PELAS VOZES DA TERRA: (RE)LEITURAS PARA UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO RESISTÊNCIA

THE VOICES OF THE LAND: (RE)READINGS FOR A FIELD EDUCATION AS RESISTANCE

Guilherme Martins Teixeira Borges [1]
Maria Esperança Fernandes Carneiro [2]

Resumo: O presente artigo analisa a representatividade que a educação do campo promove enquanto instrumento de resistência à colonialidade agrária brasileira. Assim, reafirma-se o imperativo de se refletir mais sobre a Educação do Campo, criando-se leituras e as contextualizando com os cenários contemporâneos, em especial o dos sujeitos do campo. Nessa perspectiva, discute-se inicialmente a Educação do Campo enquanto categoria e, em segundo momento, destaca-se uma releitura acerca dos seus princípios educacionais norteadores. Para compreender essas questões, foi utilizado como aporte teórico metodológico o materialismo-histórico dialético, pois, dada a configuração social e política do objeto de estudo, caracterizado pelo movimento das ideias e dos diversos grupos de interesse que compõem o contexto do campo brasileiro e do acesso à educação. Ao final, o artigo busca chamar a atenção para que se afirme, no âmbito das discussões acadêmicas e da sociedade, a concepção da Educação do Campo como uma prática pedagógica emancipadora, que revela uma valorização dos diferentes saberes no processo educativo como um dos princípios norteadores da educação rural.

Palavras-chave: Colonialidade; Educação; Políticas Fundiárias.

Abstract: This article analyzes the representation that rural education promotes as an instrument of resistance to Brazilian agrarian coloniality. Thus, the imperative to reflect more on Rural Education is reaffirmed, creating readings and contextualizing them with contemporary scenarios, especially that of rural subjects. From this perspective, Rural Education is initially discussed as a category and, secondly, a reinterpretation of its guiding educational principles is highlighted. In order to understand these questions, dialectical historical materialism was used as a theoretical and methodological contribution, because, given the social and political configuration of the object of study, characterized by the movement of ideas and the various interest groups that make up the context of the Brazilian field and the access to education. In the end, the article seeks to draw attention to the affirmation, within the scope of academic and society discussions, of the conception of Rural Education as an emancipatory pedagogical practice, which reveals an

[1] Doutorando em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/GO). Professor de Direito na Uni-Anhanguera (CENTRO UNIVERSITÁRIO DE GOIÁS), UNIALFA e FANAP, Brasil. E-mail: g.martins.borges@hotmail.com.
[2] Doutora em Educação: História, Política e Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora titular da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil. E-mail: esperancacarneiro@outlook.com.

appreciation of different knowledge in the educational process as one of the guiding principles of rural education.
Keywords: Coloniality; Education; Land Policies.

INTRODUÇÃO

A contextualização do campo brasileiro é marcada por um processo de lutas, pelo qual a conflitualidade se faz presente entre aqueles poucos que detém o domínio das terras e dos meios de produção agrários e os que se sujeitam a esse processo de exploração. E, nesse cenário, a Educação se mostra como um instrumento de luta daquelas camadas marginalizadas pelo sistema capitalista das elites, sobretudo porque, a partir desse processo educacional que os trabalhadores rurais, assentados e acampados da Reforma Agrária podem iniciar suas emancipações política, social, econômica e cultural frente às explorações de um capitalismo que se apossou, violentamente, de seus espaços rurais e que ainda reitera as heranças do colonialismo.

A Educação, portanto, também deve atender às demandas especificas de grupos vulneráveis, de minorias que há anos, em seus processos históricos de subjugação, tiveram direitos seus direitos sociais alijados. Assim, nessa inter-relação entre campo e educação é preciso que novas abordagens e releituras da Educação do Campo sejam realizadas no campo acadêmico e na comunidade.

Cada vez mais a Educação do Campo tem sido alvo de ameaças. O exemplo mais próximo é a tentativa, quiçá já consumação, de desmonte do Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária, o PRONERA. O governo atual do Presidente Jair Bolsonaro (2019 a 2022) deu continuidade às políticas ultra neoliberalistas do governo Temer, mas também o neoconservadorismo, tendo por intuito como aponta Santos (2020, p. 22) "calar as vozes da classe operária, dos trabalhadores rurais e urbanos, da juventude, das mulheres, dos indígenas, dos sem-terra, dos sem-teto, dos negros, e de todos os trabalhadores que sofrem exploração, dominação e opressão".

Podemos constatar como os cortes de recursos para o PRONERA constituem-se em política de alijamento social dos trabalhadores rurais, uma vez que, os dados da realidade mostram que os habitantes da zona rural deveriam receber atenção especial, uma vez que somente 29,8% das crianças da zona rural apresentam nível suficiente de alfabetização em Leitura, mas crianças que estudam na zona urbana apresentam suficiência de 47,7% (BRASIL, 2019, p. 52).

O golpe final dado pelo atual governo frente as políticas de educação para o campo se concretizou por meio da publicação do Decreto nº 20.252 de 20 de fevereiro de 2020, cujo conteúdo versa sobre a reorganização da estrutura do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), em uma clara opção pelo enfraquecendo de programas importantes para o desenvolvimento dos Movimentos Sem Terra e Quilombolas. Na reestruturação, o governo extinguiu a Coordenação-Geral de Educação do Campo e Cidadania do âmbito do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), o que inviabiliza a continuidade das ações do PRONERA no país. Além disso,

toda a política de educação do campo migra sua competência do INCRA, cuja autonomia era essencial para as atividades promovidas no contexto do PRONERA, e se estabelece no Ministério da Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento, cujo perfil atual é notadamente voltado ao agronegócio e, não possui nenhum órgão governamental responsável pela execução do PRONERA.

Pois bem, todas essas questões trazem à tona a necessidade de se rediscutir a Educação do Campo, de se pensar e refletir seus princípios e processos de ensino e aprendizagem. Não se pode deixar a Educação do Campo ser velada junto com o desmonte do PRONERA, é preciso falar sobre a Educação do Campo e de como ela merece espaço no campo acadêmico e da sociedade, em especial aqueles que dela necessitam: os trabalhadores rurais, camponeses, comunidades tradicionais e quilombolas.

Para compreender essas questões, foi utilizado como aporte teórico metodológico o materialismo-histórico dialético, pois, dada a configuração social e política do objeto de estudo, caracterizado pelo movimento das ideias e dos diversos grupos de interesse que compõem o contexto do campo brasileiro e do acesso à educação e seus entrelaços com as políticas públicas educacionais e agrárias, as categorias teóricas de análise científica contempladas pelo referencial materialista-histórico dialético foram essenciais para os fins da abordagem desse artigo. Já em relação a metodologia, o trabalho está construído via pesquisa teórica e bibliográfica.

A EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUAS INTERFACES

Um projeto de Educação do Campo só faz sentido se for capaz de promover entre os alunos o sentimento de união e de pertencimento de cada um à terra, ao campo. Educação do campo não é simplesmente levar a mesma escola urbana para dentro do campo, pois estaríamos estudando campo e educação como realidades desconexas e, ao contrário, nós reafirmamos com Caldart (2009) que os processos de ensino e aprendizagem devem levar em consideração as particularidades dos sujeitos do campo.

Podemos dizer sobre a Educação do campo, parafraseando Emir Sader (prefácio a Mészáros, 2005, p. 15) que sua natureza e seu destino estão profundamente ligados ao destino do trabalho no campo e, consequentemente, ao destino das lutas sociais dos trabalhadores e da solução dos embates de projetos que constituem a dinâmica atual do campo brasileiro, da sociedade brasileira, do mundo sob a égide do capitalismo em que vivemos. E ainda que 'muitos não queiram', esta realidade exige posição (teórica sim, mas sobretudo prática, política) de todos os que hoje afirmam trabalhar em nome da Educação do campo. (CALDART, 2009, p. 36/37).

Por consequência, valendo-se da colocação de Roseli Salete Caldart já citada, a Educação do Campo se desenvolve em meio a conflitualidade do campo no Brasil, das lutas que emergem das questões agrárias brasileiras e da atuação dos trabalhadores rurais, dos beneficiários da reforma agrária, do camponês, dos movimentos sociais rurais e tantos outros que

por ora estamos chamando de sujeitos do campo e de sua identidade camponesa. (CORREIA, D. M. N.; BATISTA, M. S. X.; BRITO, R. M. J, 2011).

A construção de uma Educação do Campo está intimamente ligada com a compreensão e valorização da identidade camponesa, inclusive é isto que a justifica enquanto modelo pedagógico emancipatório. Quando afirmamos que a Educação do Campo também se constrói a partir de um processo de contradições, referimo-nos ao fato de que ela se torna um instrumento de resistência em desfavor da identidade da agricultura capitalista, também conhecida por modelo do agronegócio. Na identidade do trabalhador rural o elo de pertencimento, espaço, vida, cultura, e solidariedade social é construído pelo trabalho na terra, que se contrapõem a lógica do lucro da agricultura capitalista.

A concepção de Educação do Campo não é uníssona, ao contrário, pode apresentar mais de um sentido em suas construções. Primeiramente, pode ser compreendida como política pública educacional, a exemplo do que ocorre com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, bem como pode expressar um processo de ensino e aprendizagem ímpar, na medida em que essa educação incorpora a práxis do campo em seus processos de transmissão e construção de conhecimento.

O que é, portanto, esta Educação do Campo?

Inicialmente deve-se atentar ao fato de que Educação do Campo não se confunde com o conceito de educação\escola rural, ou também chamada de "Educação no Campo". Esta é fruto da tentativa do Estado em minimizar o "atraso" educacional provocado pela ausência de políticas públicas que contemplassem o meio rural no início do século XX, no Brasil. O homem do campo, em especial no quesito educacional, sempre fora estereotipado como alguém "atrasado", como um típico "Jeca Tatu" das narrativas de Monteiro Lobato.

Ora, essa imagem de "atraso" do trabalhador rural não era apenas em razão de uma obra literária de Monteiro Lobato, mas sim o inverso a obra literária é que inspirou o autor, pois na verdade esta imagem do atraso é que representa um instrumento de contensão utilizado pelos grandes detentores de propriedades rurais para manter o camponês afastado de uma educação emancipatória. Afinal, dar uma educação de qualidade a tal grupo ocasionaria uma quebra no sistema capitalista de dominação agrária brasileiro.

Assim, a criação das escolas rurais não pode ser considerada um modelo de Educação do Campo, mas apenas uma intencional extensão do modus operandi das escolas da cidade para o campo em qualidade e quantidade diminuta.

A professora Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante elucida como essa relação das Escolas Rurais com a manutenção das explorações dos trabalhadores pelos capitalistas agrários se desenvolveu:

> A educação rural instituída no início do século XX, tem sua história, atrelada ao mundo da produção capitalista dos contextos urbanos. Tais "políticas", quando chegaram em doses residuais, traziam em sua essência socioeducacional o que restava de propostas do mundo dos escolarizados das cidades, em versões de projetos,

> campanhas e palavras de ordem que vinham com suas multifacetadas intenções demarcadas pelo desejo de conter a população rural nos seus lugares de origem, ainda que sem condições dignas de neles sobreviverem. Entre efêmeras e casuais intervenções socioeducacionais para os adultos e adaptações equivocadas de escola urbana para as crianças, sutilmente delineava-se mediante a incompetência do estado, um perfil de estudante "possível" no rural: inadequado ao mundo urbano, despreparado para os potenciais do local. Pode-se afirmar que a falta de uma política, foi a política educacional do rural em sua cor mais viva ao longo da história da educação brasileira. (CAVALCANTE, 2010, p. 554).

Educação do Campo não é uma simples forma de extensão dos modelos educacionais já consagrados nos espaços urbanos, ao contrário, trata-se justamente da busca pela construção e consolidação de um novo modelo educacional que emerge das necessidades e peculiaridades de quem vive no campo. Se na Escola Rural o processo de aprendizagem sai do *locus* urbano para o rural, na Educação do Campo a ideia é de que este processo nasça dentro da própria realidade do campo e que se construa sob tal premissa.

O movimento social questiona o paradigma da educação rural e propõe a educação do campo como um novo paradigma para orientar as políticas e práticas pedagógicas ligadas aos trabalhadores do campo. Questiona, em essência, os interesses da classe dominante expressos no paradigma da educação rural e as contradições do modo de produção capitalista. (SOUZA, 2008, p. 1093).

Os movimentos sociais do campo tiveram e ainda têm grande impacto nos projetos pedagógicos de Educação do Campo, de forma que a relação entre eles é essencial, pois são nas práxis sociais dos movimentos do campo que as necessidades e particularidades desse modelo educacional vão se manifestando:

> Quando dizemos Por Uma Educação do Campo, estamos afirmando a necessidade de duas lutas combinadas: pela ampliação do direito à educação e à escolarização no campo; e pela construção de uma escola política e pedagogicamente vinculada à história, à cultura e às causas sociais e humanas dos sujeitos do campo, e não um mero apêndice da escola pensada na cidade: uma escola enraizada também na práxis da Educação Popular e da Pedagogia do Oprimido. (CALDART; CERIOLI; KOLLING, 2002, p. 13).

Atualmente a Educação é um dos grandes temas de luta do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST em nosso país. Durante os primeiros anos de luta, os Sem Terra reunidos sob a bandeira do MST tinham como prioridade a conquista da terra. Mas eles logo compreenderam que isso não era o bastante. Se a terra representava a possibilidade de trabalhar, produzir e viver dignamente, faltava-lhes um instrumento fundamental para a comunidade de luta. A continuidade a luta exigia conhecimentos tanto para lidar com assuntos práticos, como

para entender a conjuntura política econômica e social. Arma de duplo alcance para os Sem Terra, a educação tornou-se prioridade do Movimento.

O movimento ainda conta com um projeto de Educação Itinerante, cuja proposta é levar uma educação de qualidade e que atenda às necessidades do trabalhador rural para crianças, adolescentes e adultos que estejam acampados e em luta pelo direito à reforma agrária:

A Escola Itinerante foi criada no âmbito do Movimento Sem Terra, para garantir o direito à educação das crianças, adolescentes, jovens e adultos em situação de itinerância, enquanto estão acampados, lutando pela desapropriação das terras improdutivas e implantação do assentamento. É uma escola que está voltada para toda a população acampada, o barraco da escola itinerante, é construído antes do barraco de moradia e tem também a função de se converter em um centro de encontros de toda comunidade acampada.

Os movimentos sociais do campo já trazem em si um projeto educativo próprio, com suas metodologias e características únicas. Este projeto, por sua vez, encampa uma atitude transformadora da realidade política, social, econômica e cultural do país. Ou seja, não se trabalha (e nem deve) no âmbito dos movimentos sociais do campo um modelo de projeto educacional meramente reprodutor de um discurso das classes dominantes do acesso à terra.

Logo, na medida em que o campo se torna um espaço de conflitos, não restam dúvidas de como a participação dos movimentos sociais agrários assumem um papel fundamental nesse contexto, sobretudo porque se tratam dos sujeitos do contra- movimento, da ruptura, da emancipação e da educação como um projeto libertador.

POR UMA PRINCIPIOLOGIA APLICADA À EDUCAÇÃO DO CAMPO

Para iniciar a análise dos princípios da Educação do Campo, valermo-nos do disposto no Decreto n. 7.352/2010, que em seu artigo 2º traz os princípios da Educação do Campo. A partir dessa previsão e, também nos pautando nas diretrizes do Manual de Operações do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (2016) produzido pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário, podemos apontar como princípios orientadores das práticas educacionais do campo o princípio do diálogo, o princípio da práxis e o princípio da transdisciplinaridade.

O princípio do diálogo, que diz respeito a uma dinâmica de aprendizagem-ensino que assegure o respeito à cultura do grupo, a valorização dos diferentes saberes e a produção coletiva do conhecimento; o princípio da práxis, como um processo educativo que tenha por base o movimento ação–reflexão–ação e a perspectiva de transformação da realidade, uma dinâmica de aprendizagem-ensino que ao mesmo tempo valorize e provoque o envolvimento dos educandos em ações sociais concretas, ajudando na interpretação crítica e no aprofundamento teórico necessário a uma atuação transformadora; e o princípio da transdisciplinaridade, assegurando que os

processos educativos contribuam para a articulação de todos os conteúdos e saberes locais, regionais e globais, de forma que nas práticas educativas os sujeitos identifiquem as suas necessidades e potencialidades. (CALDART; PEREIRA; ALENTEJANO; FRIGOTTO, 2012).

A partir dos princípios orientadores, podemos compreender os princípios pedagógicos da Educação do Campo (ALENCAR, 2015). Vejamos então o conteúdo de cada um deles.

O primeiro princípio a ser trabalhado diz respeito ao Princípio Pedagógico do papel da escola enquanto formadora de sujeitos articulada a um projeto de emancipação humana, ou simplesmente, princípio da emancipação pela escola.Tal princípio não é exclusivo dos processos educacionais do campo, ao contrário, pode-se considerá-lo como um vetor irradiante de todos os processos educacionais, vez que expressa uma das funções mais importantes que a escola realiza frente à sociedade, qual seja, a de ser um instrumento de emancipação do indivíduo como ser social. Assim, a escola exerce uma prática pedagógica libertadora, que no contexto rural brasileiro assume uma importância imensurável, sobretudo porque além de expandir os processos educativos para o campo, trazem esse próprio campo para dentro do processo de construção e consolidação deste projeto pedagógico.

E em razão desses fatores que este projeto educacional afirma os sujeitos do campo como seus principais elementos do processo de aprendizagem, ou seja, é por meio dessa educação que, simultaneamente, este homem se constrói homem do campo, reafirmando sua própria identidade como tal, e se torna o elo de aprendizados para as próximas gerações do campo. A formação humana é todo o processo educativo que possibilita ao sujeito constituir-se enquanto ser social responsável e livre, capaz de refletir sobre sua atividade, capaz de ver e corrigir os erros, capaz de cooperar e de relacionar-se eticamente, porque não desaparece nas suas relações com o outro. Portanto, a educação como formação humana é também uma ação cultural. (MOREIRA; RAMOS; SANTOS, 2004).

Destarte, a concepção da educação do campo como uma prática pedagógica libertadora traz à baila a premissa da valorização dos diferentes saberes no processo educativo como um dos princípios norteadores da educação rural. O campo é um espaço múltiplo, em que as várias formas de saberes se entrelaçam e criam perspectivas educacionais que devem ser incorporadas na formação deste modelo educacional. A escola precisa levar em conta os conhecimentos que os pais, os/as alunos/as, as comunidades do campo possuem, e resgatá-los dentro da sala de aula num diálogo permanente com os saberes produzidos nas diferentes áreas de conhecimento.

Nesse mesmo sentido, o Princípio Pedagógico da Autonomia e Colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino, reafirma que o espaço do campo é heterogêneo e que seus sujeitos devem ser respeitados em suas particularidades:

> O campo tem diferentes sujeitos. São pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, cablocos, meeiros, bóia-fria e outros grupos mais. Entre estes há os que estão ligados a alguma forma de organização popular, outros não; há ainda as diferenças de gênero, de etnia, de religião, de geração; são diferentes jeitos de produzir e de viver; diferentes modos de olhar o mundo, de conhecer a realidade e de resolver os problemas; diferentes jeitos de fazer a própria resistência no campo; diferentes lutas. (CALDART; CERIOLI; KOLLING, 2002, p. 21).

A compreensão da Educação do Campo como construção dos próprios sujeitos do campo é essencial para este processo educativo, é o que a difere de uma simples modalidade de Escola Rural, reprodutora de um sistema de educação "urbanocêntrico" para o campo. Portanto, é imprescindível que para essa proposta educacional a incorporação nos projetos pedagógicos das manifestações das diversas identidades do campo.

Outro princípio que também deve ser considerado em relação à Educação do Campo é o do lugar da escola vinculado à realidade dos sujeitos. Este princípio remete a noção de Educação do e no Campo, expressando a necessidade de a escola estar situada geograficamente no contexto sociocultural dos sujeitos do campo. Nos cursos de licenciatura do campo, os quais visam a formação de educadores específicos para esse processo pedagógico, efetivam tal princípio por meio da Pedagogia da Alternância, pela qual se promove uma metodologia de ensino de "tempo de universidade" e "tempo de comunidade":

A definição do tema evidencia haver divergências entre esses sujeitos coletivos que vêm construindo na prática um projeto pedagógico, tendo a Pedagogia da Alternância como método. Este consiste na articulação entre Tempo-Escola (TE) e Tempo-Comunidade (TC). No TE, os educandos permanecem de duas semanas a dois meses, dependendo do curso, no espaço da escola em regime de internato. No TC, os educandos retornam às suas propriedades familiares ou às comunidades ou aos assentamentos para colocarem em prática, a partir dos problemas anteriormente levantados no TC, os conhecimentos que foram objeto de estudo no TE. A Pedagogia da Alternância exige uma formação específica para os professores, que não tem sido considerada nas licenciaturas. Por isso, as entidades e organizações que vêm adotando esse método optam pela contratação de monitores que, de modo geral, são agrônomos ou técnicos agrícolas. Os licenciados que escolhem trabalhar com a Pedagogia da Alternância fazem cursos oferecidos por aquelas entidades e/ou organizações. (RIBEIRO, 2008, p. 1).

A pedagogia da alternância tem suas origens nas "Maisons Familiales Rurales", também conhecidas por Casas Familiares Rurais, criadas pelo Padre Abbé Granereau no ano de 1911 e consolidadas pelo educador André Duffaure. No Brasil esse modelo escolar chega conhecido como "Escola Família Agrícola" (EFAS) e foi implantado pela primeira vez no Estado do Espírito Santo em 1968:

> A primeira instituição escolar, ou centro formativo em alternância, foi criada em 1968, no distrito de Olivânia, município de Anchieta, no litoral sul do Estado do Espírito Santo. Essa primeira instituição foi denominada Escola Família Agrícola (EFA). Inicialmente, a formação em alternância ocorria com intervalos de uma semana de formação, em regime de internato na escola, e duas semanas no meio externo, com trabalho, vivência e estudos na propriedade da família (RODRIGUES, 2008, p. 64).

A partir da experiência pioneira no estado do Espírito Santo, as escolas familiares agrícolas se expandiram para outros estados brasileiros, a exemplo de Goiás. Esse processo ficou conhecido como Movimento dos Centros Familiares de Formação em Alternância e Educação do Campo.

A alternância enquanto metodologia da prática de ensino do/no campo revela um importante instrumento para os trabalhadores rurais quanto o acesso à escola e o respeito a suas individualidades. Isso porque, em um modelo tradicional de se pensar a educação, os processos de ensino e de aprendizagem, o canal de acesso aos conhecimentos se dá apenas dentro da própria escola, seguindo as formalidades que cada fase de escolarização exige.

Quando pensamos no trabalhador rural enquanto aluno não podemos desvinculá-los de suas origens na terra e da necessidade material de seu trabalho no campo, razão por que é de extrema importância a metodologia da alternância quando considera a construção do processo de ensino e aprendizagem a partir do tempo de escola e do tempo de comunidade.

Nesse sentido, como princípio, a alternância agrega necessariamente o movimento do sujeito no mundo, em seus diferentes contextos em que estejam inseridos, de forma que esta alternância seja integrativa. Nessa perspectiva analítica e prática, na alternância, a realização das atividades é entendida não como complementar, mas de interação permanente entre as atividades formativas e o trabalho do formador no processo educativo, em que os sujeitos e os sistemas constituem-se em um movimento dinâmico de formação e não em uma mera transmissão de conhecimentos. Assim, os alternantes são considerados pessoas autônomas, responsáveis, autoras de si mesmas no processo formativo e a interdisciplinaridade é central para a orientação do trabalho pedagógico. (ANTUNES-ROCHA, M. I., & MARTINS, M. D. F. A., 2011).

Nesse contexto, válida é a lição do professor João Batista Pereira de Queiroz que, ao estudar a pedagogia da alternância, descreve três possíveis formas que ela pode se desenvolver: a) alternância justapositiva; b) alternância associativa; c) alternância real ou copulativa ou integrativa. (QUEIROZ, 2004). O modelo justapositivo seria uma alternância sem diálogo entre o tempo de escola e o tempo de comunidade, de maneira que as atividades realizadas em cada período não repercutem entre si, não existindo, portanto, uma real integração entre escola e comunidade. Já na forma associativa, há uma aproximação entre as atividades da escola e aquelas produzidas profissionalmente pelo

trabalhador do campo, entretanto não existe ainda um perfeito diálogo com o tempo de comunidade salvo o de natureza profissional, as experiências de trabalho.

Por fim, na alternância real observamos uma efetiva interação entre escola e comunidade, cujas trocas são para além das experiências profissionais, considerando também os componentes sociais, culturais e econômicos do tempo de comunidade. É a forma mais complexa de consolidar o modelo da pedagogia da alternância, embora seja a que mais promova o seu dinamismo e a sua constante evolução.

Retomando os demais princípios da Educação do Campo, temos o da estratégia para o desenvolvimento sustentável, pelo qual a escola do campo, ao ser pensada como uma educação para o desenvolvimento, tem que levar em consideração os paradigmas da sustentabilidade, articulando as novas relações entre pessoas e natureza, entre os seres humanos e os demais seres dos ecossistemas, afinal não é possível se pensar em sujeitos do campo sem seus espaços de formação social, cultural, econômica e política.

Pois bem, de todas as premissas tratadas, é a da compreensão da Educação do Campo como construção dos próprios sujeitos do campo que ganha relevância neste estudo, sobretudo para compreender os movimentos sociais agrários como atores fundamentais neste processo de aprendizagem tão peculiar que é a Educação do Campo. Conforme apontado, a consolidação de uma Educação do Campo necessariamente perpassa pela necessidade de se criar uma identidade própria desse processo educativo, em especial quanto aos seus sujeitos (trabalhadores rurais, assentados da reforma agrária, agricultores familiares dentre outros). Tal necessidade inclusive está expressa no parágrafo único do art. 2º, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB-1/2002):

> [...] a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a 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. Assim, infere-se que a Educação do Campo assume uma "relação de pertença", isto é, "o sentimento de pertença é o que vai criar o mundo para que os sujeitos possam existir, uma vez que a condição para o desenvolvimento das suas competências e dos seus valores é a pertença a um lugar" (MOREIRA; RAMOS; SANTOS, 2004, p.36).

De conseguinte, este sentimento de fazer parte do campo também implica em reconhece-lhe como algo intrínseco as diversas formas de luta pela terra. Aliás, no contexto brasileiro de formação dos sujeitos do campo, a luta pelo direito à terra é uma das marcas centrais da(s) identidade(s) de tais sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O direito de acesso aos mais altos e diferentes níveis de Educação é velado pelas elites brasileiras como um

privilégio e, por isso, não deve ser democraticamente estendido a todos. Manter o trabalhador na ignorância sobre a realidade exploratória em que ele se insere é uma necessidade do sistema capitalista e, por isso, Educação não é para todos, é para poucos.

A educação em direitos humanos deve assumir uma função emancipadora e libertadora (FREIRE, 1997). Essa função, aliás, deve ser compreendida como um vetor irradiante de todos os processos educacionais, vez que expressa uma das funções mais importantes que a escola realiza frente à sociedade, qual seja, a de ser um instrumento de emancipação do indivíduo como ser social. Assim, a escola exerce uma prática pedagógica libertadora, que no contexto da universalização dos direitos humanos, assume uma importância imensurável, sobretudo porque além de expandir os processos educativos em direitos humanos a toda sociedade, trazem essa própria realidade da sociedade para dentro do processo de construção e consolidação deste projeto pedagógico em direitos humanos.

Dado esses fatores, o presente artigo apresentou a atual necessidade de se refletir mais sobre a Educação do Campo, criando-se novas leituras e as contextualizando com os cenários contemporâneos, em especial o dos sujeitos do campo.Nessa perspectiva, é preciso reafirmar a concepção da educação do campo como uma prática pedagógica emancipadora, que revela uma valorização dos diferentes saberes no processo educativo como um dos princípios norteadores da educação rural.

O campo é um espaço múltiplo, em que as várias formas de saberes se entrelaçam e criam perspectivas educacionais que devem ser incorporadas na formação deste modelo educacional. A escola precisa levar em conta os conhecimentos que os pais, os/as alunos/as, as comunidades do campo possuem, e resgatá-los dentro da sala de aula num diálogo permanente com os saberes produzidos nas diferentes áreas de conhecimento (jurídica, sociológica, agrárias e etc.).

A relevância dessa compreensão se torna bastante atual, sobretudo diante do contexto social e político que o Brasil se encontra desde ano de 2016 (Governos dos Presidentes Michel Temer e Jair Bolsonaro). Educação não é mais prioridade nas ações no MEC, o campo, o espaço rural, a terra, o meio ambiente equilibrado e todos que deles sustentavelmente vivem não têm mais proteção aos comandos das recentes políticas de governos. Portanto, na estruturação de nossa sociedade, terra é poder e permite a acumulação de capital e propicia mecanismos exploratórios em desfavor da classe trabalhadora tão caros às elites do país.

E como a Educação aparece nesse contexto? Ora, o acesso à Educação que efetivamente liberte e emancipe o indivíduo, tem a finalidade de desenvolver uma consciência crítica apta a revelar como as ideologias da opressão capitalista desenham a realidade social. (FREIRE, 2008).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, Maria Fernanda dos Santos. *Princípios Pedagógicos da Educação do Campo: caminhos para o fortalecimento da escola do campo.* Ci & Tróp. Recife, v. 39, n. 2, p. 41-72, 2015.

ANTUNES ROCHA, M. I., & MARTINS, M. F. A (2011). Diálogo entre teoria e prática na Educação do Campo: Tempo Escola/Tempo *Comunidade e alternância como princípio metodológico para organização dos tempos e espaços no curso de Licenciatura em Educação do Campo.* In Molina, M.C., & Sá, L.M. (Orgs). Licenciaturas em educação do campo: registros e reflexões a partir das experiências -piloto (UFMG; UnB; UFBA e UFS (p. 213-228). Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2011.

ARAÚJO, Sandra Regina Magalhães de. *A alternância na formação de jovens do campo: O caso da Escola Família Agrícola de Angical (BA).* Educação na alternância: cidadania e inclusão no meio rural brasileiro. –Goiânia: Ed. Da UCG, 2007.

BRASIL. *Anuário brasileiro da educação básica.* São Paulo: Moderna. Todos pela Educação, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Resolução CNE/CEB – 1/2002,* Brasília, DF: MEC, 2004.

BRASIL. *Ministério da Educação – MEC.* Disponível em ://portal.mec.gov.br/pnaes/194-secretarias-112877938/secadeducacao-continuada-223369541/18724-mais-educacao-campo. Acessado em 15/07/2020.

CALDART, Roseli Salete. *Educação do campo: notas para uma análise de percurso*. Revista Trabalho, educação e saúde, v. 7, n. 1, p. 35-64, Rio de Janeiro, 2009.

CALDART, Roseli Salete, CERIOLI, Paulo Ricardo; KOLLING, Edgar Jorge. *Educação do campo: identidade e políticas públicas*/Edgar Jorge Kolling, Paulo Ricardo Cerioli e Roseli Salete Caldart (organizadores). Brasília, DF: Articulação Nacional por um Educação do Campo. Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 4, 2002.

CALDART, R. S. PEREIRA, I. B. ALENTEJANO, P., & FRIGOTTO, G. *Dicionário da Educação do Campo* (p.632). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de saúde Joaquim Venâncio, Expressão popular, 2012.

CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. *Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para educação do campo alcançar as escolas no rural.* Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 18, n. 68, p. 549-564, jul./set. 2010.

CAVALCANTI, Matuzalem; FERNANDES, Bernardo Mançano. *Territorialização do agronegócio e concentração fundiária*. Revista Nera, n. 13, p. 16-25. São Paulo, 2012.

CORREIA, Deyse Morgana das Neves; BATISTA, Maria do Socorro Xavier; BRITO, Rosa Maria de Jesus. *Educação do campo: resistência e afirmação da identidade camponesa.* Anais do XX EPENN – Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste. Manaus, agosto, 2011.

FERNANDES, Bernardo Mançano. *Questão agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial.* In: BUAINAIN, Antonio M. (Ed). Luta

pela terra, reforma agrária e gestão de conflitos no Brasil. Campinas: Editora da Unicamp, 2005.

MOREIRA, Telma Maria; RAMOS, Marise Nogueira; SANTOS, Clarice Aparecida dos. *Referências para uma análise política nacional de educação do campo: cadernos de subsídios* – Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnologia, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy. *Políticas "públicas" e educação do campo: em busca da cidadania possível?*.Revista Travessias, v. 3, n. 3, 2009.

QUEIROZ, João Batista Pereira de. *Construção das escolas famílias agrícolas no Brasil: ensino médio e educação profissional.* Tese (Doutorado em Sociologia) - UnB, Brasília, 2004.

RODRIGUES, João Assis. *Práticas Discursivas de Reprodução e Diferenciação na Pedagogia da Alternância*. 2008. 213 f. 2008. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação) -Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2008.

SANTOS, Luiza Rodrigues dos. *Políticas públicas: o desmantelamento das políticas do ensino superior no Brasil.* Monografia digital, PUC/GO Goiânia, Goiás, Brasil, 2020.

SOUZA, Maria Antônia. *Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica*. In: Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez, 2008.