

Capítulo 1

NAS TRILHAS DA MEMÓRIA DA MATERIALIZAÇÃO DA ESCOLA NO CAMPO BRASILEIRO: DA EDUCAÇÃO RURAL À ESCOLA DO CAMPO

Maria do Socorro Silva¹

O ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade de ambos.

Paulo Freire

Introdução

Este texto nasceu dos estudos que fizemos durante a pesquisa realizada para tese de doutorado do Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação da UFPE, sobre as práticas pedagógicas das Escolas Básicas do Campo, em que buscamos na revisão de literatura contextualizar as condições históricas de materialização das escolas localizadas no campo, nas suas características sociofísicas e pedagógicas.

¹ Doutora em Educação pela UFPE. Professora da UFCG no Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido - *Campus Sumé* - PB, vinculada à Unidade Acadêmica em Educação do Campo e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFCG.

Os estudos de Julieta Calazans (1993) demonstraram que, historicamente, a implementação de projetos educacionais para o campo esteve sucessivamente conectado a projetos econômicos de fortalecimento do capital, indicando que a escola faz parte de uma totalidade e tende a incorporar a forma como se estruturam as relações de trabalho na sociedade. Esse fato resultou na organização de uma rede escolar voltada para a elite do país, enquanto a maioria da população ficou marginalizada do acesso aos direitos políticos, civis e sociais, dentre os quais o acesso à escolarização.

O itinerário de sua constituição como Educação Rural no início da República brasileira vai ser questionado no final dos anos de 1990 pelo movimento político, pedagógico e epistemológico da Educação do Campo, que nasceu como mobilização, proposição e pressão dos movimentos sociais por uma política educacional que fortalecesse as práticas educativas existentes e a criação, assim como a ampliação, de escolas públicas da Educação Básica nas comunidades e assentamentos.

A luta por um novo marco jurídico no país foi incorporada por todas as organizações que constituem o Movimento da Educação do Campo como forma de resgatar a dívida social existente com a exclusão da população do campo da escola, como afirmação da Educação.

Nesse sentido, o movimento da Educação do Campo trouxe mudanças nos marcos normativos do País, nas propostas pedagógicas da Educação Básica e na produção do conhecimento nas Universidades.

Educação Rural: ação governamental desagregadora da memória dos Povos Campesinos

O modelo de desenvolvimento implementado no campo brasileiro foi tão excludente que marca até hoje o modelo de educação adotado no Brasil. A escola brasileira, de 1500 até o início do século XX, serviu e serve para atender as elites, sendo inacessível para grande

parte da população rural. De acordo com as elites do Brasil agrário, mulheres, indígenas, negros e trabalhadores rurais não precisavam aprender a ler e escrever, visto que nessa concepção, para desenvolver o trabalho agrícola, não requisitava letramento.

Durante toda a colônia e o início do império, a catequese era a principal forma de acesso às primeiras letras dos homens brancos e pobres e indígenas (principalmente os filhos de caciques que eram selecionados pelos jesuítas). A expulsão dos jesuítas e a implantação das “aulas régias” pelo Marquês de Pombal, em 1749, somente dificultou o surgimento de uma escola pública no País.

Segundo Castanha (2007), o decreto das escolas de primeiras letras, de 15 de outubro de 1827, conhecido como a primeira lei de instrução pública nacional do império do Brasil², que propôs a criação das escolas primárias com a adoção do método lancasteriano/ensino mútuo/sistema monitorial como método oficial de organização das escolas nas cidades, vilas e povoados populosos (Art 1º, da Lei), o que excluiu a maior parte da população brasileira, que vivia no campo, teve forte influência na organização curricular das escolas primárias e na criação das Escolas Normais no Brasil.

O paradigma da Educação Rural emerge na esfera das políticas governamentais a partir da década de 1930, numa visão dicotômica (urbano/rural, indústria/agricultura, científico/popular, atrasado/moderno), gerando o modelo urbanocêntrico, num jogo de interesses entre a burguesia industrial emergente, a oligarquia agrária e o movimento dos pioneiros da educação³, afirmando-se a partir de 1930. Nesse momento, segundo o governo da época, era preciso educar as populações rurais, povoar e sanear o interior, é a época do

² A Lei era composta de 17 artigos que se ocuparam da criação de escolas, do salário dos mestres, do método de ensino, do currículo, do concurso público, das gratificações, das escolas femininas, dos castigos e da fiscalização das escolas.

³ Grupo de educadores e teóricos brasileiros que na década de 1920 elaboraram um manifesto em defesa da escola pública, gratuita e laica, dentre estes podemos destacar:

lema “Instruir para Sanear” (PAIVA, 1985, p. 127). Essa concepção da Educação como redentora da miséria e da pobreza implantou no campo um modelo de escola vinculado ao projeto de “modernização conservadora”, patrocinado por organismos de “cooperação” norte-americana e difundido por meio do sistema de assistência técnica e extensão rural (CALAZANS, 1993).

A Extensão Rural no Brasil surgiu na década de 1940, sob o comando do capital, com forte influência norte-americana e visava superar o “atraso” da agricultura. Para tanto, havia a necessidade de “educar” o povo rural, para que ele passasse a adquirir equipamentos e insumos industrializados necessários à modernização de sua atividade agropecuária. Com isso, ele passaria do atraso para a “modernidade”. O modelo serviu para que a população fosse incluída de forma perversa na dinâmica da sociedade de mercado, aumentando sua produtividade. Nesse sentido, durante décadas, a extensão volta-se para o trabalho com a agricultura patronal e de agroexportação.

O modelo se afirma com as políticas desenvolvimentistas a partir da década de 1950: nesse período, o campo é encarado como lugar do atraso, residual e em processo de extinção na sociedade brasileira. Isso está em consonância com o início do desenvolvimento da indústria e da urbanização do País. A finalidade da Educação Rural passa a ser de adaptar a população do campo ao projeto desenvolvimentista, que subordinou a agricultura à industrialização, centrada na concepção de que o Brasil, para se desenvolver, precisaria se industrializar e se urbanizar.

Do ponto de vista educacional, vamos ter dois discursos pedagógicos que influenciarão o modelo de escola rural no Brasil: o ruralismo pedagógico (décadas de 1920 -1940) e o urbanismo pedagógico (1950 até os dias atuais a partir de diferentes pedagogias tecnicistas e neotecnicistas).

O Ruralismo Pedagógico foi um discurso que atribuiu a falta de desenvolvimento do campo e a não fixação do homem na terra à inexistência de escolas rurais, sendo uma situação predominantemente cultural. Portanto, a escola teria o papel de realizar uma mudança no campo, tirando-o do atraso e da ignorância, impedindo assim a migração de sua população para a cidade. Esse discurso trouxe pela primeira vez os problemas concretos das escolas na área rural, mas, ao mesmo tempo, imprimiu a esta discussão uma postura política conservadora que passa a acompanhar os movimentos oficiais de Educação Rural até décadas recentes, pois, embora defendesse a eliminação da marginalidade social, levava uma integração do camponato à ideia modernizadora do capitalismo.

A partir de 1950, o discurso baseado numa visão social e política urbanizante e desenvolvimentista vem se contrapor ao discurso do ruralismo pedagógico. De acordo com o discurso urbanizador (ABRAÃO, 1986), as populações migrantes rurais têm uma mentalidade que não se ajusta ao racionalismo da cidade, cabendo à escola preparar culturalmente aqueles que residem no campo para o inevitável êxodo rural, portanto, para o processo de urbanização e industrialização, que em décadas extinguiria o rural enquanto uma realidade socioeconômica e cultural.

Algumas iniciativas pontuais para a educação rural foram tomadas a partir da década de 1940, movidas também pela proposta de “fixar o homem no campo”. Contudo, o êxodo rural continuou crescendo. As iniciativas em prol do ensino rural nessa época encontraram emperramentos na implantação de programas e políticas, pois à difícil permanência do professor nas localidades das escolas somava-se a ausência de condições de trabalho, de salários dignos, além de lacunas na formação profissional necessária à prática docente.

Essa fusão do campo e da cidade garantiria o desenvolvimento comunitário e se daria a partir da difusão das técnicas, valores e hábitos de origem urbana. Isso resultaria na perda dessa distinção

entre campo e cidade, sendo diluída num *continuum* no qual a lógica urbana seria a hegemônica (CARNEIRO, 1998).

A escola passa a ser vista como fator de mudança social, e como fator de desenvolvimento, no entanto, sua expansão é mantida em atraso em relação ao desenvolvimento, e só ocorre mediante a pressão da demanda social e efetiva na cidade e no campo, mantendo-se assim em atraso ao modelo de desenvolvimento em curso, em que o Estado assumia uma posição passiva, buscando soluções de emergência diante das crises provocadas pela pressão social — principalmente dos educadores pela escola pública, gratuita e leiga.

Por isso, a escola deveria se preocupar com a formação de uma cultura geral e universal e não com formação específica vinculada ao trabalho, visto que a agricultura passaria por um processo de industrialização e modernização, tornando-se uma atividade econômica do mundo urbano. Assim, não se justificava uma escola diferenciada, mas um ensino comum, que formasse uma mentalidade nacional a partir da referência da urbanização e da industrialização. Nesse sentido, Roberto Moreira (1949), ressalta que

A educação das crianças e jovens das áreas rurais é fundamental para que possamos chegar como povo integrado numa sociedade nacional, à compreensão da estrutura e dos aspectos operacionais da economia nacional e do lugar que a agricultura, a pecuária, e a produção extrativa, aí devem ocupar. Por isso, todo programa da educação rural - da escola elementar aos demais níveis - deve procurar desenvolver nas populações do interior a noção mais exata e operacional possível dos caminhos a serem palmilhados pela evolução econômica, política e social das áreas rurais dentro do contexto das relações de toda a nossa sociedade, de modo a que possa participar inteligentemente para o levantamento do nível de vida dessa sociedade, o que significará o progresso e desenvolvimento do rurícola. (MOREIRA, 1949, p. 102).

Nesse discurso, as cidades ajudam a civilizar as pessoas do campo. Por isso, a verdadeira finalidade dessas escolas é a de “*transformar o homem do campo num homem de ação, ou seja, dar-lhe os predicados de quem mora na cidade*”⁴ (CALAZANS, 1993, p. 4), sem se preocupar com a formação do aluno para o exercício da cidadania⁵. A partir da década de 1950, o discurso sociológico de extinção do rural passa a ser hegemônico dentro e fora da academia, numa perspectiva de que “*o campo é uma divisão sociocultural a ser superada, e não mantida*” (ABRAÃO, 1986, p. 98).

De acordo com Maria Tereza Fonseca (1985), na história da educação da classe trabalhadora rural, os anos 1940 representam dois problemas contra os quais ela luta até hoje: a negação da escola para si e seus filhos, ou seja, a impossibilidade real e concreta de acesso ao saber sistematizado e o predomínio de projetos e campanhas⁶ pela reprodução ampliada do capital para qualificar mão de obra. Isto leva a autora a

[...] inferir que a negação da escola traz embutida em si a negação da cidadania, isto é, da participação social e política, enquanto os projetos especiais trazem a compulsoriedade de uma ação política pedagógica que acomode e adestre essa mão-de-obra de acordo com as necessidades da divisão social do trabalho e dentro dos estreitos limites de sua utilidade econômica. (FONSECA, 1985, p. 19).

⁴ O *italico* foi utilizado em algumas citações diretas no corpo do texto com o intuito de ressaltar as informações presentes em cada uma destas.

⁵ Esse discurso parece ser reeditado atualmente quando presenciamos o fechamento massivo de escolas no campo, e seu transporte para escolas nas sedes dos municípios, sempre com a argumentação que irão para escolas com melhores infraestruturas e propostas pedagógicas adequadas à sociedade atual.

⁶ No final da década de 1940, com recursos provenientes do Fundo Nacional da Educação Primária (FNEP), foram financiadas as campanhas de alfabetização de adultos, estratégia que predominou a partir desse período para as ações de alfabetização da população adulta.

Esse preconceito sobre a imagem do ambiente rural, arraigado em nossa sociedade, e sobre a relação dela com a Educação oferecida aos moradores do campo

[...] trata os valores, as crenças, os saberes do campo de maneira romântica ou de maneira depreciativa, como valores ultrapassados, como saberes tradicionais, pré-científicos, pré-modernos. Daí que o modelo de educação básica queira impor para o campo currículos da escola urbana, saberes e valores urbanos, como se o campo e sua cultura pertencessem a um passado a ser esquecido e superado. (ARROYO, 2004, p. 79).

A visão em tela caracteriza o que Boaventura Santos (2005) denomina de “sociologia das ausências”, cuja lógica produz a não existência de uma dada realidade, entidade ou agentes, a partir de sua desqualificação, que a torna invisível ou descartável. Essa visão epistemológica fez com que a realidade do campo, seus sujeitos sociais e a escola que lhe foi destinada fossem tratados pela racionalidade hegemônica, como

[...] o ignorante, o residual, o inferior, o local e o improdutivo. Trata-se de formas sociais de inexistência porque as realidades que elas conformam estão presentes apenas como obstáculos em relação às realidades científicas, avançadas, superiores, globais ou produtivas. São, pois, partes desqualificadas de totalidades homogêneas que, como tal, confirmam meramente o que existe e tal como existe. São o que existe sob formas irreversivelmente desqualificadas de existir. (SANTOS, 2005, p. 14-15).

Esse vínculo entre educação e crescimento econômico mostrou o aumento da riqueza das nações e gerou o empobrecimento das populações, porque não veio articulado com políticas redistributivas que possibilitassem melhores condições de vida para a população.

A questão social se agravou, atrelada ao processo de exclusão educacional, que, para Miguel Arroyo (2002, p.12), é também identificado na organização e na estrutura do nosso sistema escolar, que “*legítima práticas, rotula fracassados, trabalha com preconceitos de raça, gênero e classe, e que exclui*”.

A racionalidade denominada pelo autor de razão metonímica, “que se reivindica como a única forma de racionalidade e, por conseguinte, não se aplica a descobrir outros tipos de racionalidade ou, se o faz, fá-lo apenas para torná-las em matéria-prima” (SANTOS, 2005, p. 6), pauta durante décadas a elaboração das políticas educacionais do país a partir de um modelo globalizante e universalizante, na medida em que nega a diversidade dos sujeitos sociais.

Do ponto de vista das políticas governamentais e da legislação em vigor, pouco se falou sobre a Educação Rural até o início dos anos de 1980. A Lei nº 4.024/61 deixou a cargo dos municípios a organização da escola rural, e eles começaram a construir as escolas típicas rurais ou escolas isoladas⁷, ampliando cada vez mais o número de escolas com turmas multisseriadas⁸ no campo, cuja localização geográfica atendia mais aos interesses políticos eleitoreiros da oligarquia agrária do que às demandas das comunidades.

Essas turmas multisseriadas foram tratadas sistematicamente, pelas Secretarias de Educação e pelos especialistas “*como uma rede de segunda categoria, passando a deslegitimá-las como forma adequada de ensinar (...) as suas formas de organizar a sala, o horário de utilizar os poucos recursos existentes*” (FARIA FILHO, 1996, p. 133).

Dessa forma, sem apoio nos planos pedagógicos, administrati-

⁷ Essas escolas foram os primeiros prédios públicos construídos nas comunidades, geralmente compostas de uma sala de aula, pátio coberto, banheiros, preferencialmente próximo à casa da professora.

⁸ Constituída essencialmente por sala multisseriada e unidocente, essa escola se caracteriza por possuir uma sala e ter um só professor que ministra aulas, no mesmo local e ao mesmo tempo, para as quatro séries iniciais do Ensino Fundamental.

vos e financeiros, as escolas rurais tornaram-se residuais ao sistema. Para elas, são enviados os móveis e equipamentos usados, que são substituídos por novos na cidade, professores/as que não são considerados/as 'bons/boas' ou que questionam o poder local são deslocados/as para as comunidades mais distantes como forma de 'castigo'. A prática curricular, por sua vez, é centrada em listagem de conteúdos descontextualizados ou na sequência estabelecida pelos livros didáticos. Por isso,

no meio rural, excetuando os movimentos de educação de base e de educação popular, o processo educativo sempre esteve atrelado à vontade dos grupos hegemônicos do poder, não conseguindo deslocar seus objetivos e a própria ação pedagógica para esferas de caráter sociocultural especificamente camponesas. (LEITE, 2002, p. 111-112).

Chegamos ao início do século XXI, encontrando em várias partes do Brasil esse modelo de escola localizada no campo, improvisada, sem condições materiais, ausência de políticas permanentes e contextualizadas de formação inicial para seus profissionais (professorado e técnicos administrativos), sem equipamentos de apoio pedagógico. Situação agravada com a Lei nº 5.692/71, que municipalizou o ensino rural, sem assegurar os mecanismos do regime de colaboração entre os entes federados, o que levou a uma retração dos Estados e da União em assegurar a universalização da Educação Básica no Campo em todos os níveis e modalidades.

Segundo Salomão Hage (2006), no caso da condução do processo pedagógico, o professorado mostra dificuldade diversas, sobretudo, quando assume a visão da multisserie, como junção de séries na mesma sala sob a orientação de um/uma professor/a, exigindo planos e estratégias de ensino e avaliação diferentes. Portanto, não consegue identificar as semelhanças que existem entre o grupo, nem implementar uma mediação coletiva de trabalho. A ausência de uma

proposta pedagógica específica para a realidade das multisseriadas é fortalecida pelas Secretarias de Educação, quando definem encaminhamentos pedagógicos e administrativos padronizados sem considerar a diversidade dessas escolas. Para esse autor

As escolas multisseriadas devem sair do anonimato e ser incluídas na agenda das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, do Ministério da Educação, das universidades e centros de pesquisa e dos movimentos sociais do campo. Elas não podem continuar sendo tratadas como se não existissem, excluídas até das estatísticas do censo escolar oficial. Não há justificativa para tamanha desconsideração do poder público e da sociedade civil para com os graves problemas de infraestrutura e de condições de trabalho e aprendizagem que enfrentam os professores e estudantes das escolas multisseriadas, que, em geral, se encontram abandonadas às situações contingentes próprias das comunidades em que se localizam; afinal, delas depende atualmente a iniciação escolar da maioria das crianças, adolescentes e jovens do campo. (HAGE, 2006, p. 310).

É relevante lembrar que o Brasil presenciou nos anos de 1960 e 1970 a ascensão do regime militar e a abertura do país ao capital e aos modelos estrangeiros de desenvolvimento, sobretudo os norte-americanos. No que se refere à educação, destaca-se a ação da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), que visava contribuir com recursos no interesse da efetivação de ações no âmbito educacional. Nesse processo, os acordos MEC-USAID interferiram também na escola rural, entre outras formas pela importação do modelo de nucleação norte-americano, iniciado no Brasil em 1975.

Para responder à realidade das turmas multisseriadas, o governo brasileiro, a partir de 1975, no âmbito do Projeto de Cooperação

Técnica e Financeira Estado/Município (Promunicípio), iniciou a estratégia política da nucleação⁹ das escolas multisseriadas, garantindo o transporte dos estudantes para as sedes dos municípios. A inexistência de uma proposta pedagógica específica, de uma formação para atuar na heterogeneidade destas turmas, da inexistência de materiais didáticos e de uma lógica centrada na “série” nos indica que:

O paradigma seriado urbanocêntrico influencia, predominantemente, na organização do espaço, do tempo e do conhecimento da escola multisseriada do campo, precarizando o seu processo pedagógico e aumentando o fracasso escolar e a exclusão das populações do campo [...] (CORRÊA, 2005, p.164).

No Brasil, a nucleação consistiu prioritariamente em agrupar as escolas consideradas isoladas (multisseriadas) para os distritos, povoados e sede do município. Esse processo foi acentuado a partir das reformas promovidas no Ensino Fundamental, com a edição da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Tais diretrizes atribuíram ao município a responsabilidade pela oferta do Ensino Fundamental.

Em decorrência disso, os municípios, pautados na redução de gastos, com a economia de recursos humanos e infraestrutura, com política de municipalização do ensino básico, optaram por desativar as escolas multisseriadas, reunindo os estudantes das unidades desativadas em escolas maiores, geralmente nas sedes dos municípios. Segundo dados do INEP (2003), o transporte escolar era utilizado por 3,9 milhões de estudantes residentes no campo brasileiro, o que ocasionou um desmonte das escolas existentes no campo.

⁹ O modelo de nucleação de escolas norte-americano, construído em meados do século XIX, foi implantado neste mesmo período em diversos países, como Índia, Costa Rica, Líbano e Ira.

A política de transporte escolar (...) bem como a política de nucleação das escolas isoladas no campo brasileiro, acabou por gerar uma situação de estímulo ao fechamento de escolas do campo. Em consequência, crianças são submetidas a longas horas diárias de transporte cansativo e inadequado, ao mesmo tempo em que passam a receber escolarização totalmente descontextualizada. (MUNARIM, 2006, p. 24).

A nucleação foi implementada com a justificativa de garantir igualdade de oportunidades educacionais para alunos do campo ao serem deslocados para uma escola com uma infraestrutura física e pedagógica, ao invés de se buscar constituir essas condições materiais e pedagógicas no espaço do campo. Esse processo foi acentuado pela política de transporte escolar adotada pelo MEC, a partir da década de 1980, cujas críticas destacavam: as péssimas qualidades do transporte escolar, o tempo do trajeto de casa para a escola e o estímulo à saída das famílias de suas terras, pois a preocupação com a segurança dos/as filhos/as e a garantia de continuidade dos estudos suscita uma mudança para a sede dos municípios e o desenraizamento das crianças de seu contexto cultural. Éclea Bosi (1994, p. 443) lembra que “o desenraizamento é uma condição desagregadora da memória: sua causa é o predomínio das relações de dinheiro sobre outros vínculos sociais”.

A educação encontra-se articulada à concepção de direito. Este, por sua vez, está diretamente ligado ao itinerário de vida, pessoal e comunitário. Nesse sentido, o importante é perceber que a existência da escola pública na comunidade interessa não apenas aos alunos, mas à coletividade, já que a educação escolar constitui um meio de inserir as novas gerações no patrimônio cultural acumulado pela humanidade, dando-lhe continuidade.

As mobilizações para a formulação da Constituição Federal de 1988 — pela democratização do país e afirmação de uma cultura de direitos — garantiram importantes conquistas populares e espaços de participação na legislação ao incorporar o princípio da participação

direta na administração pública, além da criação de conselhos gestores como forma de intervenção popular nas políticas públicas do país. Com efeito, a Constituição Federal de 1988 preconizou o direito ao acesso universal a serviços e bens coletivos. Para isso, foram criados os mecanismos institucionais para os processos descentralizadores que se seguiriam e ampliaram-se as perspectivas da participação cidadã na concepção e implementação das políticas públicas.

Essa estreita vinculação do movimento educativo com a sociedade coloca um problema crucial dos limites e das possibilidades da educação como instrumento de conservação e de mudança social. Tal limitação da educação precisa ser entendida dentro das contradições do Estado na sociedade capitalista, do contexto social e da escola, ou seja, nos encaminhamentos das lutas políticas e ações coletivas, da construção de novas sociabilidades, das relações com a natureza e de uma formação humana emancipatória. Essa disputa ocorre dentro da materialidade do capitalismo que busca frear todas as perspectivas de mudanças e emancipação do ser humano. E é dentro desta abordagem que nos situamos na compreensão do papel da escola permeada pelo movimento contraditório da sociedade e da prática interna dos seus sujeitos.

O protagonismo dos movimentos sociais populares e dos educadores brasileiros sempre resistiu a essa precarização da escola pública, e foram possibilitando avanços significativos na produção teórica educacional, nas políticas públicas federais e na construção de espaços de gestão e participação das secretarias estaduais e municipais de Educação.

Educação do Campo: o trabalho e a cultura como fundamento da escola

O conceito de Educação do Campo, enquanto uma concepção e prática político-pedagógica, encontra-se em construção na última década, no contexto histórico e das contradições da sociedade brasi-

leira, no que se refere à relação entre campo e cidade no projeto de desenvolvimento e ao papel da escola neste processo.

A emergência do debate da Educação do Campo na agenda pública contemporânea ocorre a partir da década de 1990, com diferentes ações, dentre as quais destacamos: inserção na agenda pública governamental do debate das políticas específicas, como uma questão de interesse nacional e como direito desses povos.

A Educação do Campo é definida a partir de sujeitos: agricultores/as familiares, assalariados/as, posseiros/as, assentados/as, ribeirinhos/as, caiçaras, extrativistas, pescadores/as artesanais, indígenas, remanescentes de quilombolas, comunidades de fundo de pasto, geraizeiros/as, enfim, todos os Povos do Campo brasileiro. Essa concepção está expressa no artigo 2.º parágrafo único das diretrizes, quando diz 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.

Esse contexto possibilitou a constituição de diferentes redes, como a de Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido, os Centros de Formação em Alternância, a constituição de Fóruns Estaduais de Educação do Campo¹⁰ e a instituição de progra-

¹⁰ Espaços multidisciplinares e interinstitucionais compostos por movimentos sociais, universidades, secretarias municipais e estaduais de educação, programas governamentais de educação, organizações não governamentais para mobilização, formulação, sistematização, proposição de pesquisas e políticas públicas para a Educação do Campo.

mas governamentais específicos do campo (por exemplo, o Pronera¹¹ e a Licenciatura em Educação do Campo).

A Educação do Campo é um movimento nacional, que tem sido construído pelos sujeitos coletivos do campo, na luta contra o processo de exclusão social e em defesa de outra escola, outra educação e de outro projeto de campo. Emerge como contraponto tanto ao silêncio do Estado quanto às propostas da chamada educação rural ou educação para o meio rural no Brasil. É um projeto que se enraíza na trajetória da Educação Popular (Paulo Freire) e nas lutas sociais da classe trabalhadora do campo (II Conferência por uma Educação do Campo, 2004, p.1).

A Educação, como política social, se implementa a partir da orientação do Estado capitalista brasileiro, e das relações que estabelece no cenário internacional. Portanto, as lutas dos movimentos sociais do campo por políticas públicas de Educação se constituem a partir da pressão, das contradições e fissuras que permeiam o Estado brasileiro.

O ponto de partida deve ser exatamente a crítica ao projeto educativo imposto pelo interesse ideológico dominante, a contraposição a esse projeto e a configuração de uma escola com os princípios e fundamentos da Educação Popular, transformando sujeitos que poderão fazer opções humanas fundadas na autonomia, na liberdade, na democracia, na construção de conhecimentos que favoreçam o seu engajamento nas ações e organizações de emancipação da sociedade. Ou como nos coloca Conceição Paludo (2001, p. 76):

¹¹ O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária foi criado em abril de 1998, a partir da demanda e pressão dos movimentos sociais sobre o então Ministério Extraordinário da Reforma Agrária, posteriormente Ministério do Desenvolvimento Agrário, para desenvolver processo de escolarização de jovens e adultos nas áreas de acampamentos e assentamentos da Reforma Agrária.

Situar a escola perpassada pela luta de classe remete a Gramsci e para além das teorias sociológicas funcionalistas e crítico-reprodutivistas das relações entre escola-sociedade, fazendo compreender que a educação é uma prática social que está inserida num contexto global, mas construída cotidianamente por pessoas concretas, com as leis e apesar das leis. Isto é a educação como prática social instituída, é um espaço importante de disputa de hegemonia, de produção individual e coletiva de significados e práticas que podem indicar para além da promoção de oportunidades individuais de melhoria de vida para alguns, apontando na direção da articulação da construção do saber escolar com a cultura 'desinteressada' e não discriminatória; com a economia (trabalho formal, informal e autônomo) e com a política, concretizando no cotidiano a formação do homem omnilateral e de uma concepção de mundo.

Essa é uma das razões para a Educação do Campo alicerçar seu trabalho pedagógico no diálogo com a Pedagogia do Oprimido (1978) e na tradição pedagógica decorrente das experiências da Educação Popular na América Latina, que incluem o diálogo com as matrizes pedagógicas da opressão (a dimensão educativa da própria condição de oprimido); da cultura (aprendizado de significar ou ressignificar suas ações, valores e comportamentos); do trabalho (na produção de bens, na mudança das relações com a natureza); da práxis (prática e teoria combinadas, conhecimento como compreensão da realidade para transformá-la); da convivência (do convívio entre as pessoas e da interação efetiva entre elas e o contexto em que vivem); e na construção de coletividades (as pessoas aprendem a ser humanas na partilha de conhecimentos, de sentimentos e de ações com outros seres humanos).

A influência da Educação Popular como uma das matrizes formadoras da Educação do Campo traz a afirmação da educação

como formação humana, omnilateral, que também pode ser chamada de integral, porque abarca todas as dimensões do ser humano. Também a Educação do Campo afirma uma educação emancipatória, vinculada a um projeto histórico, de longo prazo, de superação do modo de produção capitalista, em que somente uma ordem contra-hegemônica pode instituir outros modos de vida.

Tais ideias se articulam com os princípios da Pedagogia Socialista, a partir das contribuições do educador soviético Pistrak, do educador ucraniano Makarenko e do psicólogo soviético Vygotsky. Nessa perspectiva, as ações estão centradas na organização do trabalho pedagógico no mundo do trabalho e da produção, na organização de coletivos como um princípio educativo fundamental para o fortalecimento dos espaços de gestão partindo da auto-organização dos/as educandos/as.

Essa matriz também afirma a “formação humana integral, emancipatória”, vinculada a um projeto histórico que busque superar a sociedade de classes – e a uma teoria do conhecimento, que o concebe como imprescindível e voltado para a transformação social, que afirma a indissociabilidade entre mundo da natureza e o ser humano, com o princípio educativo do trabalho, que transforma a natureza e transforma os seres humanos.

O Movimento da Educação do Campo, em seu processo de mobilização pela afirmação e fortalecimento das práticas pedagógicas das Escolas do Campo, instiga as políticas públicas a compreenderem o campo como um espaço emancipatório, como um território fecundo de construção da democracia e da solidariedade, e de lutas pelo direito à terra, às águas, à floresta, à soberania alimentar, à saúde, à educação, ao meio ambiente sustentável, enfim, a um lugar de direitos. Assim

[...] trata-se um movimento que teve início antes no seio da sociedade civil organizada, mais propriamente, neste caso, no seio das organizações sociais do cam-

po, em forma de experiências de educação popular na formação de seus quadros dirigentes e de suas bases e, mais recentemente, em forma de reivindicação de escola pública de qualidade como — direito de todos e dever do Estado! — síntese do conceito de política pública. Assim, seria mais apropriado dizer que o MEC abre espaço na máquina estatal para as vozes desses sujeitos que já vinham sedimentando as bases de uma política pública de Educação do Campo. (MUNARIM, 2006, p. 8).

Esse movimento, construído a partir do vínculo orgânico que tem se estabelecido entre a luta por educação e as lutas pela transformação das condições sociais de vida no campo, influenciou a decisão do governo brasileiro em propor uma política nacional que contemple a diversidade dos sujeitos sociais do país.

Neste sentido, a Educação do Campo pode ocorrer por meio de diferentes iniciativas, ou seja, pela:

- Educação Escolar (formal): são aquelas iniciativas dirigidas à escolarização da população nos diferentes níveis de ensino (infantil, fundamental, médio, profissional e superior), organizadas pelo sistema de ensino público, privado ou comunitário;
- Educação Não-Escolar (não-formal, informal): são aquelas iniciativas dirigidas para organização comunitária, produtiva, sindical, política, cultural, religiosa, geralmente organizadas pelos movimentos sociais, sindicatos, ONG's, pastorais e outras entidades da sociedade civil.

A Educação precisa ser entendida como maior que a escola, pois está presente no trabalho, na família, na cultura, nas organizações sociais etc. Embora a escola seja importante, ela é apenas um dos tempos e espaços da formação humana.

Educação não é sinônimo de escola. Ela é muito mais ampla porque diz respeito à complexidade do processo de formação humana, que tem nas práticas sociais o principal ambiente dos aprendizados de ser humano. Mas a escolarização é um componente fundamental neste processo e um direito de todas as pessoas. (DOSSIÊ MST, 2005, p. 233).

Como uma ação cultural, a Educação constrói essa vinculação com as diferentes dimensões do processo formativo do ser humano. A cultura é o que dá sentido à vida e à ação entre as pessoas, e delas com a natureza. Pois, assim, estaria tratando essa educação considerando o estabelecimento de vinculações com o conhecimento social disponível e também com a realidade do campo, como elemento fundamental do trabalho educativo e curricular.

A questão dessa mediação pela cultura e pelo trabalho define dois dos principais elementos considerados importantes para essa discussão do trabalho educativo e curricular na escola em meio rural, definindo-se, portanto, como núcleo de análise a partir dessa relação. Ou seja, uma educação mediatizada pelos processos produtivos da vida social camponesa, pela qual sendo análoga à relação entre o trabalho produtivo e a terra, as águas e a floresta, com a produção agropecuária camponesa e o extrativismo, faz com que se constitua uma relação particular com a vida

Vendramini (2007), no mesmo sentido, apontou algumas considerações, que não é o objetivo desenvolvê-las aqui, acerca da relação trabalho-educação para o contexto do campo:

Ainda que compreendamos as razões sociais e políticas para a mobilização em torno de uma educação do campo, continuamos questionando a respeito do contexto social, das condições materiais para o desenvolvimento de uma educação do e no campo. Nesta direção, propomos uma discussão que articula a educação e o trabalho no meio rural, com base nas seguintes

questões: O que caracteriza hoje o trabalho no campo? Qual educação é necessária ou requerida para este espaço? Qual a participação dos movimentos sociais na criação de formas de vida, de trabalho e de educação no campo?" (VENDRAMINI, 2007, p. 124).

É um sentido que traz acentuada a relação do ser humano com a natureza. E a partir da própria natureza que se constitui a

intenção de transformá-la e adequá-la às suas necessidades de sobrevivência (apropriação/objetivação)", já que é pelo trabalho que "o homem interage com a natureza modificando-a, produzindo conhecimento sobre a mesma, e modificando a si mesmo". (FREITAS, 1995, p. 97).

Por isso, a importância de confrontar no diálogo os diferentes saberes sobre o contexto em que se dá a ação educativa na perspectiva de contribuir para a autonomia do sujeito e o pensamento crítico, para a

construção e fundamentação de diversos saberes necessários à melhoria das relações sociais, do combate às injustiças, da constituição de uma sociedade mais humana e de um processo de convivência entre as diversidades e as singularidades constitutivas de cada grupo cultural. (RESAB, 2004, p.38).

A compreensão cultural que se afirma nas relações educativas deve ser sensível às distintas maneiras de interpretação, de ação, isto é, de posicionar-se no contexto da sociedade, na perspectiva de uma educação verdadeiramente intercultural, antirracista e antissexista, como espaço de busca, diálogo, confronto, que contribua

para realizar uma dinâmica de articulação multi/intercultural entre políticas de igualdade e de diferença que ratifique os direitos à igualdade quando as dife-

renças entre os que procuram dialogar os inferiorizem e ratifiquem os direitos à diferença sempre que políticas de igualdade possam aprofundar a descaracterização de pessoas ou grupos que intentam dialogar. (SANTOS, 1995, p. 41).

A escola possibilita a construção de conhecimentos e a problematização de realidade, que se torna conteúdo pedagógico básico das escolas, numa perspectiva epistemológica e metodológica de construção coletiva do conhecimento, a partir dos desafios da prática:

Partir da prática é começar identificando os principais desafios e as necessidades da comunidade de que faz parte a escola. Vai refletindo sobre essa questão, e as crianças vão participando da busca de soluções para os seus mais diversos tipos de problemas. (DOSSIE MST, 2005, p.83).

Além disso, há a

Construção permanente de conhecimentos que contribuam para a organização e o desenvolvimento da comunidade. Hoje, temos uma escola que suscita nos seus atores sociais a construção de valores e princípios que os permitem sonhar com uma escola democrática e cidadã que contribui na formação de cidadãos autônomos, solidários e responsáveis. (PEADS, 2006, p.89).

Uma das finalidades da Educação do Campo é de educar para que os sujeitos sociais se tornem sujeitos de intervenção social. A escola como espaço de construção de conhecimentos, valores e diálogo entre os saberes possibilita uma nova forma de relacionamento com a realidade ambiental e social, numa perspectiva de ressignificar a sua experiência, dialogar e refletir sobre a realidade que os envolve e, assim, intervir de forma mais responsável, crítica e comprometida para que possam desenharem de forma coletiva uma sociedade que supere a desigualdade.

Essa forma de conceber a educação se propõe a fortalecer as lutas individuais e coletivas dos sujeitos, numa concepção de homem e mulher como sujeitos históricos transformadores, que se formam nas relações com os outros e com o mundo. Portanto, tem como finalidade a formação humana de sujeitos críticos e ativos, que,

através da interação e das inter-relações intersubjetivas com o mundo e com as demais pessoas, tornam-se seres sociais, culturais, políticos, e, portanto, carregados de significações e subjetividades, que modificam a natureza e por ela são levados a se modificarem. (RE-SAB, 2005, p. 67).

Nesse sentido, o processo de conhecer implica compromissos éticos e políticos, de intervenção crítica no mundo, e efetiva-se na problematização de situações desafiadoras, configurando-se como um ato cognoscente, no qual

quanto mais progride a problematização mais penetram os sujeitos na essência do objeto problematizado e mais capazes são de 'desvelar' esta essência. E conseqüentemente ler de forma crítica sua realidade e construir estratégias para intervir para modificá-la. (FREIRE, 1987, p.89).

A escola assume, assim, a função social de contribuir para a transformação das realidades que se traduzem em assimetrias econômicas, sociais, políticas e culturais a que estão submetidas os sujeitos sociais do campo, fato evidenciado quando:

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. (II CONFERENCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2004).

As entidades participantes da Conferência colocaram a necessidade de superar a desigualdade social e a miséria, existentes no campo, e afirmaram a importância de fortalecimento da produção camponesa/familiar, que se constitui num projeto contra-hegemônico de sociedade e na superação da dicotomia e subordinação do campo pela cidade.

A ação educativa pautada na responsabilidade com os sujeitos e com seu contexto, na ampliação de suas capacidades comunicativas e de intervenção no mundo como forma de reinvenção das pessoas, da escola e da realidade, faz-se presente nas intenções e ações das salas de aula. Portanto, são frutos que colocam desafios que se constituem em sementes para novos estudos e reflexões.

Considerações finais

A Educação do Campo nasceu tomando posição contra a lógica e o modelo de desenvolvimento gerador de assimetrias sociais, políticas e econômicas construídas historicamente no Brasil. Para tanto, há que preparar os trabalhadores a fim de que operem os poderes do Estado, para enfrentar a natureza burguesa e conservadora na defesa permanente da terra, das florestas e das águas. O entendimento de que o campo comporta uma diversidade de agroecossistemas, etnias, culturas, relações sociais, padrões tecnológicos, formas de organização social e política, e da necessidade de fortalecer uma ruralidade pautada pela agricultura familiar/camponesa se contrapõe ao discurso hegemônico da modernização pela urbanização e pelo agronegócio.

O Movimento da Educação do Campo possibilita o debate acerca da prática pedagógica nas escolas do campo, envolvendo diferentes sujeitos: professores/as, gestores/as, pais e mães, estudantes numa indagação sobre o modelo de escola existente em sua comunidade, em seu município, com a elaboração de propostas e práticas pedagógicas que valorizam na organização da escolaridade, a diver-

sidade dos sujeitos existentes no campo, a cultura da comunidade, os processos de transformação do campo, a gestão democrática das escolas e a produção e sistematização de conhecimentos contextualizados à realidade.

O Movimento da Educação do Campo revigora com suas Propostas Pedagógicas a contribuição da educação para um projeto político emancipador, não como um modelo fechado e predeterminado, mas como caminhos, fundamentos, princípios, visões de mundo e de escola, o que expressa a heterogeneidade das redes que compõem este Movimento.

O debate sobre o projeto de sociedade e de campo precede e perpassa a discussão sobre a organização curricular e a metodologia nas diferentes propostas pedagógicas das Escolas do Campo. Entretanto, essas práticas são desafiadas a planejar a organização do trabalho escolar, o trato com o conhecimento, a organização do tempo e do espaço, as relações entre os diferentes sujeitos da escola, o conjunto de saberes que são necessários para o sujeito docente e gestor realizarem o seu trabalho e como, nas atividades de ensino e aprendizagem, articulam-se os diferentes dispositivos para atingir os objetivos e finalidades da educação.

A perspectiva dialogal e de releitura dessas contribuições é assumida pelas práticas educativas como uma postura política e pedagógica de que precisam ser refeitas a partir das lutas e organizações do campo, da realidade na qual as escolas se materializam, estabelecendo uma interação permanente entre a teoria pedagógica, expressa nas propostas e práticas pedagógicas de cada escola. Como fala Miguel Arroyo vão “reinventando a teoria educacional”, e construindo pedagogias: a Pedagogia da Alternância, a Pedagogia do Movimento, a Educação para a Convivência com o Semiárido, a Proposta de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável. Do ponto de vista político, essas Pedagogias se constituíram a partir da organização dos sujeitos do campo, na crítica ao projeto de campo do agronegócio, à realidade da Educação Brasileira e, especificamente, na contraposição à concep-

ção e à prática de Educação Rural que foram implantadas no Brasil. Portanto, a Educação do Campo afirma uma educação emancipatória vinculada a um projeto histórico de sociedade e de ser humano.

Do ponto de vista da teoria pedagógica, o questionamento sistemático sobre quais conhecimentos deveriam compor o currículo das Escolas, para que e por que ensiná-los, como esses saberes deveriam ser produzidos, sistematizados e socializados e quem deveria ser envolvido neste processo de produção do conhecimento, fundamentou a organização curricular de cada uma das propostas pedagógicas. Elas possuem traços de semelhanças ao afirmarem sobre a construção coletiva do conhecimento, a pesquisa como princípio educativo e o diálogo entre os saberes populares e científicos como princípios organizadores nas Escolas.

Ainda é preciso avançar, com o apoio do poder público, para as práticas de formação continuada que são desenvolvidas de forma permanente, sistemática e contextualizada, para contribuir com a construção de um repertório de conhecimentos específicos para o professorado que se encontra no exercício docente das Escolas do Campo.

O diálogo com as famílias, as comunidades, o movimento social do campo redimensiona a vida na escola, e a vida das comunidades com os saberes produzidos pela escola, ao tomar como referência os conhecimentos construídos fora da escola, para questioná-los, ampliá-los e transformá-los numa perspectiva de projeto político-pedagógico emancipador.

Com relação às políticas educacionais, os documentos e a percepção dos sujeitos das Escolas do Campo dão sinais de avanços da luta pela escolarização básica dos Povos do Campo, no entanto, tais políticas apresentam uma fragilidade em sua implementação, seja pela cooptação das políticas por setores conservadores, esvaziando o verdadeiro significado da Educação do Campo, seja pela fragilidade de sua implementação nos Estados e Municípios:

- Desconhecimento dos gestores públicos estaduais e municipais da legislação específica da Educação do Campo e de

outras políticas específicas da diversidade;

- Rotatividade dos gestores responsáveis pela política de educação nos municípios e nos estados, por se tratar de um “cargo de confiança”. Às vezes, dentro de um mesmo mandato, ocorrem sucessivas mudanças dos responsáveis por esta pasta;
- Descompromisso político e social com a universalização da Educação Básica, com qualidade social e contextualizada na realidade do campo;
- Burocratização dos processos de financiamento público e alta inadimplência dos municípios, o que inviabiliza o acesso aos recursos públicos federais para melhoria das condições materiais das escolas do campo;
- Desvalorização das práticas pedagógicas existentes nos municípios, enquanto formuladoras de uma proposta pedagógica das Escolas do Campo;
- Continuidade do fechamento das escolas localizadas no campo, e estímulo ao processo de nucleação do campo para a cidade; e
- Esvaziamento das políticas e programas da Educação do Campo no governo federal e afastamento dos movimentos sociais na formulação e gestão das políticas.

Outra questão diz respeito às escolas multisseriadas, que constituem metade das Escolas do Campo e que solicitam políticas sistemáticas na melhoria das suas condições materiais, na formação inicial e continuada dos profissionais para atuarem nessa realidade educacional e na valorização das diferentes propostas pedagógicas que buscam organizar o trabalho pedagógico nestas escolas.

Para os movimentos sociais, coloca-se o desafio de fortalecimento das ações em rede e construção da unidade na diversidade de concepções e práticas existentes. É principalmente, de sistematização das diferentes práticas educativas que coordenam ou acompanham

na perspectiva de uma avaliação crítica e de uma maior aproximação entre a teoria pedagógica e a prática desenvolvida nas escolas.

Na produção acadêmica, temos o desafio do ensino, da pesquisa e da extensão, refletindo sobre as práticas pedagógicas existentes no campo, em sua diversidade e heterogeneidade, e contribuindo para tirar da invisibilidade o pensar e o fazer pedagógico das Escolas do Campo.

Referências

- ABRAÃO, José Carlos. **O Educador a caminho da roça**: notas introdutórias para uma conceituação de educação rural. Mato Grosso do Sul: Editora UFMT, 1986.
- ABRANCHES, Sergio Henrique. Política Social e combate à pobreza: a teoria da prática. In: SANTOS, Wanderley Guilherme dos; COIMBRA, Marcos e ABRANCHES, Sergio H. (Org.). **Política Social e combate a pobreza**. 4 ed. p. 9-31. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- ARROYO, Miguel. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica (org.). **Por Uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- _____. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICZ, Anete; MOLL, Jaqueline (Orgs.). **Para além do fracasso escolar**. 5.ed. Campinas: Papirus, 2002.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: Lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a Educação do Estado no Meio Rural: traços de uma trajetória. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre (Coords). **Educação e Escola no Campo**. Campinas: Papirus, 1993.

CALDART, Roseli Salette. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: escola é mais que escola. Petrópolis: Vozes. 2000.

CARNEIRO, Maria José. Ruralidades: novas identidades em construção. Em publicação: **Estudos. Sociedade e Agricultura** n. 11. CPDA, Curso de Pós Graduação em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, out., 1998.

CASTANHA, André Paulo. **O Ato Adicional e a instrução elementar no Império**: descentralização ou centralização? São Carlos-SP: UFSCar, 2007. (Tese de Doutorado).

CORRÊA, Sérgio Roberto Moraes. "Currículos" e Saberes: Caminhos para uma educação do campo multicultural na Amazônia. In: HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Educação do Campo na Amazônia**: Retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de Faria. Conhecimento e cultura na escola: uma abordagem histórica. In: DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

FONSECA, Maria Teresa Lousa. **A Extensão Rural no Brasil**: um projeto educativo para o capital. São Paulo: Loyola, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1978.

_____. **A sombra desta mangueira**. São Paulo. Olho d'Água, 1985.

_____. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. Ed.(v.48). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HAGE, Salomão. Movimentos sociais do campo e a afirmação do direito à educação: pautando o debate sobre as escolas multisseriadas na Amazônia paraense. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 87, n. 217, p. 302-312, set./dez., 2006.

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

MOREIRA, J. Roberto. Educação para o Brasil Rural. **Revista Brasileira dos Municípios**. Rio de Janeiro, 2(8): out./dez., 1949

MUNARIM, Antônio. Elementos para uma política pública de Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica (Org.) **Educação do Campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília, MDA, 2006.

PAIVA, Marilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. 3ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

PALUDO, Conceição. **Educação Popular em busca de alternativas**: Uma leitura desde o Campo Democrático Popular. Porto Alegre: Tomo Editorial; Camp, 2001

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as Ciências**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **A Construção Social da Igualdade e da diferença**. (Texto de Palestra proferida no Congresso Brasileiro de Sociologia, realizado no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1995.

SILVA, Maria do Socorro. **Educação do Campo, semeando sonhos... cultivando direitos**. Brasília/DF: Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG, 2004,

VENDRAMINI, Célia Regina. **Terra, trabalho e educação**: experiências sócio-educativas em assentamentos do MST. Ijuí: Ed. UNIJUI, 2000.

Documentos dos Movimentos da Educação do Campo

I CONFERÊNCIA NACIONAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO. Documento Base. Luziânia-Goiás, 1998.

II CONFERÊNCIA NACIONAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO. Documento Base. Luziânia-Goiás, 2004.

DOSSIÊ MST ESCOLA. Documentos e Estudos 1990-2001. Caderno de Educação n° 13. Edição Especial. ITERRA/MST. Rio Grande do Sul, 2005.

PEADS. Múltiplos olhares de uma caminhada pedagógica: a proposta educacional de apoio ao Desenvolvimento Sustentável-Peads / Abdalaziz de Moura; Maria do Socorro Silva; Ilza André Vicente. Glória de Goitá-PE. SERTA, 2006.

RESAB. Educação para a Convivência com o Semi-Árido: reflexões teórico-prática. Juazeiro. Secretaria Executiva da Rede de Educação do Semi-árido Brasileiro, 2004.