvimento do campo.
- j) Lutar pela criação de escolas regionais que envolvam a combinação entre escolarização e formação profissional para a atuação no campo.

- k) Pressionar para que haja uma seleção de docentes para as Escolas do Campo, respeitando a opção dos profissionais, com relação aos locais onde atuarão e o parecer das comunidades.
- l) Ligar as políticas públicas sobre educação com outras questões do desenvolvimento social do campo, tais como: estradas, serviços de comunicação, culturas, assistência técnica, agricultura alternativa, saúde, transporte e lazer...
- m) Pressionar para que os governos federal, estaduais e municipais financiem escolas e ou processos educativos geridos pelas comunidades rurais e movimentos populares, que não tenham finalidade de lucro.
- n) Lutar para que seja respeitado o direito à educação, no sentido de manter as turmas pequenas de alunos.
- o) Incluir a Educação Especial na proposta de Educação Básica do Campo, garantindo profissionais especializados.
- p) Insistir junto às universidades públicas para que criem cursos de nível superior em cada estado com currículo adequado à Educação Básica do Campo.
- q) Negociar com o Governo Federal a criação de projetos semelhantes ao PRONERA para todos os trabalhadores/as trabalhadoras do campo. Incluir na Educação Básica disciplinas específicas voltadas à realidade do campo.
- r) Adequar o ano letivo ao calendário agrícola de cada região.
- s) Propor aos pesquisadores que os resultados de seus trabalhos sobre o campo, sejam entregues às comunidades pesquisadas.
- t) Mobilizar a população para exigir do Estado a implantação de Escolas do Campo, gratuitas e de qualidade.
- u) Valorizar e lutar pela manutenção das universidades rurais, assim como ampliar os investimentos nos centros tecnológicos especializados em Educação do Campo.
- v) Mobilizar-se para a criação de um departamento federal para Educação do Campo, garantindo a participação dos povos do campo na política de financiamento.
- w) Propiciar às Escolas do Campo, coordenadores que de fato conheçam e se comprometam com a realidade do campo.
- x) Lutar pela introdução da bolsa-escola no meio rural.
- y) Lutar pelo atendimento na área de saúde nas Escolas do Campo.
- z) Exigir a garantia de recursos do FUNDEF para a Educação Infantil e a Educação de Jovens e Adultos.

#### **4. Lutar para que todo o povo tenha acesso à alfabetização.**

- a) Demonstrar indignação diante do alto índice de analfabetismo e pressionar para que o governo brasileiro assumira a Década da Alfabetização, em homenagem a Paulo Freire, proposta pela UNESCO, na perspectiva do projeto popular.
- b) Lutar para que aconteçam programas continuados, amplos e massivos, de Educação de Jovens e Adultos, reconhecidos e financiados pelo MEC.
- c) Participar e multiplicar iniciativas concretas na constituição de turmas de Educação de Jovens e Adultos, na discussão de convênios, parcerias...

- d) Escolarizar monitores e alfabetizando.
- e) Garantir que a alfabetização proporcione meios de escolarização, formação e capacitação dos trabalhadores/das trabalhadoras do campo.
- f) Garantir financiamentos específicos para programas de Educação de Jovens e Adultos.
- g) Incentivar a criação de escolas itinerantes para a formação de alfabetizadores.
- h) Regularizar as escolas itinerantes em todos os acampamentos dos sem-terra e sem-teto.

#### **5. Formar Educadores e Educadoras do Campo**

- a) Constituir uma rede de educadores e educadoras do campo, organizando um banco de dados com registros de experiências, pesquisas, publicações para facilitar o intercâmbio das mesmas...
- b) Promover eventos de formação específica intercultural para quem trabalha em escolas no meio rural.
- c) Construir alternativas urgentes de escolarização e profissionalização dos docentes não titulados, assegurando uma formação específica contínua, partindo da realidade do trabalho do professor, para atuação no meio rural.
- d) Reorganizar as formas, os currículos e os métodos dos cursos de formação de educadores/educadoras, para que atendam a Educação Básica e o Educação Especial, tendo como referência a realidade do campo.
- e) Que os estados e os municípios promovam a formação de educadoras/educadores em parceria com instituições comprometidas com as Escolas do Campo.
- f) Exigir a garantia de formação universitária dos educadores/das educadoras do meio rural.
- g) Incluir nos cursos de Pedagogia disciplinas voltadas à realidade do campo.
- h) Criar política salarial para a valorização dos educadores e educadoras do campo.
- i) Criar política de bolsas de estudos para educadores/educadoras do campo.
- j) Criar centros de educação permanente para os educadores/educadoras do campo.
- k) Incentivar estágios de magistério e pedagogia no meio rural.
- l) Criar uma publicação pedagógica específica voltada para as questões da escola do campo.
- m) Criar uma Universidade Popular dos Movimentos Sociais.
- n) Garantir que as escolas do campo trabalhem a cooperação entre os alunos, visando um modelo tecnológico social e ambiental sustentável.

#### **6. Produzir uma Proposta de Educação Básica do Campo.**

- a) Sistematizar e produzir publicações sobre as experiências de Escola do Campo.
- b) Organizar um Centro de Documentação específico sobre a Educação Básica do Campo.
- c) Aprofundar uma pedagogia que respeite a cultura e a identidade do povo do campo: tempos, ciclos da natureza, festas populares, amor à terra, valorização do trabalho na sua dimensão educativa, respeitando as diferenças locais e regionais.
- d) Montar uma agenda e uma rede de pesquisa que recoloque o campo como objeto de preocupação de estudiosos, especialmente das áreas de: educação, história, geografia, economia, sociologia, antropologia, psicologia, comunicação, agronomia, zootecnia, filosofia, ecologia, arte e outras que estejam relacionadas com as mudanças no campo e, especialmente, com a reforma agrária.

- e) Envolver as universidades no debate quanto à inclusão de linhas de pesquisa, atividades de extensão e de ensino a respeito do campo.
- f) Fazer um levantamento das pesquisas já desenvolvidas sobre educação no e do campo.
- g) Fazer um estudo sobre o impacto cultural da nucleação de escolas no meio rural.
- h) Elaborar subsídios à formulação de políticas públicas e às práticas pedagógicas de Educação Básica, em seus diversos níveis.
- i) Buscar articulação e permanência entre as ações de extensão universitária realizadas nesta área.
- j) Produzir e publicar materiais de apoio pedagógico às Escolas do Campo.
- k) Levar em conta as propostas pedagógicas que vêm sendo elaboradas pela articulação dos Educadores e das Educadoras Indígenas.
- l) Valorizar, no programa curricular, a arte em seus mais variados aspectos (música, teatro, artes, plásticas, poesia, literatura...) como forma de garantir a plena formação do homem e da mulher do campo.
- m) Tratar adequadamente das pessoas que necessitam de cuidados especiais, como os portadores de síndromes e deficiências.
- n) Ter como referência na construção do projeto pedagógico, pedagogias libertadoras como a de Paulo Freire.
- o) Promover projetos e convênios nas universidades para viabilizar a formação acadêmica dos educadores e das educadoras do campo.
- p) Garantir a autonomia das escolas quanto à escolha de assessorias, professores e materiais didáticos.

#### **7. Envolver as comunidades neste processo.**

- a) Criar espaços de estudos e debates sobre um novo projeto de desenvolvimento nacional e de suas implicações para o campo.
- b) Construir ações de solidariedade e de cooperação entre iniciativas, organizações e movimentos na linha de implementação do novo projeto de desenvolvimento do campo.
- c) Lutar pela gestão democrática nos diversos níveis do sistema escolar, incluindo a participação ativa das famílias, das comunidades, das organizações e dos movimentos populares nas decisões sobre as políticas de ação, e na fiscalização do uso dos recursos públicos destinados às escolas.
- d) Criar espaço para a participação efetiva das Escolas do Campo no Conselho Municipal de Educação.
- e) Influenciar as Escolas do meio rural e do urbano para que elaborem e assumam um calendário que inclua datas relacionadas aos povos do campo e à valorização dos direitos humanos, tais como: 8 de março – Dia internacional da mulher; 14 de março – Dia da luta contra barragens; 17 de abril – Dia Internacional da Luta Camponesa; 19 de abril – Dia do índio; 1 de maio – Dia do Trabalhador e da Trabalhadora; 25 de julho - Dia Nacional do Trabalhador e da Trabalhadora Rural; 12 de agosto - Dia Nacional de Luta das Mulheres contra a Violência no Campo e pela Reforma Agrária - 7 de setembro - Grito dos Excluídos e Dia da Pátria; 10 de dezembro - Dia Internacional dos Direitos Humanos; 20 de novembro – Dia da Consciência Negra; – Dia da memória dos mártires...

f) Incentivar e fortalecer a participação de pessoas e grupos nos conselhos escolares e conselhos comunitários.

g) Utilizar os espaços da mídia para divulgar o Projeto Popular Nacional.

### **8. Implementar as propostas de ação desta Conferência**

a) Produzir textos que socializem as discussões da Conferência e aprofundem as várias dimensões de uma proposta de Educação Básica do Campo.

b) Preparar uma proposta de emenda ao Plano Nacional de Educação.

c) Propor e participar da elaboração ou alteração dos projetos político pedagógicos e dos currículos das escolas do meio rural, enfatizando a reforma agrária, a luta pela terra e a permanência no campo e as lutas indígenas.

d) Constituir em cada estado, região e município fóruns das pessoas, entidades e movimentos, secretarias estaduais e municipais que se interessem em dar continuidade ao debate e às ações em vista de uma Educação Básica do Campo.

e) Intercambiar experiências, preocupações e princípios da Educação Básica do Campo na América Latina.

f) Utilizar o desenho do cartaz da Conferência como logomarca das produções deste evento.

g) Formar grupos nos municípios para continuar as discussões iniciadas na Conferência.

h) Conquistar a participação de profissionais engajados nos movimentos populares para a construção da Educação Básica do Campo.

i) Organizar colóquios de caráter pedagógico com especialistas e promover trocas de experiências.

j) Organizar, numa 2ª Conferência, um espaço maior para os grupos temáticos.

k) Garantir a parceria dos promotores nacionais, com a participação dos estados, a fim de articular e fortalecer as ações desencadeadas pela Conferência.

l) Realizar trocas contínuas de experiências entre os estados.

m) Criar uma data nacional para a Educação Básica do Campo, possivelmente no aniversário da morte de Paulo Freire.

n) Criar uma agenda comum entre as diversas instituições que atuam no campo.

o) Garantir espaços de estudos e debates da legislação vigente na área de educação: Constituição, LDB, Estatuto da Criança e do Adolescente, leis estaduais e municipais.

p) Produzir textos, realizar festivais e outros eventos para divulgar as culturas dos povos do campo.

q) Proporcionar a presença de secretarias de educação na próxima conferência ou em eventos similares.



## ANEXO 03 – Documento Fundante Nacional 03

### Por Uma Educação do Campo: Declaração 2002

Estamos reunidos neste Seminário Nacional para discutir sobre a Educação do Campo. Somos educadores e educadoras do campo, militantes de Movimentos Sociais do Campo, representantes de Universidades, de órgãos de governos municipais, estaduais e federal, de organizações não governamentais e de outras entidades comprometidas com a luta por políticas públicas e por uma identidade própria à educação e às escolas do campo. Trabalhamos para melhorar as condições de vida e de cidadania de milhões de brasileiros e brasileiras que vivem no campo.

Nossa caminhada enquanto articulação nacional **Por Uma Educação do Campo** começou no processo de preparação da *Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo*, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 31 de julho de 1998. A ideia da Conferência, por sua vez, surgiu durante o *I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária* (I ENERA) feito em julho de 1997. A Conferência, promovida a nível nacional pelo MST, pela CNBB, UnB, UNESCO, e pelo UNICEF, foi preparada nos estados através de encontros que reuniram os principais sujeitos de práticas e de preocupações relacionadas à *Educação do Campo*.

Na Conferência 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:

- No campo estão milhões de brasileiras e brasileiros, da infância até a terceira idade, que vivem e trabalham no campo como: pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, bóia-fria, entre outros.
- A maioria das sedes dos pequenos municípios é rural, pois sua população vive direta e indiretamente da produção do campo.
- Os povos do campo têm uma raiz cultural própria, um jeito de viver e de trabalhar, distinta do mundo urbano, e que inclui diferentes maneiras de ver e de se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente, bem como de viver e de organizar a família, a comunidade, o trabalho e a educação. Nos processos que produzem sua existência vão também se produzindo como seres humanos.

Na Conferência também denunciemos os graves problemas da educação no campo:

- Faltam escolas para atender a todas as crianças e jovens.
- Falta infraestrutura nas escolas e ainda há muitos docentes sem a qualificação necessária.
- Falta uma política de valorização do magistério.
- Falta apoio às iniciativas de renovação pedagógica.
- Há currículos deslocados das necessidades e das questões do campo e dos interesses dos seus sujeitos.
- Os mais altos índices de analfabetismo estão no campo, e entre as mulheres do campo.

- A nova geração está sendo deseducada para viver no campo, perdendo sua identidade de raiz e seu projeto de futuro. Crianças e jovens têm o direito de aprender da sabedoria dos seus antepassados e de produzir novos conhecimentos para permanecer no campo.

O processo da Conferência Nacional mostrou a necessidade e a possibilidade de continuar o *movimento* iniciado. De lá para cá o trabalho prosseguiu em cada estado, através das ações dos diferentes sujeitos da articulação e através de encontros e de programas de formação de educadores e educadoras. Uma conquista que tivemos no âmbito das políticas públicas foi a recente aprovação das “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo” (Parecer no 36/2001 e Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação).

Nós, que trabalhamos **Por Uma Educação do Campo** temos dois grandes objetivos:

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

Neste final de 2002, em que o povo brasileiro se prepara para participar de um novo momento da história de nosso país, queremos reafirmar nossas principais convicções e linhas de ação na construção de um projeto específico **Por Uma Educação do Campo**, articulado a um Projeto Nacional de Educação:

1. O centro de nosso trabalho está no ser humano, nos processos de sua humanização mais plena. Precisamos nos assumir como trabalhadoras e trabalhadores da formação humana, e compreender que a educação e a escola do campo estão na esfera dos direitos humanos, direitos das pessoas e dos sujeitos sociais que vivem e trabalham no campo.
2. É necessário e possível se contrapor à lógica de que escola do campo é escola pobre, ignorada e marginalizada, numa realidade de milhões de camponeses analfabetos e de crianças e jovens condenados a um círculo vicioso: sair do campo para continuar a estudar, e estudar para sair do campo. Reafirmamos que é preciso estudar para viver no campo!
3. Vamos continuar lutando para garantir que todas as pessoas do campo tenham acesso à educação pública e de qualidade em seus diversos níveis, voltada aos interesses da vida no campo. Nisto está em questão o tipo de escola, o projeto educativo que ali se desenvolve, e o vínculo necessário desta educação com estratégias específicas de desenvolvimento humano e social do campo, e de seus sujeitos.
4. Queremos vincular este movimento por educação com o movimento mais amplo do povo brasileiro por um novo projeto de desenvolvimento para o Brasil e participar ativamente das transformações necessárias no atual modelo de agricultura que exclui e mata dia a dia a dignidade de milhares de famílias no campo.
5. Quando dizemos **Por Uma Educação do Campo** estamos afirmando a necessidade de duas lutas combinadas: pela ampliação do direito à educação e à escolarização no campo; e pela construção de uma escola que esteja *no* campo, mas que também seja *do* campo: uma escola política e pedagogicamente vinculada à história, à cultura e às causas sociais e humanas dos sujeitos do

campo, e não um mero apêndice da escola pensada na cidade; uma escola enraizada também na práxis da Educação Popular e da Pedagogia do Oprimido.

6. Temos uma preocupação prioritária com a escolarização da população do campo. Mas para nós, a educação compreende todos os processos sociais de formação das pessoas como sujeitos de seu próprio destino. Neste sentido educação tem relação com cultura, com valores, com jeito de produzir, com formação para o trabalho e para a participação social.

7. Continuaremos lutando pelo respeito, pela valorização profissional, e por melhores condições de trabalho e de formação para as educadoras e os educadores do campo, e conclamamos sua participação efetiva na definição da política educacional e na construção do projeto educativo do povo que vive no campo.

8. Defendemos um projeto de educação integral, preocupado também com as questões de gênero, de raça, de respeito às diferentes culturas e às diferentes gerações, de soberania alimentar, de uma agricultura e de um desenvolvimento sustentáveis, de uma política energética e de proteção ao meio ambiente.

9. O direito à educação somente será garantido no espaço público. Nossa luta é no campo das políticas públicas e o Estado precisa ser pressionado para que se torne um espaço público. Os movimentos sociais devem ser guardiões desse direito e o Estado deve ouvir, respeitar e traduzir em políticas públicas as demandas do povo que vive no campo.

10. Reconhecemos a caminhada dos Movimentos Sociais do Campo, como expressão do povo organizado que faz e que pensa sobre a vida no e do campo. Das suas práticas de organização, de luta social e de educação podemos extrair muitas lições para a Educação do Campo. A primeira delas é que o povo que vive no campo tem que ser o sujeito de sua própria formação. Não se trata, pois, de uma educação ou uma luta *para os*, mas sim *dos* trabalhadores do campo e é assim que ela deve ser assumida por todos os membros deste movimento **Por Uma Educação do Campo**.

11. Consideramos que há muitas transformações a serem feitas na educação em nosso país para que ela se realize como instrumento de participação democrática e de luta pela justiça social e pela emancipação humana. Nosso encontro se dá nas ações e não apenas em intenções. Queremos reeducar nossas práticas a partir do diálogo com as grandes questões de educação e de desenvolvimento social.

12. Reconhecemos os avanços da legislação educacional brasileira, em especial nos espaços abertos pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/1996), nas Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e agora, nas Diretrizes Operacionais Escolas do Campo. Comprometemo-nos em lutar pela implementação destas diretrizes, bem em contribuir para seu aperfeiçoamento. Trabalharemos pela inclusão destas diretrizes na construção dos planos municipais e estaduais de educação.

13. Queremos consolidar a articulação nacional **Por Uma Educação do Campo** e acolher todas as pessoas e organizações dispostas a trabalhar por esta causa.

**Por Uma Educação do Campo: Propostas de ação para o novo governo**

1. Implementar um programa de formação para todos os educadores e educadoras do campo, de nível médio e superior, através de convênios / parcerias entre Secretarias, Universidades, Movimentos Sociais e Organizações do Campo.
  - a. Curso Normal de Nível Médio específico para Educadores e Educadoras do Campo.
  - b. Cursos de graduação de Pedagogia e outras licenciaturas, considerando a experiência das turmas de Pedagogia da Terra e de Pedagogia da Alternância.
  - c. Cursos de pós-graduação sobre Educação do Campo.
  - d. Cursos de formação de agentes de desenvolvimento do campo para atuação junto às comunidades, considerando as experiências desenvolvidas e novas demandas dos Movimentos Sociais.
2. Ampliar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) do campo:
  - a. MOVA do Campo – Movimento de Alfabetização do Campo para todos. Preparar as jovens e os jovens do campo para serem os educadores.
  - b. Viabilizar a EJA nas Escolas de Educação Fundamental e Média.
  - c. Projetos alternativos de EJA: fundamental e médio.
  - d. Organização da oferta atendendo à realidade dos diferentes grupos humanos.
3. Garantir a Educação Infantil (zero a seis anos) e a Educação Fundamental nas comunidades do campo. Nos anos finais da Educação Fundamental e na Educação Média a oferta pode ser regional, mas no campo, garantindo o transporte.
4. Realizar a formação técnica (nível médio e superior) voltada às demandas de capacitação dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo.
5. Implementar políticas públicas de valorização profissional das educadoras e dos educadores do campo.
6. Realizar concurso público para a seleção de professores e professoras do campo.
7. Produzir e editar materiais didático-pedagógicos específicos para as Escolas do Campo, desde o olhar das diferentes identidades que existem no campo.
8. Construir e manter escolas no campo: de educação infantil, fundamental, média e profissional. Projetar as escolas como espaços comunitários.
9. Equipar as Escolas do campo com:
  - a. Bibliotecas abertas à comunidade.
  - b. Brinquedoteca.
  - c. Salas de leitura abertas à comunidade com periódicos atualizados à disposição.
  - d. Salas de informática para aprendizado de educandos, educadores e comunidade, utilizando um “software livre”.
  - e. Internet e vídeo (filmes) a serviço da comunidade.
  - f. Materiais e equipamento de esporte e lazer.
10. Incentivar programas de pesquisa que contemplem o campo, os seus sujeitos, os Movimentos Sociais e a totalidade dos processos educativos.

11. Divulgar as “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo”, garantindo envio para todos os municípios e escolas do e no campo, e políticas de implementação em todos os níveis.
12. Criar no MEC uma Secretaria ou coordenação da Educação do Campo para fazer a interlocução com o povo que vive no campo e suas organizações. Criar nas Secretarias de Educação Estadual e Municipal uma coordenação com a mesma finalidade.
13. Realizar oficinas e seminários ou ciclos de estudo sobre Educação do Campo nos diferentes níveis (municipal, regional, estadual e nacional).
14. Valorizar as práticas inovadoras de Escolas do Campo.
15. Garantir a gestão democrática (administrativa, financeira e pedagógica) na Educação.
16. Garantir escolas agrotécnicas e técnicas orientadas por um projeto popular de desenvolvimento do campo.
17. Criar política de financiamento para a Educação do Campo, em todos os níveis e modalidades, atendendo também a dimensão não escolar, conforme demandas de formação dos Movimentos Sociais do Campo e dos Povos Indígenas. Garantir o repasse diferenciado de recursos para as escolas do campo (50% a mais).
18. Definir de maneira mais precisa as responsabilidades das diferentes esferas do poder público em relação ao financiamento da Educação do Campo.
19. Garantir continuidade e ampliar o PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, incluindo os acampamentos, e na perspectiva de torná-lo uma política pública, com fundo específico.

*Educação do Campo, semente que se forma planta pelo nosso cultivar!*

**Seminário Nacional Por Uma Educação do Campo**

**Brasília, 26 a 29 de novembro de 2002.**

**ANEXO 04 –  
Documento Fundante Nacional 04**

**II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo  
Luziânia, GO, 2 a 6 de agosto de 2004**

**DECLARAÇÃO FINAL  
Por Uma Política Pública de Educação do Campo**

**QUEM SOMOS**

Somos 1.100 participantes desta II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo (II CNEC); somos representantes de Movimentos Sociais, Movimento Sindical e Organizações Sociais de Trabalhadores e Trabalhadoras do Campo e da Educação; das Universidades, ONG's e de Centros Familiares de Formação por Alternância; de secretarias estaduais e municipais de educação e de outros órgãos de gestão pública com atuação vinculada à educação e ao campo; somos trabalhadores e trabalhadoras do campo, educadoras e educadores, educandas e educandos: de comunidades camponesas, ribeirinhas, pesqueiras e extrativistas, de assalariados, quilombolas, povos indígenas...

A nossa caminhada se enraíza nos anos 60 do século passado, quando movimentos sociais, sindicais e algumas pastorais passaram a desempenhar papel determinante na formação política de lideranças do campo e na luta pela reivindicação de direitos no acesso a terra, água, crédito diferenciado, saúde, educação, moradia, entre outras. Fomos então, construindo novas práticas pedagógicas através da educação popular que motivou o surgimento de diferentes movimentos de educação no campo, nos diversos estados do país. Mas foi na década de 1980 que estes movimentos ganharam mais força e visibilidade.

Temos denunciado a grave situação vivida pelo povo brasileiro que vive no e do campo, e as consequências sociais e humanas de um modelo de desenvolvimento baseado na exclusão e na miséria da maioria. Temos denunciado os graves problemas da educação no campo e que continuam hoje:

- faltam escolas para atender a todas as crianças e jovens;
- ainda há muitos adolescentes e jovens fora da escola;
- falta infra-estrutura nas escolas e ainda há muitos docentes sem a formação necessária;
- falta uma política de valorização do magistério;
- falta apoio às iniciativas de renovação pedagógica;
- falta financiamento diferenciado para dar conta de tantas faltas;
- os mais altos índices de analfabetismo estão no campo;
- os currículos são deslocados das necessidades e das questões do campo e dos interesses dos seus sujeitos.

Reafirmamos a luta social por um campo visto como espaço de vida e por políticas públicas específicas para sua população.

Em julho de 1998, neste mesmo lugar, foi realizada a I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, promovida pelo MST, UNICEF, pela UNESCO, CNBB e UnB. Foi uma ação que teve papel significativo no processo de rearticulação da questão da educação da população do campo para a agenda da sociedade e dos governos, e inaugurou uma nova referência para o debate e a mobilização popular: a *Educação do Campo* que é contraponto tanto ao silêncio do Estado como também às propostas da chamada educação rural ou educação para o meio rural no Brasil. Um projeto que se enraíza na trajetória da Educação Popular e nas lutas sociais da classe trabalhadora do campo.

O processo da I Conferência Nacional mostrou a necessidade e a possibilidade de continuar a mobilização iniciada. Desde então, o trabalho prosseguiu através das ações das diferentes organizações, de encontros, de programas de formação de educadores e educadoras e criação de fóruns estaduais.

Uma conquista recente do conjunto das organizações de trabalhadores e trabalhadoras do campo, no âmbito das políticas públicas, foi a aprovação das “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo” (Parecer no 36/2001 e Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação). Outra conquista política importante está foi a entrada da questão da Educação do Campo na agenda de lutas e de trabalho de um número cada vez maior de movimentos sociais e sindicais de trabalhadores e trabalhadoras do campo e o envolvimento de diferentes entidades e órgãos públicos na mobilização e no debate da Educação do Campo, como se pode observar pelo próprio conjunto de promotores e apoiadores desta II Conferência.

## **O QUE DEFENDEMOS**

Lutamos por um projeto de sociedade que seja justo, democrático e igualitário; que contemple um projeto de desenvolvimento sustentável do campo, que se contraponha ao latifúndio e ao agronegócio e que garanta:

- a realização de uma ampla e massiva reforma agrária;
- a demarcação, homologação e desinversão das terras indígenas;
- o reconhecimento e a titulação coletiva de terras quilombolas;
- a regularização dos territórios remanescentes de quilombos;
- a demarcação e regularização das terras de ribeirinhos e pescadores;
- o fortalecimento e expansão da agricultura familiar/camponesa;
- as relações/condições de trabalho, que respeitem os direitos trabalhistas e previdenciários das trabalhadoras e dos trabalhadores rurais;
- a erradicação do trabalho escravo e da exploração do trabalho infantil;
- o estímulo à construção de novas relações sociais e humanas, e o combate de todas as formas de discriminação e desigualdade fundadas no gênero, geração, raça e etnia;
- a articulação campo – cidade, o local - global.

Lutamos por um projeto de desenvolvimento do campo onde a educação desempenhe um papel estratégico no processo de sua construção e implementação.

O momento atual do país nos pareceu propício para realização de um novo encontro nacional que fosse bem mais do que um evento; que pudesse reunir e fazer a síntese da trajetória dos diferentes sujeitos que atuam com a Educação do Campo. E assim fizemos. Nestes cinco dias da II CNEC estivemos debatendo sobre campo e sobre educação e especialmente nos debruçamos sobre como efetivar no Brasil um tratamento público específico para a Educação do Campo.

Nossas proposições estão voltadas para as crianças, os adolescentes, os jovens, os adultos e os idosos que vivem e atuam na diversidade de formas de viver no campo. Estamos especialmente preocupados com os milhões de adolescentes e jovens que estão fora da escola e de outros processos educativos formais ou que estão em escolas inadequadas ou precisam ir à cidade para estudar e que a cada dia descobrem-se sem alternativas sociais dignas de trabalho e de permanência no campo.

Respeitando a diversidade dos sujeitos que aqui representamos e, ao mesmo tempo, construindo a unidade necessária para a tarefa que nos colocamos, queremos aqui reafirmar o nosso compromisso coletivo com uma visão de campo, de educação e de política pública:

- Defendemos uma educação que ajude a fortalecer um projeto popular de agricultura que valorize e transforme a agricultura familiar/camponesa e que se integre na construção social de um outro projeto de desenvolvimento sustentável de campo e de país.

- Defendemos uma educação para superar a oposição entre campo e cidade e a visão predominante de que o moderno e mais avançado é sempre o urbano, e que o progresso de um país se mede pela diminuição da sua população rural.

- Defendemos a mudança da forma arbitrária atual de classificação da população e dos municípios como urbanos ou rurais; ela dá uma falsa visão do significado da população do campo em nosso país, e tem servido como justificativa para a ausência de políticas públicas destinadas a ela.

- Defendemos o campo como um lugar de vida, cultura, produção, moradia, educação, lazer, cuidado com o conjunto da natureza, e novas relações solidárias que respeitem a especificidade social, étnica, cultural e ambiental dos seus sujeitos. Dessa dinâmica social e cultural se alimenta a Educação do Campo que estamos construindo.

- Defendemos políticas públicas de educação articuladas ao conjunto de políticas que visem a garantia do conjunto dos direitos sociais e humanos do povo brasileiro que vive no e do campo. O direito à educação somente será garantido se articulado ao direito à terra, a água, à permanência no campo, ao trabalho, às diferentes formas de produção e reprodução social da vida, à cultura, aos valores, às identidades e às diversidades. Defendemos que este direito seja assumido como dever do Estado.

- 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 da Educação do Campo.



- Lutamos por direitos sociais e humanos, consequentemente universais, garantidos com políticas universais. Políticas que efetivem o direito à educação para todos e todas.

## **O QUE QUEREMOS**

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

- fim do fechamento arbitrário de escolas no campo;
- construção de escolas no e do campo;
- acesso imediato à educação básica (Educação infantil, fundamental e médio);
- construção de alternativas pedagógicas que viabilizem com qualidade a existência de escolas de educação fundamental e de ensino médio no próprio campo;
- educação de jovens e adultos (EJA) apropriada à realidade do campo;
- políticas curriculares e de escolha e distribuição do material didático-pedagógico que levem em conta a identidade cultural dos povos do campo;
- acesso às atividades de esporte, arte e lazer;
- condição de acesso às pessoas com necessidades especiais.

**2. Ampliação do acesso e garantia de permanência da população do campo à Educação Superior por meio de uma política pública permanente que inclua como ações básicas:**

- interiorização das Instituições de Ensino Superior, públicas, gratuitas e de qualidade;
- formas de acesso não excludentes ao ensino superior nas universidades públicas;
- cursos e turmas específicas para atendimento das demandas de profissionais do campo;
- concessão de bolsas de estudo em cursos superiores que sejam adequados a um projeto de desenvolvimento do campo;
- inclusão do campo na agenda de pesquisa e de extensão das universidades públicas;
- financiamento pelo CNPq, FINEP e outras agências de fomento para pesquisa sobre a agricultura familiar/camponesa e outras formas de organização e produção das populações do campo e, também, sobre Educação do Campo.

**3. Valorização e formação específica de educadoras e educadores do campo por meio de uma política pública permanente que priorize:**

- formação profissional e política de educadores e educadoras do próprio campo, gratuitamente;
- formação no trabalho que tenha por base a realidade do campo e o projeto político-pedagógico da Educação do Campo;
- incentivos profissionais e concurso diferenciado para educadores e educadoras que trabalham nas escolas do campo;
- definição do perfil profissional do educador e da educadora do campo;
- garantia do piso salarial profissional nacional e de plano de carreira;
- formas de organização do trabalho que qualifiquem a atuação dos profissionais da Educação do Campo;

- garantia da constituição de redes: de escolas, educadores e educadoras e de organizações sociais de trabalhadoras e trabalhadores do campo, para construção e reconstrução permanente do projeto político-pedagógico das escolas do campo, vinculando essas redes a políticas de formação profissional de educadores e educadoras.

**4. Formação de profissionais para o trabalho no campo por meio de uma política pública específica e permanente de:**

- cursos de nível médio e superior que inclua os jovens e adultos trabalhadores do campo e que priorizem a formação apropriada para os diferentes sujeitos do campo;
- uso social apropriado das escolas agrotécnicas e técnicas atendendo às necessidades dos trabalhadores e trabalhadoras do campo;
- fortalecimento das equipes técnicas;
- implementação de novos formatos de cursos integrados de ensino médio e técnico tomando como referência a sociobiodiversidade;
- formação e qualificação vinculadas à Educação do Campo, junto às universidades construídas coletivamente com os sujeitos do campo, às equipes técnicas contratadas e aos órgãos públicos responsáveis pela assistência técnica.
- proposta de agenda específica para os institutos de pesquisa sobre agricultura familiar/cam outras formas de organização e produção das populações do campo.

**5. Respeito à especificidade da Educação do Campo e à diversidade de seus sujeitos.**

O campo tem sua especificidade. Não somente pela histórica precarização das escolas rurais, mas pelas especificidades de uma realidade social, política, econômica, cultural e organizativa, complexa que incorpora diferentes espaços, formas e sujeitos. Além disso, os povos do campo também são diversos nos pertencimentos étnicos, raciais: povos indígenas, quilombolas...;

Toda essa diversidade de coletivos humanos apresenta formas específicas de produção de saberes, conhecimentos, ciência, tecnologias, valores, culturas... A educação desses diferentes grupos tem especificidades que devem ser respeitadas e incorporadas nas políticas públicas e no projeto político pedagógico da Educação do Campo, como por exemplo, a pedagogia da alternância.

## **O QUE VAMOS FAZER**

As organizações que assinam este documento assumem o compromisso com as seguintes ações prioritárias:

- 1.** Articular e coordenar a construção de uma Política Nacional de Educação do Campo, em parceria governo federal e movimentos sociais, levando em conta as Diretrizes Operacionais, experiências já existentes e a plataforma aqui indicada.
- 2.** Criar uma 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.
- 3.** Cumprir a Constituição Federal que determina a aplicação dos recursos vinculados, de no mínimo 18% da União e 25% dos Estados e Municípios para a manutenção e desenvolvimento do ensino público, desvinculando da dívida pública (externa e interna), estes recursos.

4. Eliminar a Desvinculação dos Recursos da União (DRU), que repassa 20% dos mesmos para outra área, e voltar a garanti-los para a Educação.
5. Garantir a participação de representantes dos movimentos sociais do campo na Comissão de discussão do Fundeb e no acompanhamento da sua aplicação.
6. Regulamentar o regime de colaboração e cooperação entre as três esferas do Poder Público quanto à sua responsabilidade na implementação das políticas de Educação.
7. Articular uma política de Educação do Campo com as diferentes políticas públicas, para a promoção do desenvolvimento sustentável do campo, priorizando os seus sujeitos.
8. Incentivar e apoiar a elaboração, a distribuição e avaliação de materiais didáticos específicos dos sujeitos do campo.
9. Mobilizar iniciativas para a derrubada dos vetos do Plano Nacional de Educação (PNE).
10. Participar da Avaliação do Plano Nacional de Educação (PNE) e reformulá-lo para nele incluir a Educação do Campo.
11. Regulamentar, com urgência, a Resolução 03/99, especialmente, no que se refere à criação, à regulamentação e o reconhecimento da Escola Indígena e do professor e da professora indígena e garantia da sua formação específica.
12. Incorporar a Educação do Campo nos Planos Estaduais e Municipais de Educação assegurando a participação dos Movimentos Sociais no acompanhamento da sua execução.
13. Garantir a participação dos Movimentos Sociais nos Conselhos de Educação, Nacional, Estaduais e Municipais, e em outros espaços institucionais.
14. Garantir a construção coletiva do projeto político-pedagógico da Educação do Campo com a participação da diversidade dos sujeitos, tendo sempre como referência os direitos dos educandos e das educandas.
15. Garantir reconhecimento e financiamento público das escolas dos acampamentos (escolas itinerantes), dos assentamentos, Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA's) e a certificação da escolarização desenvolvida na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).
16. Promover todos os meios necessários para acelerar a implementação das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo.
17. Garantir a formação específica de educadoras e educadores do campo, pelas universidades públicas e gratuitas, pelo poder público em parceria com os Movimentos Sociais.
18. Participar dos debates sobre a Reforma da Universidade, garantindo a incorporação da Educação do Campo.
19. Discutir com as universidades públicas a inclusão da Educação do Campo nos seus projetos político-pedagógicos e nos seus planos de desenvolvimento institucional.
20. Investir na formação e na profissionalização dos educadores e das educadoras e outros profissionais que atuam no campo, priorizando os que nele vivem e trabalham.
21. Criar, para os educadores e educadoras do Campo, Centros Regionais de Formação devidamente equipados, financiados pelo poder público.
22. Potencializar a Coordenadoria de Educação do Campo e o Grupo Permanente de Trabalho (GPT) de Educação do Campo do MEC, com participação dos Movimentos Sociais, para viabilizar a

implementação das propostas de Educação do Campo em todos os níveis, levando em conta a plataforma aqui indicada.

***EDUCAÇÃO DO CAMPO: DIREITO NOSSO, DEVER DO ESTADO***

Assinam esta Declaração:

**CNBB - MST - UNICEF - UNESCO - UnB - CONTAG - UNEFAB - UNDIME - MPA - MAB - MMC -  
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 - FETRAF - CPT - CIMI - MEB - PJR - Cáritas - CERIS - MOC - RESAB - SERTA - IRPAA -  
CAATINGA - ARCAFAR SUL/NORTE - ASSESOAR - FORUM - QUILOMBOLA**