



GT03 - Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos – Trabalho 734

A ESCOLA DO CAMPO NA PERSPECTIVA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS: REFERÊNCIAS PARA O DEBATE

Salomão Antônio Mufarrej Hage - UFPA

Iranete Maria da Silva Lima - UFPE

Dileno Dustan Lucas de Souza – UFJF

Agência Financiadora: CNPq

Resumo

Esse artigo apresenta um conjunto de reflexões sobre a Escola do Campo em construção pelos movimentos sociais, como parte da estratégia de luta pela Reforma Agrária. Uma escola vinculada com a formação humana dos sujeitos do campo e que considera as condições concretas de intensificação da luta de classes no Campo brasileiro, com a expansão do agronegócio e a resistência dos camponeses e camponesas aos processos de desterritorialização, impostos por essa expansão. Ele resulta de um estudo documental que analisou a legislação pertinente à Educação do Campo e os documentos produzidos na criação do Movimento da Educação do Campo, privilegiando a discussão sobre a identidade da Escola demandada por esse Movimento, as políticas públicas para a afirmação da escola do campo e a organização do ensino e do trabalho pedagógico desenvolvido nessas escolas. A Escola do Campo, na perspectiva desse Movimento é aquela que trabalha desde os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos povos e coletivos que vivem do trabalho no Campo. Ela possui o jeito do Campo e inclui neste jeito as formas de organização, de vida e de trabalho desses povos porque são construídas política e pedagogicamente pelos sujeitos do Campo.

Palavras-chave: Educação do Campo, Movimentos Sociais, Políticas Educacionais, Organização do Ensino, Organização do Trabalho Pedagógico.

Introdução

Os movimentos sociais e sindicais do campo desde o final dos anos 1990 vêm protagonizando um processo de mobilização nacional, que se reconhece como Movimento de Educação do Campo, articulando as lutas pelo direito a terra à educação, para enfrentar a desigualdade no atendimento aos direitos humanos e sociais dos povos que vivem do trabalho nos territórios rurais.

Esse Movimento se constitui e se fortalece com o entendimento de que não há como avançar em uma luta social complexa como a luta pela Reforma Agrária no Brasil,

sem que seus integrantes se dediquem à própria formação, sem que se disponham a aprender e a conhecer em profundidade e com rigor a realidade do país que gera a exclusão dos sujeitos à terra, e faz da questão agrária uma das questões estruturalmente responsáveis pelos índices alarmantes de desigualdade social no país. Este entendimento é sintetizado pelo próprio Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra quando afirma: “*Quem não sabe, é como quem não vê. E quem não sabe, não pode dirigir. (Documento do MST de 1989.)*”. (CALDART, 2000, p.44).

Desde as origens desse movimento, com a realização da *I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo*, em Luiziana – Goiás, no ano de 1998, a articulação das lutas pelo direito à terra e à educação se apresentou como um dos princípios fundantes das mobilizações e das estratégias construídas no processo de fortalecimento desse Movimento, conforme evidenciam as três ideias-força, presentes no texto de referência da Conferência, conforme explicita Caldart (2000, p.26):

1. *O campo no Brasil está em movimento. Há tensões, lutas sociais e movimentos que estão mudando o jeito da sociedade olhar para o campo e seus sujeitos.*
2. *A Educação Básica do Campo está sendo produzida neste movimento, nesta dinâmica social, que é também um movimento sociocultural de humanização das pessoas que dele participam.*
3. *Existe uma nova prática de Escola que está sendo gestada neste movimento. Precisamos aprender a potencializar os elementos presentes nas diversas experiências, e transformá-los em um movimento de construção das escolas do campo como escolas que ajudem neste processo mais amplo de humanização, e de reafirmação dos povos do campo como sujeitos de seu próprio destino, de sua própria história.*
(Três ideias-força. Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo/1998)

Desde os primórdios da construção do Movimento da Educação do Campo, os sujeitos do campo não lutam por uma escola qualquer, por entendê-la como parte da estratégia de luta pela Reforma Agrária, vinculada às preocupações gerais do Movimento com a formação humana das pessoas. Benjamim e Caldart (2000) salientaram que eles se mobilizaram pelo direito a uma Escola que faça a diferença e que tenha real sentido em suas vidas presente e futura.

Para tratar esta temática, refletimos, inicialmente, sobre a identidade da escola do campo demandada pelo Movimento da Educação do Campo. Em seguida, apresentamos uma discussão sobre as políticas públicas para a afirmação da Escola do Campo e, por

fim, refletimos sobre a organização do ensino e do trabalho pedagógico nas escolas do campo. A legislação pertinente à Educação do Campo e os documentos produzidos na criação desse movimento são os principais pilares da nossa construção, visto que eles refletem e congregam os principais anseios dos povos do campo brasileiro expressos pelo Movimento da Educação do Campo.

Esses documentos foram reunidos e analisados como parte dos estudos que desenvolvemos com a realização de nossos estágios de pós-doutoramento em uma universidade pública do norte do país, que incluiu enquanto pauta de investigação uma análise do papel da escola no contexto das lutas e mobilizações protagonizadas pelo Movimento da Educação do Campo.

1. Identidade da Escola do Campo construída com a participação dos Movimentos Sociais

Diferenciando-se das concepções de escola e de escola rural hegemônicas, a concepção de Escola do Campo, segundo Molina e Sá (2012), nasce e se desenvolve no bojo do Movimento da Educação do Campo, a partir das experiências de formação humana desenvolvidas no contexto de luta dos movimentos sociais camponeses por terra e educação. Trata-se, portanto, de uma concepção que emerge das contradições da luta social e das práticas de educação dos trabalhadores do campo.

Essa concepção de Escola do Campo tem sido construída coletivamente e disputada em meio às tensões, conflitos e movimentos que se desencadeiam no campo, nas condições concretas em que ocorre a luta de classes no campo brasileiro, especialmente, com a expansão do agronegócio e a resistência dos sujeitos do campo aos processos de desterritorialização que lhes têm sido impostos como consequência dessa expansão.

Ela se enraíza no processo histórico da luta da classe trabalhadora pela superação do sistema do capital, assentando-se no entendimento de que a luta pela democratização da terra, requisito para a construção de outro modelo de desenvolvimento exige a garantia do direito à educação e à escolarização dos sujeitos campo para a sua formação humana omnilateral, no sentido marxiano, tendo em vista a formação de novas gerações de intelectuais orgânicos, no sentido Gramsciano, capazes de conduzir o protagonismo dos sujeitos que vivem do trabalho no campo em direção à consolidação de uma hegemonia da classe trabalhadora (MOLINA; SÁ, 2012).

Assim vai se tornando mais consistente e complexa essa concepção de Escola do Campo, seus contornos e intencionalidades vão sendo ampliados, tanto em abrangência quanto em significados, à medida que os sujeitos do campo vão avançando na luta pelo conjunto dos direitos sociais e compreendendo que as escolas convencionais não são o seu lugar. Seja porque sua estrutura formal não permite o ingresso e/ou a permanência, ou porque sua pedagogia desrespeita ou desconhece suas realidades, seus saberes, suas formas de aprender e de ensinar.

A aprovação pelo Conselho Nacional de Educação das *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*, Resolução nº 01/2002 (BRASIL, 2002), em meio a um intenso debate com os movimentos sociais do campo, representou mais uma possibilidade no sentido de dar substância a essa concepção de Escola do Campo que está sendo construída, quando encontramos no Art. 2º, parágrafo único, a indicação de que 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 no país.

A explicitação dessa definição própria de Escola do Campo denota o reconhecimento social e legal de que os povos do campo têm direito ao processo de escolarização sintonizado com a diversidade de seus modos de ser e de viver, de produzir e de se organizar.

A definição das *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica* por meio da Resolução nº 4 de 2010 (BRASIL, 2010) amplia esse processo ao reconhecer a Educação do Campo como modalidade da Educação Básica, juntamente com a Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação Escolar Indígena e Educação a Distância (Art. 27). Entender a Educação do Campo enquanto Modalidade de Educação Básica significa reconhecer que ela possui um perfil próprio, uma feição especial diante de um processo considerado como medida de referência. Isto significa reconhecer suas especificidades em meio às demais etapas e modalidades da Educação Básica existentes no sistema de ensino, quanto às metodologias, materiais didáticos e espaços educativos adequados.

A Resolução nº 4/2010 ratifica as adequações necessárias à Educação para os povos do campo, estabelecidas pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996), no seu Artigo 28; ao mesmo tempo em que fortalece a identidade da Escola do Campo por meio de sua vinculação às especificidades e diversidade do campo, em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (Art. 36); e pelo reconhecimento e acolhida às formas de organização e metodologias próprias à realidade do campo, como a Pedagogia da Terra e a Pedagogia da Alternância. Ambas propõem um trabalho pedagógico fundamentado no princípio da sustentabilidade, visando assegurar a permanência das futuras gerações nos territórios rurais.

Contudo, é com a aprovação do Decreto nº 7.352 pela Presidência da República em 2010, que a Educação do Campo assume a condição potencial de política de Estado, e por meio desse instrumento legal, as escolas do campo vão afirmando seu contorno nos territórios rurais, definindo sua identidade por sua localização geográfica e também pela identidade dos sujeitos que acolhe em seus processos educativos, nos diferentes níveis de escolarização. No Artigo 1º, inciso II, lemos: “escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo” (BRASIL, 2010).

A territorialização das escolas nas comunidades rurais é uma característica necessária para a constituição da identidade da Escola do Campo, mas não suficiente. As escolas rurais, desde o início de sua existência, encontram-se localizadas no campo, de acordo com as referências do IBGE e nem por isso se constituem necessariamente como Escolas do Campo, seguindo as referências do Movimento da Educação do Campo. Assim, em consonância com este arcabouço legal e com o texto base da Conferência Nacional da Educação do Campo (FERNANDES et al., 1998), entendemos que Escola do Campo reivindicada pelos Movimentos é aquela que trabalha desde os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo. Como afirma Caldart (2003, p.66) “Somente as escolas construídas política e pedagogicamente pelos sujeitos do campo, conseguem ter o jeito do campo, e incorporar neste jeito as formas de organização e de trabalho dos povos do campo.”.

No início desse processo de construção a pergunta central parecia ser a seguinte: “que escola” ou “que modelo pedagógico” combina com o jeito do Movimento e poderia ajudar a atingir seus objetivos? O processo, as práticas e discussões desencadeadas ao

longo do processo de mobilização efetivado foram mostrando, no entanto, que esta não era a verdadeira questão. Aos poucos os integrantes do Movimento foram descobrindo que não existe um modelo ou um tipo de escola que seja próprio para um grupo ou outro, ou que seja revolucionário em si mesmo.

Eles foram compreendendo que se tratava era de alterar a postura dos educadores e educadoras e o jeito de ser da escola como um todo; tratava-se de cultivar uma disposição e uma sensibilidade pedagógica de entrar e abrir-se ao movimento social e da história, porque é isto que permite a uma escola acolher sujeitos como os camponeses¹, pescadores, extrativistas, quilombolas, dentre outros povos. Caldart (2000) acentua que uma escola ao se fechar e se burocratizar em uma estrutura e em um jeito de ser, costuma levar os professores a esquecer, ou a ignorar, que seu trabalho é, afinal, com seres humanos, que merecem respeito e cuidado. Compreenderam, também, que uma Escola do Campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas é a escola que reconhece e contribui para fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, como sujeitos de direitos, que também podem contribuir com o processo de humanização do conjunto da sociedade.

2. Políticas Públicas para a afirmação da Escola do Campo

A Escola do Campo construída pelo Movimento da Educação do Campo para se afirmar e ser universalizada enquanto direito humano fundamental requer a implementação de políticas públicas voltadas para essa finalidade, e a formulação dessas políticas remete a uma discussão mais ampla sobre a educação, aqui entendida como um instrumento de formação, de luta pelos direitos sociais e de libertação a fim de construir coletivamente um projeto de sociedade e de país livre e emancipado. Em outros termos, é o meio pelo qual os sujeitos buscam sua completude no processo de formação humana tendo como referência a vida e as experiências do campo enquanto fundamento da educação. Porém, essa formação deve estar fundada no trabalho humano desenvolvido no campo sem perder a relação dialética do todo e as partes o qual a humanidade é parte. Significa aprender criticamente e questionar o mundo e suas relações de poder social. Segundo Vendramini (2010),

¹ Reconhecemos a relevância da questão de gênero e das pesquisas científicas nesse domínio. Esclarecemos, portanto, que os termos “professor(es)”, “aluno(s)” e camponês(es), dentre outros sujeitos, fazem referências a todos os gêneros.

[...] a defesa de uma Educação do Campo tem como sustentação o reconhecimento de uma realidade de trabalhadores e trabalhadoras do campo que têm resistido para continuar produzindo sua vida no espaço rural. E, especialmente, o reconhecimento de que essa realidade precisa ser alterada, tendo em vista a crescente pobreza, o desemprego, as grandes desigualdades sociais e as dificuldades de acesso às políticas públicas (saúde, educação, transporte, infraestrutura etc.). Portanto, pensar um projeto de Educação do Campo pressupõe a sua sustentabilidade em termos econômicos, sociais, culturais e ambientais. (VENDRAMINI, 2010, p. 134).

Assim, queremos aqui pensar a Educação do Campo, enquanto política pública, sem deixar de considerá-la como uma estratégia da sociedade de classes no processo de conformação social, o que nos remete à referência conceitual, de que essas políticas colocam de alguma forma o Estado no caminho de programar ações através dos governos com seus projetos e/ou programas para setores específicos da sociedade, o que de imediato poderíamos classificar como políticas compensatórias. Mas será que essas políticas compensatórias nos satisfazem? Ou queremos políticas emancipatórias?

As políticas públicas são quase sempre compreendidas a partir da responsabilidade, implementação e da manutenção das ações governamentais, que atualmente se colocam por dentro da relação público privado e leva o Estado a se desresponsabilizar delas, por meio de diversos prestadores de serviços sociais. Essa parceria na lógica do mercado significa o fortalecimento da nucleação e, por conseguinte, o fechamento das escolas do campo tendo o transporte escolar como a solução e o reforço da marginalização dos saberes populares do campo.

No entanto, entendemos que o conceito de políticas públicas para uma sociedade deve refletir os conflitos de interesses e a luta dos movimentos sociais populares. Não se trata de uma questão meramente teórica, mas da necessidade de compreender que a Educação do Campo enquanto política pública não pode se contentar com as migalhas sobrantes dos pacotes educacionais que são produzidos e desenvolvidos para as escolas urbanas. As Políticas Públicas para as Escolas do Campo devem refletir um processo coletivo construído com a participação dos sujeitos do campo.

Molina (2010) considera que o caráter de construção coletiva a favor da escola e da educação precisa estar presente na execução de políticas públicas voltadas para Educação do Campo. Os órgãos governamentais, muitas vezes, tendem a separar o campo da Educação do Campo e distanciam o tema dos conflitos agrários da pauta das políticas. Entretanto, é importante considerar o campo como uma práxis social dos camponeses,

que se manifesta na materialidade das suas condições de vida e reprodução social. Assim, a construção e execução das políticas públicas não podem perder o vínculo com as lutas sociais.

As políticas públicas são diretrizes e princípios de um processo educacional nas no qual os movimentos sociais populares buscam a sua hegemonia e libertação. Porém, é preciso compreender que a hegemonia da sociedade de mercado modifica o caráter das políticas, por conta do avanço do pensamento capitalista que transforma tudo em negócio. Ele eleva as políticas públicas ao grau de uma solidariedade mercadológica que homogeneiza os padrões de produção de consumo e introduz ainda mais intensidade nas desigualdades sociais. Nesse sentido, observa-se nos territórios rurais brasileiros um antagonismo entre os que detêm a posse da terra e a tratam como um negócio e os que nela trabalham e produzem o seu sustento e sua sobrevivência por meio da agricultura familiar e cooperada. Pensar a Educação do Campo pública de qualidade socialmente referenciada é pensar, portanto, na força dos movimentos sociais populares que lutam pela terra enquanto um bem coletivo.

O Movimento da Educação do Campo pensa ações educativas que estão articuladas à construção de políticas públicas que reafirmam a busca pela garantia da universalização da Educação, bem como em propostas pedagógicas que estão em consonância com as realidades e as diversidades presentes nos territórios rurais. Estas propostas se opõem a um processo educacional bancário, na acepção de Paulo Freire, em uma escola que assume a função de retransmissora de conteúdos e contribui para o individualismo do sujeito, para satisfazer imediatas necessidades produzidas pelo consumo através do fetiche do mercado de trabalho, induzindo um aprendizado eminentemente teórico e acelerado que reforça a ideia da teoria do capital humano². A educação libertadora traz consigo a luta por uma educação que afirme a hegemonia da classe trabalhadora e, como referência, a consciência de que somos sujeitos históricos que podem contribuir para a transformação social.

Para isso, as políticas públicas para a Educação do Campo devem ser um conjunto de ações resultantes do processo de institucionalização de demandas coletivas, constituído pela interação entre o Estado, a sociedade e os movimentos sociais populares para garantir o direito a equidade³, no sentido de que a emancipação das classes trabalhadoras deverá ser conquistada pela própria classe.

² Ver Frigotto *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1994.

³ Ver: crítica ao programa de Gotha. Karl Marx.

Por mais que a LDB (BRASIL, 1996) expresse em seu artigo primeiro que a educação abrange distintos processos formativos, incluindo os que se desenvolvem nos movimentos sociais e que as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002) enfatize o respeito, a diversidade e a qualidade educacional para os povos do campo, esse reconhecimento tem se mostrado insuficiente nas ações governamentais que privilegiam, predominantemente, o pensamento da classe hegemônica. De fato, a história da educação nos territórios rurais brasileiros evidencia a quase ausência de políticas educacionais referenciadas nas realidades do campesinato. O ruralismo pedagógico se faz presente e evidencia a realidade urbanocêntrica da sociedade, que se efetivou nas políticas governamentais com o objetivo de “modernizar” e levar o país ao “progresso” pela educação, estendendo a escolarização para as camadas médias e pobres da sociedade.

Dessa maneira, mesmo considerando a relevância da legislação que regulamenta a Educação do Campo, o que se constata é a situação educacional desigual dos territórios rurais: intensa expulsão da terra, não efetivação das políticas públicas, ausência do reconhecimento dos saberes do campo e crescimento do processo de nucleação nestes territórios, promovendo o fechamento de muitas escolas do campo. Neste contexto, retomamos Freire (1987) quando afirma que

A desumanização, que não se verifica, apenas, nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, *destino dado*, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o *ser menos*. (FREIRE, 1987, p.16)

Os Movimentos Sociais reivindicam, portanto, o direito à educação de qualidade para que os saberes dos sujeitos do campo sejam respeitados e valorizados nos processos de criação e recriação da diversidade das suas vidas. Dessa forma, teremos os camponeses e o próprio campo orgulhosos dos seus modos de vida, costumes e tradições culturais.

3. A Organização do Ensino e do Trabalho Pedagógico nas Escolas do Campo

O Movimento da Educação do Campo defende um projeto de educação que é visceralmente articulado ao projeto político de transformação social e antagoniza com o modelo hegemônico de sociedade vigente. Para que este projeto se efetive é necessário que os processos de ensino e de aprendizagem dialoguem com a realidade social e a escola assume um papel relevante neste diálogo. No entanto, da forma como está pensada e organizada, a escola não contribui com a efetivação da transformação social. Na primeira seção deste artigo enfatizamos que a escola do campo reivindicada pelos sujeitos do campo é uma escola territorializada, com identidade própria e que não tem a pretensão de se “enquadrar” em um modelo universalista de educação, que ignora a diversidade de identidades e de saberes dos sujeitos educativos.

No Artigo 7º § 2º da Resolução que institui as *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo* (BRASIL, 2002), lemos:

As atividades constantes das propostas pedagógicas das escolas, preservadas as finalidades de cada etapa da educação básica e da modalidade de ensino prevista, poderão ser organizadas e desenvolvidas em diferentes espaços pedagógicos, sempre que o exercício do direito à educação escolar e o desenvolvimento da capacidade dos alunos de aprender e de continuar aprendendo assim o exigirem.

Ressalta-se neste texto o poder que é atribuído à Escola do Campo para formular suas propostas pedagógicas, de modo a garantir a aprendizagem dos estudantes. O sujeito educativo está no centro deste processo e, sendo assim, a organização da escola se dá em função dele, inclusive, com relação ao seu direito de realizar as atividades escolares em diferentes espaços pedagógicos. De acordo com esta legislação, não é mais o aluno que se adapta à organização da escola, mas, ao contrário, é a escola que se organiza em função das realidades dos alunos e da comunidade. Em outros termos, isto significa em dizer que a escola se territorializa.

O Artigo 2º do Decreto Nº 7.352 (BRASIL, 2010), que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), destaca a valorização da identidade da Escola do Campo como um dos princípios da Educação do Campo. E vai mais além quando ressalta o papel central da escola na organização dos conteúdos curriculares e na escolha das metodologias de ensino:

São princípios da educação do campo: [...] 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.

Os princípios da Educação do Campo inerentes à escola são retomados no Artigo 3ª da Portaria Nº 86 (BRASIL, 2013), que institui o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), colocando em evidência a relevância a formulação dos projetos político-pedagógicos como vetor de desenvolvimento social e o trabalho nos territórios rurais.

São princípios da educação do campo e quilombola: II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho; [...] 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.

Neste contexto, a flexibilização do calendário escolar surge como um imperativo para que a escola se transforme em um espaço de pesquisa em estreita articulação com as experiências do cotidiano. Com efeito, a escola territorializada reflete o seu território em todas as suas dimensões, quer seja geográfica, social, cultural e política, dentre outras. Porém, como dissemos, a existência de uma legislação que congrega vários anseios dos povos do campo é condição necessária, mas não suficiente para que ela tenha materialidade na realidade. Ponderando neste sentido, uma questão que se impõe é a seguinte: como implementar as políticas públicas inerentes às Escolas do Campo que possibilite a sua territorialização?

As orientações oficiais para os professores que atuam na educação básica, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1997, 1998), que já datam de duas décadas, destacam a relevância de o ensino se fundamentar nas práticas sociais e cidadãs. Contudo, o processo de mudança nas práticas adotadas pela maioria dos professores é lento em demasia e parte disto pode ser atribuído ao modelo de ensino universalizado que é proposto pelos próprios PCN. Quando particularizamos as escolas do campo, a fragilidade deste modelo é ainda mais evidente. Como acentua Lima (2015),

isso decorre da necessidade de os professores conhecerem as características do campesinato expressas pelas características dos biomas, pelas atividades produtivas desenvolvidas pelos camponeses e pela cultura do lugar que a escola ocupa na sociedade, além de conhecer os conteúdos das áreas de conhecimento. Para além deste aspecto, deve-se considerar que, em geral, os cursos de formação de professores não contemplam estas especificidades. Vale salientar que estas dificuldades vêm sendo gradativamente superadas, guardadas as devidas proporções, pelo desenvolvimento de ações de formações, quer sejam iniciais ou continuadas, voltadas exclusivamente para os professores do campo.

Quando focamos a multisseriação por exemplo, caso de grande parte das escolas do campo, o modelo de organização escolar vigente se apresenta ainda mais ineficiente. O trabalho simultâneo com diferentes níveis de escolarização e a polivalência das áreas de conhecimento requerem dos professores um protagonismo ímpar, que diverge daquele exercido na seriação e que não é, em geral, subsidiado pelos cursos de formação. O compromisso profissional e os saberes construídos na experiência terminam por oportunizar aos professores as referências para o ensino nas escolas multisseriadas. Retomamos aqui a reflexão de Moura e Santos (2012) sobre o fazer pedagógico dos professores que atuam nestas escolas:

[...] os professores, que atuam em classes multisseriadas, conseguem empreender estratégias didáticas oriundas das experiências, das histórias de vida e dos saberes tácitos construídos no contexto da multissérie, revestidas de uma perspectiva contra-hegemônica na medida em que desafiam e potencializam um fazer pedagógico que “burla” as orientações das políticas oficiais e do planejamento pedagógico hegemônico definidos pelos programas oficiais e pelos técnicos das Secretárias de Educação [...] colocando assim o professor como autor e sujeito de sua prática. (MOURA; SANTOS, 2012, p.69).

Podemos partir da premissa que o professor sempre é protagonista do processo de ensino, quer seja em escolas seriadas ou multisseriadas, do campo ou da cidade e que em qualquer destas situações a aprendizagem do aluno é o foco do processo educativo e, para tanto, a escolha de boas metodologias é essencial. Contudo, interessa-nos aqui refletir sobre os caminhos metodológicos possíveis para que a Escola do Campo reivindicada pelo Movimento Sociais se concretize. Uma escola que supere as dicotomias que se impõem entre o ensino escolar e as realidades dos professores, dos estudantes e das comunidades do campo.

Comungamos com as ideias de Sá e Pessoa (2013, p.4) que ao discutir os currículos das Escolas do Campo defendem que eles “[...] repercutam, valorizem e constituam-se a partir dos referenciais políticos e culturais e dos processos formativos mais amplos de que tomam parte os povos do campo em seus contextos específicos (suas lutas, trabalho, tradições culturais, etc.)”. É neste sentido que se impõe a necessidade de construir e/ou adotar metodologias de ensino que favoreçam a realização do trabalho pedagógico com base nas características do território, incluindo novos espaços, tempos e saberes formativos.

Dentre os caminhos possíveis destacamos a *Alternância Pedagógica* como alternativa metodológica, visto que ela se caracteriza pela organização do tempo escolar, que alterna momentos na escola e momentos de formação na família e na comunidade, e pelo uso de ferramentas pedagógicas que são próprias do contexto. Uma destas ferramentas pode ser a *articulação de saberes* que na sua essência pressupõe o diálogo entre os conhecimentos escolares e os saberes que circulam nos territórios onde vivem os sujeitos educativos.

Nesta metodologia, o currículo, como ressaltam Fonseca e Medeiros (2006, p.111), se constitui em:

[...] um instrumento de luta, uma forma de contrapor-se à fragmentação do trabalho pedagógico e sua rotina, à dependência e aos seus efeitos negativos do poder autoritário e centralizador dos órgãos administrativos, levando-se em consideração os princípios democráticos, participativos, amplos, motivadores, criativos e eficientes.

A Educação do Campo assume esta metodologia porque pressupõe que o ensino está intrinsecamente articulado às realidades vividas e vivenciadas pelos camponeses. Teixeira et al (2008) realizaram uma revisão de literatura sobre a adoção da Alternância no Brasil. Sobressaíram desta pesquisa as experiências realizadas nas *Escolas Família Agrícola* (EFA), nas *Casas Familiares Rurais* (CFR) e nos *Centros Familiares de Formação por Alternância* (CEFFA); experiências que datavam em 2008 de cerca de quarenta anos. Emerge desta pesquisa que as experiências se restringiam quase que a estes espaços, tendo, como destacam os autores, pouca ênfase nos meios acadêmicos e nos organismos que fomentavam as políticas públicas.

Após quase uma década que este estudo foi realizado, observamos um avanço considerável na compreensão da Alternância Pedagógica como uma metodologia de ensino que favorece a vivência dos princípios da Educação do Campo na escola. Porém, a

sua efetivação na expressiva maioria das Escolas do Campo ainda não é uma realidade. Deve-se considerar nesta reflexão que a sua implementação não depende apenas da conscientização, da compreensão e do empenho do professor. Ela depende de fatores externos e mais amplos, a exemplo das questões governamentais que têm implicações diretas nas políticas de financiamento para a construção de escolas diferenciadas, para o transporte e a aquisição de materiais didáticos adequados e para investir na formação de professores, apenas para ficar em alguns aspectos.

O não cumprimento da legislação pelos entes federados dificulta e, não raras vezes, impede que as Escolas do Campo se territorializem e, conseqüentemente, comprometem todo o processo de (re)organização do ensino e do trabalho pedagógico do professor.

Considerações Finais

Ao finalizar a discussão, ressaltamos a importância de explicitar as referências que constituem a identidade da Escola do Campo, construída em meio às lutas e mobilizações empreendidas pelo Movimento da Educação do Campo, ao reivindicar políticas públicas que assegurem o direito à educação aos povos do campo. Essas políticas se traduzam em referências capazes de transformar as escolas localizadas nos territórios rurais em autênticas Escolas do Campo, afirmativas da diversidade social, produtiva, cultural e territorial dos povos do campo.

A Escola do Campo, segundo Molina e Sá (2012), não pode se deixar enredar pelos muros da escola e, muito menos, pelas quatro paredes da sala de aula. Desse modo, torna-se imprescindível garantir a articulação político-pedagógica entre a escola e a comunidade, para fortalecer os vínculos dos processos de ensino e de aprendizagem com o território. Isso se materializa por meio de estratégias pedagógicas que permitam a apreensão de desafios e contradições existentes nas comunidades do campo e promovam a construção de espaços coletivos de decisão na escola e na comunidade.

A possibilidade de conduzir trabalhos pedagógicos que superem a sala de aula como espaço único de aprendizagem revela outra potencialidade da Escola do Campo, que se diferencia das concepções de escola e de escola rural hegemônicas. Molina e Sá (2012) acentuam que esta potencialidade é uma das maiores possibilidades da Escola do Campo e, ao mesmo tempo, um de seus maiores desafios que pode ser assim descrito: articular os conhecimentos das diversas áreas, aos quais os alunos devem ter acesso por

direito, com sua realidade social, a partir da religação entre a educação, a cultura e o trabalho.

Entendemos que as estratégias pedagógicas vivenciadas em espaços pedagógicos diferenciados podem contribuir para a mudança do padrão de relacionamento das escolas do campo com a produção do conhecimento. A ressignificação do conhecimento científico por meio do reconhecimento de si mesmo, que é produto de um trabalho coletivo realizado pelos seres humanos ao longo dos séculos, contribui para superar a fragmentação ainda vigente e hegemônica nos processos de ensino e aprendizagem. Pautamos aqui as problemáticas do campo em toda a sua complexidade, tal como existem na realidade, como totalidades, nas suas contradições e no seu movimento histórico.

Ao reconhecer as especificidades e potencialidades dos diferentes tempos e espaços formativos e dos saberes que circulam nos territórios do campo, entendemos sua complementaridade para a compreensão e a intervenção na realidade social dos alunos. Este reconhecimento é primordial, também, para a articulação e o diálogo entre os saberes da tradição do trabalho e os conhecimentos científicos, entre os saberes culturais e os conhecimentos escolares.

Referências

BENJAMIM, C.; CALDART, R.. **Projeto Popular e Escolas do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 2000 (Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, n.º 3).

BRASIL. **Portaria Nº 86, de 1º de fevereiro de 2013**. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO). Brasília – DF, 2013.

_____. **Decreto-Lei Nº 7.352**, de 5 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília - DF, 1-2 5 nov., 2010. Seção 1, nº. 212.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 01 de 03 de abril de 2002**. Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF, 2002.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: matemática ensino de quinta a oitava séries**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: matemática ensino de primeira a quarta séries**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96**, 24 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acessado em: 10/03/2017.

CALDART, R. A Escola do Campo em Movimento. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, p.60-81, Jan/Jun 2000. IN: BENJAMIM, C.; CALDART, R.. **Projeto Popular e Escolas do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 2000 (Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, n.º 3).

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo – Texto Base. Brasília. 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**, 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

LIMA, I. M. S. Alternância Pedagógica: metodologia de ensino para as escolas do campo. In: SALES, J. A. M; FARIAS, I. M. S.; LIMA, M. S. L; CAVALCANTE, M. M. D. (Org.). **Didática e a prática de ensino na relação com a sociedade** (Coleção Práticas Educativas). 1ªed. Fortaleza - CE: EdUECE, 2015, v. 3, p. 4027-4038.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M.. Escola do Campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G.. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 1ed. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012, v. i, p. 324-330.

MOLINA, M. C. Reflexões Sobre o Significado do Protagonismo dos Movimentos Sociais na Construção de Políticas Públicas de Educação do Campo. In: MOLINA, M. C. **Educação do Campo e Pesquisa II** Questões para reflexão. Brasília: MDA/ MEC, 2010. p. 137 – 149.

MOURA, T. V.; SANTOS, F. J. S. A pedagogia das classes multisseriadas: Uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente. **Debate em Educação**. Maceió, Vol. 4, nº 7, Jan./Jul. 2012.

SÁ, C. F.; PESSOA, A. C. R. G.. Currículo e educação do campo: tensões e resistências à nucleação escolar. Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo. Paraná: GEPEC, 2013. Disponível em <http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepec/seminarios-de-2013/>. Acessado em 10/03/2017.

TEIXEIRA, E. S.; BERNARTT, M. L.; TRINDADE, G. A. Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.2, p.227-242, maio/ago. 2008.

VENDRAMINI, C. R. A Educação do Campo na Perspectiva do Materialismo Histórico Dialético. In: MOLINA, M. C. (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa II** Questões para reflexão. Brasília: MDA/ MEC, 2010. p. 127 – 135.