



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

Maria Aires de Lima

**A AÇÃO ESCOLA DA TERRA NO CEARÁ: UMA ANÁLISE DA PROPOSTA DE
FORMAÇÃO CONTINUADA DOS EDUCADORES DO CAMPO E QUILOMBOLAS.**

FORTALEZA – CEARÁ
2017

MARIA AIRES DE LIMA

**A AÇÃO ESCOLA DA TERRA NO CEARÁ: UMA ANÁLISE DA PROPOSTA DE
FORMAÇÃO CONTINUADA DOS EDUCADORES DO CAMPO E QUILOMBOLAS.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Pedagogia ofertado pela Faculdade de
Educação da Universidade Federal do Ceará - UFC,
Campus Benfica, como requisito parcial à obtenção
de grau.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Clarice Zientarski.

**FORTALEZA – CEARÁ
2017**

MARIA AIRES DE LIMA

**A AÇÃO ESCOLA DA TERRA NO CEARÁ: UMA ANÁLISE DA PROPOSTA DE
FORMAÇÃO CONTINUADA DOS EDUCADORES DO CAMPO E QUILOMBOLAS.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Pedagogia ofertado pela Faculdade de
Educação da Universidade Federal do Ceará - UFC,
Campus Benfica, como requisito parcial à obtenção
de grau.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Clarice Zientarski.

Aprovado em: 02 de fevereiro de 2017.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Clarice Zientarski (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará - UFC

Prof.^a Dr.^a Antônia Rozimar Machado e Rocha
Universidade Federal do Ceará – UFC

Prof.^a M.^a Karla Raphaella Costa Pereira
Universidade Estadual do Ceará - UECE

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- L699a Lima, Maria Aires de.
A AÇÃO ESCOLA DA TERRA NO CEARÁ : UMA ANÁLISE DA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS EDUCADORES DO CAMPO E QUILOMBOLAS. / Maria Aires de Lima. – 2017. 46 f.
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Curso de Pedagogia
Fortaleza, 2017.
Orientação: Profa. Dra. Clarice Zientarski.
1. Formação continuada. 2. Educação do campo. 3. Escola da Terra. I. Título.

CDD 370

A luz que me abriu os olhos para a dor
dos deserdados e os feridos de justiça,
não me permite fechá-los nunca mais, enquanto viva.
Mesmo que de asco ou fadiga me disponha traição.

Mas entre ver e fazer de conta que nada vi,
ou dizer da dor que vejo para ajudá-la a ter fim.

Já faz tempo que escolhi.

(Thiago de Mello).

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é símbolo de uma conquista coletiva. Não vim sozinha até aqui, por isso, agradeço em primeiro lugar aos pais maravilhosos que tenho e pelas minhas irmãs que juntos torcem por mim e acompanham cada passo que dou.

Agradeço aos amigos e amigas que tanto me ajudaram. Gui que me acolheu em sua casa. Minhas amigas da faculdade que me acompanharam durante todo esse percurso: Gabi, Amanda, Larisse, Nayane e a Maiara.

À Clarice, que me ensina tanto, da academia e principalmente da vida.

Ao Mauro, meu companheiro e amor da vida, que me apoia e ajuda em tudo.

Aos meus companheiros da Escola da Terra: Sonia, Perla, Hermeson, e Carlos, pelas risadas nas horas de loucura.

À minha amiga Karla, que tanto tem me ajudado e dado força.

E, por fim, a esta banca que aceitou avaliar e contribuir com meu trabalho de conclusão de curso.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo geral analisar a proposta de formação continuada de professores do campo e quilombolas da Ação Escola da Terra do Ceará no ano de 2015. Para tanto, este objetivo se desdobra em três objetivos específicos, que se constituem nos capítulos da monografia. O primeiro pretende conhecer a especificidade da Educação para o homem do campo, por meio das categorias Educação, Trabalho e a singularidade da Educação do Campo. O segundo objetivo é compreender, utilizando a análise documental, de que forma os documentos oficiais tratam da formação continuada dos educadores do campo e das classes multisseriadas. O terceiro e último objetivo é trabalhado nas considerações finais, embasado na análise de conteúdo, busca analisar o material didático da Ação Escola da Terra no Ceará, utilizando como método materialismo-histórico-dialético, para a apreensão da realidade pesquisada e desvelamento, tanto do objeto de pesquisa, quanto da efetivação dos objetivos e premissas iniciais de pesquisa.

Palavras-chave: formação continuada; educação do campo; Escola da Terra.

ABSTRACT

This work has as general objective to analyze the proposal of continuous training of teachers of the field and quilombolas of the Action School of the Land of Ceará in the year 2015. For this purpose, this objective unfolds in three specific objectives, which are constituted in the chapters of the monograph. The first one intends to know the specificity of Education for the man of the field, through the categories Education, Work and the singularity of the Education of the Field. The second objective is to understand, using documentary analysis, how the official documents deal with the continuing education of the educators of the field and of the multi-series classes. The third and last objective is worked on in the final considerations, based on the content analysis, to analyze the didactic material of the Action School of Earth in Ceará, using as materialism-historical-dialectical method, for the apprehension of the researched reality and unveiling, both Object of research, as well as the accomplishment of the objectives and initial premises of research.

Keywords: continuing education; Field education; School of Earth.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1	14
A ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: DISCUTINDO CATEGORIAS FUNDAMENTAIS	14
1.1 A educação como mediadora no seio da prática social global	15
1.2 Trabalho e educação: relação histórica e dialética.....	17
1.3 Educação do campo: a particularidade da escola para o camponês.....	17
CAPÍTULO 2	30
AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO	30
2.1 Marcos legais da formação de professores do campo	31
2.2 Ação Escola da Terra: criação e atuação nacional	36
CONSIDERAÇÕES FINAIS	40
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	43

INTRODUÇÃO

A discussão em torno da temática de Educação do Campo é bem recente no âmbito das políticas educacionais no Brasil. Precisamente, esse conceito surge apenas a partir de 1998 através da I Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, como uma crítica ao modelo de Educação Rural, caracterizado pelos movimentos sociais como uma política assistencialista, planejada para os povos do campo e não pelo campo, isto é, sem participação da sociedade civil e já disseminada pelo poder público em nosso país. (CALDART, 2010).

Educação do Campo, portanto, refere-se a um novo projeto de sociedade baseado no desenvolvimento sustentável do campo, com escolas que tenham valores e características do próprio campo, valorizando assim o sentimento de pertença. Ainda, é uma reivindicação dos movimentos sociais por uma educação para além da escola, que relacione a educação formal, com a informal e a não-formal, que vincule os saberes da escola com a realidade dos sujeitos do campo na luta pela reforma agrária. (ALENCAR, 2010).

Diante disso, há a necessidade histórica de formação de professores que saibam atuar nessa realidade. Para isso, se faz necessária uma formação que não tenha como base os pressupostos urbanos, considerando que a área rural possui especificidades quanto à territorialidade, à dinâmica social, cultural e econômica, o que deve ser considerado na organização administrativa e pedagógica das escolas do campo.

Após a II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, ocorrida em 2004, as reivindicações sobre a formação dos educadores do campo são inseridas nas pautas dos movimentos sociais, o que gerou algumas conquistas por meio de políticas públicas de formação inicial e continuada, bem como de valorização dos educadores do campo. Reflexo dessas reivindicações, no mesmo ano da I Conferência Nacional é instituído o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, Portaria nº 10 de 1998, que tem como umas das suas proposições a criação de uma Política Nacional de Educação do Campo, no art. 4º, inciso 2º, o que reverbera na criação do Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO em fevereiro de 2013.

O PRONACAMPO tem como objetivo prestar apoio técnico e financeiro aos Estados, Municípios e Distrito Federal para a implementação da política nacional de educação do campo, ampliando o acesso e a qualificação da oferta da educação básica e ensino superior. A Escola da Terra, objeto de estudo deste trabalho, se insere como uma de suas ações, no eixo

de formação de professores, como curso de aperfeiçoamento voltado aos professores das classes multisseriadas dos anos iniciais do ensino fundamental das escolas do campo e quilombola.

Diante disso, este trabalho procura compreender como se deu a ação Escola da Terra no âmbito do Ceará no ano de 2015. A questão que norteia este trabalho é: qual a proposta de formação continuada da Ação Escola da Terra no Ceará? Para responder a esse questionamento, elenca-se como objetivo geral deste trabalho analisar a proposta de formação continuada da Ação Escola da Terra no Ceará no ano de 2015. Como objetivos específicos, pretende-se: a) conhecer a especificidade da Educação do Campo, por meio das categorias Educação, Trabalho e a singularidade da Educação do Campo; b) compreender de que forma os documentos oficiais tratam da formação continuada dos educadores do campo e das classes multisseriadas; e, por fim, c) analisar o material didático utilizado na Ação Escola da Terra no Ceará.

A relevância deste trabalho reside no fato de que os estudos sobre a formação dos educadores do campo, tanto inicial quanto continuada, bem como da Educação do Campo são pouco explorados no meio acadêmico. Nesse sentido, este estudo busca contribuir com o acervo a respeito do assunto, bem como colaborar com a disseminação do ideário de Educação do Campo pensado e proposto pelo próprio povo do campo, em contraponto com as concepções de Educação Rural que coloca o campo como lugar de atraso.

Como metodologia, esta pesquisa possui abordagem qualitativa, utilizando a análise documental que se apresenta como método para revisão bibliográfica, já que torna possível apresentar informações de uma forma diferente da original, quase que uma tradução (Lüdke & André, 1986), buscando identificar aspectos não observáveis sem esse processo de "garimpagem", termo utilizado por Pimentel (2001) ao explicitar o trabalho com a análise de documentos.

Ainda, utiliza a análise documental das leis, decretos e resoluções que tratam da formação de professores do campo, bem como de alguns autores que exploraram de maneira crítica a situação da formação de professores do campo no Brasil. Por fim, a análise de conteúdo do material didático produzido e utilizado na Ação Escola da Terra Ceará. Esta análise fundamenta-se no materialismo histórico e dialético compreendendo com Frigotto (1999) que a dialética materialista histórica coloca-se como uma postura, uma concepção de mundo, como um método que permite a apreensão radical da realidade e como uma práxis, à

medida que possibilita a busca da transformação e a busca de novas sínteses no âmbito do conhecimento e da realidade histórica.

Ao utilizar esta abordagem entende-se que este referencial permeia todo o desenvolvimento da pesquisa, não permitindo tratá-lo como algo à parte, visto que não se pode correr o risco de utilizá-lo apenas como formalização acadêmica. Pretende-se, sim, que ele possibilite a articulação entre o real pesquisado e a sistematização, análise e interpretação do objeto em estudo. Assim, no que diz respeito ao objeto de estudo que é a Escola da Terra e a análise do material utilizado na formação, o materialismo histórico e dialético é fundamental, pois cria condições de partir da síntese que é a premissa inicial de pesquisa, fazer a análise e chegar à síntese, que se constitui no resultado da pesquisa.

Em busca de esclarecimentos para os questionamentos apresentados, utilizam-se referenciais teóricos clássicos, tais como, Marx e Engels, bem como autores contemporâneos, dentre eles os que tratam da temática da educação do campo. Para fundamentar esta análise e levantar questões importantes para fomentar a discussão sobre a formação dos professores do campo e quilombolas, objetiva-se primeiramente conhecer os fundamentos que norteiam a compreensão de homem, de educação e finalmente de educação campo.

Nesse sentido, o primeiro capítulo deste trabalho monográfico tem como finalidade apresentar categorias fundamentais à compreensão de campo, enquanto local histórico de lutas, conquistas e possibilidades. As categorias que orientam este trabalho são, primordialmente: o trabalho, como categoria fundante do ser social; a educação, responsável pela reprodução do ser social; e a educação do campo, que medeia, no campo da particularidade, a relação entre o indivíduo singular do campo e a universalidade do gênero humano. Para realizar tal exposição, tem-se como metodologia a revisão bibliográfica de autores como: Engels, Marx, Saviani, Tonet, Ponce, Marlene Ribeiro, Roseli Caldart, e João Pedro Stédile & Bruno Mançano Fernandes.

Após este primeiro capítulo, na sequência deste trabalho, pretende-se apresentar os documentos oficiais que tratam da formação de professores da educação básica de modo geral e da especificidade do campo, assim como a legislação que institui o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO e a Ação Escola da Terra, com objetivo de compreender que projeto de formação dos professores do campo nos é apresentado como política pública.

Neste prisma, acredita-se que as categorias citadas acima possibilitarão compreender a visão de sociedade e de educação que, em partes, nos apresentarão um norte para entender que concepções a Ação Escola da Terra buscou desenvolver com os professores das classes multisseriadas do campo e quilombolas do Ceará e se atendem ao projeto de educação defendido pelos movimentos sociais em prol da Educação do Campo.

Por fim, nas considerações finais, apresenta-se as impressões obtidas a partir da análise da proposta de formação continuada dos professores das classes multisseriadas do campo e quilombolas do Ceará. Como hipótese, pode-se adiantar que, por possuir um material didático produzido e pensando na especificidade das escolas do campo e quilombolas do Ceará, além de trazer como referencial o materialismo-histórico-dialético, parte-se de uma visão de totalidade que muito tem à contribuir com a formação docente e o processo de transformação destes professores, estando em consonância com as concepções dos povos do campo.

CAPÍTULO 1

A ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: DISCUTINDO CATEGORIAS FUNDAMENTAIS

Este capítulo tem por objetivo apresentar os fundamentos que embasam a compreensão deste trabalho. Como principal categoria de análise, a educação se mostra como primordial para compreender o processo histórico e social em que o campo, como lugar do camponês, está inserido, como uma singularidade¹, no sentido marxista. Nesse sentido, discute a categoria trabalho, enquanto fundante do ser social, trazendo à tona seu princípio educativo e sua inseparabilidade da educação, no sentido amplo e no sentido histórico-social.

A segunda categoria que orienta essa discussão inicial é a de educação do campo, buscando reconhecer o camponês como homem do campo, as especificidades desse campo, o projeto de sociedade inculcada nas práticas dos camponeses, o que é a escola e por fim o que é a educação do campo e a escola do campo. A educação do campo medeia, no campo da particularidade, a relação entre o indivíduo singular do campo e a universalidade do gênero humano.

Para tais pretensões, neste capítulo, apresenta-se o resultado da pesquisa bibliográfica de autores e teóricos que discutem a temática da educação, tais como Saviani (1994; 1996; 2007; 2008; 2009; 2012), quando trata do trabalho como princípio educativo, Ivo Tonet (2005), ao apresentar a natureza ontológica do trabalho com base em Lukács (1978), e Aníbal Ponce (2007), quando expressa o percurso histórico da educação na sua relação com o trabalho.

Os autores supracitados discutem os fundamentos ontológicos e a história da educação, relacionando-os à educação no sistema capitalista, o que provoca reflexão da natureza da educação em sentido amplo. Para proceder à análise acerca da Educação do Campo e seus diversos complexos e mediações, utilizam-se as proposições de Marlene Ribeiro (2010), Roseli Caldart (2009; 2010), João Pedro Stédile e Bernardo Mançano

¹“Todo universal abarca, apenas de modo aproximado, todos os objetos singulares. Todo singular faz parte, incompletamente, do universal, etc” (LUKÁCS, 1978, p. 109), isto é, a singularidade se constrói na universalidade, assim como, ao mesmo passo e da mesma forma, a universalidade se efetiva na singularidade, sendo a particularidade a mediadora desse processo dialético da realidade. Nesse sentido, a educação do campo, enquanto uma particularidade medeia à relação do camponês, enquanto indivíduo singular do campo, e a universalidade do gênero humano.

Fernandes (2005), bem como as conceituações estabelecidas pelos autores que criaram e publicaram o Dicionário da Educação do Campo (2012).

1.1 A educação como mediadora no seio da prática social global

A educação, nesse contexto, é um complexo social universal indispensável para a reprodução do ser humano. É no processo de trabalho, no processo de transformação da natureza pelo homem, que a educação emerge como uma importante mediação. Nesse sentido, educação é inseparável da categoria trabalho. É interessante observar que o trabalho só se efetiva, por parte do indivíduo, “na apropriação dos conhecimentos, habilidades, valores, comportamentos, objetivos e etc., comuns ao grupo. Somente assim o ato do trabalho poderá se realizar” (TONET, 2005, p. 213).

Tonet acentua ainda que essa apropriação para o indivíduo é uma “necessidade imprescindível para sua configuração como membro do gênero humano e não apenas integrante da espécie” (TONET, 2005, p.213). Aí está a importância do processo educativo para o homem: é necessário para que adquira as características do gênero humano.

Diferentemente dos demais animais que tem sua existência definida por sua base biológica, genética; o homem, não se limitando a ela, necessita aprender com aqueles que já sabem, para que possa dar continuidade a sua existência e a de sua espécie. A diferença, pois, entre o homem e o animal é a prévia ideação, é a capacidade que o homem tem de imaginar em sua consciência um objeto antes de objetivá-lo na realidade, dando-lhe uma finalidade. A educação é, em seu sentido lato, um processo consciente e histórico-social, responsável, juntamente ao trabalho, pela hominização do homem e por articular o indivíduo singular à genericidade da vida humana social.

Para Saviani, este é justamente o papel da educação, “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2008, p. 13). É, portanto, o que se entende por educação no sentido amplo, diretamente relacionado ao ato do trabalho, à reprodução da totalidade social e à configuração do indivíduo como membro do gênero humano.

Os homens devem, então, se apropriar dos conhecimentos acumulados historicamente pela sua espécie. Não se trata aqui de uma mera apropriação de algo já pronto, mas de uma apropriação ativa, em que, nesse processo, o conhecimento é recriado e renovado, permitindo que o homem crie novas aptidões e novas funções psíquicas (TONET, 2005). Aí está o caráter conservador da educação de que fala Tonet em seu texto sobre a origem e a natureza da educação, supracitado. O autor explicita que este caráter conservador da educação deve ser tratado no sentido ontológico, de dar continuidade ao gênero humano e da reprodução do ser social.

É possível perceber que, na relação entre trabalho e educação, estes não se confundem. O trabalho é o ato de transformar a natureza, ou seja, é uma relação entre um sujeito e um objeto que é exterior à consciência humana, a natureza e, posteriormente, os novos objetos postos pelo homem. No caso da educação, a relação se estabelece entre sujeito e sujeito, tendo na subjetividade um dos seus momentos fundamentais. Nesse sentido, o trabalho é a mediação entre o homem e a natureza, sujeito e objeto, enquanto a educação é a mediação entre um indivíduo e outro indivíduo, sujeito e um objeto que, também, é sujeito.

Diante do que foi exposto até aqui, fica claro que, para Tonet (2005), educação não é trabalho. A atividade educativa, enquanto momento predominantemente subjetivo não se confunde com o trabalho ontológico, o que em nada diminui sua importância fundamental no processo de reprodução da vida social. A respeito da polêmica frase “educação não é trabalho”, é importante esclarecer os argumentos que fundamentam essa afirmativa.

Saviani (2012) no texto da palestra proferida no V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo (EBEM), responde as críticas feitas por um conjunto de autores que afirmam que para Saviani educação é trabalho. Em sua defesa, Saviani traz a relação trabalho e educação, na lógica dialética, traçando uma analogia à relação produção e consumo, explicada por Marx na “Introdução à Crítica da Economia Política”.

Para Marx, produção é imediatamente consumo, assim como consumo é imediatamente produção, mas não apenas. Isto é, cada um é imediatamente o seu contrário (SAVIANI, 2012, p. 129), não são idênticos, “são antes elementos de uma totalidade, diferenciações no interior de uma unidade” (idem, 2012, p. 132). Então, educação também é trabalho, mas isso não significa que seja simplesmente a mesma coisa, há reciprocidade de

ação entre os diferentes momentos. O que acontece com qualquer totalidade orgânica (MARX, 2008).

É necessário afirmar que “todo ato humano é sempre um compósito de subjetividade e objetividade, e que o fato de a objetividade ser o momento determinante não diminui, em nada, a natureza ontológica do momento subjetivo” (TONET, 2005, p. 219). O que o autor citado apresenta coincide com o que Marx e Engels afirmaram em *A Ideologia Alemã* (2007), de que os filósofos se limitaram a interpretar o mundo, mas o que importa, diferentemente, é transformá-lo. A máxima dos pensadores torna possível compreender a objetividade, isto é, o trabalho, como momento determinante na ontogênese do ser social, não descartando jamais que a educação, a subjetividade, é de extrema importância. Compreende-se isso como a própria práxis, isto é, a relação entre teoria e prática, como uma relação dialética entre subjetividade e objetividade.

Se o momento predominante é a objetividade, é importante afirmar, como fizera Vásquez que “a relação entre teoria e prática é para Marx teórica e prática; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que esta relação é consciente” (VASQUEZ, 2007, P. 109).

Saviani distingue a educação em sentido amplo, a *lato sensu*, da forma como a educação se apresenta em cada momento histórico, a educação *stricto sensu*. As mudanças na forma de educar acompanharam as mudanças na forma de produzir a existência, ou seja, na forma do trabalho. Diante disso, é possível perceber que trabalho e educação, historicamente, foram se constituindo numa relação dialética. O próximo tópico se propõe a compreender os elementos históricos desta relação, buscando identificar a particularidade da educação do campo.

1.2 Trabalho e educação: relação histórica e dialética.

No período primitivo, quando os homens viviam em comunidade e se apropriavam coletivamente dos meios de produção, não havia distinção entre trabalho e educação, isso porque no próprio ato do trabalho de produzir e reproduzir sua existência e a de seus pares, os homens se educavam e educavam as novas gerações (SAVIANI, 2007, p. 154). A educação,

assim, se dava de forma espontânea. A educação era “para a vida e por meio da vida” (PONCE, 2007, p. 19).

Em um dado momento de evolução da história os instrumentos e as técnicas rudimentares deram lugar a novas técnicas que elevaram o poder do trabalho humano, como a domesticação dos animais e a agricultura. Diante disso, produzia-se mais que o necessário à sobrevivência e sustento. Além disso, a terra foi sendo apropriada e cercada por alguns grupos, justamente aqueles que já conseguiam produzir excedentes e trocá-los. Surge aí, a possibilidade do ócio, “o ócio fecundo, de consequências remotíssimas, que não só permitia fabricar outros instrumentos de trabalho e buscar matérias-primas, como também refletir a respeito dessas técnicas” (PONCE, 2007, p. 25).

Com a apropriação dos meios de produção, dos instrumentos mais avançados e dos excedentes da produção, tornou-se possível que os proprietários das terras vivessem do trabalho alheio, “do trabalho dos não proprietários que passaram a ter obrigação de, com o seu trabalho, manterem-se a si mesmos e ao dono da terra, convertido em seu senhor” (SAVIANI, 2007, p. 155).

Em suma, a propriedade privada da terra, além da apropriação dos meios de produção, trouxe também uma classe ociosa, que não precisava trabalhar, pois vivia do trabalho alheio. Delineia-se, a partir daí a divisão dos homens em classes, entre os proprietários e os não proprietários. Essa divisão também ocorrerá na educação. Para Ponce, a educação mais organizada e sistemática “surge no momento em que a educação perde o seu primitivo caráter homogêneo e integral” (PONCE, 2007, p. 28). É justamente quando surge a necessidade de uma educação diferenciada para essa classe ociosa, o que coincide com a origem da escola.

Na sociedade antiga, mais precisamente na Grécia, a educação tinha por finalidade acabar com as tradições do comunismo tribal, assegurar que não houvesse rebeliões, por meio de um ideal pedagógico que fizesse a classe dominada aceitar as desigualdades como algo natural. Na Roma antiga, a divisão de classe era ainda mais acentuada que na Grécia: apenas as crianças ricas recebiam educação. A educação das demais classes, os Plebeus e os escravos, se dava pelo princípio do terror, que servia para manter a obediência.

Na Idade Média, no modo de produção feudal, o meio predominante de produção ainda era a terra, sendo a agricultura a forma econômica que dominava. Os homens, nesse momento da história, ainda viviam no e do campo, no meio rural e da atividade agrícola, mas

diverso do que ocorreu na Antiguidade, a forma de trabalho na Idade Média não era mais o escravismo, mas o trabalho servil.

A educação que se tinha na Idade Média era diretamente influenciada pela Igreja, que defendia a ocupação do ócio com dignidade, com atividade “nobre”, direcionada àqueles que dispunham de tempo, isto é, aos proprietários dos meios de produção. (SAVIANI, 1994). “Enquanto o escravo e o servo sofriam sob os seus senhores, o cristianismo proclamava que eles eram iguais diante de Deus” (PONCE, 2007, p. 87-88). Para os proprietários a educação ocorria na escola, para os trabalhadores a educação acontecia durante o processo de trabalho, ou seja, os servos, como os escravos da Antiguidade, não tinham acesso à educação sistematizada.

Com o desenvolvimento das atividades mercantis de troca, formaram-se as cidades, que deram origem a um novo modo de produção. Esse novo modo de produção, transferiu a produção do campo para a cidade, da agricultura para a indústria, num processo de urbanização do campo. É o chamado modo de produção capitalista ou burguês, por se originar dos burgos do feudalismo. (SAVIANI, 1994).

Nesse novo modo de organização da produção, que deslocou as atividades do campo para a cidade, as relações que se davam de modo natural, hereditariamente, deram lugar às relações sociais por meio do direito, numa sociedade contratual. Não havia mais as relações servis de outrora, do sistema feudal.

A situação do trabalhador também muda diante desse novo modo de sociabilidade. Ligada às noções de liberdade da sociedade moderna, ideologicamente liberalista, prega-se que o homem/trabalhador agora é livre, baseado no direito da liberdade vinculada à propriedade. O trabalhador, proprietário apenas de sua força de trabalho, é livre para vender sua força, mas também é desvinculado dos meios de existência. Aí está a contradição da liberdade, Ou seja, trata-se da liberdade relativa que se apresenta no modo de produção capitalista, liberdade contraditória, pois os indivíduos aparecem como livres e não-livres ao mesmo tempo. Neste contexto, Marx ao negar as formas aparentes e fantasmagóricas, expõe além das contradições do capital as contradições da liberdade burguesa (MARX, 2011).

Com o desenvolvimento e a complexificação do processo de trabalho, há a incorporação da ciência no processo de produção, exigindo-se que o trabalhador possua o

conhecimento necessário para que continue a vender sua força de trabalho de maneira satisfatória aos donos dos meios de produção.

Há, nesta conjuntura, a necessidade da generalização da escola para o domínio da escrita. A forma escolar emerge como forma dominante de educação na sociedade atual. A partir disso, a tendência é atribuir à escola tudo aquilo que é educativo. Esta seria o que Saviani chamou de educação em sentido estrito, que surge por força da divisão de classes, sendo influenciada diretamente pelos interesses de classe, nesse caso, da classe dominante.

Diverso do que se imaginaria, visto o que motivou a ascensão dos burgueses enquanto classe revolucionária, a escola direcionada aos trabalhadores na sociedade capitalista hodierna tem como objetivo a instrução básica, ficando restritas a habilitações profissionais. Há, nesse sentido, a clara divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual.

Torna-se nítido que a sociedade burguesa reconstituiu a diferença histórica entre as escolas da elite e as escolas para as massas, agora, institucionalizadas. Para a elite é direcionada uma educação escolar que os permita manter seu *status quo*, enquanto aos filhos dos trabalhadores é dada uma educação escolar básica que ceife todas as suas chances de se apropriar das objetivações produzidas historicamente pela atividade humana.

Não é difícil compreender o porquê dessa contradição. Ora é visto a falácia de uma educação de qualidade, ora percebe-se que a educação para os trabalhadores não cumpre o objetivo mínimo de transmitir os conhecimentos historicamente acumulados. Saviani (1994) reflete que o saber é força produtiva, isso porque a sociedade moderna converteu a ciência em potência material:

A sociedade capitalista é baseada na propriedade privada dos meios de produção. Se os meios de produção são propriedade privada, isto significa que são exclusivos da classe dominante, da burguesia, dos capitalistas. Se o saber é força produtiva deve ser propriedade privada da burguesia. Na medida em que o saber se generaliza e é apropriado por todos, então os trabalhadores passam a ser proprietários de meios de produção. Mas é da essência da sociedade capitalista que o trabalhador só detenha a força de trabalho. Aí está a contradição que se insere na essência do capitalismo: o trabalhador não pode ter meio de produção, não pode deter o saber, mas, sem o saber, ele também não pode produzir, porque para transformar a matéria precisa dominar algum tipo de saber. Sim, é preciso, mas "em doses homeopáticas", apenas aquele mínimo para poder operar a produção (SAVIANI, 1994, p. 09).

A citação torna mais contundente o que se tentou explicitar sobre a contradição da educação escolar na sociedade capitalista. Salienta-se que, apesar da subsunção do trabalho à lógica do capital, a educação ainda guarda seu sentido ontológico. Essa crença é necessária, pois a escola, lugar que a educação formal ocorre na sociedade atual é onde a classe trabalhadora tem acesso aos conhecimentos acumulados historicamente, ainda que de maneira muito superficial. Diante disso, afirma-se, a partir de Dermeval Saviani, que a educação no sentido amplo e a educação em seu sentido estrito não se separam, uma está contida na outra, de maneira dialética.

A categoria trabalho, como fundante do ser social, difere daquele conceito explicitado no início deste texto, quando se trata do trabalho no modo de produção capitalista. Com a ascensão da burguesia, o trabalhador, antes servo, agora “livre”, vende sua força de trabalho aos grandes proprietários.

Além disso, antes da sociedade ser dividida em classes, o homem participava de todo o processo de trabalho e se via no objeto final de seu esforço. Agora, o trabalhador assalariado, participa de um dos momentos da produção e o produto final de seu trabalho lhe é estranho. Com o desenvolvimento da sociedade capitalista, a alienação do trabalho é ainda mais intensificada.

Com o advento da tecnologia, da internet e da informação, surgiu um novo modelo produtivo. Neste novo modelo produtivo, com a ciência incorporada aos processos de produção, a exigência à escola é outra. Como dito anteriormente, o saber é força produtiva e o acesso a esse saber não poderia chegar às massas, pois “é da essência da sociedade capitalista que o trabalhador só detenha a força de trabalho” (SAVIANI, 1994, p. 09).

Esta problemática, porém, foi contornada com o modelo fordista taylorista de produção que vigorou até meados da década 1970. Tendo como principais características a produção em série e em larga escala, o que se exigia do trabalhador era que executasse a mesma tarefa durante todo o seu tempo de trabalho. A educação escolar, nesse sentido, deveria preparar o trabalhador e aqueles que fariam parte do mercado de trabalho, para que exercessem uma profissão determinada. Não havia a preocupação com uma formação de pensamento crítico ou criativo, pois o trabalho era fragmentado, desta forma o trabalhador só precisava dominar algum saber básico.

A partir da década de setenta, a situação da produção é outra. Surge então, o modelo toyotista de acumulação flexível, que vigora até os dias atuais. Por conta da crise de produção causada pelos enormes estoques, criou-se um novo modelo produtivo em que a principal característica era a flexibilização do trabalho; assim, um trabalhador pode exercer diversas funções. Essa flexibilização causou um grande número de desempregos nas indústrias. Nesse contexto, a escola deveria formar um novo trabalhador multifacetado, capaz de pensar, de ser criativo, resolver problemas, proativo, etc.

Diante de tudo isso, é possível perceber que a escola na sociedade atual serve aos interesses do capital. Para Althusser (1998), ela é um aparelho ideológico do estado. Não obstante, a concepção de educação apresentada neste trabalho é outra. Acredita-se que a educação escolar é caracterizada, na sociedade atual, num duplo caráter, e este talvez seja o dilema de todo educador.

Saviani, ao apresentar as teorias da educação em *Escola e Democracia* (2008), separa-as em teorias não críticas e teorias crítico reprodutivistas. No grupo das teorias não críticas da educação estão as pedagogias Tradicional, Nova e Tecnicista². Essas três pedagogias são consideradas não críticas por compreenderem que a escola possui uma função quase que salvífica, concebendo a escola apartada das relações sociais como um todo.

No que concerne às teorias crítico reprodutivistas, Saviani (1995), considera três teorias: teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica, teoria da escola enquanto aparelho ideológico do estado (AIE) e teoria da escola dualista. Diferentemente das teorias não críticas, as crítico reprodutivistas compreendem o papel da escola na sociedade, mas concebem-na apenas como responsável por reproduzir as relações de produção capitalistas. Nesse sentido, não advogam um caráter transformador para a educação escolar.

Distintamente desses dois grupos de teorias da educação, leva-se aqui em consideração a contradição da escola. A escola, não está apartada da sociedade, ao contrário, estão intimamente ligadas. Nesse sentido, não é ilusório acreditar numa relação dialética, em que uma tem influência na outra. Ao mesmo tempo em que aliena e segue às diversas prerrogativas legais que atendem aos interesses da classe dominante, é na escola que a educação formal ocorre. Mesmo que de forma ainda superficial, é na educação escolar que os

² Não é objeto deste trabalho discorrer sobre essas teorias, o objetivo é compreender porque o autor faz essa distinção.

trabalhadores e os filhos dos trabalhadores têm acesso ao conhecimento elaborado. Este deve ser, pois, um espaço de luta contra os antagonismos de classes.

Depois de expor as categorias trabalho e educação, é fundamental situar a categoria de educação do campo, compreendendo que ela é uma vertente da educação historicamente situada, da educação em sentido estrito, da educação formal capitalista. A educação do campo, entretanto, possui singularidades e, para entendê-las, é preciso discorrer sobre as categorias que a distingue da educação urbana, como campesino e campo; bem como perceber que ela é fruto de uma luta e que defende um projeto de sociedade. A essas considerações se presta o tópico que segue.

1.3 Educação do campo: a particularidade da escola para o camponês

A particularidade da educação do campo remonta de relações estabelecidas historicamente, nesse sentido, é preciso retomar alguns conceitos já trabalhados e os aprofundar, dando relevância ao que aqui se pretende explicitar. O campo, enquanto lugar físico foi onde a vida humana teve seu início e boa parte de seu desenvolvimento. Durante o comunismo tribal, por exemplo, o trabalho ocorria no campo e do campo, sendo a caça a principal atividade.

Marx (2005, p. 112 apud Ribeiro, 2010, p. 90)³ faz uma distinção entre as comunas primitivas e as comunas agrícolas para compreender o desenvolvimento do homem no comunismo tribal. As primeiras ainda eram isoladas, enquanto às segundas se relacionavam com outras comunas, principalmente para a troca de bens. Além disso, nas comunas agrícolas, assim como nas comunas primitivas, a terra ainda era comum, mas na primeira a terra poderia ser repartida entre os agricultores que podiam lavrá-la individualmente.

Com a origem da propriedade privada da terra surge também a divisão social de classes. Os que trabalhavam e os que viviam do trabalho alheio. Na sociedade antiga, os proprietários que surgiram no comunismo primitivo transformaram-se nos grandes senhores, proprietários não só dos meios de produção e instrumentos de trabalho, mas também de escravos, isto é, da força de trabalho.

Já na Idade Média, com o trabalho servil, as relações sociais, que se davam de forma “natural”, bem como as relações de produção, começam a ser deslocadas do campo para as cidades que estavam se formando. É assim que a sociedade moderna se forma, se

³ Utiliza-se aqui a referência de Ribeiro do pensamento de Marx por ser um texto de difícil acesso.

caracterizando “pela subordinação do campo à cidade ou, dizendo de outra maneira, por uma crescente urbanização do campo” (SAVIANI, 1994, p. 04).

Nesse novo modo de produção a agricultura que outrora era a principal atividade de trabalho, tende a ser submetida cada vez mais à indústria, num processo de mecanização das atividades agrícolas. É nítido, até este ponto, que na história da humanidade a relação do homem com a terra marca de forma decisiva sua evolução, bem como o momento em que as atividades ligadas ao trato com a terra começam a ser transformadas pela inclusão do maquinário na agricultura.

Diante disso, o padrão urbano impera como símbolo de avanço e progresso, enquanto o campo é tratado como o lugar do atraso, ainda que regido pelas relações urbanas. Essa relação pode ser melhor identificada se observarmos as palavras derivadas de campo:

rus, palavra latina que designa campo, temos então *rústico*, rude, para designar algo atrasado, não desenvolvido. Se tomarmos a palavra *agrós*, que em grego significa campo, vamos ter *agreste*, *acre*, que significa algo agressivo, que não tem boas maneiras, que não é polido, que não é civilizado (SAVIANI, 1994, p. 06, grifos do autor).

Nesse contexto, formou-se um grande contingente de trabalhadores rurais. Esses trabalhadores rurais ou da terra, como considera Vendramini (2000, p. 24), constituem-se de “assalariados temporários e permanentes, arrendatários, meeiros, produtores integrados às agroindústrias e produtores familiares que possuem alguns meios de produção, porém não suficientes para prover sua subsistência, ao lado de produtores tecnificados.”.

A educação, nesse cenário, como já explorado no tópico anterior, está intimamente ligada ao processo civilizatório e possui o discurso do papel político de formar para a cidadania, isto é, para a vida na cidade. No Brasil, este processo, ainda que tardio se comparado à Europa, marcou profundamente o desenvolvimento da educação e de maneira mais incisiva a história da educação voltada ao homem do campo.

Na história do Brasil, desde a chegada dos portugueses em 1500, houve grande exploração das riquezas e principalmente dos povos indígenas. Mais tarde, a exploração se estendeu aos africanos e imigrantes pobres vindos da Europa. Os índios foram expulsos de suas terras, que foram divididas entre os portugueses e depois, em 1530, com as capitânicas hereditárias, foram entregues aos donatários no sistema de sesmarias. (GARCIA, 2012, p. 460). Nesse contexto e por muito tempo, a força de trabalho no Brasil, caracteristicamente

agrário, era escravizada, o que representou a acumulação de grandes terras nas mãos de poucos proprietários.

No que diz respeito à educação, a primeira manifestação de uma tentativa de institucionalização, foi a Companhia de Jesus, formada pelos Jesuítas, responsável por catequizar os índios, com objetivo de “adestrá-los” por meio do método de estudo Ratio Studiorum. Os Jesuítas permaneceram no Brasil e responsáveis pela educação de 1549 a 1759, quando foram expulsos por ação comandada pelo Marquês de Pombal. (COTRIM, 1995, p. 96).

A escravização é abolida em 1888, com a Lei Áurea, o que não significou o fim dessa realidade em todo o Brasil. Os povos escravizados não tinham acesso algum à cultura ou ao ensino, pois não havia, por parte dos governantes e da classe social que estava no poder interesse na educação dos camponeses. Isso porque, as técnicas e equipamentos extremamente arcaicos utilizados no cultivo não exigiam nem mesmo alfabetização por parte dos trabalhadores escravizados, o que contribuiu para a ausência de uma proposta de educação do campo ou rural.

Com o fim da escravização houve um grande processo migratório para os grandes centros, ocasionado pela procura de condições mais dignas de vida. Porém, a educação rural só entra em discussão no âmbito jurídico em meados do século XX, já no período republicano, a partir dos debates que reiteravam a importância de uma educação que barrasse o movimento migratório e elevasse a produtividade do campo.

Em 1923 com o 1º Congresso da Agricultura do Nordeste Brasileiro, há o registro da importância dos patronatos nas questões agrícolas. O dever de ensinar aos camponeses foi dado aos patronatos, instituições que deveriam atender aos menores pobres das regiões rurais e aos das zonas urbanas que demonstrassem interesse e tivessem habilidade para a agricultura, o objetivo era o desenvolvimento agrícola e a “transformação de crianças indigentes em cidadãos prestimosos”. (BRASIL/MEC, 2001, p. 09).

Já na década de 1930 há uma quebra com o colonialismo e com a defesa da vida no campo. Isso porque o modelo vigente de produção estava em transição de agrário-exportador para urbano-industrial. Nesta mesma época, no âmbito educacional, surge o movimento dos pioneiros da escola nova, através de um manifesto assinado por diversos educadores do

Brasil. E mais uma vez, não havia interesse na educação dos camponeses, já que com o desenvolvimento industrial a ênfase das políticas públicas recaía sobre a cidade.

O fato de até meados de 1890 o Brasil ainda ter como modo de produção e trabalhista o escravismo contribuiu para o agravamento da situação da educação do campo, excluída da legislação educacional. Além disso, a sociedade brasileira, inspirada pela cultura Europeia, tinha uma concepção muito “urbanocêntrica” (BASBAUM, 1975).

Todo esse cenário marcou profundamente a Educação do Campo no Brasil. É importante refletir que a situação da educação pública já era ruim, mas a situação se agravava em relação aos povos do campo. Até então, não havia políticas públicas específicas para o Campo, apenas campanhas, projetos e programas, de caráter compensatório e paliativo, sob o discurso da cidadania, o que negava o campo como lugar de vida, não considerando suas especificidades.

Com o desenvolvimento do capitalismo, a necessidade é outra e mais uma vez a escola serve para atender a essas necessidades, da elite brasileira e também dos latifundiários. A necessidade é que todos saibam ler e escrever, isso teve início com o desenvolvimento industrial e, mais tarde, com as cobranças dos organismos internacionais para que o Brasil diminuísse as taxas de analfabetismo em prol do “desenvolvimento”.

Ainda, o desenvolvimento industrial, a partir da década de 1950, trouxe a crença de que com a urbanização os povos do campo desapareceriam, o que culminou com o fechamento de diversas escolas nas zonas rurais. Desta forma, a educação para esses povos do campo, mínima possível, tinham o caráter compensatório e emergencial, além de ser uma educação totalmente voltada para o trabalho agrícola.

Esse cenário só começa a mudar a partir de 1990, depois da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB n.º 9394 de 1996, que garantiu a universalização da educação, inclusive para os povos do campo. A LDB trouxe, junto com a grande luta e as reivindicações dos trabalhadores e trabalhadoras dos movimentos sociais, a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básicas das Escolas do Campo, Parecer n.º 36/2001 e a Resolução n.º 01/2002 do Conselho Nacional de Educação.

No que se refere à identidade da Educação do Campo, esta deve ser construída a partir de uma cultura produzida através das relações mediadas pelo trabalho, no sentido da produção

material e cultural da existência humana. A Educação do Campo busca, dessa forma, interpretar a realidade para a construção de conhecimentos emancipatórios que realmente garantam a melhoria da qualidade de vida dos povos que vivem no e do campo (CALDART, 2010), assim como estimula a permanência dos jovens nesses espaços.

Esse é a reivindicação dos movimentos sociais, principalmente do Movimento dos Sem Terra, que está, desde seu período de construção na década de 1970, à frente da luta pela terra, pela ampliação do projeto de sociedade no sentido de superar as condições de vida e trabalho precárias, reafirmados na luta pela reforma agrária.

A discussão sobre a reforma agrária se divide em três conceitos, conforme explica Stédile e Fernandes (2005), e as maiores confusões de interpretação surgem por falta de conhecimento dessas três vertentes. A primeira delas, segundo o autor, é a reforma agrária clássica, que surgiu após a Segunda Guerra Mundial em alguns países da Europa. Impulsionada pelas burguesias pré-industriais, o movimento de luta pela democratização da propriedade privada da terra objetivava transformar os camponeses em pequenos produtores autônomos, movimentando o mercado em ascensão.

O êxito desses movimentos pela reforma agrária se deu por serem feitas de forma massiva, por terem sido rápidas e por impor, em alguns países, tamanhos máximos de propriedades. Todavia, esse cenário não ocorreu no Brasil, pois:

[..] se implantou desde a colonização um capitalismo dependente, baseado na agricultura de exportação que se constituiu sobre a base da grande propriedade. Portanto, um capitalismo dependente, colonial, exportador não precisa fazer reforma agrária, dividir a terra para haver crescimento econômico. (STÉDILE e FERNANDES, 2005, p. 158).

Esse fato citado é o causador do segundo conceito de reforma agrária, difundindo de maneira difusa principalmente pelo poder público. No Brasil, atualmente e segundo as colocações de João Pedro Stédile em entrevista ao Bernardo Mançano Fernandes (2005), o que existe é uma desconcentração de terra. Há uma confusão clara entre políticas de assentamentos e reforma agrária: o primeiro consiste em uma política de assistência social, paliativa, de distribuição de terras, enquanto o segundo trata de uma nova forma de sociabilidade, que vai além do fim da propriedade privada da terra.

O terceiro conceito é utilizado pelos movimentos sociais, pela Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares - Contag, pelo Movimento

dos Sem Terra – MST e pelas demais entidades que compõem o Fórum Nacional da Reforma Agrária. Nessa concepção, a reforma agrária visa eliminar dois problemas estruturais, a pobreza e a desigualdade social, estando assim relacionada com a luta de classes.

Diante disso, conforme Stédile e Fernandes (2005, p. 162), o MST que está à frente da luta pela reforma agrária enquanto novo projeto de sociedade, salienta a necessidade de trabalhar esse conceito amarrado à democratização da educação. Isso porque, na luta pela terra deve haver a correlação de forças que vai se alterando, conforme “a capacidade dos trabalhadores de aumentarem cada vez mais sua capacidade de organização, de mobilização, para ir avançando”.

É no contexto de efervescência da luta de classes no campo, principalmente pela reestruturação produtiva do capital internacional e a intervenção das empresas transnacionais na produção agrícola (CALDART, 2009, p. 47), que emerge a necessidade de uma Educação do campo e para o campo que atenda a exigência histórica de democratizar o acesso aos conhecimentos acumulados historicamente pelo conjunto da humanidade, bem como a produção desses conhecimentos.

Essa discussão de uma educação voltada aos interesses formativos dos povos do campo é recente na realidade educacional brasileira, como pontua Caldart, pois surge apenas em 1998, a partir da Primeira Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, que ocorreu em Luziânia – GO. Dessa primeira Conferência Nacional foi deliberado um grupo de Articulação Nacional Para uma Educação Básica do Campo com sede em Brasília, responsável por defender os direitos e reivindicações dos movimentos sociais dentro das políticas públicas. Dentre as conquistas desse grupo estão as Diretrizes Operacionais Para uma Educação Básica do Campo de 2012, que se contrapõe veemente ao conceito de Educação Rural.

A Educação do Campo defendido pelos movimentos sociais é mais amplo que o conceito de Educação Rural, pois:

[...] a educação é concebida como um direito social e como uma estratégia política para acumular forças para a construção de um projeto de desenvolvimento do campo, desenvolvimento este, segundo seus percussores capaz de incluir os expropriados do processo de dominação e exploração capitalista. (CARVALHO, 2011, p. 74).

É nesse sentido que a escola do campo passa também a ser vista em seu caráter político, como estratégia para a Reforma Agrária. Todavia, apesar da Educação do Campo ter centrado suas forças na escola do campo, luta permanentemente “para que a prática de educação que oriente suas práticas se descentre da escola, não fique refém de sua lógica constitutiva, exatamente para poder ir além dela enquanto projeto educativo.” (CALDART, 2009, p. 38). Essa compreensão parte da premissa de que a “Educação do Campo toma posição, age, desde uma particularidade e não abandona a perspectiva da universalidade, mas disputa sua inclusão nela” (Idem, *ibidem*), isto é, vai além da educação escolar, institucionalizada pelo modo de produção capitalista, na busca por uma educação emancipadora.

Já na segunda Conferência Nacional de Educação do Campo (CNEC) ocorrida no ano de 2004 também em Luziânia – GO foi discutido os avanços e as reivindicações deste movimento, trazendo a discussão da formação de trabalhadores em educação, dentro de uma política permanente e específica de valorização do trabalho docente. Ainda, os movimentos sociais que compõem a Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo:

[...] defendem a importância de uma articulação permanente entre formação inicial e continuada, colocando que o conhecimento adquirido na formação acadêmica deve ser reelaborado no exercício da atividade profissional para tender a mobilidade, a complexidade e a diversidade de situações educativas do campo (CARVALHO, 2011, p. 76).

A educação do campo, pensada neste prisma, possui uma especificidade que se contrapõe ao modelo anterior de educação rural, que tinha como propósito a permanência do latifúndio, a valorização do capital e a expropriação dos trabalhadores do campo.

É sobre a temática da formação de professores do campo que o próximo capítulo se presta, trazendo os marcos legais, baseado no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária de 1998, no Programa Nacional de Educação do Campo de 2013 e na legislação que trata da criação da Ação Escola da Terra em âmbito nacional.

CAPÍTULO 2

AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO

Este capítulo tem como objetivo apresentar os dispositivos legais que tratam da formação inicial de professores do campo de modo geral e, especificamente, das políticas públicas voltadas à formação continuada dos professores do campo. Para alcançar o primeiro objetivo, utiliza-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394 de 1996 e o Decreto n.º 8.752 de 2016 que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, buscando verificar de que forma a legislação trata da formação continuada de professores.

Em segundo lugar, para atender ao segundo objetivo deste capítulo e buscando verificar o aporte legal que embasa a política nacional de educação do campo e a formação continuada de professores do campo, utiliza-se a Portaria n.º 10 de 1998 de criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, o Decreto n.º 7.352 de 2010 que dispõe sobre a política de educação do campo e o PRONERA, o manual de operações do mesmo programa aprovado em 2004, além da Portaria n.º 86 de 2013 que institui o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO e define suas diretrizes, e por fim a Portaria n.º 579 de 2013 que institui a Escola da Terra e seu respectivo manual. O objetivo é compreender a organização da Ação Escola da Terra em nível nacional, para em seguida, no próximo capítulo, compreendermos como a Ação se efetivou no estado do Ceará no ano de 2015.

Todavia, é preciso considerar que apesar da existência de decretos, resoluções e portarias que tratam de políticas públicas direcionadas às especificidades do campo, como é o caso da legislação acima citada, isso não garante que estas sejam implementadas de acordo com o que está posto no texto da lei. (TAFFAREL e JUNIOR, 2009), sendo necessário que a sociedade civil e os movimentos sociais se organizem com vistas a reivindicar e acompanhar o cumprimento das proposições da lei, levando em consideração que a educação é um direito de todos e um dever do Estado, como apregoado na Constituição Federal de 1988.

2.1 Marcos legais da formação de professores do campo

Como já dito anteriormente, a formação de professores do campo ganha visibilidade nas discussões dos movimentos sociais e das políticas públicas principalmente a partir das Conferências Nacional Por Uma Educação Básica do Campo – I e II CNEC, ocorridas em 1998 e em 2004, respectivamente. No texto-base, escrito em colaboração com diversos autores e estudiosos dos movimentos sociais do campo sobre a temática de Educação do Campo e a partir dos resultados das discussões realizadas na II CNEC, são apresentadas as proposições elaboradas, que tem como objetivo a construção de uma Política Pública de Educação do Campo.

Dentre as proposições, encontra-se a necessidade do “Reconhecimento e Formação dos Educadores do Campo”. Essa prerrogativa surge no sentido de contribuir com um projeto de desenvolvimento sustentável do campo e, para isso, há a necessidade da formação específica para os educadores que atuam nas escolas do campo.

Além do já exposto, é preciso garantir o acesso e a permanência desses educadores em cursos que considerem as especificidades das áreas rurais no que concerne à organização comunitária, à dinâmica social, econômica, cultural e produtiva, por considerar que a escola deve estabelecer relação de participação com a comunidade em que está inserida.

Ainda, é necessário compreender que a reivindicação por Políticas Públicas específicas para o campo vai de encontro com as políticas compensatórias de caráter emergenciais, comumente lançadas pelo governo federal e que, segundo Carvalho (2011, p. 113) “assumem importância fundamental para acentuar a realização das políticas educacionais neoliberais”, ao invés de atender às necessidades educacionais objetivas dos povos do campo.

Nesse sentido, o texto-base (II CNEC, 2004) aposta na universidade como centros de formação dos educadores do campo, com cursos ofertados na modalidade presencial que tenham uma disposição curricular que abarque os saberes necessários para esta especificidade da educação escolar.

No cenário da Educação do Campo, Indígena e Quilombolas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394 de 1996, em seu art. 28, traz garantias importantes para a educação dos povos das áreas rurais:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL/MEC, 1996).

No que diz respeito à formação de professores para atuarem nessas escolas, a LDB é omissa, tratando apenas da formação dos profissionais da educação básica de modo geral, nos moldes dos paradigmas urbanos. Outro importante documento é o Decreto nº 8.752 de 2016 que institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Apesar de não tratar da especificidade da formação inicial e continuada voltada aos educadores do campo, o decreto possui avanços importantes no que diz respeito à valorização e profissionalização permanente dos profissionais da educação básica, bem como na necessidade de assegurar vagas em cursos de formação inicial e continuada de professores em exercício que não possuem a formação exigida na sua área de atuação, situação comum nas escolas do campo.

Segundo os movimentos sociais que compuseram o II CNEC, a realidade das escolas do campo sofre por diversos problemas, entre eles:

[...] falta de escolas para atender a todas as crianças e jovens; de infraestrutura nas escolas; falta de uma política de valorização do magistério; de apoio às iniciativas de renovação pedagógica; de financiamentos; currículos deslocados das questões do campo e dos interesses dos seus sujeitos; muitos docentes sem a qualificação necessária; os mais altos índices de analfabetismo e por fim, também denunciemos que a nova geração está sendo deseducada para viver no campo, perdendo sua identidade de raiz e seu projeto de futuro. (II CNEC, 2004, p. 3).

Nesse sentido, é perceptível a importância da criação de Políticas Educacionais específicas para a realidade aqui descrita, que seja pensada juntamente com os movimentos sociais do campo e a sociedade civil como um todo, atendendo às reivindicações e as necessidades objetivas dessa realidade específica.

Em 1997 no I Encontro Nacional dos Educadores e Educadora da Reforma Agrária - ENERA, as discussões dos professores e demais entidades engajadas na luta pela educação do meio rural em torno dessa necessidade histórica da existência de políticas públicas específicas, culminaram na conclusão de que havia a necessidade de articular os movimentos

e projetos de educação na reforma agrária que já ocorriam, visto a grande demanda por uma educação do meio rural, agravada pela ausência de políticas educacionais. Diante disso e das reuniões ocorridas após esse encontro, foi criado pelo já extinto Ministério Extraordinário de Política Fundiária, em 16 de abril de 1998, por meio da portaria nº 10/98 o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. (MDA/INCRA, 2004, p. 15).

De acordo com o manual de operações do PRONERA, seu objetivo principal é:

[...] fortalecer a educação nas áreas da Reforma Agrária estimulando, propondo, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável. (MDA/INCRA, 2004, p. 17).

Esse objetivo geral é complementado pelos específicos que abarcam as necessidades da educação no e do meio rural. No que diz respeito à formação continuada de professores do campo, buscando atender à necessidade de elevar o nível de formação dos educadores, o PRONERA possui o projeto de formação continuada de professores das áreas da Reforma Agrária.

O objetivo deste projeto é a criação de cursos que contemplem as situações-problema vivenciadas pelos povos do campo, e por isso deve ocorrer de acordo com a metodologia da alternância entre períodos de estudos na universidade e períodos de estudo na comunidade. O tempo comunidade tem como pressuposto a vinculação entre teoria e prática, por meio de ações desenvolvidas pelos educadores na comunidade em que a escola está localizada e na própria escola. Isso porque, como salienta Saviani (2009, p. 153), “a formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente”, bem como do espaço em que atua, seja no campo ou na cidade.

O texto que apresenta a conclusão das discussões realizadas pelos movimentos sociais que participaram da II CNEC, ao tratar da formação de educadores do campo, considera que:

Programas como o PRONERA adquirem sentido se pensados como formadores de novos quadros e de sujeitos críticos para possibilitar uma política de fato, com recursos e permanência garantidos. A criação de cursos superiores de oferta temporária e matrizes curriculares específicas possibilita a formação de educadores qualificados provenientes e vinculados por relações sociais e afetivas às áreas do campo. A medida que as escolas se formarem nas áreas o maior desafio é garantir uma formação e uma qualificação permanente nas regiões mais distantes. (II CNEC, 2004).

Outro importante marco legal para a educação do campo foi o Decreto n.º 7.352, promulgado em 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e estabelece as diretrizes do PRONERA. O decreto, em seu 1º artigo, salienta que “a política de educação do campo tem como objetivo a ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo” (BRASIL/MEC, 2010). Por população do campo, entende-se:

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

Atendendo a esse decreto, o Ministério da Educação lança em 2012, através da Portaria n.º 86 de 1º de fevereiro de 2013, institui o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, que dá diretrizes à organização de ações específicas de apoio à educação do campo e quilombolas. No que diz respeito ao objeto deste estudo, o PRONACAMPO estabelece:

Art. 6º - O Eixo Formação de Professores compreende:

I - a formação inicial dos professores em exercício na educação do campo e quilombola será desenvolvida no âmbito do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo PROCAMPO, da Universidade Aberta do Brasil - UAB e da RENAFOR, assegurando condições de acesso aos cursos de licenciatura destinados à atuação docente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio com a possibilidade de utilização da pedagogia da alternância; e

II - a formação continuada dos professores em nível de aperfeiçoamento e especialização em educação do campo e quilombola, com propostas pedagógicas por áreas de conhecimento e projetos temáticos. (BRASIL/MEC, 2013a).

A Ação Escola da Terra, analisada neste trabalho, apesar de se consistir num curso de aperfeiçoamento em educação do campo, se insere no primeiro eixo do PRONACAMPO, de gestão e práticas pedagógicas. Entretanto, também se enquadra no segundo eixo, acima citado. Os objetivos, bem como a legislação que institui essa ação, serão tratados no próximo subtópico deste trabalho.

Retornando à formação continuada de professores do campo, considerando o aporte legal aqui exposto, é possível considerar que desde a LDB n.º 9.394 de 1996 muitas das prerrogativas reivindicadas pelos movimentos sociais têm sido atendidas, o que não significa

que a luta tenha acabado. Exemplo disso foi a divulgação, após ampla discussão do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, do relatório que deu origem às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, instituída pela Resolução CNE/CEB n.º 1 de três de abril de 2002. Este relatório, inscrito no Parecer n.º 36 de 2001 teve como objetivo “construir uma política de Educação do Campo que respeite a diversidade cultural e as diferentes experiências de educação em desenvolvimento, em todas as regiões do País” (BRASIL/MEC, 2001, p. 01).

É importante considerar, entretanto, que, como afirma Stédile em entrevista à Fernandes, “o direito assegurado na lei não garante nenhuma conquista para o povo. Ele só é atendido quando há pressão popular.” (2005, p. 43). Nesse prisma, compreende-se que foi no bojo dos conflitos sociais que se originaram os movimentos sociais e, a partir das suas reivindicações e suas lutas históricas se constituiu a educação do e no campo.

Reside aí a importância da educação, no sentido de formar os povos do campo politicamente, com conhecimentos científicos, numa perspectiva de uma formação emancipatória para avançarem na luta por um novo projeto de sociedade. Para Alencar (2010):

[...] considera-se que a formação do professor pode ser o caminho para a materialização da Educação do Campo em sua defesa por uma educação e uma escola diferente da que existe na realidade da área rural. A pretensão é que a escola do campo incorpore a luta do seu povo, a sua cultura, as suas memórias e que o campo seja reconhecido como lugar de vida, de produção, com um projeto de desenvolvimento. Que seja um local onde se promova o vínculo entre o ensino e o trabalho e se discuta os conhecimentos relacionados ao trabalho com a terra, aproximando, da escola, as discussões sobre agricultura familiar e sobre as questões que geram a exclusão de direitos, bem como reconheça os saberes já produzidos na comunidade rural presentes nos alunos e nos saberes docentes. (ALENCAR, 2010, p. 209).

Para que esse modelo de formação se efetive na educação do campo, é preciso que a formação dos educadores do campo não reproduza o currículo urbano na zona rural, mas se pautar na valorização e produção de conhecimentos, das particularidades, da história e da luta dos povos do campo. Para a autora já citada acima, a demanda “é de professores com conhecimentos, encaminhamentos didáticos e interesses sobre as necessidades de aprendizagem e de produção de conhecimento do povo do campo” (ALENCAR, 2010, p. 210).

O campo precisa de professores que conheçam a realidade em que atuam e saibam relacionar e valorizar os saberes formais, com os informais e não-formais. Para Caldart (2010), apesar da Educação do Campo ter se centrado na escola, a luta é para que a educação que orienta suas práticas se descentre da escola e se vincule à vida e às realidades dos sujeitos.

Diante desses argumentos, Alencar afirma que não há professores preparados para atenderem a esses paradigmas da Educação do Campo. Um dos motivos é o fato de que não há na história a prática na formulação de políticas públicas que atendam a especificidade da Educação do Campo, o que reverbera tanto na formação quanto nos demais fatores que precarizam o trabalho docente.

Saviani também tece uma crítica à formação de professores, salientando que a formação não fortalece o educador que educa. Isso porque “em lugar de os saberes determinarem a formação do educador, é a educação que determina os saberes que entram na formação do educador”. (SAVIANI, 1996, p. 145).

Estas são, portanto, as tessituras que envolvem tanto a política de formação de professores quanto a educação em seu conjunto, tendo em vista não estar descolada da realidade e da concretude em que operacionalizam-se as políticas que partem do espaço macro e reverberam nas escolas e nas salas de aula, como é o caso da ação Escola da Terra.

2.2 Ação Escola da Terra: criação e atuação nacional

A Escola da Terra surge como uma das ações do Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, lançada em 2012 e institucionalizado pela Portaria nº 86 de 2013, em parceria com o Ministério da Educação – MEC e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, em regime de colaboração com os estados, Distrito Federal e municípios. A Ação atende às prerrogativas previstas no Decreto nº 7.352 de 2010 e tem como objetivo “ampliar e qualificar a oferta da educação básica e superior às populações do campo” (BRASIL/ MEC, 2013a).

Ainda, a referida ação está inserida no primeiro eixo do PRONACAMPO, sobre gestão e práticas pedagógicas. Segundo o texto da lei, no Portaria n.º 86 de 2013, em seu artigo 5º:

[...] O eixo Gestão e Práticas Pedagógicas compreende as seguintes ações:

- I - disponibilização às escolas públicas do campo de materiais didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades formativas das populações do campo e quilombolas, no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, e de materiais complementares no âmbito do Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE;
- II - fomento à oferta da educação integral nas escolas do campo e quilombolas, promovendo a ampliação curricular; e
- III - apoio às escolas com turmas compostas por estudantes de variadas etapas dos anos iniciais do ensino fundamental e das escolas localizadas em comunidades quilombolas, por meio da Escola da Terra. (BRASIL/MEC, 2013a).

Contemplada no terceiro inciso do artigo 5º, a Escola da Terra tem o objetivo de atender às escolas que possuem classes multisseriadas dos anos iniciais do ensino fundamental e escolas quilombolas, promovendo melhoria nas condições de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes do campo e quilombolas, ofertando formação aos professores que atuam nessas realidades.

Segundo o Documento Orientador do PRONACAMPO, “a ação caracteriza-se por disponibilização de material didático-pedagógico de acompanhamento pedagógico e formação de professores” (BRASIL/MEC, 2013b, p. 09). No que diz respeito à formação, o mesmo documento acrescenta que esta de efetivará em parceria com as instituições formadoras, isto é, as instituições de ensino público superior.

Além dos objetivos já citados, a formação continuada para professores das classes multisseriadas do campo e quilombolas “visa elevar o desempenho escolar dos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental e fortalecer o desenvolvimento de propostas pedagógicas e metodologias adequadas às escolas do campo e às escolas quilombolas” (Id, ibdem).

A formação continuada de professores que atuam dentro dessa especificidade ocorrerá, na Escola da Terra, através de um curso de aperfeiçoamento de no mínimo 180 horas, na modalidade presencial e utilizando a proposta da alternância, entre o tempo universidade e o tempo escola-comunidade. Para a efetivação desse curso de aperfeiçoamento a instituição formadora deverá designar o coordenador do curso, o supervisor, os professores pesquisadores, professores formadores e tutores que atuarão na execução e acompanhamento da formação.

O documento legal que orienta as práticas da Escola da Terra consiste na Portaria n.º 579 de 02 de junho de 2013 que a institui, contendo os objetivos, o público alvo e as

características do curso, já explorado neste trabalho. No que diz respeito ao funcionamento do curso de aperfeiçoamento, este ocorre por meio de um regime de colaboração entre quatro importantes agentes, conforme o artigo 9º da Portaria:

- I – o Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADE/MEC;
- II – o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, autarquia vinculada ao Ministério da Educação;
- III – os estados, Distrito Federal – DF e municípios que aderirem às ações de formação e apoio técnico dos entes federados mencionados no inciso anterior;
- IV – as instituições públicas de ensino superior – IPES que aderirem às ações de formação e apoio técnico aos entes federados mencionados no inciso anterior. (BRASIL/MEC, 2013c).

O artigo nº 10 dessa portaria versa sobre as atribuições de cada agente citado acima. Dentre as principais atribuições, cabe ao MEC e SECADI a coordenação e monitoria da implantação e consolidação da Escola da Terra em âmbito nacional, além de elaborar o Manual de Gestão, contendo os termos de compromisso necessários, as diretrizes e como deve ser organizada a formação. Ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE cabe o pagamento das bolsas dos agentes que participarão da formação e o monitoramento dos mesmos. As secretarias de educação dos estados e do Distrito Federal incumbir-se-ão de assinar termo de adesão à Escola da Terra, realizar seleção pública para o Coordenador Estadual, além de acompanhar os tutores e manter os cadastros atualizados dos professores da rede que participam da formação. As prefeituras municipais têm as mesmas atribuições das secretarias de educação do estado, mas dentro de sua área de abrangência, tendo a responsabilidade de selecionar os tutores e possibilitarem as condições objetivas para a efetivação dos acompanhamentos pedagógicos.

No que concerne às atribuições das instituições públicas de ensino superior encontra-se a necessidade de participar a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, além de:

- [...] encaminhar à SECADI/MEC o termo de adesão, a proposta pedagógica do curso de formação continuada da Escola da Terra, acompanhada da respectiva planilha financeira e da proposta de calendário, bem como a previsão do número de vagas disponíveis para os cursistas. (BRASIL/MEC, 2013c).

Além disso, as instituições formadoras são responsáveis por apresentar relatórios parcial e final sobre a execução da formação e certificar os cursistas que concluíram o curso de aperfeiçoamento. Todas essas exigências para a efetivação da ação estão contidas no Manual de Gestão, também previsto na Portaria que institui a Escola da Terra.

No Manual consta ainda o passo a passo para que as instituições públicas de ensino superior - IPES encaminhem os documentos necessários à adesão, bem como as exigências e atribuições dos agentes formativos para a efetivação do curso de aperfeiçoamento.

Em suma, a Escola da Terra visa atender a uma realidade específica e comum nas escolas do campo, que são as classes multisseriadas dos anos iniciais do ensino fundamental, ofertando formação continuada aos professores do campo, através de um curso de aperfeiçoamento de 180 horas, levando em consideração a proposta da alternância entre o tempo de estudo na universidade e o tempo escola-comunidade, momento em que os cursistas devem propor ações dentro dos espaços da comunidade e escola.

A título de esclarecimento, as classes multisseriadas ou unidocentes constituem-se em salas de aula com um professor que atende, no mesmo horário, alunos de mais de um série escolar. A dificuldade em trabalhar com essa realidade, somado com a falta de recursos materiais e humanos, fazem com que os professores que trabalham nas multisseriadas tenham outras tarefas, como “faxineiro, líder comunitário, diretor, secretário, merendeiro, agricultor, etc.” (BARROS et all, 2010, p. 27). Há, nesse sentido, uma angústia quanto à organização do trabalho pedagógico.

Essa angústia e a acumulação de diversas tarefas, somado a pouca ou má formação dos educadores do campo, resultam no fato de que a seriação da escola da cidade é encaixada na classe multisseriada da escola do campo. Isto é, não existe um currículo próprio para essa realidade, o que é feito é seriar a multisseriada. Miguel Arroyo (2001) faz uma crítica contundente ao modelo de seriação existente tanto na cidade como no campo. Para o autor, muito do fracasso escolar se deve a seriação, por constituir-se numa organização seletiva e excludente, que acaba por negar o próprio direito de todos à educação.

A seriação, ainda, caracteriza-se num modelo cartesiano de educação, que fragmenta e isola o trabalho docente, o conhecimento científico e nega o processo de desenvolvimento da própria criança, ao mesmo tempo em que hierarquiza, elencando disciplinas como mais

importantes em detrimento de outras, estimula a competitividade e a ideia da meritocracia, reproduzindo a organização social e econômica da sociedade capitalista.

Nesse sentido, como afirmam BARROS et all (2010, p. 31):

Há a necessidade de construir uma nova proposta educativa para a escola do campo organizada em multisseriação, vinculada à formulação e implementação de políticas públicas estruturantes e intersetoriais, aos desafios da formação do(a) educador(a) [...].

Diante disso, nas considerações finais deste trabalho apresenta-se os resultados obtidos por meio da análise do material didático, em que objetivou-se identificar qual a proposta de formação continuada dos professores do campo e quilombolas das classes multisseriadas dos anos iniciais do ensino fundamental ofertada pela Escola da Terra - Ceará.

Compreende-se que há a necessidade histórica de uma formação de professores que contemple a especificidade do campo e ajude na construção de propostas pedagógicas que atendam a essa necessidade. Portanto, busca-se verificar se a proposta de formação da Escola da Terra no Ceará atende às demandas dos movimentos sociais do campo e contribui com a transformação da realidade das escolas das áreas rurais explicitadas neste trabalho, por meio de sólida formação continuada desses educadores. Busca ainda apresentar a organização curricular e pedagógica da Ação Escola da Terra, ocorrido no Ceará no ano de 2015, bem como o material didático-pedagógico produzido e utilizado nas formações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após análise do material didático e a partir da vivência na organização e efetivação da Ação Escola da Terra no Ceará, é possível apresentar de que maneira o curso aqui analisado foi pensado e estruturado. O curso no estado do Ceará começou a ser gestado na Universidade Federal do Ceará no ano de 2014, momento em que a estrutura do curso foi pensada, baseando-se no Manual da Escola da Terra do PRONACAMPO já apresentado no capítulo 2 deste trabalho.

Foi decidido também neste momento inicial o conteúdo dos módulos e feito o convite para que educadores que possuíssem domínio teórico dos assuntos pudessem contribuir na escrita deste material. A organização curricular dos módulos ficou dividida da seguinte forma: Módulo 1: Trabalho, Educação e Emancipação Humana: bases onto-históricas; Módulo 2: Política Educacional no Brasil em Tempos de Crise Estrutural do Capital: propostas globais para ações locais; Módulo 3: O Campo Brasileiro: breve histórico e perspectivas; Módulo 4: Fundamentos Político-Pedagógicos Para a Educação do Campo: a escola do campo; e, Módulo 5: A Organização Curricular e Pedagógica das Escolas Multisseriadas do Campo.

Os três primeiros módulos tiveram como objetivo apresentar a fundamentação teórica, embasada no materialismo histórico dialético inaugurado por Karl Marx, para compreensão da realidade vivenciada pelos professores das escolas do campo, bem como da política educacional em que a escola do campo está inserida. Nestes primeiros módulos são também apresentados os aspectos históricos para situar a compreensão que se tem do campo brasileiro.

Os dois últimos módulos possuem um caráter mais formativo e prático, já que são voltados para a escola do campo. São nesses módulos que a proposta pedagógica do curso é apresentada. A Pedagogia Histórico-Crítica, pensada pelo educador Dermeval Saviani na década de 1980, é trabalhada como uma proposta para o trabalho pedagógico e para a organização curricular na escola do campo, por permitir que o aluno parta de uma prática inicial e, após a problematização e instrumentalização, possa alcançar a catarse dos conteúdos ensinados, tendo uma prática final transformada. Ainda, a Pedagogia Histórico-Crítica é também utilizada no planejamento das formações, isto é, é utilizada como didática para apresentar os módulos aos alunos/cursistas.

Diante disso, é possível afirmar que a formação continuada dos professores do campo e quilombolas das classes multisseriadas dos anos iniciais do ensino fundamental ofertada

pela Escola da Terra do Ceará, apresenta em seu material didático a proposta de ampla formação desses educadores, pois vai além da visão hegemônica comumente trabalhada nos programas de formação continuada ofertados pelo Estado e Municípios. Além disso, considera a realidade do campo e trabalha numa perspectiva formativa que dê aos educadores os instrumentos teóricos necessários ao trabalho pedagógico nas escolas do campo, pois vincula-se à uma perspectiva de educação emancipatória.

O acesso a conteúdos sólidos que permitam a ampla discussão e reflexão dos professores do campo, bem como a possibilidade de realizar uma pesquisa que tenha como objetivo contribuir com a realidade das escolas do campo e quilombolas e das comunidades que as circundam, vai ao encontro das demandas dos movimentos sociais do campo, como é o caso do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST.

No que diz respeito ao trabalho com os povos quilombolas do Ceará, a proposta de formação continuada da Escola da Terra do Ceará apresentou em seu material didático apenas de maneira inicial. Ainda assim, constitui-se em um avanço por tratar a temática numa perspectiva crítica, faltando apenas maior aprofundamento teórico nas questões quilombolas, pautado no resgate da cultura e dos costumes.

A Ação Escola da Terra do Ceará de 2015 foi finalizada no início de 2016, formando cerca de 700 professores do campo e quilombolas das classes multisseriadas de 19 municípios do Ceará. O encerramento se deu em formato de seminário, realizado durante 03 dias em Fortaleza, Ceará. No I Seminário da Escola da Terra no Ceará foram compostas mesas com palestrantes que trataram principalmente da organização pedagógica das escolas do campo e da Pedagogia Histórico-Crítica como possibilidade para a realidade aqui tanto discutida. Ainda, houve momento rico de troca de experiências na apresentação dos trabalhos finais dos cursistas.

Foram cerca de 400 trabalhos escritos no modelo de resumo expandido e apresentados na modalidade pôster no dia do evento. Os trabalhos realizados tinham como temas centrais a escola do campo e as comunidades do campo e quilombolas, trazendo experiências formativas de assentamentos e também da Escola Família Agrícola Dom Frágoso, localizado no município de Independência – CE, participante da Ação no período de 2015 – 2016.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, Maria F dos S. Educação do campo e formação de professores: construção de uma política educacional para o campo. *Ci. & Tróp.*, Recife, v.34, n. 2, p.207-226, 2010.

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado*. 7. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

ARROYO, Miguel G. As séries não estão centradas nem nos sujeitos educandos, nem em seu desenvolvimento. In: Comissão de Educação. *Solução para as não-aprendizagens: séries ou ciclos?* Brasília: Câmara dos Deputados. Coordenação de Publicações, 2001.

BARROS, Oscar F; HAGE, Salomão M; CÔRREA, Sérgio R. M.; MORAES, Edel. Retratos de realidade das escolas do campo: multissérie, precarização, diversidade e perspectivas. In: Maria Isabel Antunes-Rocha, Salomão Mufarrej Habe (Org). *Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BASBAUM, Leôncio. *História sincera da república- de 1940 a 1967*. 2 Ed. v. 3. São Paulo, Alfa-Omega, 1975.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 25/01/2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 36/2001, de 4 de dezembro de 2001. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: 2001.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 7.352, de 04 novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o programa nacional de educação na Reforma agrária. D.O. U, seção 1, n. 212. Brasília, 2010.

BRASIL. Presidência da República. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL/MEC. Decreto n.º 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília, 2010.

BRASIL/MEC. Decreto n.º 8.752 de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, 2016.

BRASIL/MEC. Documento Orientador do Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO. Brasília, 2013b.

BRASIL/MEC. Portaria n.º 579 de 2013. Institui a Escola da Terra. Brasília, 2013c.

BRASIL/MEC. Portaria n.º 86, de 1 de fevereiro de 2013. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais. Brasília, 2013a

BRASIL/MEPF. Portaria n.º 10 de 1998. Institui o Programa Nacional de Educação na áreas de Reforma Agrária – PRONERA. Brasília, 1998.

CALDART, R .S. Educação do Campo: Notas para uma análise de percurso. In: MOLINA, M. Castagna (org.) Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão. Molina, M. Castagna, MDA, MEC, BRASÍLIA, 2010.

CALDART, R. S. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. *Trab. Educ. Saúde*, v. 7 (n. 1). Rio de Janeiro, p. 35-64, mar./jun., 2009.

CARVALHO, Marise Sousa. Realidade da educação do campo e os desafios para a formação de professores da educação básica na perspectiva dos movimentos sociais. Tese de doutorado: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2011.

CNEC II - Conferencia Nacional por uma Educação do Campo (Por Uma Política Pública de Educação do Campo) Luziânia GO, ago., 2004.

COTRIM, Gilberto. História e consciência do Brasil. 2ª Ed. São Paulo: Editora Saraiva, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e Crise do Trabalho. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

GARCIA, José Carlos. Legitimidade da luta pela terra. In: Dicionário da Educação do Campo. CALDART, Roseli S, PEREIRA, Isabel, ALENTEJANO, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.) - Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

I CNEC - Conferencia Nacional por uma Educação do Campo, Luziânia GO, ago., 1998.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUKÁCS, Gyorgy. Introdução a uma Estética Marxista: sobre a categoria particularidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

MARX, K.; ENGELS, F. A ideologia alemã: crítica da novíssima filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stiner; e do socialismo alemão em seus diferentes profetas, 1845-1846. Tradução de Marcelo Backes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MARX, Karl. Contribuição para a crítica da economia política. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MDA/INCRA. Manual de Operações do Pronera. Brasília, 2004.

PIMENTEL, Alessandra. O Método da Análise Documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. Cadernos de Pesquisa, n. 114, p. 179-195, novembro/ 2001.

PONCE, Aníbal. Educação e luta de classes. São Paulo: Cortez, 2007

RIBEIRO, Marlene. *Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. In M. A. BICUDO; C. A. SILVA JUNIOR (Orgs.). *Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade*. São Paulo: Unesp, 1996.

SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. Edição comemorativa. Campinas, São Paulo. Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação, v.14, n.º 40., p. 143-155, jan./abril., 2009.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, Celso João (Org). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1994.

SAVIANI, Dermeval. Os saberes implicados na formação do educador. In M. A. BICUDO; C. A. SILVA JUNIOR (Orgs.). *Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade*. São Paulo: Unesp, 1996.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 10 ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abril. 2007.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Orgs.). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2012.

STEDILE, João Pedro e FERNANDES, Bernardo Mançano. *Brava Gente Brasileira: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 3. Ed, 2005.

TAFFAREL, Celi. SANTOS JÚNIOR. COLAVOLPE, R. *Formação de Professores Militantes Culturais*. Salvador, Bahia: EDUFBA, 2009.

TONET, Ivo. *Educação contra o capital*. 2ª Ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

TONET, Ivo. *Educação, cidadania e emancipação humana*. Ijuí: Unijuí, 2005.

VASQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. São Paulo: Expressão Popular , 2007.

VENDRAMINI, Célia Regina. *Terra; Trabalho e Educação: experiências sócio-educativas em assentamentos do MST*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000