

COLLEÇÃO

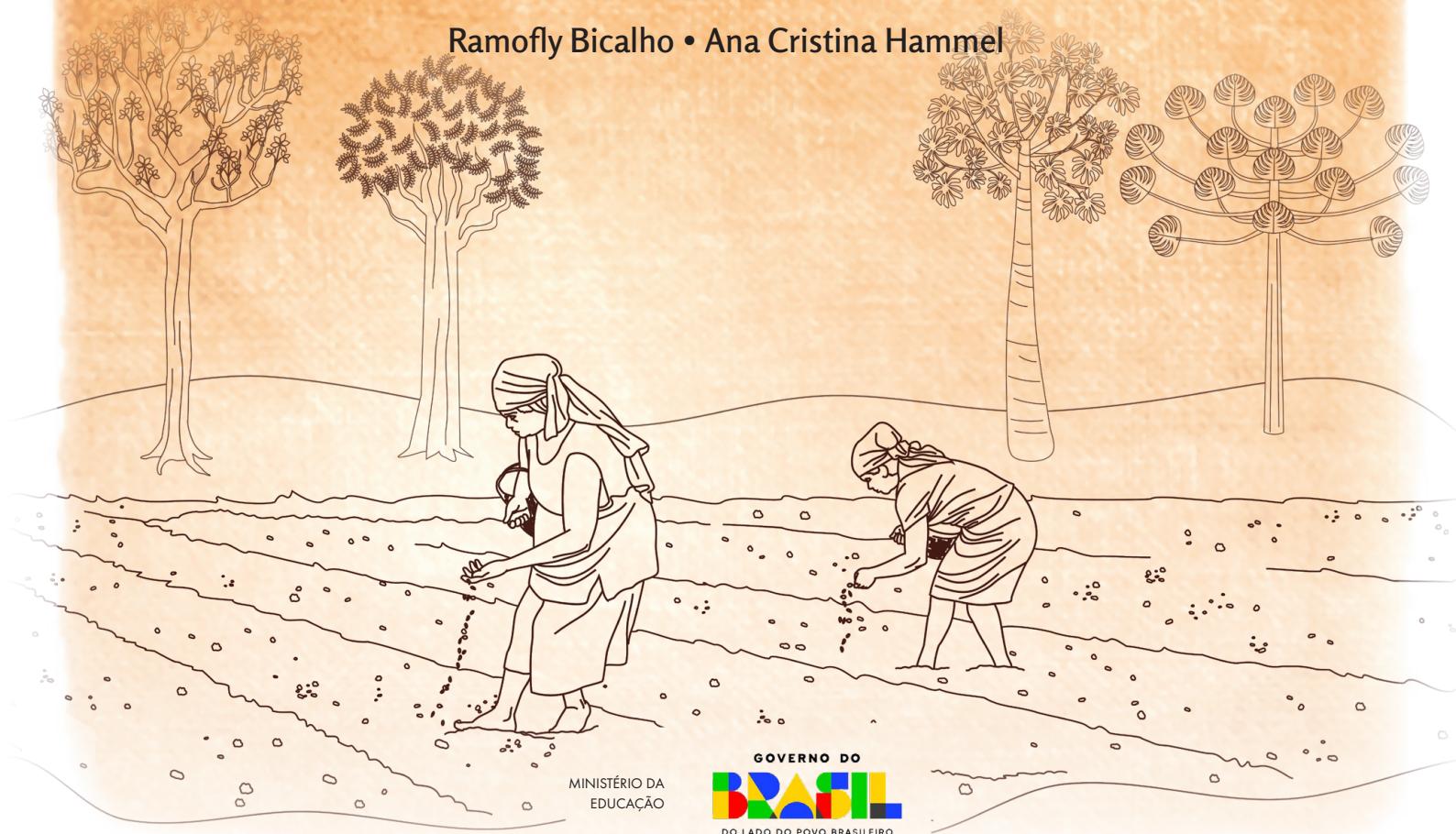
Cadernos Escola da Terra:
Semeando Saberes com Territórios

CADERNO TEMÁTICO II

MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E AS ESCOLAS DO CAMPO



Ramofly Bicalho • Ana Cristina Hammel



GOVERNO FEDERAL

Luiz Inácio Lula da Silva – Presidente da República

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC

Camilo Santana – Ministro

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, DIVERSIDADE E INCLUSÃO – SECADI

Zara Figueiredo – Secretária

Maria do Socorro Silva – Diretora de Políticas de Educação do Campo e Educação Ambiental

Evandro Costa de Medeiros – Coordenador-Geral de Políticas de Educação do Campo

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – UFPA

Gilmar Pereira da Silva - Reitor

Loiane Prado Verbicaro – Vice-reitora

Nelson José de Souza Júnior – Pró-reitor de Extensão

Eliana da Silva Felipe – Diretora do Instituto de Ciências da Educação

Celi da Costa Silva Bahia – Vice-diretora do Instituto de Ciências da Educação

COLEÇÃO CADERNOS ESCOLA DA TERRA: SEMEANDO SABERES COM OS TERRITÓRIOS

COLETIVO RESPONSÁVEL PELA ORGANIZAÇÃO GERAL DA COLEÇÃO

Salomão Mufarrej Hage – Universidade Federal do Pará

Maria Isabel Antunes-Rocha – Universidade Federal de Minas Gerais

Hellen do Socorro de Araújo Silva – Universidade Federal do Pará

Xavier Carvalho de Sousa Neto – Ministério da Educação

Álida Angélica Alves Leal – Universidade Federal de Minas Gerais

Maria de Nazaré Cunha de Araújo – Universidade Federal do Pará

ORGANIZADOR E ORGANIZADORA DO CADERNO II

MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E AS ESCOLAS DO CAMPO

Ramofly Bicalho – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Ana Cristina Hammel – Universidade Federal da Fronteira Sul

COLEÇÃO

Cadernos Escola da Terra:
Semeando Saberes com os Territórios

Caderno II

MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO

DO CAMPO E AS

ESCOLAS DO CAMPO

Ramofly Bicalho • Ana Cristina Hammel

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO



BELÉM – PARÁ
2025

© 2025 Universidade Federal do Pará

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS - A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. a violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do código penal.

Sistematização e organização

Coletivo Responsável pela Organização Geral da Coleção

Revisão técnica

Álida Angélica Alves Leal

Hellen do Socorro de Araújo Silva

Maria Isabel Antunes-Rocha

Salomão Mufarrej Hage

Xavier Carvalho de Sousa Neto

Maria Clara Costa

Elemento gráfico capa [folha]

Álida Angélica Alves Leal



Revisão de texto

Kadu Sena | MC&G Editorial

Projeto gráfico

Glaucio Coelho | MC&G Editorial

Diagramação e Capa

Glaucio Coelho | MC&G Editorial

Ilustração capa

Robson Araújo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M935 Movimento da educação do campo e as escolas do campo : caderno 2 / orgs. Ramofly Bicalho e Ana Cristina Hammel. — 1. ed. — Belém : MC&G, 2025. Dados eletrônicos [PDF]. — (Coleção Cadernos Escola da Terra: Semeando Saberes com os Territórios ; 2).

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-6115-143-6

ISBN: 978-65-6115-120-7 (Coleção)

1. Educação rural. 2. Educação rural - Políticas públicas. 3. Educação rural - Aspectos sociais. 4. Prática de ensino. 5. Professores - Formação. I. Bicalho, Ramofly. II. Hammel, Ana Cristina. III. Coleção.

CDD23 : 370.91734

Bibliotecária: Priscila Pena Machado - CRB-7/6971



DOI: 10.6136/9786561151436

Esta obra está licenciada com uma Licença Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Brasil

FUNDAÇÃO DE AMPARO E DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Rua Augusto Correa – S/N

Guama – Belém – PA – CEP: 66075-110 – CIDADE UNIVERSITÁRIA

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DA COLEÇÃO CADERNOS ESCOLA DA TERRA: SEMEANDO SABERES COM OS TERRITÓRIOS	7
APRESENTAÇÃO DO CADERNO	11
DO MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: ALGUMAS TESSITURAS HISTÓRICAS	15
1 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL	16
2 O MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUA CONSTITUIÇÃO	21
3 MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: DA CRIAÇÃO DO FONEC AOS NOSSOS DIAS	29
LEGISLAÇÕES E POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: PRONERA, PROCAMPO, PRONACAMPO E ESCOLA DA TERRA	47
1 ALGUNS INSTRUMENTOS DE REGULAMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	48
1) Parecer nº 36/2001, do Conselho Nacional de Educação e Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002	49
2) Parecer CNE/CEB nº 1, de 1º de fevereiro de 2006	49
3) Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008	50
4) Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Resolução nº 4/2010/CEB/CNE)	53
5) Decreto nº 7.352/2010	53
6) Lei nº 12.960/2014	55
2 ALGUNS PROGRAMAS RELACIONADOS À EDUCAÇÃO DO CAMPO	57
1) Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)	57

2) Programa Projovem Campo Saberes da Terra	60
3) Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO)	62
4) Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO)	65
5) Programa Escola da Terra	67
A AGROECOLOGIA COMO MATRIZ FORMATIVA DAS ESCOLAS DO CAMPO	71
EXPERIÊNCIAS ACUMULADAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: RESISTÊNCIAS E (R)EXISTÊNCIAS NA AFIRMAÇÃO DOS TERRITÓRIOS E TERRITORIALIDADES CAMPONESAS	85
1 ESCOLA ITINERANTE E O FORTALECIMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	86
2 CIRANDA INFANTIL - A INFÂNCIA SEM TERRA E A LUTA PELO ESPAÇO DAS CRIANÇAS E A PARTICIPAÇÃO DAS MULHERES	91
3 A FORMAÇÃO COM A EXPERIÊNCIA DA CONTAG	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS	104
LISTA DE SIGLAS	110
LISTA DE FIGURA	111
SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS	112
SOBRE OS ORGANIZADORES E AS ORGANIZADORAS	113



APRESENTAÇÃO DA COLEÇÃO CADERNOS ESCOLA DA TERRA: **SEMEANDO SABERES COM OS TERRITÓRIOS**

[...] Amar a terra, e nela plantar semente,
a gente cultiva ela, e ela cultiva a gente.
A gente cultiva ela, e ela cultiva a gente.

Choro virou alegria,
a fome virou fartura,
e na festa da colheita,
viola em noite de lua.

Mutirão é harmonia,
com cheiro de natureza,
o sol se esconde na serra
e a gente acende a fogueira. [...]

(Zé Pinto)



Caros/as Educadores & Educadoras do Campo, das Águas e das Florestas,

É com grande satisfação que apresentamos a Coleção “Cadernos Escola da Terra”, instigados e instigadas pelos saberes e fazeres que animam os mutirões que marcam as populações do campo, das águas e das florestas em nosso País, “semeando saberes com os territórios”.

Este material foi produzido com a intenção de contribuir com a formação continuada de educadores e educadoras das escolas e turmas multisseriadas que realizam o trabalho docente na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, nos territórios do campo e quilombolas, atendidos pelo Programa Escola da Terra.

O Programa foi instituído pela Portaria nº 579, de 2/07/2013, do Ministério da Educação, no âmbito do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) e pela Portaria MEC n. 86, de 1º de fevereiro de 2013, ratificado pela Portaria MEC n. 238, de 23 de abril de 2021; em conformidade com a CF/1988, Lei n. 9.394 (LDB/1994), Lei n. 13.005 (PNE/2014), Decreto n. 7.352/2010, Decreto n. 8.752/2016, Resolução CNE/CP 1/2020, entre outras legislações específicas.

Na função de uma política nacional de formação docente, o Programa Escola da Terra possui diretrizes e orientações teórico-metodológicas sintonizadas com as especificidades dos povos do campo, assegurando autonomia aos estados para elaborar sua proposta pedagógica própria, como uma estratégia de valorização da heterogeneidade que configura as dimensões sociopolítica, territorial, pedagógica, cultural e administrativa específicas resultantes das relações e interações conflitivas e consensuais que se estabelecem entre as universidades, os entes federados nas esferas federal, estadual e municipal e suas redes de ensino, bem como os movimentos sociais e sindicais populares do campo, durante a execução do Programa em cada um dos estados brasileiros (Hage *et al.*, 2018).

Ao assumir os princípios da Educação do Campo como eixos estruturantes do processo formativo, o Programa Escola da Terra reconhece a diversidade de territórios e territorialidades do campo existentes no País, nos estados e nos municípios, assim como a complexidade que configura



as relações sociais nesses territórios. O Programa apostava na construção da *unidade na diversidade* ao materializar as ações protagonizadas pelos coletivos que assumem sua execução em cada um dos estados, com suas metodologias e construções teórico-metodológicas específicas, definidas com o acúmulo de experiências das Universidades com a sua participação no Movimento da Educação do Campo em seu estado.

A necessidade de fazer com que essas particularidades do Programa Escola da Terra sejam apropriadas com mais significância pelos sujeitos, coletivos e instâncias que participam de sua materialização justifica a produção desta Coleção, que cumpre o papel relevante no sentido de seus Cadernos serem utilizados de maneira muito abrangente, podendo contribuir também com:

- 1) a formação de todos os segmentos que integram as comunidades das escolas do campo, das águas e das florestas;
- 2) o Movimento da Educação do Campo em sua ação formativa de afirmar a concepção de Educação do Campo entre os sujeitos do Campo, das Universidades, dos sistemas de ensino e da sociedade brasileira;
- 3) o fortalecimento do campo da Formação de Educadores e Educadoras como uma política pública estruturante, que incorpore as referências teórico-práticas construídas com o protagonismo do Movimento da Educação do Campo.

Esperamos que esta Coleção contribua para a consolidação do Programa Escola da Terra na função política pública de formação permanente dos educadores e das educadoras dos territórios do campo, das águas e das florestas. Como nos diz a canção em epígrafe, que a gente possa seguir “acendendo a fogueira” da construção de um projeto de campo, de escola e de sociedade numa perspectiva democrática, emancipatória e transformadora.

Por fim, destacamos que, para semear os saberes tradicionais, camponeses, populares, escolares e científicos que circulam nos territórios dos campos, das águas e das florestas, escolhemos o exercício do bordado como referência estético-artístico-política dos nossos Cadernos. Por meio do girassol e de importantes verbos delicadamente costurados em folhas secas – que remetem ao cultivo da terra –, buscamos expressar nossa necessária resistência no processo de construção da Escola Pública do Campo que queremos: para todos e



todas, que respeite as especificidades dos territórios e possibilite que seus povos possam tecer suas próprias histórias e destinos. Juntos e juntas, convidamos a alinhavar direitos e esperanças.

Coletivo de Organização da Coleção



APRESENTAÇÃO DO CADERNO

**Caros/as Educadores & Educadoras
do Campo, das Águas e das Florestas,**

É com a alegria que emerge da luta que apresentamos o **Caderno 2 – Movimento da Educação do Campo e as Escolas do Campo**, que integra a Coleção Escola da Terra: Formação Continuada de Educadoras e Educadores do Campo. O material tem como centralidade o protagonismo dos movimentos sociais e sindicais populares na construção e defesa da Escola Pública do Campo. Ao longo das próximas páginas, explicitamos o papel estratégico que a Educação, a Escola e as Políticas Educacionais assumem na formação dos sujeitos do campo, na produção e reprodução de suas diversas formas de trabalho e de vida nos territórios do campo, e no fortalecimento das lutas pela *Reforma Agrária Popular*, pela Soberania Alimentar e por um projeto de sociedade que respeite e valorize os povos e territórios do campo.

Neste Caderno, o Movimento da Educação do Campo é apresentado a vocês, educadores e educadoras do campo, desde sua materialidade de origem, como protagonista na construção de um paradigma educacional outro, da Educação do Campo, que se diferencia do paradigma da Educação Rural. Este último ainda é hegemônico, em face das intencionalidades dos grupos de maior poder existentes na sociedade e suas alianças em favor de um projeto educacional construído para os sujeitos do campo, sem a sua participação efetiva, desvinculado das realidades e interesses



dos povos camponeses e de seus territórios; e totalmente sintonizado com um projeto de mercantilização do campo e de produção de *commodities* para exportação.

De fato, toda potencialidade que identificamos na atualidade no conceito de Educação do Campo advém de sua vinculação com os movimentos sociais, que, nesses últimos 25 anos, desde 1998, não têm medido esforços no sentido de ser propositivo e de construir alianças de caráter público-público, seja com Instituições de Educação Superior, seja com as Redes de Educação Básica, seja com os órgãos de gestão públicas nas diversas esferas de governo e com organizações não governamentais que comungam desses mesmos princípios. Tais articulações têm sido voltadas à formulação e implementação de políticas e práticas educativas sintonizadas com os diversos modos de ser e de produzir a existência, que configura os territórios brasileiros do campo.

Destaque no Caderno foi dado às legislações e aos programas e políticas educacionais construídos em diálogo com a experiência e sabedoria ancestral acumulada pelos povos tradicionais e camponeses. Estes, com suas práxis educativas alternativas e diferenciadas, dialógicas e emancipadoras, foram ocupando os espaços institucionais e ressignificando os parâmetros de qualidade estabelecidos em âmbito legal. Ao mesmo tempo, foram servindo de referência para a formulação e implementação de políticas e programas educacionais exitosos, porque estão sintonizados com as realidades e interesses dos povos tradicionais e camponeses, e fundamentalmente porque se referenciam em experiências educativas construídas pelos povos tradicionais e camponeses e pelos movimentos sociais deles representativos.

A relação da Educação do Campo com a Agroecologia também foi abordada no Caderno. Tal abordagem ganhou lugar de destaque justamente pela importância do vínculo estreito entre os processos educativos emancipatórios forjados no âmbito da Educação do Campo e as práticas produtivas cooperadas e sustentáveis desenvolvidas com o enfoque agroecológico. Esta é uma situação que demanda maior conhecimento dos educadores e das educadoras que atuam nas escolas do campo, para que possam fortalecer esta aproximação entre a Educação do Campo e a Agroecologia e, com isso, fortalecer o projeto social dos povos tradicionais e campone-



ses, defendido pelos movimentos sociais populares, que contrasta com o projeto de mercantilização do campo, da produção e da vida no campo.

Por fim, o Caderno compartilha experiências educativas, escolares ou sociais, que possuem muita significância para os sujeitos do campo, das águas e das florestas. Elas foram construídas coletivamente com o envolvimento de lideranças dos movimentos sociais, educadores e educadoras do campo, crianças, jovens, adultos/as e idosos/as, mulheres, agricultores/as familiares, assentados/as e acampados/s da reforma agrária ou de assentamentos agroextrativistas; que promovem o diálogo entre os conhecimentos científicos e os saberes tradicionais ou populares, que afirmam os vínculos e pertencimentos com seus territórios e territorialidades e que possuem caráter libertador, emancipatório e transformador das realidades injustas e desumanas que ainda predominam na atualidade.

Esperamos que, com a leitura do Caderno, e da Coleção como um todo, educadores e educadoras do campo possam fortalecer seus vínculos e pertencimentos com o Movimento da Educação do Campo e com os modos de vida e de produção da existência diversos que constituem as comunidades e os territórios tradicionais e camponeses; além de desenvolver práxis educativas com os/as estudantes do campo que afirmem seus territórios e territorialidades pluriversas, seus bem viveres e seus saberes e sabedorias ancestrais.

Organizadores e Organizadoras do Caderno Temático II





DO MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: ALGUMAS TESSITURAS HISTÓRICAS

Edson Marcos de Anhaia
Salomão Mufarrej Hage

*Já que você decidiu
dê as mãos, vamos simbora
porque pela estrada afora,
vamos juntar muita gente,
pois no campo vai florir
uma educação decente.*

Pra vida continuar.

(Zé Pinto)

A canção indicada na epígrafe deste texto compõe a publicação “Cantares da Educação do Campo”, elaborada pelo Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra (MST) no ano de 2006. Foi escolhida para abrir estes escritos, pois contém um belo anúncio: queremos educação decente, pública, gratuita e de qualidade, socialmente referenciada, promovida com igualdade de oportunidades a todas as pessoas, incluindo camponesas e camponeses do nosso País! É por meio desta exclamação



que convidamos à leitura deste capítulo, que trata da história e do movimento da Educação do Campo no Brasil.

1

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPo NO BRASIL

Os sujeitos e os territórios do campo historicamente têm sido deixados à margem da implementação de políticas públicas nas diferentes esferas de governos ao longo da história do Brasil. Isto é resultado da implementação de uma visão de desenvolvimento que sempre privilegiou os territórios urbanos em detrimento dos rurais. Esse pensamento urbanocêntrico predomina no Brasil e continua hegemonic na nossa sociedade.

Essa forma de pensar se intensifica com o avanço do capitalismo, que produz no imaginário da sociedade o entendimento de que o campo deve ser tornar um espaço de produção de mercadoria, e não um território de produção da vida, de bem viver dos seres humanos, de relações sociais coletivas e cooperadas, colocando no centro de sua construção o mercado e as relações econômicas de produção.

Entretanto, ao excluir milhões de pessoas do acesso aos meios de produção e dos bens socialmente produzidos, o próprio sistema capitalista cria os germens da contra hegemonia, fazendo emergir no seio da sociedade as organizações e ações coletivas que constituem os movimentos sociais, cooperativas, associações e sindicatos antagônicos a esse sistema.

Nosso propósito é dar relevância às lutas dos movimentos sociais populares do campo e aos diferentes sujeitos coletivos que se organizam em meio às contradições e processos de luta e violência próprios da historicidade brasileira, assumindo o papel de fazer a formação e construir esses novos sujeitos, com consciência política da necessidade de superar os interesses corporativos individuais, de cunho meramente econômico.

Roseli Caldart (2010) nos lembra que emancipar politicamente os trabalhadores e as trabalhadoras do campo, como resultado do processo vivido, que é formador, é uma das tarefas do movimento social vinculado às classes populares. Assim, ao mesmo tempo em que mobiliza cada sujeito para a luta social, este processo constitui novos sujeitos com capacidade de empreender lutas mais amplas, aprofundando-as e recriando-as, pois a



superação das necessidades mais básicas faz emergir outras no processo de emancipação.

Historicamente, a organização dos movimentos sociais e sindicais na luta pela terra tem a bandeira da Reforma Agrária como horizonte e como exigência para a melhoria das condições de produção da existência humana em uma sociedade permeada pelas relações de produção capitalistas. No entanto, a criação do Movimento da Educação do Campo se deu nessa perspectiva, de ampliar a luta pela terra, com as conquistas nos processos de luta pela reforma agrária, com a transformação das condições objetivas de vida nos territórios do campo, e a garantia dos direitos humanos e sociais aos povos tradicionais e camponeses.

A experiência de luta é que possibilita aos movimentos sociais do campo avançarem na compreensão do mundo e das relações sociais nele implicadas, principalmente em uma sociedade dividida em classes. A organização política dos diferentes movimentos sociais do campo, principalmente na segunda metade da década de 1990, foi crucial para garantir algumas conquistas, entre elas o aumento visível do número de assentamentos criados e famílias assentadas a partir de 1995.

O Relatório Brasil de 2015 informa que, no período de 1995 até 2000, foram assentadas 395.211 famílias em 3.438 assentamentos em todo território brasileiro, o que implicou diretamente a intensificação da luta pela terra e por outros direitos, como, por exemplo: Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar/PRONAF (1996); Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) (1998); e incremento nas ações de fomento à produção agrícola, assistência técnica, habitação rural etc.

A conquista dos assentamentos pelos trabalhadores e pelas trabalhadoras Sem Terra exigiu o repensar do modelo de produção individual e em pacotes tecnológicos dependentes das empresas multinacionais que lhes eram impostos. Como alternativa para produzir a existência com a terra conquistada, organizaram-se cooperativas em alguns assentamentos com a intenção de articular e fortalecer o trabalho coletivo, a produção, comercialização e a captação de recursos para viabilizar a permanência na terra.

Estas conquistas também suscitaram repensar a educação ofertada aos povos do campo, tendo em vista que o modelo vigente, referente à Educação Rural, não condizia com as necessidades, os desejos e as pers-



pectivas dos movimentos sociais de luta pela terra.

Diferentemente da Educação Rural, a Educação do Campo entende a Educação como um Direito, que forma os seres humanos em sua totalidade social, indissociável de todos os aspectos que constituem sua vida social. A Educação do Campo tem por princípio o respeito aos sujeitos do campo, com a valorização de suas diferenças sociais, culturais, ambientais, políticas, econômicas, de gênero, geracional, de raça e etnia, de territórios e territorialidades,

A Educação do Campo está vinculada à luta dos sujeitos do campo, organizados em movimentos e organizações sociais e sindicais pela democratização da terra e garantia do direito à Educação, buscando coletivamente a superação das desigualdades sociais e a afirmação da vida com dignidade de todos os seres, humanos e não humanos.

O Dicionário¹ da Educação do Campo (Caldart *et al.*, 2012) reúne um conjunto de verbetes construídos coletivamente por pesquisadores/as ligados/as à luta pela terra e, nele,

A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores e trabalhadoras do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana (Caldart, 2012, p. 257).

O Movimento da Educação do Campo não se limita à defesa de que a Educação seja somente entendida como um direito universal. Suas lutas e mobilizações buscam fundamentalmente incidir no Estado, principal responsável por assegurar o direito de todas as pessoas à Educação, como estabelece o art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)², para que sua ação de provedor da educação seja cumprido.

¹ O Dicionário da Educação do Campo pode ser acessado no seguinte endereço <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>.

² Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.



Ter o direito assegurado na legislação não significa necessariamente que as políticas públicas sejam efetivadas. Por isso, o Movimento da Educação do Campo assume estrategicamente, como bandeira de luta, a efetivação de políticas públicas que garantam o Direito à Educação de todos os sujeitos e povos do campo.

PARA SABER MAIS

De acordo com o site da Federação dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares do estado de Sergipe (FETASE), “a Marcha das Margaridas é uma ação estratégica das mulheres do campo e da floresta que integra a agenda permanente do Movimento Sindical de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (MSTTR) e de movimentos feministas e de mulheres. É um grande momento de animação, capacitação e mobilização das mulheres trabalhadoras rurais em todos os estados brasileiros, além de proporcionar uma reflexão sobre as condições de vida das mulheres do campo e da floresta. Realizada desde 2000, tem revelado grande capacidade de mobilização e organização. Pelo caráter formativo, de denúncia e pressão, mas também de proposição, diálogo e negociação política com o governo federal, tornou-se amplamente reconhecida como a maior e mais efetiva ação das mulheres da América Latina”.

A Marcha tem este nome em homenagem a Margarida Alves, trabalhadora rural, líder sindical e defensora dos direitos humanos paraibana, símbolo da luta de trabalhadoras do campo por seus direitos, que foi brutalmente assassinada a mando de latifundiários em 1983. Margarida lutou, no período da ditadura, pela carteira assinada, 13º salário, jornada de trabalho de 8h e férias para trabalhadores e trabalhadoras do campo. Foi a primeira mulher a lutar pelos direitos trabalhistas na Paraíba durante a repressão e responsável por mais de cem ações trabalhistas na justiça do trabalho regional. Sua militância incomodava os proprietários da maior usina de açúcar da região, a Usina Tanques, e os interesses de senhores de engenho e fazendeiros. Uma das suas frases, que se tornou lema da luta sindical, foi: “é melhor morrer na luta do que morrer de fome”.

A ação envolve diversas organizações feministas, como a Marcha Mundial das Mulheres (MMM), a Articulação de Mulheres Brasileiras (AMB), a União Brasileira de Mulheres (UBM) e vários movimentos de mulheres, como o Movimento da Mulher Trabalhadora Rural do Nordeste (MMTR-NE), o Movimento Interestadual de Quebradeiras de Coco Babaçu (MIQCB), as extrativistas organizadas no Conselho Nacional dos Seringueiros (CNS), o Movimento Articulado de Mulheres da Amazônia (MAMA) e o Grupo de Trabalho (GT) Mulheres da Articulação Nacional de Agroecologia. No total, são 27 federações, mais de 4 mil Sindicatos dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais e



16 organizações sociais, além do apoio de grupos internacionais. Este ano, a Marcha é antecedida pela 1^a Marcha das Mulheres Indígenas, organizada pela Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB).

A Marcha das Margaridas, assim como outros movimentos, se articula em defesa da vida, da terra, das mulheres, das crianças e jovens do campo. Nesse sentido se une à defesa dos direitos, entre eles o direito pela Escola no e do campo. Desde sua segunda edição, realizada no ano de 2003, a Marcha incorporou o eixo da discussão sobre a “Educação do Campo” como uma de suas bandeiras de luta, expressa em sua Plataforma Política e a Pauta de Reivindicações. Assim o fez por compreender que, junto aos demais, este eixo revela questões de ordem estrutural para o enfrentamento da fome, pobreza e violência em nosso país.

Convidamos a conhecer o “Caderno 13 – Educação Pública não sexista e antirracista e direito à Educação do e no Campo”, Eixo político da 7^a Marcha das Margaridas, realizada em 2023, que teve o lema “Pela reconstrução do Brasil e pelo Bem Viver!”

Disponível em: <https://www.marchadasmargaridas.org.br/?pagina=matérias&idartigo=MTEo>

Texto e imagem disponíveis em: <https://www.modefica.com.br/marcha-das-margaridas/>





2

O MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUA CONSTITUIÇÃO

A Educação do Campo é expressão do acúmulo das lutas e mobilizações dos movimentos sociais e sindicais dos povos do campo, ao compreenderem a importância de articular as lutas pelo acesso à terra às mudanças mais radicais na estrutura da sociedade, incorporando a educação como fundamental nesse processo.

A realização do I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA)³ demarca o início da construção do Movimento da Educação do Campo no Brasil. É entendido como a materialização das ações que vinham sendo desenvolvidas pelo conjunto de instituições, organizações e movimentos do campo, vinculados com a luta pela terra e a produção da existência no campo.

O I ENERA representa a síntese e a possibilidade de um processo mais amplo de construção de uma ação coletiva. *Síntese*, porque pauta, na discussão em âmbito nacional, experiências vivenciadas com a educação escolar e com outros espaços educativos no campo, em diferentes estados brasileiros. *Possibilidade*, porque desencadeou um conjunto amplo de ações que contribuiu para a consolidação do Movimento da Educação do Campo, com a inclusão, em âmbito nacional, da discussão sobre uma educação comprometida com os sujeitos do campo, porque foi construída com eles.

Neste sentido, os objetivos do I ENERA (1997) expressam esse momento que agrega o que denominamos como síntese de experiências e possibilidades teórico-práticas para a educação. São eles:

- Promover um espaço de mobilização, de intercâmbio de práticas pedagógicas, de convivência e de estudo entre os educadores que atuam nos acampamentos e assentamentos da reforma agrária de todo o Brasil.
- Fortalecer a organização dos educadores e das educadoras por um projeto pedagógico sintonizado com os desafios históricos da luta pela reforma agrária e da construção de cidadania no campo e na cidade.

³ O I ENERA aconteceu em 1997, reunindo educadores e entidades parceiras do MST como Universidade de Brasília (UnB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).



- Fazer um balanço do trabalho de educação que vem sendo realizado no MST, definindo linhas de ação para os próximos anos.
- Divulgar para a sociedade o trabalho educacional desenvolvido pelo MST, buscando intercâmbios específicos nesta área.
- Definir as principais bandeiras de lutas do MST no campo da educação.

O I ENERA fomentou a discussão sobre a Educação do Campo no País, proporcionando aos sujeitos do campo compreenderem melhor a realidade rural brasileira e a educação existente nesses territórios; levando Munarim (2008) a afirmar ser o “Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro”, a “certidão de nascimento” do Movimento da Educação do Campo.

PARA SABER MAIS

Conheça o “Manifesto das educadoras e dos educadores da Reforma Agrária ao povo brasileiro”, elaborado no contexto do I ENERA, realizado entre 28 e 31 de julho de 1997. Disponível em: <https://mst.org.br/download/manifesto-das-educadoras-e-dos-educadores-da-reforma-agraria-ao-povo-brasileiro/>

A realização da I Conferência Nacional de Educação Básica do Campo é resultante deste processo, tendo como proponentes o MST, a Universidade de Brasília (UnB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), reunindo educadores/as, educandos/as e sujeitos envolvidos com a Educação do Campo de todas as regiões do País: sem-terra, agricultores familiares, indígenas, povos da floresta, ribeirinhos, quilombolas, sindicatos de trabalhadores rurais com suas organizações e movimentos do campo. Este momento tornou-se um marco na história da Educação do Campo, conforme afirmam Kolling, Néry e Molina:

[...] os educadores e educadoras do campo entram na Conferência como pessoas totais, não como professores/professoras. Carregam a infância, criam seus espaços, cirandas infantis, para elas, inserem a infância, a juventude em seus rituais e representações. É impossível pensar na Educação do Campo sem referi-la aos sujeitos concretos, históricos, à infância, à adolescência, à juventude, aos adultos que vivem e se constituem humanos. Eles transitam, gritam, brincam, fazem-se presentes nos



tempos e nos espaços dos painéis, das mesas temáticas, do lazer, das representações. Os sujeitos têm tanta presença, que não podemos deixar de referir o projeto de desenvolvimento para o campo e a educação básica para pessoas concretas, sujeitos de direitos. Uma grande lição para nossa pedagogia escolar, distanciada dos sujeitos ou que os reduz a alunos, aprovados ou reprovados, novatos ou repetentes, especiais ou normais. Recuperar a centralidade dos educadores e educadoras como sujeitos sociais e culturais só poderá vir de pedagogos que têm a consciência de seus direitos e participam de movimentos nos quais se constroem como sujeitos históricos (Kolling, Néry; Molina, 1999, p. 11).

É neste processo que se inaugura o termo “Educação do Campo”, citado no texto básico enviado aos estados para subsidiar os debates preparatórios à realização da I Conferência. Nesta, o termo é legitimado, adquirindo um significado para os movimentos sociais, como destacam Kolling, Néry e Molina:

Utilizar-se-á a expressão campo, e não a mais usual meio rural, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que vivem hoje e tentam garantir a sustentabilidade desse trabalho. Mas quando se discute a Educação do Campo se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural (Kolling, Néry; Molina, 1999, p. 29).

A criação da “Articulação Nacional por uma Educação do Campo” ocorreu a partir desta Conferência, tendo como integrantes num primeiro momento a CNBB, o MST, a UnB, a UNESCO e o UNICEF. Segundo Munarim (2008), essa Articulação “se constituiu uma organização social própria destinada a mobilizar os recursos necessários ao engendramento do ‘Movimento de Educação do Campo’ [...].”, ou seja, essa articulação dos diferentes movimentos e instituições tornou-se importante para a materialização da Educação do Campo.

A Articulação Nacional de Educação do Campo reuniu diferentes movimentos sociais do campo e organizações sensíveis aos problemas vivenciados pelos sujeitos do campo, contribuindo para pautar na agenda



dos movimentos e do governo a Educação dos sujeitos do campo como Direito, conforme destaca Molina:

Após a Conferência, as entidades coordenadoras do processo, decidiram continuar atuando juntas, por meio da Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, trabalhando na perspectiva de contribuir para construção de políticas públicas específicas para responder demandas educacionais do meio rural, aliada ao desenvolvimento de estratégias que busquem o desenvolvimento humano. Na perspectiva de clarear os papéis desta Articulação, depois da realização de um seminário nacional em novembro de 1999, realizado em São Paulo, no Instituto Cajamar, definiu-se que a Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo pretende ser um movimento coordenado de ações em vista de constituir os povos do campo em sujeitos que têm direito à educação e que têm o dever de se mobilizar por um projeto de educação e de escola que atenda suas necessidades e seus interesses como pessoas humanas e como sujeitos sociais que vivem os desafios históricos de seu tempo. Para isso ela junta movimentos sociais, entidades, organizações que tenham como sujeitos os povos do campo e ou tenham preocupações com esta causa (Molina, 2003, p. 66).

Entre as ações realizadas pela Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, destacamos:

- a) elaboração e publicação da coleção “Por uma Educação do Campo”, que conta hoje com sete volumes;
- b) organização, em 2002, do Seminário Nacional Por uma Educação do Campo, orientado por dois eixos: “Políticas Públicas para a Educação do Campo” e “Identidade Política e Pedagogia das Escolas do Campo”; e
- c) participação no debate da elaboração das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

PARA SABER MAIS

A Coleção “Por uma Educação do Campo” é composta por 7 obras. Acesse cada uma delas nos links a seguir:

- 1- Por uma Educação Básica do Campo (Memória) (1999) https://drive.google.com/file/d/1xY7sRodrK7-KYnIW_MHLcnyOsNz5SK8/view?usp=sharing
- 2- A Educação Básica e o Movimento Social do Campo (1999) <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/edbasicapopular.pdf>
- 3- Projeto Popular e Escolas do Campo (1999) <https://www.gepec.ufscar.br/>



[publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/projeto-popular-e-escolas-do-campo-colecao-por-uma.pdf](https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/projeto-popular-e-escolas-do-campo-colecao-por-uma.pdf)

4- Educação do Campo: identidade e políticas públicas (2002) <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/educacao-do-campo-identidade-e-politicas-publicas.pdf>

5- Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação no Campo (2004) <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/contribuicoes-para-a-construcao-de-um-projeto-de.pdf>

6- Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo (1º Encontro do PRONERA na região Sudeste) Material disponível em versão impressa: FOERSTE, Erineu; SCHUTZ-FOERSTE, Gerda Margit; DUARTE, Laura Maria Schneider (Org.). Projeto político-pedagógico da educação do campo: 1º Encontro do Pronera da Região Sudeste. Vitória, ES: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), 2008. (Coleção Por uma educação do campo, n. 6)

7- Educação do campo: campo, políticas públicas, educação (2008) <https://mst.org.br/download/por-uma-educacao-do-campo-campo-politicas-publicas-educacao/>

A movimentação criada pelos movimentos sociais, sintetizado no I ENERA e que se manteve principalmente com as ações da Articulação Nacional, fez nascer ou aflorar muitas experiências de Educação do Campo em todo o país, fundamentais para suscitar a elaboração das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Outro marco importante na construção do Movimento de Educação do Campo foi o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), criado em abril de 1998. O I ENERA, a Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo e o PRONERA

fazem parte do mesmo tempo histórico. O PRONERA ao mesmo tempo tem sido e vai continuar sendo uma espécie de indutor da própria reflexão e de muitas ações da Educação do Campo. Ele está provocando essa aceleração tanto do debate quanto das ações da Educação do Campo, ao mesmo tempo essa trajetória construída pela Articulação Nacional Por uma Educação do Campo hoje já pode servir de espelho para o Pronera, ou seja, enquanto cada uma das práticas particulares empurram para frente a Educação do Campo, cada uma das práticas em particular pode agora se olhar no espelho da Educação do Campo, justamente para ter uma referência de reflexão, de análise de avaliação e de parâmetros. [...] nesses cinco



anos nós caminhamos aceleradamente porque as questões que nos movem são urgentes, socialmente urgentes, politicamente urgentes (Caldart, 2003 apud Molina 2003, p. 62).

Todo o movimento construído desde o I ENERA, articulado pela I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998 em Luziânia/Goiás, com a inserção de novos movimentos sociais e de outras instituições sociais, começa a se pautar por uma agenda comum, como afirma Munarim (2008), muito embora seja possível afirmar, em razão das diferenças nos encaminhamentos das ações.

PARA SABER MAIS

Conheça o Texto-base utilizado nas discussões realizadas na “I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo”. <https://fonec.org/wp-content/uploads/2021/04/Conferencia-Nacional-Por-uma-Educacao-do-Campo.pdf>

O Movimento de Educação do Campo, em nível nacional, teve sua origem com os movimentos sociais do campo, que iniciaram o debate sobre o conceito de Educação do Campo, que não se encerra em si mesmo, uma vez que a sua consolidação exige que a sociedade assuma as demandas da Educação do Campo.

A inserção da Educação do Campo na agenda nacional fez emergir a necessidade de elaboração de marcos regulatórios de legislação que subsidiem juridicamente as demandas dos sujeitos do campo. O processo de construção das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2002) ampliou o debate sobre Educação do Campo, contribuindo para garantir o Direito à Educação dos povos do campo com suas especificidades.

PARA SABER MAIS

Conheça o parecer da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, elaborado em 2001, sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCamp01.pdf>

Acesse a Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, que Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rcebo01-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192



A eleição do Governo Lula permitiu, em junho de 2003, a criação de um Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT)⁴, sob a coordenação da Diretoria do Ensino Médio, vinculada à Secretaria de Educação Básica. Sua intenção era a de articular um espaço de diálogo com os movimentos sociais e sindicais do campo. A atribuição do referido Grupo, segundo a Portaria nº 1.374 (Brasil, 2003), era a de promover as ações do MEC relacionadas à Educação do Campo, divulgando e debatendo sobre a implementação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

A criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e a Coordenação-Geral de Educação do Campo (CGEC)⁵, em julho de 2004, ampliou o espaço de diálogo da Educação do Campo na estrutura do MEC, fortalecendo a participação ativa dos movimentos sociais nesse processo: Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Comissão Pastoral da Terra (CPT), Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB) e Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), além de pesquisadores da Coordenação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária e do Ministério do Desenvolvimento Agrário (PRONERA/MDA).

A SECAD foi estratégica na implementação das Diretrizes Operacionais com a organização de seminários em todos os estados da federação. Assim, permitiu a ampliação do debate sobre a Educação do Campo, avançando na formulação de políticas públicas e articulações de Educação do Campo em vários estados brasileiros, com a criação dos Comitês e Fóruns Estaduais de Educação do Campo.

A II Conferência Por uma Educação do Campo, realizada em julho de 2004, também se constitui como um marco histórico do Movimento da

⁴ “Em sua composição constam os representantes das Secretarias integrantes da estrutura do Ministério da Educação: Secretaria de Educação Fundamental (SEF), Secretaria de Educação Superior (SESU), Secretaria de Educação a Distância (SEED), Secretaria de Educação Especial (SEESP), Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) e dos Programas Bolsa Escola, Brasil Alfabetizado, e ainda representantes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Gabinete do Ministro”. (Brasil, 2003, p. 1).

⁵ Neste período a coordenação do GPT foi transferida da SEMTEC para a Secretaria de Educação, Alfabetização e Diversidade – SECAD e para a Coordenação Geral de Educação do Campo, criada em junho de 2004.



Educação do Campo. Diferentemente da I Conferência, esta segunda edição esteve muito centrada nas denúncias da precariedade das condições de vida no campo brasileiro. A II Conferência concentrou-se muito mais nas proposições de políticas públicas de Educação do Campo ao Estado, tornando-se esse o principal foco das lutas e das articulações do Movimento da Educação do Campo.

No documento intitulado “Declaração Final – Por uma Política Pública de Educação do Campo”, aprovado pelos/as participantes da Conferência, está registrado o que o Movimento da Educação do Campo defende:

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

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

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

PARA SABER MAIS

Leia, na íntegra, a Declaração Final – Por uma Política Pública de Educação do Campo. <https://sites.unicentro.br/wp/educacaodocampo/files/2019/09/II-Confer%C3%A3ncia-Nacional-por-uma-Educa%C3%A7%C3%A3o-do-Campo-2004.pdf>

Já chega de tanto sofrer

Já chega de tanto esperar

A luta vai ser tão difícil

Na lei ou na marra nós vamos ganhar!



3

MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: DA CRIAÇÃO DO FONEC AOS NOSSOS DIAS

A necessidade de fortalecer a participação do Movimento da Educação do Campo na formulação e efetivação de políticas públicas em Educação do Campo, com autonomia em relação ao Estado e suas esferas de governo, culminou com a criação do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) em 2010, que assumiu a coordenação das lutas e mobilizações pela Educação do Campo em todo o País.

O FONEC é um coletivo nacional formado pela articulação de movimentos sociais e sindicais populares do campo, universidades públicas, institutos de educação e entidades que atuam na Educação do Campo, organizadas em Comitês e Fóruns Estaduais de Educação do Campo.

A atuação do FONEC abrange as seguintes dimensões:

- Mobilização Nacional para pressionar os órgãos públicos pela garantia e efetivação do direito das populações do campo, das águas e das florestas à escola pública, em todos os níveis e modalidades em seus territórios, e construída efetivamente como parte deles;
- Apresentação de Proposições com a participação dos sujeitos do campo, para a formulação e efetivação de políticas e práticas educativas diferenciadas nos territórios do campo, das águas e das florestas;
- Formação dos Sujeitos envolvidos com o Movimento da Educação do Campo e com a efetivação das políticas e práticas educativas: educadores e educadoras das redes básicas de ensino, docentes e estudantes das universidades públicas, lideranças de movimentos sociais e sindicais do campo, secretários e conselheiros estaduais e municipais de educação, promotores e defensores públicos entre outros aliados do Movimento;
- Produção de Conhecimentos, indicadores e dados que retratem as realidades e desafios da Educação do Campo nos estados e no Brasil;
- Criação de uma Cultura de afirmação da esfera pública, em que os povos do campo, das águas e das florestas são entendidos como sujeitos de direitos; de tradições e de organização pela afirmação de seus territórios e territorialidades; e



- Controle Social sobre a implementação de políticas e práticas educacionais voltadas aos povos do campo, das águas e das florestas, realizando análise crítica, considerando os parâmetros de referência legais existentes.

O FONEC mobiliza uma ampla rede comprometida com a efetivação da política nacional da Educação do Campo, pautando debates e interpelando o Estado com a formulação de análises e propostas para incidir no acompanhamento das políticas e ações de governo na implementação de medidas que assegurem o Direito à Educação dos povos do campo, das águas e das florestas. Esses debates provocaram a elaboração de vários documentos, com referências para análise de situações que ocorrem nos estados e municípios.

PARA SABER MAIS

Conheça, na página do FONEC, alguns dos principais documentos de referência mencionados:

- Carta de Criação do Fórum Nacional de Educação do Campo (2010)
- Nota Técnica sobre o Programa Escola Ativa: uma análise crítica (2011)
- Nota técnica sobre o Programa “PROJOVEM CAMPO: Saberes da Terra” (2012)
- Manifesto Educampo à Sociedade Brasileira (2012)
- Notas para análise do momento atual da Educação do Campo (2012)
- Carta do VI Seminário Nacional das Licenciaturas em Educação do Campo (2016)
- Nota em Defesa do Novo FUNDEB (2020)
- Nota pela Reorganização do Calendário Escolar sem Ensino Remoto (2020)
- Nota sobre a Residência Agrícola (2020)

Disponível em: <https://fonec.org/biblioteca/>

Entre as conquistas do Movimento da Educação do Campo na implementação de políticas públicas para a garantia do Direito à Educação dos povos do campo, das águas e das florestas, destacamos:

- 1) A criação do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), em 2012, que articulou as principais ações do governo federal na educação dos povos do campo, para oferecer apoio técnico e financeiro aos estados, municípios e Distrito Federal, no atendimento às escolas do campo e quilombolas, em quatro eixos: Gestão e Práticas Pedagógicas; Formação de Professores; Educação de Jovens e



Adultos, Educação Profissional e Tecnológica; e Infraestrutura Física e Tecnológica, visando ampliar o acesso e a qualificação da oferta da educação básica e superior aos sujeitos do campo; e

- 2) A implementação dos cursos de Licenciatura e Educação do Campo (LEdC), no âmbito do PRONACAMPO a partir de 2012, o que contribuiu para tornar os processos de formação dos educadores e educadoras do campo uma política estruturante e permanente na interlocução dos movimentos e organizações sociais e sindicais do campo com o Estado, fortalecida com o Decreto nº 7.352/2010, que instituiu a Política Nacional de Educação do Campo e mobilizou mais de 40 instituições de ensino superior públicas com a oferta da LEdC.

PARA SABER MAIS

Conheça o documento orientador do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO): http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13214-documento-orientador-do-pronacam-po-pdf&Itemid=30192.

Para aprofundar discussões sobre as experiências da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil, indicamos o livro:

MOLINA, M. C.; MARTINS, M. F. A. (orgs.). *Formação de formadores: reflexões sobre as experiências da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2019.

O FONEC constitui uma grande aliança contra a hegemonia da mercantilização da vida, do trabalho e da educação, formada por povos, coletivos e classes que vivem do trabalho no campo, nas águas e nas florestas; com seus movimentos e organizações sociais e sindicais, incluindo docentes e estudantes das universidades e da Educação Básica, e outras organizações envolvidas com esses povos.

Esta aliança articula parcerias público-público, em escala nacional, estadual e municipal, para fortalecer a esfera pública e o Estado Democrático de Direito, a fim de garantir a universalização do Direito ao acesso ao conhecimento, à Educação/Escolarização e à vida com dignidade dos povos do campo, das águas e das florestas.

Durante as celebrações dos 20 anos da Educação do Campo e do PRONERA, o Movimento da Educação do Campo realizou um grande evento na Universidade de Brasília, em 2018, reunindo camponesas e



camponeses, educadoras e educadores da Educação Infantil, das escolas de Educação Básica, da Educação de Jovens e Adultos, dos Institutos Federais, dos CEFFAs, das Universidades, estudantes da Educação do Campo, gestoras e gestores no âmbito público, dos Movimentos Sociais Populares e Sindicais, para tornar público seus compromissos e agenda de lutas em defesa do Direito à Educação dos povos do campo, das águas e das florestas.

Na Carta Manifesto dos 20 anos da Educação do Campo e do PRONERA, os participantes do evento assim se expressaram, ao reconhecer o protagonismo do Movimento da Educação do Campo:

Não é mais possível aos livros de História de Educação no Brasil não acrescentar mais um capítulo à sua periodização:

A construção da Educação do Campo!

O protagonismo dos Movimentos Sociais Populares e Sindicais do campo, aliados aos realizados pela Educação Básica e Superior de todo o país, juntos na luta pelo direito à educação dos camponeses, foi capaz de construir um imenso patrimônio de práticas educativas, que não pode mais ser apagado, porque fincou raízes dentro de nós: construímos juntos uma nova forma de educar (Fonec, 2018).

PARA SABER MAIS

Leia, na íntegra, a Carta Manifesto dos 20 anos da Educação do Campo e do PRONERA: <https://fonec.org/wp-content/uploads/2021/04/CARTA-MANIFESTO-20-ANOS-DA-EDUCACAO-DO-CAMPO-E-DO-PRONERA-2018.pdf>

Conheça o livro de memória dos 20 anos da Educação do Campo e do PRONERA. A obra foi produzida com o esforço coletivo de sistematizar os debates, reflexões e proposições que ocorreram durante o Encontro que avaliou a trajetória da Educação do Campo e do PRONERA. A perspectiva é a de identificar os avanços conquistados ao longo de mais de duas décadas de luta pelo Direito à Educação, protagonizada pelos movimentos sociais e sindicais do campo brasileiro.

SANTOS, C. A.; GUEDES, C. G.; ROCHA, E. N.; MOLINA, M. C.; ANJOS, M. P. Memória dos 20 anos da Educação do Campo e do Pronera, Brasília, DF: [s. n.], 2018. v. 1. Disponível em: https://fonec.org/wp-content/uploads/2021/04/Memoria-dos-20-anos-da-educacao-do-campo-e-do-PRONERA_16.04.2021.-1.pdf. Acesso em: 4 out. 2023.



Consideramos que a força do Movimento da Educação do Campo se manifesta em suas práticas educativas quando:

- 1) aposta na superação da sociabilidade gerada pela sociedade capitalista, que se efetiva com a exploração do ser humano sob todas as formas, na geração incessante de lucro e na extração permanente de mais-valia; e
- 2) assume como horizonte formativo o cultivo de uma nova sociabilidade, que supere a forma capitalista de organização do trabalho, e promova a associação livre das trabalhadoras e trabalhadores, a solidariedade e a justa distribuição social da riqueza construída coletivamente pelos seres humanos.

A ocupação de um território há séculos bem cercado, protegido: o “latifúndio do saber”, tem sido a conquista mais celebrada pelo Movimento da Educação do Campo em suas lutas e ações, assegurando aos povos do campo, das águas e das florestas o acesso à escolarização em todos os níveis, inclusive os mais elevados, a graduação e pós-graduação, em que o processo de produção do conhecimento científico se efetiva com mais intensidade.

Neste período mais recente, o FONEC tem denunciado a suspensão da política de Reforma Agrária em favor da expansão de um modelo econômico efetivado pelo agronegócio, hidronegócio e mineralnegócio com a apropriação privada das riquezas da natureza (água, minerais e biodiversidade), que se sustenta com o financiamento do Estado brasileiro garantindo sua expansão e expropriação dos territórios de camponeses, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, pescadores e extrativistas.

O modelo do negócio impede o avanço de um projeto de desenvolvimento comprometido com a soberania alimentar. Suas consequências implicam a criminalização dos movimentos sociais populares e sindicais e o aumento das estatísticas de violência, em todas as suas formas: assassinatos, massacres, chacinas e ameaças de morte às lideranças indígenas, quilombolas, extrativistas e camponesas.

O Movimento da Educação do Campo, com suas estratégias de luta, confronta este modelo predatório da vida da natureza, humana e não humana, e busca afirmar a *Reforma Agrária Popular*, com destinação das terras a quem nela vive, trabalha e a quem está impossibilitado de tra-



Ihar porque delas foi expropriado. Em contrapartida, afirma a *Agroecologia* como matriz tecnológica, princípio social/pedagógico e projeto de agricultura camponesa/familiar, engajada com a produção de conhecimento e desenvolvimento da agricultura, da pesca e do extrativismo vegetal a partir da perspectiva da agrobiodiversidade, do agroextrativismo, da segurança e soberania alimentar dos territórios (Fonec, 2018).

Durante a pandemia do covid-19, em que o Brasil e o mundo enfrentaram a mais grave crise sanitária e econômica dos últimos anos, o FONEC se reinventou para dar continuidade ao processo de mobilização nacional e às lutas que, neste período, se fizeram imprescindíveis, em face do distanciamento social imposto e da exclusão do acesso à internet que atinge em grande medida os territórios do campo, das águas e das florestas.

Com o uso constante das tecnologias na comunicação entre as pessoas integrantes do Fórum durante a pandemia, o FONEC passou a reunir continuamente sua coordenação por meio de aplicativos com o uso da internet. Assim, oportunizou a ampliação da participação de lideranças dos movimentos sociais e dos fóruns e comitês estaduais, assim como a constituição de uma coordenação ampliada com representação efetiva de todas as regiões brasileiras e de vinte e três estados mais o Distrito Federal.

A ampliação do coletivo que integra a coordenação nacional do FONEC, por meio da incorporação de diversos estados que até então não se faziam representados, trouxe dois grandes desafios, enfrentados nos diálogos entre os seus participantes.

O primeiro envolveu a definição dos integrantes da coordenação ampliada do FONEC, entre os representantes das inúmeras universidades públicas, comitês, fóruns e articulações de Educação do Campo dos estados e dos distintos movimentos sociais do campo existentes no país.

O segundo envolveu a organicidade do FONEC, em razão da ampliação dos sujeitos que passaram a integrar a coordenação nacional após a recomposição de sua coordenação, para aperfeiçoar os mecanismos de participação e potencializar sua atuação e intervenção nos espaços públicos, nos nossos movimentos e organizações populares, tratando adequada e democraticamente dos temas da Educação do Campo (Fonec, 2020a).



A proposta de organicidade construída pela Coordenação do FONEC apresentou dois movimentos de ação protagonizados pelas lideranças dos estados que a integram:

- 1) articulação por região, com a realização de reuniões periódicas à medida das demandas e necessidades; e
- 2) organização em Frentes de intervenção, para melhor aproveitar a diversidade de intelectuais e militantes que possui nos mais diversos temas na atualidade.

Quatro Frentes foram criadas envolvendo as lideranças dos Fóruns/Articulações/Comitês de Educação do Campo nos estados:

- 1) Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA);
- 2) Licenciaturas em Educação do Campo (LEDOC);
- 3) Defesa das Escolas do Campo; e
- 4) Institutos Federais.

Essas frentes, incluindo a questão do *Financiamento da Educação do Campo* e da *Formação e Comunicação*, constituem as demandas mais recorrentes que o Movimento da Educação do Campo tem enfrentado para afirmar-se como resistência e r-existência na construção da contra hegemonia à ofensiva neoliberal e conservadora em curso no País na atualidade.

Quanto à primeira Frente, destacamos que o PRONERA é reconhecidamente uma das mais importantes políticas de educação construída em torno do princípio da universalização, forjada pelo protagonismo dos sujeitos coletivos do campo. Até sua criação, em 1998, não havia registro, na história deste País, de camponeses protagonizando uma política pública de educação cuja característica fundamental é a gestão compartilhada entre três sujeitos de territórios diferenciados, que materializa uma nova ação do Estado: os movimentos sociais, sindicais de trabalhadores e trabalhadoras do campo; o corpo dos servidores/as do INCRA; e as Universidades (Fonec, 2020b).

Neste cenário, a Frente proposta pelo FONEC visa reafirmar o PRONERA na condição de uma política cujo princípio é a participação ativa dos sujeitos na elaboração de políticas públicas com fundamentos democráticos. Para que isso aconteça, será necessário acompanhar a situação do PRONERA em nível nacional e estadual (Fonec, 2020a).



PARA SABER MAIS

Conheça o vídeo comemorativo do Encontro Nacional dos 20 anos da Educação do Campo e do PRONERA: <https://www.youtube.com/watch?v=5if3XQzvbRY>

Sobre a segunda Frente, referente às Licenciaturas em Educação do Campo (LEDOC), sinalizamos que o Movimento da Educação do Campo, desde sua criação, pautou a importância da formação dos educadores e educadoras como crucial para a construção da escola pública do campo, referenciada pelo paradigma da Educação do Campo, forjado em meio às lutas e mobilizações protagonizadas nesses últimos vinte e cinco anos.

A criação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, uma nova graduação que objetiva a formação de educadores e educadoras para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, assim como nos espaços educativos sociais existentes nas comunidades e territórios, vem se consolidando como uma política estruturante no campo da formação de educadores e educadoras do campo. Tem proposta de formação diferenciada, assentada na formação em Alternância e com base na interdisciplinaridade entre as áreas do conhecimento.

A efetivação desta política, na prática, encontra-se ameaçada desde o governo Temer, com a aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016, que impôs o teto dos gastos às políticas sociais e vem reduzindo drasticamente os investimentos na Educação Pública, o que inclui nas Universidades Públicas. O Conselho Nacional de Educação, em 2019, também aprovou “novas” Diretrizes para a Formação dos Educadores ([Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019](#)), instituindo a BNC-Formação, alinhada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que impõe uma formação generalizante e homogeneizadora que invisibiliza as diversidades socioculturais, territoriais, inclusivas, de gênero e raça, além de reforçar as desigualdades produzidas historicamente.

Essas “novas” diretrizes tendem a secundarizar a formação teórica e estimular os processos formativos sintonizados com as lógicas do mercado de trabalho, da precarização das condições de trabalho, das plataformas virtuais e da crescente informatização e substituição do trabalho vivo docente, e de criação de funções de monitores/as, colaboradores/as, e



não de mediadores/as do processo de ensino aprendizagem, opondo-se frontalmente ao que defende o Movimento da Educação do Campo com relação à política de formação dos educadores/as.

Neste sentido, a Frente que atua com as Licenciaturas em Educação do Campo no FONEC tem a tarefa de: acompanhar a situação dos Cursos em âmbito nacional e nas universidades, articulando os/as coordenadores de Cursos para uma atuação unificada; pautar o tema para a Coordenação do Fórum quando necessário; e fortalecer a articulação com os/as estudantes em vista de sua representatividade e participação nos debates (Fonec, 2020a).

PARA SABER MAIS

Leia a Nota Sobre a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2019), que, entre outros aspectos, sinaliza alguns elementos para reflexões sobre o documento e apresenta desafios a serem enfrentados no âmbito da Educação do Campo sobre a temática:<https://fonec.org/wp-content/uploads/2021/04/NOTA-FONEC-SOBRE-A-BNCC-2019.pdf>

Sobre a terceira Frente, que trata da Defesa das Escolas do Campo, salientamos que, no Brasil, a educação para os povos camponeses, quilombolas, indígenas e extrativistas vem sendo negada ao longo da história, tanto pela via das condições de acesso e permanência quanto pela ausência da oferta em si, com os contínuos contingenciamentos impostos aos investimentos na Educação Pública e com o avanço da política de nucleação vinculada ao transporte escolar, que resulta no fechamento das pequenas escolas nas comunidades rurais e transfere os estudantes, em todas as idades, desde a educação infantil, para estudar nos distritos ou sedes dos municípios.

Os dados do Censo Escolar do INEP indicam que, no Brasil, foram fechadas **151.785** escolas nos últimos vinte e um anos (2000-2021), sendo **104.385** rurais e **47.400** urbanas. O estado que mais fechou escolas no Brasil foi a Bahia, **20.040** escolas, sendo **16.762** rurais e **3.708** urbanas; seguido de Minas Gerais, que fechou **16.492**, sendo **10.162** rurais e **6.330** urbanas; e do Ceará, que fechou **12.327** escolas, sendo **9.243** rurais e **3.084** urbanas. No estado de São Paulo foram fechadas **9.209** escolas, sendo **7.214** urbanas e **1.995** rurais; e no Pará foram fechadas **8.268** escolas, sendo **6.809** rurais e **1.459** urbanas (GEPERUAZ/FPEC, 2021).



O fechamento de escolas nas comunidades rurais evidencia a falta de compromisso dos/as gestores/as educacionais com a implementação de políticas públicas que mantenham essas escolas funcionando para garantir o direito de os/as estudantes estudarem próximo de sua residência, conforme estabelece a legislação vigente.

A Procuradora Federal Deborah Duprat, ao pronunciar-se na Audiência Pública realizada na Assembleia Legislativa do estado do Pará, em setembro de 2019, afirmou que “o fenômeno do fechamento de escolas no campo não tem a ver com contingenciamento do orçamento público, mas com uma escolha dos gestores públicos que contraria e, portanto, desrespeita a legislação educacional”⁶.

Horas no transporte escolar sem as condições adequadas para chegar à escola, números alarmantes de professores/as com contratos de trabalho temporário e sem formação suficiente para atuar na docência, em prédios sem infraestrutura básica para o funcionamento de uma escola; tudo isso são expressões do descaso e do abandono que a educação enfrenta nos territórios rurais brasileiros.

Essas mazelas têm sido pauta constante das discussões no âmbito do FONEC e dos Fóruns, Comitês e Articulações Estaduais de Educação do Campo, com a realização de plenárias, seminários e audiências públicas envolvendo o Ministério Público, Defensoria Pública, Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Assembleias Legislativas e Câmaras Municipais. Nestas diversas ocasiões, são apresentadas denúncias de descumprimento à legislação vigente por parte das secretarias de educação com a concivência dos conselhos de educação, especialmente no que diz respeito à Lei nº 12.960/2014. Esta prevê a realização de oitivas com as comunidades do campo, indígenas e quilombolas e a produção de diagnósticos pelos órgãos oficiais que expressem os impactos do fechamento das escolas na vida dos/as estudantes e de suas comunidades.

A Frente em Defesa das Escolas do Campo foi criada pelo FONEC para: acompanhar a situação de fechamento de escolas, turnos e turmas, condições de abertura de novas escolas; organizar a luta pelo fortalecimento das escolas do campo, articulando com aliados no parlamento, Ministério

⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=tykl7NPzY3Y>. Acesso em: 5 out. 2023.



Público e outros; e para avançar na elaboração de políticas e estratégias para o enfrentamento do projeto de empresariamento nas escolas do campo, promovendo espaços próprios de formação/mobilização/articulação sobre o tema (Fonec, 2020a).

A Frente das Escolas do Campo é constituída por seis Grupos de Trabalho:

- 1) Combate ao Fechamento de Escolas do Campo;
- 2) Currículo e Educação do Campo;
- 3) Financiamento da Educação do Campo;
- 4) Pessoas com deficiência nas escolas do campo;
- 5) Educação de Jovens e Adultos no Campo; e
- 6) Educação infantil do Campo.

PARA SABER MAIS

A seguir, apresentamos algumas Campanhas contra o fechamento de escolas do campo:

Campanha “Furar escola é crime!”, realizada pelo MST

A campanha consiste em denunciar o fechamento das escolas do campo. Lançado no dia 14 de outubro de 2011, um grupo de professores/as, intelectuais e entidades da área da educação assinaram manifesto que denuncia o fechamento de 24 mil escolas no meio rural e cobra a implementação de políticas para o fortalecimento da educação do campo.

Na época, os dados do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), do Ministério da Educação, apontam que, no meio rural, existiam 107.432 escolas em 2002. Já em 2009, o número de estabelecimentos de ensino reduziu para 83.036.

Para essas famílias camponesas, o anúncio do fechamento de uma escola na sua comunidade ou nas redondezas significa relegar seus filhos ao transporte escolar precarizado; às longas viagens diárias de ida e volta, saindo de madrugada e chegando no meio da tarde; à perda da convivência familiar; ao abandono da cultura do trabalho do campo e a tantos outros problemas.

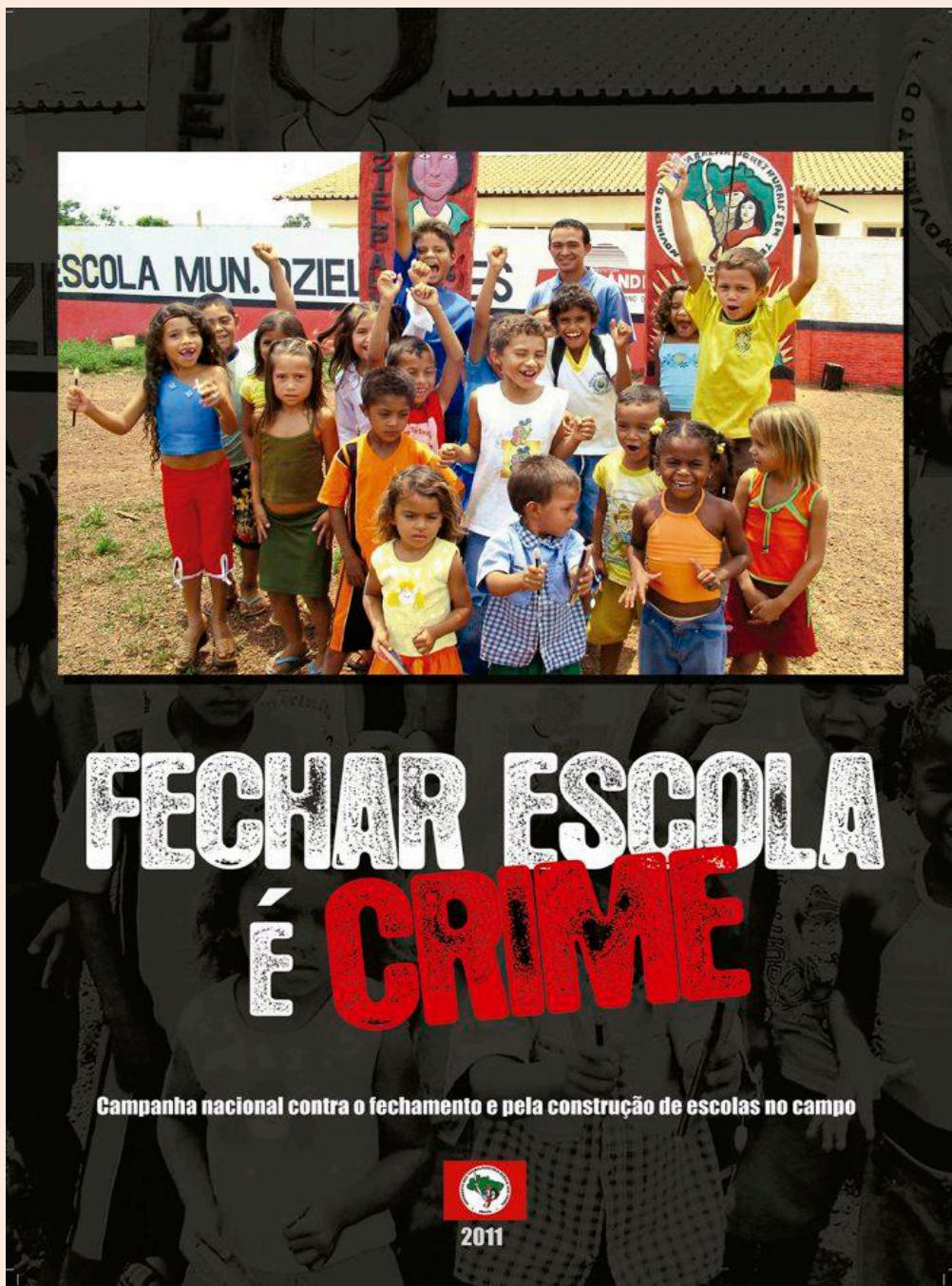
O resultado comum desse processo é o abandono da escola por grande parte daqueles levados do campo para estudar na cidade. É por essa razão que os níveis de escolaridade persistem muito baixos no campo brasileiro, em que pese se ter investido esforços e recursos para a universalização da educação básica.

Portanto, fechar uma escola do campo significa privar milhares de jovens de seu direito à escolarização, à formação como cidadãos e ao ensino que contemple e se dê em sua realidade e como parte de sua cultura. Num País de



milhares de analfabetos, impedir por motivos econômicos ou administrativos o acesso dos jovens à escola é, sim, um crime!

Acesse: <https://mst.org.br/tag/campanha-fechar-escola-e-crime/>



A seguir, apresentamos um cartaz da Campanha nacional contra o fechamento e pela construção de escolas no campo, do MST: Cartaz disponível em: <https://mst.org.br/2022/10/17/direito-a-educacao-aos-povo-do-campo-depende-da-vitoria-de-lula-nas-eleicoes-deste-ano/>



Conheça a Campanha “Dez razões para não fechar escolas do Campo”, disponível no site da Articulação Paranaense

Lançada pela Articulação Paranaense Por uma Educação em 2011, a campanha é permanente e visa orientar sobre a importância da escola no campo, também orienta os documentos e procedimentos para denunciar as arbitrariedades em relação ao fechamento das escolas pelo governo do Paraná.

São as razões elencadas pela campanha:

- 1)** Porque as crianças, adolescentes, jovens e idosos do campo, têm o direito à educação no lugar onde vivem, tendo acesso aos conhecimentos produzidos socialmente pela humanidade.
- 2)** Porque os povos do campo têm o direito à escola com as condições físicas e pedagógicas adequadas. Cabe aos gestores públicos garantir uma escola de qualidade.
- 3)** Porque a escola do campo valoriza a história e o jeito de viver e produzir a vida pelos trabalhadores do campo, além disso desenvolve o ensino partindo desta realidade e tem como referência valores como cuidado com a terra e com a vida.
- 4)** Porque numa escola do campo, próxima às casas dos camponeses e da agricultura familiar, os pais podem acompanhar a educação dos seus filhos(as), participando das reuniões, assembleias e das atividades festivas, propondo e definindo o futuro da educação.
- 5)** Porque estudar próximo da residência diminui a evasão escolar; e o transporte em grandes distâncias, com estradas ruins, submete os estudantes a situações de risco.
- 6)** Porque a escola do campo faz parte da comunidade camponesa, tornando-se um espaço de encontro das gerações.
- 7)** Porque a qualidade da aprendizagem passa por um bom acompanhamento aos educandos(as), possibilitando trabalhar as dificuldades e as necessidades de aprendizagem de todos e de cada um.
- 8)** Por que nas escolas da cidade os estudantes do campo perdem a referência de comunidade e identidade do campo, são inseridos numa cultura que considera o campo lugar do atraso, sentindo-se desmotivados pela distância e discriminados.
- 9)** Por que a super-lotação de salas de aula/escolas dificultam a aprendizagem e as relações de convivência. Dificultar o acesso é negar o direito à aprendizagem.
- 10)** Por lei, mesmo as Escolas do Campo com poucos estudantes são viáveis mediante outras formas de organização: agrupamentos por idades, em dias inteiros e alternados, por disciplinas durante todo o dia etc.

Não permitamos o fechamento de escola no campo, fechar escola é crime, é negar o direito de viver no campo!



Articulação Paranaense Por uma Educação do Campo – ARCAFAR SUL, ASSE-SOAR, APP SINDICATO, CPT, CEMPO, FETAEP, FETRAF SUL, IFPR, NUPECAMP, MAB, MMC, MPA, MST, Rede Puxirão, UEL, UEM, UEPG, UENP, UFFS, UFPR, UTFPR, UNICENTRO, UNIOESTE, UNESPAR, VIA CAMPESINA BRASIL

Acesse a Campanha no site: <https://apecpr.com.br/dez-raz%C3%83es-para-n%C3%A3o-fechar-escolas-no-campo-dfc83477f5c2>

Conheça materiais da Campanha “Raízes se formam no campo – Educação Pública e do Campo é um direito nosso!”, da CONTAG

O vídeo conta a história do fechamento da escola do campo e da saga de duas crianças que precisam deixar sua comunidade e buscar escola em outro local. Denuncia a precarização do transporte, os riscos na estrada e sobretudo o que significa deixar a comunidade, a cultura e ir estudar em um espaço estranho: <https://www.youtube.com/watch?v=YWHFoCJ7EKI&t=321s>

Conheça, também, a “Carta Manifesto em Defesa das Escolas do Campo”, ligada à Campanha realizada pela CONTAG: http://www.contag.org.br/imagens/ctg_file_1778404966_08022021200303.pdf

Em relação à quarta Frente, relativa aos Institutos Federais, o descaso do governo federal (2019-2022) com relação aos Institutos federais, envolvendo cortes de orçamento e instabilidade com relação à sua existência e sustentabilidade, também levou os integrantes da Coordenação do FONEC a criarem a Frente dos Institutos Federais. Este é um coletivo formado por educadoras e educadores que atuam na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, bem como nos Fóruns, Articulações e Comitês estaduais de Educação do Campo.

A Frente dos Institutos Federais objetiva a sistematização, avaliação e discussões sobre as experiências de Educação do Campo ofertadas no âmbito das unidades dos Institutos Federais, a fim de articular o atendimento das demandas dos sujeitos coletivos do campo na oferta da educação em todos os níveis educativos e nas diversas áreas do conhecimento. Intenta contribuir com a elaboração de projetos participativos que colaborem com a promoção do desenvolvimento dos territórios camponeses, na perspectiva da agroecologia e da soberania alimentar (Fonec, 2022).

PARA SABER MAIS

Conheça a Nota FONEC em Defesa dos Institutos Federais (2021)

Acesse: <https://fonec.org/wp-content/uploads/2021/09/NOTA-FONEC-EM-DEFESA-DOS-IFs.pdf>



O Movimento da Educação do Campo, desde sua origem, tem a compreensão de que o enfrentamento das mazelas historicamente impostas aos povos tradicionais e camponeses não é simples. Ele exige a materialização dos princípios da Educação do Campo nas escolas do campo e na formação de educadoras e de educadores; e requer a construção de uma escola pública ligada à produção e reprodução da vida, que tome o trabalho socialmente produtivo, a luta social, a organização coletiva, a cultura e a história como matrizes organizadoras do processo formativo, com participação da comunidade e auto-organização de educandos e de educadores. Entendemos, tal como apresentado no primeiro volume da Coleção “Por uma Educação Básica do Campo”, que

Não é um tipo diferente de escola,

[...] A Escola do Campo,

É a escola em movimento,

Reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais,

Que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade,

Com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura,

Seu jeito próprio de ser, de viver e de se reproduzir socialmente.

[...] A Escola do Campo,

É aquela que trabalha desde os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos povos do campo,

Ela possui o jeito do campo,

E inclui neste jeito as formas de organização, de vida e de trabalho dos povos do campo,

Porque são construídas política e pedagogicamente pelos sujeitos do campo;

Porém, ela somente será construída nessa perspectiva,

Se os povos do campo, em sua identidade e diversidade, assumirem este desafio,

Não sozinhos, mas também não sem sua própria luta e organização.

(Texto base CN, Coleção Por uma EBC nº 1, 1999)

A consolidação desses princípios exige condições concretas para sua materialização e, em vista disso, o FONEC elaborou uma nota “*Em Defesa do novo Fundeb e da Escola do Campo, com Financiamento ampliado*” para orientar e, ao mesmo tempo, sensibilizar os fóruns, comitês e articulações estaduais de Educação do Campo a se engajarem nessa luta pela votação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) no Congresso Nacional. No documento,



Defendemos o novo FUNDEB, como um fundo constitucional permanente, capitalizado com recursos vinculados, que expressem o regime de colaboração necessário e o imprescindível aumento da complementação dos recursos da União, sem que haja comprometimento dos recursos do salário-educação, pois isto enseja uma manobra que leva à redução do percentual de complementação.

Defendemos que o novo FUNDEB como política educacional avance rumo a constituir-se com ações permanentes e sustentáveis, superando a lógica transitória dos projetos e programas. Contudo, dadas as condições precárias em que se encontra ainda a maioria das escolas do campo, é necessário assegurar os programas mencionados sob pena de aprofundar, ainda mais, as exclusões e desigualdades (Fonec, 2020a).

A elaboração dessa nota se deu em meio a outras ações que o FONEC têm realizado para acompanhar as lutas para assegurar a permanência do FUNDEB, como: realização de *lives*; discussões em reuniões mensais; participação em redes; e articulações mais amplas, que têm pautado o financiamento como estratégia fundante na luta por uma educação pública, gratuita e de qualidade, socialmente referenciada, promovida com igualdade de oportunidades a todas as pessoas, incluindo camponesas e camponeses.

Conforme já sinalizado, as exigências do momento em que vivenciamos a pandemia do covid-19 levaram o FONEC a buscar alternativas de continuar as lutas pelo fortalecimento do Movimento da Educação do Campo com seus princípios e intencionalidades, com a possibilidade de realizar reuniões virtuais como forma de manter viva a articulação e o compartilhamento de experiências adotadas nos estados, em diálogo ou enfrentamento aos sistemas de ensino para resistir à ofensiva do capital.

A necessidade de realização de ações formativas contínuas com o uso da tecnologia para alcançar o conjunto de participantes do Movimento resultou na criação da “TV FONEC”, um canal no Youtube que divulga e compartilha ações, experiências, leituras da conjuntura e debates sobre temas atuais que envolvem a Educação do Campo no Brasil. Esta é uma forma de acumularmos saberes e conhecimentos coletivamente para as lutas que devemos fazer agora, depois da crise aguda da pandemia (Fonec, 2020d).



PARA SABER MAIS

A TV FONEC, desde a sua criação, promove *lives* com a participação de intelectuais orgânicos/as do Movimento da Educação do Campo ou aliados/as, que abordam temas cruciais para a formação das lideranças, educadores/as e educandos/as, sujeitos do campo, das águas e da floresta dos vários estados brasileiros. Elas ficam gravadas na página da internet da TV FONEC e são curtidas e assistidas por um público bastante amplo, que tem a possibilidade de formar-se com esses debates. Acesse em: <https://www.youtube.com/c/TVFONEC>

Por fim, ao encerrar as reflexões sobre a trajetória do Movimento da Educação do Campo nesse momento, apresentamos algumas das produções mais significativas do FONEC para referenciar o Movimento da Educação do Campo nas lutas e mobilizações sociais que vêm protagonizando em todo o País para garantir o Direito à Educação dos povos do campo, das águas e das florestas e para o fortalecimento do Projeto Territorial Campônês. Para além da obra referente à Memória dos 20 anos da Educação do Campo e do PRONERA (2018) – já mencionado – também citamos o Dossiê da Educação do Campo: Documentos 1998-2018 (2020) e a Plataforma da Educação do Campo para o Governo Lula.

PARA SABER MAIS

Dossiê da Educação do Campo: Documentos 1998 – 2018 (2020)

Obra organizada no âmbito das comemorações dos 20 anos da Educação do Campo e do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que reúne documentos do percurso de constituição política, organizativa e pedagógica de uma articulação nacional das lutas dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo pelo direito à educação. Percurso entre a preparação da “I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo”, realizada em 1998, mas idealizada pelo I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária”, de julho de 1997, até a realização do Encontro Nacional de celebração de 20 anos em 2018: https://fonec.org/wp-content/uploads/2021/04/Dossie_Educacao_do_Campo_Ebook-1.pdf

Plataforma da Educação do Campo para o Governo Lula

Apresenta a pauta do FONEC, construída em diálogo com os fóruns e comitês estaduais de educação do campo, movimentos e organizações sociais e sindicais populares dos povos tradicionais e camponeses, instituições de ensino superior públicas e redes de ensino para a agenda política do Governo Lula, como também para os governos estaduais e parlamentares eleitos, com



a intencionalidade de afirmar as Políticas Públicas de Educação do Campo e dotá-las de plena potencialidade na garantia do Direito à Educação dos povos do campo: <https://fonec.org/wp-content/uploads/2022/09/Plataforma-Educacao-do-campo.pdf>

Num cenário de profundas desigualdades sociais agravadas com os processos de desmonte das políticas e direitos sociais desde o Golpe de 2016 e intensificadas com a emergência da pandemia do covid-19, o FONEC vem se posicionando firmemente pela revogação de todas as estratégias neoliberais que estavam inviabilizando o imprescindível investimento do Governo Federal para o enfrentamento das desigualdades educacionais que se naturalizaram no Brasil, nos últimos anos: a Emenda Constitucional do Teto de Gastos; a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); a Reforma do Ensino Médio; a Base Nacional Comum da Formação de Professores (BNC); e a matriz nacional das competências dos/as diretores/as das escolas.

Para o FONEC, esses mecanismos inviabilizam a afirmação dos princípios democráticos da educação pública, assegurados na Constituição Federal de 1988 e das especificidades da Educação do Campo, reconhecidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (2002) e no Decreto da Educação do Campo e do PRONERA (n. 7.352/2010).

**# Educação não é Mercadoria!
Educação do Campo. Direito nosso. Dever do Estado!**



LEGISLAÇÕES E POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: PRONERA, PROCAMPO, PRONACAMPO E ESCOLA DA TERRA

Ana Cristina Hammel

Alessandro Pimenta

Ramofly Bicalho

A constituição de políticas públicas em Educação do Campo, embora seja recente no Brasil, já demonstra o avanço da luta dos camponeses a partir do Movimento da Educação do Campo. Este movimento foi se constituindo em meio às lutas por terra e Reforma Agrária no país, empenhando esforços para garantir que as especificidades culturais, sociais, ambientais e econômicas dos territórios do campo, das águas e das florestas sejam visibilizadas nas políticas públicas educacionais e nos marcos legais, de modo que o Direito à Educação seja assegurado aos sujeitos do campo, ribeirinhos, extrativistas e o atendimento educacional plenamente efetivado.

Este texto recupera alguns projetos, programas e ações que são expressão das conquistas gestadas num período recente da história da educação pública brasileira, sobretudo aquela destinada à educação/escolarização dos sujeitos do campo, das águas e florestas. Entre as intencionalidades deste movimento, destaca-se o rompimento com



a concepção que permeia a Educação Rural, fundada em um modelo verticalizado e assistencialista que resulta da aliança entre os diversos segmentos do capital. Busca-se avançar na afirmação da concepção de Educação do Campo, que possui uma demarcação ideológica contrária à Educação Rural, ao vincular-se ao território, à questão agrária, à sustentabilidade, à produção e à cidadania.

A realidade educacional vivenciada no campo constitui um grande desafio aos educadores e educadoras que trabalham nas escolas do campo. Mesmo com os avanços registrados nas últimas décadas, efetivados por meio de políticas públicas e legislações voltadas para o atendimento das especificidades da Educação do Campo, o cenário que vivenciamos na atual conjuntura ainda se apresenta como um espaço de disputa de projetos antagônicos.

De um lado, o agronegócio como símbolo da modernidade, sob a dominação do capital internacional e interesse das classes dominantes, numa tendência de controlar as áreas mais extensas do País, por meio do latifúndio e da monocultura, combinando uso intensivo de agrotóxicos, mecanização e sementes transgênicas. Por outro lado, como forma de contraposição ao projeto hegemônico, a *Reforma Agrária Popular*, que se apresenta como projeto de vida protagonizado pelos movimentos sociais camponeses, mas diretamente associado ao conjunto das classes trabalhadoras, representadas pelas organizações camponesas e urbanas. Para Stédile (2012, p. 662), a *Reforma Agrária Popular* “consiste na distribuição massiva de terras a camponeses no contexto de processos de mudanças de poder, nos quais se constituiu uma aliança entre governos de natureza popular, nacionalista e os camponeses”.

1

ALGUNS INSTRUMENTOS DE REGULAMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

As políticas públicas de Educação do Campo incorporaram ações mais amplas, com o conjunto das classes trabalhadoras, numa intensa articulação com as experiências históricas e de resistência dos sujeitos do campo, das águas e das florestas pela garantia do Direito à Educação. Nesse sen-



tido, é possível identificar vários instrumentos que regulamentam a Educação do Campo, na condição de Direito das populações que vivem nos territórios do Campo, construídos com a participação dos povos do campo representados pelos movimentos sociais populares, de universidades e de outros segmentos da sociedade civil organizada:

**Parecer nº 36/2001, do Conselho Nacional de Educação,
e Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**

Essa Resolução representa um marco na institucionalização dos princípios da educação e na identidade das escolas do campo, construídos com a participação efetiva de conselhos estaduais e municipais de educação, do Ministério da Educação (MEC), do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consel), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), do Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável (Condraf), de organizações não governamentais, de universidades e de instituições de pesquisa, demonstrando grande apoio do Estado e representatividade popular em torno das políticas de Educação do Campo.

Essas diretrizes se constituem num conjunto de princípios e procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às políticas curriculares nacionais vigentes, intencionando legitimar a identidade própria dessas escolas, que deve ser definida, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos povos do campo, em sua memória coletiva, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais, contemplando o campo em sua diversidade social, cultural, política, econômica, de gênero, geração e etnia (Resolução nº 1/2002 do CNE/CEB).

Elas definem o papel da União, dos estados e dos municípios no funcionamento das escolas, em regime de colaboração, e, também reconhecem e instituem a participação das comunidades camponesas no controle social da qualidade da educação escolar, e dos movimentos sociais do campo para contribuir com a estruturação das políticas educacionais.

Parecer CNE/CEB nº 1, de 1º de fevereiro de 2006

Emitido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em favor da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), o parecer contempla especificamente o reconhecimento dos dias letivos quando o ensino é realizado por meio da Pedagogia da Alternância. Ele



é resultante de um longo processo de diálogo entre os proponentes da Pedagogia da Alternância, os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) e os órgãos responsáveis pelos sistemas públicos de ensino, no sentido de reconhecer a aplicação dessa experiência pedagógica como alternativa viável para a oferta da Educação Básica aos sujeitos de campo, oportunizando aos CEFFAs a certificação dos/as estudantes neles matriculados/as.

A Alternância, que se constitui como uma das principais estratégias para a oferta dos diferentes níveis de ensino, incluindo o processo de expansão do acesso à educação superior para os sujeitos do campo, é tida como um foco de tensão, ao fundamentar-se no reconhecimento de diferentes tempos e espaços formativos, com contribuições específicas no processo pedagógico, que oportunizam aos trabalhadores e trabalhadoras do campo a continuidade de seus processos de escolarização, sem ter que deixar de viver-morar-trabalhar nas suas comunidades rurais.

Nos cursos ofertados no âmbito do Movimento da Educação do Campo, a Alternância se constitui pela articulação de temporalidades pedagógicas específicas e diferenciadas, denominadas Tempo Escola e Tempo Comunidade. A primeira se desenvolve nos espaços institucionais em que os cursos são ofertados; a segunda, onde os educandos desenvolvem seu trabalho, sua militância no movimento social, sua convivência familiar, ou seja, nas comunidades rurais, nos assentamentos e acampamentos, onde se materializa a vida concreta dos sujeitos do campo. Busca-se, com essa articulação, cultivar vínculo permanente entre o conhecimento que a ciência produz e as questões atuais que envolvem a vida dos sujeitos do campo, centrando o processo pedagógico no princípio da práxis, ao articular teoria e prática; e entendendo que a realidade possa ser não apenas compreendida e analisada, mas também transformada (Molina *et al.*, 2012, p. 18).

Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008

Esta legislação estabelece referências que complementam as Diretrizes de 2002, e enfatiza o papel dos entes federativos e o regime de colaboração entre eles como fundamentais à oferta de educação de qualidade aos sujeitos do campo nas próprias comunidades onde vivem, trabalham e produzem, de forma cooperada. A normativa oferece referências para o enfrentamento da política de Nucleação que, vinculada ao transporte esco-



lar, vem avançando no sentido de fechar as escolas do campo e submeter crianças, adolescentes, adultos e jovens a jornadas cruéis de deslocamento contínuo, sob condições degradantes no percurso que precisam realizar entre a casa-escola-casa.

Entre as principais determinações contidas no texto desta Resolução, que nem sempre são cumpridas pelos gestores educacionais quando decidem aplicar a política de nucleação vinculada ao transporte escolar, destacamos:

1. A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças. (Art. 3º)
2. Os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, excepcionalmente, poderão ser oferecidos em escolas nucleadas, com deslocamento intracampo dos alunos, cabendo aos sistemas estaduais e municipais estabelecer o tempo máximo dos alunos em deslocamento a partir de suas realidades. (Art. 3º, § 1º)
3. Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental. (Art. 3º, § 2º)
4. Quando os anos iniciais do Ensino Fundamental não puderem ser oferecidos nas próprias comunidades das crianças, a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos alunos na menor distância a ser percorrida. (Art. 4º, grifo nosso)
5. Quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar, devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo. (Art. 4º, Parágrafo único)
6. Para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, integrado ou não à Educação Profissional Técnica, a nucleação rural poderá constituir-se em melhor solução, mas deverá considerar o processo de diálogo com as comunidades atendidas, respeitados seus valores e sua cultura. (Art. 5º, grifo nosso)
7. Sempre que possível, o deslocamento dos alunos, como previsto no *caput*, deverá ser feito do campo para o campo, evitando-se ao máximo o deslocamento do campo para a cidade. (Art. 5º, § 1º)
8. A oferta de Educação de Jovens e Adultos também deve considerar que os deslocamentos sejam feitos nas menores distâncias possíveis, preservado o princípio intracampo. (Art. 6º)



9. A Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infraestruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo (Art. 7º)

10. A organização e o funcionamento das escolas do campo respeitarão as diferenças entre as populações atendidas quanto a sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições. (Art. 7º, § 1º)

11. O transporte escolar, quando necessário e indispensável, deverá ser cumprido de acordo com as normas do Código Nacional de Trânsito quanto aos veículos utilizados. (Art. 8º). Os contratos de transporte escolar observarão os artigos 137, 138 e 139 do referido Código. (§ 1º)

12. O eventual transporte de crianças e jovens portadores de necessidades especiais, em suas próprias comunidades ou quando houver necessidade de deslocamento para a nucleação, deverá adaptar-se às condições desses alunos, conforme leis específicas. (Art. 8º, § 2º)

13. O planejamento da Educação do Campo, oferecida em escolas da comunidade, multisseriadas ou não, e quando a nucleação rural for considerada, para os anos do Ensino Fundamental ou para o Ensino Médio ou Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio, considerará sempre as distâncias de deslocamento, as condições de estradas e vias, o estado de conservação dos veículos utilizados e sua idade de uso, a melhor localização e as melhores possibilidades de trabalho pedagógico com padrão de qualidade. (Art. 10). É indispensável que o planejamento de que trata o caput seja feito em comum com as comunidades e em regime de colaboração, estado/município ou município/município consorciados. (§ 1º, grifo nosso)

14. As escolas multisseriadas, para atingirem o padrão de qualidade definido em nível nacional, necessitam de professores/as com formação pedagógica, inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente. (Art. 10, § 2º)

Esses parâmetros legais estabelecidos por essa Resolução, se fossem de fato cumpridos pelas secretarias de educação no atendimento à escolarização dos sujeitos do campo nos territórios rurais, evitariam que a escola funcionasse como um mecanismo de expulsão das populações camponezas para as cidades. Seu cumprimento, junto a tantos outros direitos das



populações camponesas registrados em lei, ofereceria atrativos àqueles que desejam permanecer em seus territórios e fortalecê-los.

Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Resolução nº 4/2010/CEB/CNE)

Esta legislação reconhece, no âmbito das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, a Educação do Campo como uma das modalidades da Educação Básica, com a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Profissional e Tecnológica, a Educação Escolar Indígena e a Educação a Distância (art. 17).

Essa legislação ratifica, para as populações rurais, as adequações necessárias à Educação, estabelecidas pela LDBEN, de 1996, no artigo 28; e estabelece, em seu art. 36: que a identidade da escola do campo deve ser definida pela vinculação com as questões inerentes à sua realidade, com propostas pedagógicas que contemplam sua diversidade em todos os aspectos. No parágrafo único desse mesmo artigo, dispõe que as formas de organização e metodologias pertinentes à realidade do campo devem ser acolhidas, como a Pedagogia da Terra, pela qual se busca um trabalho pedagógico fundamentado no princípio da sustentabilidade, para assegurar a preservação da vida das futuras gerações; e a Pedagogia da Alternância, na qual o/a estudante participa, concomitante e alternadamente, de dois ambientes/situações/tempos de aprendizagem: na escola/universidade e na família/comunidade/território. Neles, os sujeitos trabalham e realizam suas atividades culturais, políticas, de lazer e convivência, supondo parceria educativa, em que ambas as partes são corresponsáveis pelo aprendizado e pela formação dos/as estudantes.

Decreto nº 7.352/2010

O decreto também representa um marco na história da Educação do Campo, uma vez que ele atribui à Educação do Campo a condição potencial de política de Estado e regulamenta o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Segundo o decreto, fica estabelecido que a política de Educação do Campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de Educação Básica e Superior às populações do campo. A oferta deve ser de responsabilidade compartilhada entre a União, estados, Distrito Federal e municípios, de acordo com as diretrizes e metas contidas no Plano Nacional de Educação e o disposto em seus próprios artigos (art. 1º).



Sobre as populações do campo, a diversidade é reafirmada: ao serem compreendidas no decreto na condição de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores rurais assalariados, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (art. 1º, I); e ao estabelecer que a escola deve atender a esses cidadãos, respeitando a diversidade nos aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, raça e etnia (art. 1º, I).

O decreto também define escola do campo como: “aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo” (art. 1º, § 1º, II). Essa legislação afirma que também “serão consideradas do campo as turmas anexas vinculadas a escolas com sede em área urbana, que funcionem nas condições especificadas no inciso II do § 1º” (art. 1º, § 2º).

Estabelecem-se ainda os princípios que abrangem os processos de ensino, considerando as especificidades dos sujeitos nele envolvidos:

Art. 6º Os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários destinados à educação do campo deverão atender as especificidades e apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos das populações do campo, considerando os saberes próprios das comunidades, em diálogo com os saberes acadêmicos e a construção de propostas de educação no campo contextualizadas.

O decreto responsabiliza o governo federal pela criação e implementação de mecanismos que assegurem a manutenção e o desenvolvimento da educação na área rural, para superar a defasagem histórica de acesso, propondo: a intervenção sobre a redução do analfabetismo de jovens, adultos/as e idosos/as; o fomento da educação básica na modalidade jovens, adultos/as e idosos/as integrando qualificação social e profissional; a garantia de fornecimento de energia elétrica, água potável e saneamento básico para as escolas; e a promoção da inclusão digital com acesso a computadores, conexão à internet e às demais tecnologias digitais.

A formação de professores/as que atuam nas escolas do campo, de acordo com o decreto, deve ser referenciada segundo os princípios e obje-



tivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (art. 1º do Decreto nº 6.755, de janeiro de 2009). Ele ainda determina que, para receber assistência técnica e as transferências voluntárias de recursos do governo federal, os estados e municípios devem incluir a Educação do Campo nos seus planos estaduais e municipais de educação.

Lei nº 12.960/2014

Alterou-se a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.

Essa legislação estabelece que, em situações que envolvam o fechamento de escolas do campo, será necessário tomar em consideração a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação e, também, a análise do diagnóstico do impacto da ação elaborado pelo Conselho Municipal de Educação, e na falta dele, documento elaborado pelo Conselho Estadual de Educação. Essa legislação, se aplicada devidamente, pode se constituir num instrumento importante para fazer barrar a ação inconsequente de gestores/as públicos municipais e estaduais de fechamento das escolas do campo, indígenas e quilombolas, especialmente daquelas localizadas nas pequenas comunidades rurais e que, em grande medida, constituem-se no único equipamento público presente nessas comunidades.

É Importante esclarecer que não existe legislação educacional, em nível nacional, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, que estabeleça um mínimo de estudantes para funcionar uma turma nas comunidades do campo, indígenas e quilombolas. Ainda assim, tem sido comum que secretarias estaduais e municipais de educação se utilizem de portarias emitidas por elas próprias, sem aprovação em seus respectivos Conselhos de Educação, para fazer valer sua vontade de fechar as escolas para aplicar a política de nucleação. Isto significa desrespeitar o desejo das comunidades tradicionais e camponesas, especialmente quando estes povos não são ouvidos e, portanto, quando não se realiza um diagnóstico específico dos impactos do fechamento das escolas na vida dos/as estudantes e na sustentabilidade destas comunidades.

As pessoas mais prejudicadas são sempre as mais vulneráveis: os/as estudantes, suas famílias e suas comunidades, que têm os seus direitos



violados e são obrigados/as a acordar muito mais cedo, realizar longos trajetos, sem se alimentar adequadamente e com transporte precário, prejudicando sua aprendizagem e estimulando-os a deixar suas comunidades para continuar os estudos.

Entendemos que essa situação é inaceitável e reveladora de que a **Violência no Campo** começa com a porta de uma **Escola Fechada!** E por isso insistimos: **Fehar Escola é Crime! Escola é Vida na Comunidade! Raízes se formam no Campo.** Educação Pública e do Campo é Direito nosso e dever do Estado! O Movimento da Educação do Campo luta por **Nem uma Escola a menos, no Campo e na Cidade! Queremos a ampliação das Escolas nos Territórios do Campo, das Águas e das Florestas!**

PARA SABER MAIS

Conheça a Campanha “Escola é vida na comunidade”, da Articulação em Defesa da Educação do Campo da Região Sul.

“A Campanha Escola é Vida na Comunidade é uma iniciativa da Articulação Paranaense Por uma Educação do Campo, das Águas e das Florestas. Essa campanha é um processo permanente de anunciar a importância da defesa da escola pública, seja ela no campo ou na cidade, e tem como objetivo principal despertar e fomentar a relação da escola com sua comunidade, favorecendo relações de confiança, solidariedade e construção coletiva” [grifo nosso].

Outras informações sobre a Campanha estão disponíveis em: <https://apecpr.com.br/campanha-escola-%C3%A9-vida-na-comunidade-c7938bffd3b4>



Escola é vida na comunidade

10 motivos para manter as Escolas do Campo, Indígena e Quilombola

1 - Os lúgares, adolescentes, jovens, adultos e idosos das comunidades de campões/ins, quilombolas, indígenas, fazendeiros, pecuaristas, agricultores/familiares e São Terra têm o direito de acessar no local onde vivem a educação e os conhecimentos produzidos pelas humanidades.

2 - Os povos do campo, das Águas e das florestas tem o direito à escola com condições físicas e pedagógicas adequadas. Cabe aos gestores públicos garantir estrutura.

3 - O ensino na escola do campo valoriza a história dos trabalhadores do campo, das Águas e das florestas e suas formas de produção da vida. Além disso, se referencia em valores como cuidar da natureza e devoção.

4 - A escola do campo, das Águas e das florestas localizada nas comunidades, contribui para a continuidade de suas tradições e atividades educativas dos estudantes, participando das reuniões, assembleias e festividades.

5 - Estudar perto da residência diminui a evasão escolar. O trans-

porte em longas distâncias, com estradas ruim, submete os estudantes a riscos.

6 - As escolas do campo, indígenas e quilombolas são parte da comunidade, permitem o encontro das gerações.

7 - A educação envolve relação com a comunidade e o acompanhamento da vida de cada educando(a).

8 - Nas escolas da cidade, os estudantes do campo perdem referência de suas comunidades, suas tradições e identidades. São discriminados pelos que consideram o campo o lugar de atraso.

9 - As oportunidades salariais de alta e baixa, compromete a aprendizagem, as relações de convivência e ameaçam a saúde.

10 - Por lei, mesmo as escolas do campo com poucos estudantes são viáveis, o número de estudantes não é motivo para fechamento de escola.

EDUCAÇÃO É DIREITO NÃO É MERCADORIA!

Essa é uma campanha das Articulações em Defesa da Educação do Campo da Região Sul



Informações:
(P) 0 0000 0000
(S) 0000 0000
(E) apecpr.com.br
(E) aecacampo.educ@gmail.com
(E) defesaeducacaocampo@gmail.com



Salientamos que as legislações mencionadas neste texto encontram-se sustentadas na Constituição Federal de 1988, que demarcou possibilidades de abertura democrática em face dos avanços e conquistas da resistência dos movimentos sociais. Estes movimentos, com suas lutas contra a hegemonia das classes dominantes, incluíram na pauta a “*Luta por uma educação de todos*” e, agora, entendem que é “*Preciso ocupar o latifúndio do saber*” (MST, 1984). Com o apoio da própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 9.394/1996) e mesmo com a presença de princípios neoliberais, conseguiu garantir um currículo diferenciado para Educação do Campo, abrindo a possibilidade de pautar a diversidade e um projeto político pedagógico próprio para as escolas localizadas nos territórios camponeses, indígenas, quilombolas e extrativistas.

2

ALGUNS PROGRAMAS RELACIONADOS À EDUCAÇÃO DO CAMPO

O protagonismo dos movimentos sociais, fortalecido com a definição dos marcos regulatórios, impacta no reconhecimento da educação dos povos do campo como direito ainda por ser efetivado plenamente. Além disso proporciona a criação e efetivação de Programas voltados especificamente para os povos tradicionais e camponeses. Esses programas afirmam a diversidade socioterritorial da Educação do Campo: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), Provem Campo Saberes da Terra, Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) e o Programa Escola da Terra. Todos esses se afirmam como política pública por meio do Decreto nº 7.352/2010.

Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)

Em 1998, a implementação do PRONERA foi uma importante conquista para acumular forças e formar camponeses e camponesas. Tornou-se um espaço significativo para avançar com as demais políticas e ações, em articulação com os movimentos sociais com vistas a garantir a implemen-



tação de projetos populares que afirmem a complexidade e diversidade do campo brasileiro, constituído por paisagens, lutas, organicidade, histórias, memórias, identidades e modos de vida próprios desses territórios.

As conquistas oriundas desses programas e ações, implementadas em todas as regiões do país, contribuíram para afirmar o território do campo e legitimar as lutas nele existentes, necessárias para a consolidação de um projeto popular para todo o País, com a garantia de atendimento à Educação Básica nas comunidades rurais e formação de quadros dirigentes, servindo, inclusive, para os movimentos sociais organizados enfrentarem o conservadorismo presente na sociedade brasileira.

O PRONERA foi fundamental para promover melhorias na vida dos sujeitos camponeses. Ele surgiu em decorrência das discussões do I ENERA (Encontro Nacional de Educadores na Reforma Agrária) em 1997, como reconhecimento da necessidade de promover a escolarização das trabalhadoras e dos trabalhadores rurais.

Naquele encontro, identificou-se que muitas experiências genuínas para promoção da educação dos povos do campo estavam sendo desenvolvidas por várias organizações sociais e universidades. Era preciso articular tais ações. A partir de então, foram organizadas inúmeras mobilizações e lutas que resultaram na criação do PRONERA, sendo decisiva a pressão feita pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), tanto para sua estruturação quanto para liberação orçamentária (Molina, 2003).

De acordo com o seu Manual de Operações, o PRONERA tem por finalidade:

Fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, profundo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável (Brasil, 2004, p. 17).

O PRONERA se constitui como mecanismo em favor da democratização da educação para os trabalhadores e trabalhadoras da reforma agrária, respeitando as particularidades dos sujeitos sociais e contribuindo para a permanência dos agricultores no campo, tendo a sustentabilidade como principal resultado desse processo.



Sob os princípios da inclusão, interação, participação e multiplicação, os movimentos sociais, governos e universidades públicas participantes do Programa deveriam priorizar os seguintes projetos:

- Alfabetização e escolarização de jovens e adultos no ensino fundamental e formação e escolaridade de educadores(as) para o ensino fundamental em áreas da Reforma Agrária;
- Formação continuada e escolaridade de professores(as) de áreas da Reforma Agrária (nível médio na modalidade normal ou em nível superior por meio das licenciaturas);
- Formação profissional conjugada com a escolaridade em nível médio por meio de cursos de educação profissional de nível técnico ou superior (de âmbito estadual, regional ou nacional) em diferentes áreas do conhecimento voltados para a promoção do desenvolvimento sustentável no campo (Brasil, 2004, p. 21).

Desde seu surgimento, milhares de trabalhadores e trabalhadoras escolarizaram-se em diferentes níveis de ensino: alfabetização, ensino fundamental e médio, cursos técnicos, profissionalizantes e de nível superior. O programa defendeu o acesso aos níveis mais elevados de escolarização e viabilizou convênios nas universidades públicas, atendendo à pluralidade das áreas oferecidas pelos cursos, com a finalidade de impulsionar o desenvolvimento dos assentamentos rurais.

Priorizaram-se os cursos de educação profissional, técnicos em administração de cooperativas e agroecologia, contribuindo com a produção agrícola. No âmbito educacional, prevaleceram os cursos de Pedagogia da Terra e Magistério. Esses cursos formaram educadores das comunidades, ampliando o acesso à Educação Básica do Campo (Molina; Jesus, 2010).

O PRONERA estabelece, como concepção de política pública, a garantia de participação dos sujeitos coletivos, capazes de universalizar novos direitos alicerçados na promoção da diversidade. Esta diversidade teve reconhecimento por meio da publicação do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, no qual o Estado brasileiro integrou o PRONERA à política pública de Educação do Campo (art. 11º).

O PRONERA contribuiu para legitimar o diálogo entre a realidade e o processo educativo, reconhecendo os saberes acumulados (símbolos das comunidades) e as histórias dos sujeitos sociais. O respeito aos movi-



mentos sociais e a valorização dos sujeitos camponeses fez do PRONERA uma importante referência para entender o debate acerca da Educação do Campo no Brasil, pautado na autonomia dos trabalhadores e trabalhadoras e na necessária articulação entre universidades e movimentos sociais e sindicais. Ele influenciou a concepção e a elaboração de novas políticas públicas, tendo em vista o desenvolvimento do campo mediante ações educativas que contribuíram na formação dos sujeitos do campo.

Programa Projovem Campo Saberes da Terra

É uma dessas novas políticas. Foi criado em 2005, vinculado ao Ministério da Educação pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Destina-se à escolarização de jovens agricultores e agricultoras familiares em nível fundamental na modalidade de Educação de Jovens, Adultos/as e Idosos/as (EJA), integrado à qualificação social e profissional. O Programa pauta em suas ações a formação em nível de pós-graduação *latu sensu* dos educadores que atuam no Programa. Sua meta era elevar a escolarização de jovens que vivem em comunidades ribeirinhas, quilombolas, indígenas, assentamentos e de pequenos agricultores.

Após a sua criação, passou a integrar a Política Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), que representa um indutor de políticas públicas de juventude nas diferentes esferas. Tem por objetivo promover a reintegração de Jovem ao processo educacional, sua qualificação profissional e seu desenvolvimento humano por meio de quatro modalidades: I) Projovem Adolescente – Serviço Socioeducativo; II) Projovem Urbano; III) Projovem Trabalhador; e IV) Projovem Campo – Saberes da Terra¹.

Com o Projovem Campo – Saberes da Terra, a escolarização fundamental dos jovens agricultores e agricultoras familiares integrada à qualificação social e profissional tornou-se uma estratégia político-pedagógica para garantir os direitos educacionais dos povos do campo. Isto se deu por meio da criação de políticas públicas nos sistemas de ensino que sejam estimuladoras da agricultura familiar e da sustentabilidade como possibilidades de vida, trabalho e constituição dos sujeitos cidadãos do campo.

¹ As reflexões sobre o Programa Projovem Campo – Saberes da Terra foram extraídas e sintetizadas do texto produzido pela Equipe Executiva do Projovem Campo – Saberes da Terra, CGEC/SECAD/MEC. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4569.pdf>. Acesso em: 6 maio 2024.



A organização curricular do ProJovem Campo – Saberes da Terra se fundamenta no eixo articulador “Agricultura Familiar e Sustentabilidade”, que amplia suas dimensões de atuação na formação dos jovens agricultores e agricultoras por meio dos seguintes eixos temáticos: a) Agricultura Familiar: identidade, cultura, gênero e etnia; b) Sistemas de Produção e Processos de Trabalho no Campo; c) Cidadania, Organização Social e Políticas Públicas; d) Economia Solidária; e) Desenvolvimento Sustentável e Solidário com enfoque Territorial.

Tanto o eixo articulador quanto os eixos temáticos agregam conhecimentos da formação profissional e das áreas de conhecimento durante o processo de escolarização. Eles fazem dialogar os conhecimentos escolares com o arco ocupacional da Produção Rural Familiar, envolvendo as seguintes atividades: sistemas de cultivo, sistemas de criação, extrativismo, agroindústria e aquicultura; estabelecendo como base técnica comum a Agroecologia, abrangendo as esferas da produção e da circulação.

O conjunto dessa organização curricular atua com a formação integrada ao mundo do trabalho e da cidadania, valorizando os saberes das diferentes práticas produtivas camponesas, as tradições históricas e culturais, bem como os acúmulos tecnológicos e organizacionais cada vez mais presentes entre os/as agricultores/as familiares do Brasil. A execução da proposta pedagógica e curricular acontece por meio da realização de atividades educativas em Alternância, combinando diferentes tempos, espaços e saberes formativos.

Na formação em Alternância, a escolarização dos/as jovens se realiza durante o “Tempo Escola”, que corresponde ao período no qual eles/as permanecem efetivamente na unidade escolar com atribuições de aprendizagens sobre: saberes técnico-científicos dos eixos temáticos, planejamento e execução de pesquisas, atividades de acolhimento e organização grupal, entre outras atividades pedagógicas; alternado com o “Tempo Comunidade”, que correspondente ao período no qual os/as educandos/ as realizam pesquisas, estudos e experimentações técnico-pedagógicas nas comunidades, no trabalho ou em outras atividades culturais e políticas, com o objetivo de partilharem seus conhecimentos e suas experiências adquiridas na escola com as famílias ou instâncias de organização social de suas comunidades.



Tanto o “Tempo Escola” como o “Tempo Comunidade” são espaços formativos privilegiados de articulação entre estudo, pesquisa e intervenção. São espaços de práxis, que estimulam diferentes aprendizagens por parte dos/as jovens agricultores e agricultoras, tais como: leitura, escrita, arte, afirmação da diversidade étnica, cultural e de gênero; desenvolvimento do espírito coletivo e solidário; superação dos valores de dominação, preconceito étnico-raciais e desigualdades existentes na relação campo-cidade; desenvolvimento da autonomia e da solidariedade produtiva, entre outras aprendizagens.

A convergência entre a organização curricular e os tempos/espaços/saberes formativos aponta para o levantamento das necessidades apresentadas pelos educandos e educandas e pela comunidade, por intermédio da pesquisa e sistematização dos dados, das discussões e dos diálogos suscitados, momento pedagógico no qual educadores/as, educandos/as e técnicos agrícolas planejam e realizam ações que envolvam a comunidade e instituições próximas, discutindo alternativas coletivas para geração de emprego e renda e políticas de sustentabilidade e de agroecologia para o território.

Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO)

É outra política criada em 2007 no âmbito do Movimento da Educação do Campo, por intermédio do Ministério da Educação, pela iniciativa da então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Ele surge por meio de parcerias com as Instituições Públicas de Ensino Superior e objetiva viabilizar a criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, a fim de promover a formação de educadores e educadoras em Alternância e por área de conhecimento, para atuarem junto às escolas públicas do campo na Educação Básica.

A criação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo remete às demandas das lutas por terra e educação, protagonizada pelos movimentos sociais desde a I Conferência Nacional por Uma Educação Básica do Campo (1988) e à II Conferência Nacional de Educação do Campo (2004), em que se vai desenhando uma política pública para garantir a formação de educadores que atuam nos territórios rurais.

A implantação desta política se deu mediante uma experiência-piloto ofertada por quatro universidades: Universidade Federal de Minas Gerais



(UFMG), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Federal de Sergipe (UFS); e posteriormente com o lançamento de editais em 2008 e 2009 pelo Ministério da Educação (MEC) para que outras instituições ofertassem o curso por meio de projetos especiais autorizados somente para uma turma e sem garantia de continuidade e permanência.

Com o Decreto nº 7.352/2010 (Brasil, 2010), que instituiu a Política Nacional de Educação do Campo e definiu metas específicas para a formação de educadores/as, essa política de formação foi tornando-se estruturante e expandindo o acesso à Educação Superior pelos povos do campo, especialmente com o Edital n.º 2 de 31/08/2012 (Brasil, 2012), vinculado à SESU/SETEC/SECADI/MEC, que aprovou a oferta do Curso de Licenciatura em Educação do Campo com turmas regulares e com vagas para docentes e servidores/as permanentes.

Os Cursos ofertados pelo PROCAMPO são voltados à formação de educadores e educadoras dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio que atuam ou pretendem atuar nas escolas do campo. Foram conquistados, também, a partir da pressão e das demandas apresentadas ao Estado pelo Movimento da Educação do Campo.

A amplitude de oferta dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, referenciados pelos marcos legais definidos no âmbito da Educação do Campo, direcionaram as lutas dos trabalhadores e trabalhadoras do campo e foram dando elementos para a constituição de eixos comuns às Licenciaturas em Educação do Campo, a saber:

- a) a organização curricular por meio da Formação em Alternância;
- b) compromisso com a transformação político-pedagógica das Escolas do Campo;
- c) formação para a docência interdisciplinar por áreas do conhecimento;
- d) vinculação com a produção material da vida e produção cultural dos sujeitos do campo;
- e) clareza de que há um perfil profissional projetado para o curso que envolve, além da docência interdisciplinar em uma das áreas de conhecimento, também a gestão de processos educativos escolares e a atuação pedagógica nas comunidades rurais; e
- f) humanização da docência e a busca pela superação da fragmentação do conhecimento e o fomento de intencionalidades que per-



mitam a ampliação da compreensão da totalidade dos processos sociais pelas mulheres e homens do campo.

A matriz formativa da Licenciatura em Educação do Campo assume explicitamente em seu projeto político-pedagógico original a imprescindível necessidade de superação da sociabilidade gerada pela sociedade capitalista, cujo fundamento organizacional é a exploração dos seres humanos pelos próprios seres humanos, a geração incessante de lucro e a extração permanente de mais-valia. A matriz original dessa política de formação docente tem como horizonte formativo o cultivo de uma nova sociabilidade, que contribua para a superação da forma capitalista de organização do trabalho, na perspectiva da associação livre dos/as trabalhadores/as, na solidariedade e na justa distribuição social da riqueza gerada coletivamente pelos homens e mulheres.

Quanto à formação em Alternância, Antunes-Rocha (2010) sinaliza que ela representa um grande desafio, com a articulação entre TE (Tempo Escola) e TC (Tempo Comunidade). Por outro lado, esta organização dos tempos e espaços, para além de permitir a permanência dos povos do campo nos cursos, por estar em consonância com a organização da vida familiar e comunitária, com as dinâmicas dos territórios de vínculo dos sujeitos, também nos mostra possibilidades de diálogos entre temporalidades e espacialidades diferenciadas, aspecto que favorece a superação de um dos mais significativos desafios na formação dos educadores/as do campo: as condições do processo formativo em diálogo com a cultura, lazer, religião e trabalho.

O PROCAMPO tem a intenção de fortalecer as Licenciaturas em Educação do Campo, integrando ensino, pesquisa e extensão, além de valorizar temáticas que sejam significativas para autonomia e reconhecimento das populações camponesas. Tem como princípio a formação de educadores/as por meio das áreas de conhecimento, rompendo com os saberes fragmentados e disciplinares, como ocorre na maioria das instituições de ensino superior brasileiras.

Esta formação por área de conhecimento pode atender aos anseios e compromissos com a emancipação dos povos camponeses, criando alternativas de organização do trabalho escolar, na função de prática social. Ela pode contribuir com as transformações que a rede escolar tanto necesita, atendendo aos desejos e anseios dos povos do campo e movimentos



sociais de luta pela terra. Nesse sentido, o educador e a educadora do campo são mais que agentes educativos: são componentes essenciais na transformação da sociedade.

Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO)

Criado pelo Decreto nº 7.352 e instituído por meio da Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013, foi lançado pela presidente Dilma Rousseff, em março de 2012, com o propósito de oferecer apoio financeiro e técnico para viabilização de políticas públicas educacionais nos territórios do campo.

O PRONACAMPO, particularmente, engloba um conjunto de ações articuladas que asseguram a melhoria do ensino nas redes públicas existentes, bem como a formação dos professores/as, a produção de material didático específico, acesso e recuperação da infraestrutura e qualidade na Educação do Campo em todas as etapas e modalidades. Ele cobra a adesão dos estados, municípios e Distrito Federal, por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR), para atender às escolas do campo e quilombolas a partir de quatro eixos: Gestão e Práticas Pedagógicas; Formação de Professores/as; Educação de Jovens, Adultos/as e Idosos/as, Educação Profissional e Tecnológica; e Infraestrutura Física e Tecnológica.

O primeiro eixo compreende a disponibilização de materiais pedagógicos e didáticos específicos para as populações quilombolas e do campo, tendo como referências: o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); o fomento à educação integral com ampliação curricular; e o apoio às escolas com turmas multisseriadas e escolas de comunidades quilombolas.

As iniciativas previstas neste eixo atendem demandas históricas dos movimentos sociais do campo, como o incentivo à permanência da juventude camponesa na escola e a valorização dos seus saberes, além da existência de escolas com condições adequadas de funcionamento, inclusive aquelas com turmas multisseriadas. Na maioria dos casos, estas escolas estão localizadas nas comunidades rurais, distantes da sede dos municípios. Geralmente apresentam quantitativo de educandos/as que não atinge o contingente estabelecido pelas secretarias municipais de educação para compor uma turma por série, funcionando precariamente em locais improvisados.

O Segundo eixo faz referência à formação inicial e continuada dos educadores/as em exercício na Educação do Campo e quilombola. Tal



formação é desenvolvida no âmbito do PROCAMPO, da RENAFOR (Rede Nacional de Formação Continuada de Professores), da UAB (Universidade Aberta do Brasil) e do Programa Escola da Terra.

O Terceiro eixo diz respeito à expansão da oferta de educação de jovens, adultos/as e idosos/as por meio da proposta pedagógica do Programa Saberes da Terra. Considera a inclusão social dos/as jovens e trabalhadores/as do campo por meio do fortalecimento da educação profissional e tecnológica da rede estadual e federal.

O PRONACAMPO insere a formação inicial e continuada dos/as trabalhadores e trabalhadoras do campo, tendo em vista os arranjos produtivos locais. Em muitos estados brasileiros, a oferta de educação para jovens, adultos/as e idosos/as tem sido feita por intermédio de programas descontínuos e políticas compensatórias. Portanto, o reconhecimento à necessidade de incluir os trabalhadores e as trabalhadoras do campo no âmbito de práticas educacionais específicas foi uma resposta à histórica reivindicação dos movimentos sociais camponeses.

O último eixo aborda um dos maiores desafios das escolas do campo na atualidade e uma das principais reivindicações das organizações e movimentos sociais camponeses. Entre estas reivindicações, temos: o apoio financeiro e técnico para construção de escolas, inclusão digital, melhoria nas condições de funcionamento das escolas quilombolas e do campo e oferta de transporte escolar intra-campo (Portaria nº 86, 1º de fevereiro de 2013). Garantir infraestrutura física adequada e recursos tecnológicos às escolas do campo e quilombolas pode assegurar educação de qualidade e evitar a evasão de contingentes consideráveis de estudantes desmotivados em função de espaços tão precários.

Pelo fato de ser um Programa recente, o PRONACAMPO necessita ser melhor debatido no âmbito da Educação do Campo, especialmente pelo fato de sua implementação ter se dado em um cenário de restrição ao protagonismo dos movimentos sindicais e sociais na elaboração das ações desta política, muito diferente do cenário em que foram elaboradas as políticas de Educação do Campo anteriores.

Por outro lado, o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), em sua Plataforma da Educação apresentada ao Governo Lula e aos/as governadores/as e parlamentares eleitos/as em 2022, incluiu o fortalecimento



do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), com estrutura no Ministério da Educação e financiamento suficiente para sua efetivação, como um requisito para a implementação de políticas públicas estruturantes da Escola do Campo, capazes de combater o fechamento das escolas no campo e suas consequências, a política de nucleação vinculada ao transporte escolar, o analfabetismo nos territórios rurais, a reforma do Ensino Médio e a oferta exclusiva por mediação tecnológica (Fonec, 2022).

Programa Escola da Terra

Destaca-se que este programa tem sido implementado desde 2013 em todo o território nacional e tem se consolidado como uma importante ação na defesa e fortalecimento dos princípios da Educação do Campo, concepção construída com os movimentos sociais, na condição de projeto de luta por uma educação pública que afirme a identidade, as memórias e a cultura dos sujeitos camponeses, valorizando as práticas concretas de formação desses sujeitos, em defesa do projeto histórico de classe.

Nessa conjuntura, as políticas públicas de Educação do Campo cumprem papel significativo na construção do projeto histórico defendido pela classe trabalhadora e o campesinato, nos movimentos sociais, tal qual um projeto educacional que contribui com os povos do campo e as famílias camponesas, na organização de um “movimento de construção de alternativas abrangentes de trabalho, de vida, que rompem com a lógica de degradação humana da sociedade capitalista e que sejam concretamente sustentáveis” (Molina, 2006; Caldart, 2010, p. 19).

Em relação às experiências do movimento de Educação do Campo na implementação de políticas públicas educacionais de formação de professores e professoras que atuam nas escolas com classes multisériadas. O programa também ganha destaque por ter sido criado como uma das ações do PRONACAMPO com o objetivo de promover ações de melhoria na infraestrutura das redes públicas de ensino, formação inicial e continuada de professores/as, produção e disponibilização de material específico aos/as estudantes do campo e quilombolas, com apoio das universidades, secretarias estaduais e municipais (Bicalho, 2017).

Ainda no âmbito do referido Programa, a oferta do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo – Escola da Terra se constitui como mais uma experiência de política pública de Educação do Campo construída



na interface com a história dos movimentos sociais de luta pela terra. Os princípios filosóficos orientadores do curso têm a intenção de aprofundar e relacionar concepções de educação, trabalho, emancipação humana, organização do trabalho pedagógico, cooperação e agroecologia, com possibilidades de avançar para além da sociabilidade do capital. Trabalhou-se na organização dos componentes curriculares por área de conhecimento, dando destaque especial aos conteúdos formativos socialmente relevantes, por meio da Pedagogia da Alternância.

Essa metodologia reconhece e toma proveito dos conhecimentos produzidos pelos sujeitos, individuais e coletivos, no seu cotidiano. A apropriação desse conhecimento ocorre por meio das pesquisas que os cursistas desenvolvem durante o curso, com o objetivo de conhecer a realidade onde residem e trabalham, buscando no saber tradicional das famílias e comunidades referências para as escolas do campo no seu planejamento.

A Pedagogia da Alternância, com tempos, espaços e saberes diferenciados, representados no TU (Tempo Universidade) e TC (Tempo Comunidade), contribui com a formação dos educadores/as com posturas interrogativas, investigativas e de reflexão crítica dos processos sociais contemporâneos, compreendendo o campo, com suas histórias, valores, identidades, saberes e os sujeitos, individuais e coletivos, com seus determinantes históricos, políticos, culturais e econômicos (UFRRJ, 2019). As atividades dos eixos formativos privilegiam os seguintes conhecimentos articuladamente: políticas públicas de educação do campo, produção agroecológica, direitos humanos, classes multisseciadas, nucleação, violência no campo, luta pelo direito à terra, movimentos sociais, escolas do campo e combate ao fechamento das escolas, oficinas de práticas curriculares interdisciplinares e por área do conhecimento.

O Programa atende professores e professoras em exercício nas escolas do campo, quilombolas e indígenas, dando continuidade às ações de formação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), em colaboração com os municípios e os estados. O objetivo é contribuir com a garantia da educação de qualidade na rede pública de ensino, condizente com uma organização curricular que respeite as especificidades do campo, assim como



o reconhecimento de que a formação continuada dos/as educadores/as é estratégica na construção de um projeto educacional emancipador nas escolas do campo.

O objetivo principal do curso é promover a formação continuada de educadoras e educadores das classes multisseriadas nas escolas do campo, aprimorando a interface entre os princípios da Educação do Campo e os movimentos sociais, no estreito diálogo com a agroecologia e a cooperação na formação docente. Ele contribui com o desenvolvimento de experiências pedagógicas e estratégias educativas de intervenção qualitativa na realidade das escolas do campo, sistematizando e produzindo materiais didáticos que possibilitem o apoio pedagógico às atividades docentes (UFRRJ, 2019).

Por fim, é importante novamente registrar que o Programa Escola da Terra e as inúmeras formações por ele proporcionadas contribuem, direta e indiretamente, com a formação de milhares de educadores e educadoras das escolas do campo.

De modo geral, o Movimento da Educação do Campo reivindica políticas públicas específicas e tem sua gênese no protagonismo das organizações e movimentos sociais nos quais se sustentam. À medida que se fortalece a compreensão do povo sobre seus direitos, novas políticas públicas são exigidas, justificando a organização e engajamento dos movimentos sociais nesta luta.

Nesse processo de construção histórica, tem prevalecido o respeito às diferenças e a valorização da identidade cultural dos povos camponeses e seus movimentos sociais, propondo uma educação inclusiva, diferenciada, problematizadora e democrática, presente em inúmeras escolas do campo e em diversas experiências de educação popular vinculadas aos movimentos sociais de luta pela terra, espalhados por esse imenso Brasil.





A AGROECOLOGIA COMO MATRIZ FORMATIVA DAS ESCOLAS DO CAMPO

Ana Cristina Hammel
Roberto Antônio Finatto

Este texto apresenta a importância da agroecologia nos processos formativos da Educação Básica em comunidades dos povos do campo, das águas e das florestas. A escola do campo é uma escola pública, com características e especificidades próprias, produzidas com base em relações históricas dos sujeitos, com sua cultura e com a natureza. Isso resulta na construção de territorialidades específicas manifestadas na identidade e nas lutas dessa escola. Para Gehrke,

faz-se necessário compreender que, quando falamos de Escola do Campo, estamos nos referindo, primeiramente, à necessidade de luta para que ela passe a existir no campo, para romper com a ideia que a escola já está constituída para todos. Isso implica a organização popular e a apresentação da demanda por educação escolar ao estado e, na exigência/luta para que este autorize e dê as devidas condições para o seu funcionamento. Outra luta se faz necessária, manter as escolas que já existem, pois as políticas oficiais têm orientado para o fechamento e nucleação das escolas do campo, em nome da melhoria das condições da escola na cidade (Gehrke, 2010, p. 3).



Molina e Sá (2012) afirmam que a concepção de Escola do Campo foi gestada no bojo da luta por escolas públicas, diante da negação ao acesso e da precarização das estruturas físicas e pedagógicas. Os povos do campo, das águas e das florestas vêm construindo um movimento nacional de luta por Educação do Campo, organizados em movimentos sociais e entidades sindicais que vêm pautando não apenas escolas em seus territórios, mas também uma escola que esteja vinculada aos princípios da Educação do Campo (Molina; Sá, 2012).

A Educação do Campo, em seus 25 anos, tem enfrentado todos os tipos de ataque das políticas neoliberais que afetam os processos educacionais. Essa situação tem sido vivenciada no campo como um todo, para além do aspecto educacional, impactando nos seus modos de produção e vida diversos. Neste sentido, as preocupações expressas por Caldart (2020) em relação à defesa do território precisam ser pauta prioritária da Educação do Campo e no cotidiano das escolas. Nas palavras da autora:

Participar da luta em defesa dos territórios camponeses é a prioridade política da Educação do Campo hoje. Cada nova comunidade constituída no campo, cada unidade de produção camponesa que se consolida, cada escola aberta, cada nova organização coletiva é conquista também da Educação do Campo; materialidade de sua realização e novo impulso para as lutas pelo direito humano à educação (Caldart et al., 2020, p. 5).

Assim, a Escola do Campo tem como característica a resistência. Ela é uma escola que resiste no campo, é uma escola teimosa (Gehrke, 2010), pois existe apesar das adversidades e dos ataques ao projeto de campo e de vida no campo. Esta escola tem a tarefa de formar homens e mulheres, “lutadores e construtores” (Caldart, 2004), defensores da soberania de seus territórios. Tudo isso foi constituindo um jeito de ser escola vinculada à vida e à organização comunitária.

Essas escolas são multisseriadas, são escolas em áreas de reforma agrária (acampamentos e assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), são escolas das ilhas e das aldeias, de territórios faxinalenses, quilombolas e de povos tradicionais que vivem das águas, do campo e da floresta (ART/PR, 2018). Elas apresentam, em sua organização pedagógica, a marca da identidade dos povos e do território onde



estão localizadas, sofrem com a precarização das políticas públicas no contexto do modo de produção capitalista que, por meio do agronegócio, desterritorializa as populações do campo, uma vez que elas já não encontram alternativas de permanecerem nesse território. Diante disso, essa escola enfrenta os desafios de um sistema produtivo que não respeita a vida nem a diversidade dos territórios.

A luta nesse âmbito se estabelece não apenas contra o fechamento das escolas mas também na disputa de projeto que atenda aos interesses dos povos. Neste processo, a agroecologia tem uma perspectiva aglutinadora, na medida em que se coloca como alternativa diante da perversidade e da destruição causada pelo agronegócio, com o uso indiscriminado de agrotóxicos, destruição das florestas, contaminação de fontes e mananciais, perseguição e extermínio de indígenas e camponeses.

Fernandes (2006, p. 12) explicita elementos centrais que precisam ser considerados num projeto educativo das escolas à medida que ele se vincula a um tipo específico de território. Para o autor, “a composição uniforme e geométrica da monocultura é caracterizada pela pouca presença de gente no território, porque sua área está ocupada pela mercadoria, que predomina na paisagem. A mercadoria é a marca do território do agronegócio”.

O agronegócio, e seu modelo de produção convencional, se caracteriza pela elevada artificialização do processo de produção, pelo uso intensivo de fertilizantes químicos, agrotóxicos, sementes geneticamente modificadas, mecanização intensiva e exploração da mão de obra. Isso tudo serve para viabilizar a produção agropecuária em larga escala. Este modelo, portanto, dispensa a necessidade de pessoas e dos seus conhecimentos, já que a concentração da terra permite o uso de máquinas e o processo produtivo padronizado desconsidera as particularidades socioambientais dos agroecossistemas.

Por outro lado, “a diversidade de elementos que compõem a paisagem do território camponês é caracterizada pela maior presença de pessoas no território, porque é neste e deste espaço que elas constroem suas existências e produzem alimentos” (Fernandes, 2006, p. 12). Neste tipo de território camponês – que guarda proximidades com os territórios indígenas, quilombolas, ribeirinhos, de fundo e fecho de pasto, entre outros,



são cultivados modos de vida diversos, assentados nos conhecimentos tradicionais, na produção para a geração de renda e para o autoconsumo, nas manifestações culturais historicamente constituídas a partir do lugar e numa relação ecológica com a natureza.

Dada a diversidade do território brasileiro, entretanto, é preciso reconhecer que a produção convencional, especialmente nas regiões Sul e Sudeste, é também largamente praticada pelo campesinato. Nestes casos, formam-se arranjos variados mesclando produtos e insumos de origem urbano industrial com elementos típicos da cultura camponesa – produção em pequena escala, ajuda mútua entre as famílias, uso da força de trabalho familiar, entre outros. A forte dependência ao mercado, tanto para a compra de insumos como para a venda dos produtos, acaba diminuindo a autonomia das famílias camponesas, levando-as em muitos casos ao endividamento e à saída do campo.

A agroecologia foi gestada como alternativa para a agricultura camponesa, já que ela possibilita a produção agropecuária por meio de processos e produtos ecológicos, tendo em conta as características dos territórios nos seus mais diversos aspectos: ambientais, sociais, culturais, econômicos e políticos. Nesse sentido,

[...] a Agroecologia aproveita os recursos da natureza localmente disponíveis para desenvolver agriculturas que assegurem produções estáveis e satisfatórias para atender às necessidades econômicas das famílias agricultoras e que, ao mesmo tempo, possuam elevada capacidade de se auto-reproduzir técnica, cultural e ecologicamente. No enfoque agroecológico, essas agriculturas são apreendidas como a expressão de estratégias coletivas de produção econômica e de reprodução sociocultural. São, portanto, o produto do exercício da inteligência criativa de populações rurais na construção de melhores ajustes entre seus meios de vida e os ecossistemas e não uma manifestação de um atraso cultural a ser superado (Petersen, 2007, p. 7).

Busca-se, assim, a partir da agroecologia, repensar o metabolismo sociedade-natureza enquanto parte da construção de um novo projeto societário (Guhur; Silva, 2021). Organizar a vida no campo em torno da agroecologia significa considerar as lógicas camponesas e indígenas como estruturantes da vida em comunidade. Isso, contudo, sem desconsiderar as contradições presentes nessas lógicas, inclusive para a construção da



própria agroecologia. Trata-se de estruturar novas relações da sociedade com a natureza e entre a própria sociedade.

A produção do conhecimento adquire centralidade, uma vez que a agroecologia se nutre de diferentes tipos de conhecimentos e saberes e de um conjunto variado de disciplinas científicas, daí seu caráter interdisciplinar. Essa constatação requer o diálogo entre os sujeitos em um permanente processo formativo. Partindo do entendimento deixado por Freire (1983) de que a educação é comunicação e diálogo, trata-se de construir, de forma horizontal e coletiva, a produção de conhecimentos por estudantes, agricultores, pesquisadores e técnicos. Temos, portanto, um conhecimento que não está dado, mas encontra-se em permanente processo de construção (Ferrari; Silva; Silva, 2021).

Caldart *et al.* (2016, p. 1), ao chamarem a atenção para a relação da escola com a vida, sustentam que o estudo sobre a realidade precisa estar fundamentado “em uma formulação pedagógica séria” para assim “[...] garantir efetiva apropriação de conhecimentos necessários à construção de novas relações sociais e de relações equilibradas entre o ser humano e a natureza”. A escola, quando vinculada ao seu território e à vida dos seus sujeitos, tem condições de contribuir de forma decisória no processo de avaliar criticamente a realidade e construir processos coletivos que a transformem.

Portanto, a escola precisa estar conectada com a vida, o trabalho, as problemáticas e o projeto de futuro dos sujeitos do campo. Consideramos a agroecologia como um elemento estruturante deste projeto de futuro e reconhecemos o seu potencial formativo, que precisa ser considerado pela escola (Hammel; Gehrke, 2022). Esse movimento desde a escola não se dá numa perspectiva idealista, deslocada da realidade, mesmo que o modelo hegemônico seja aquele convencional. É preciso questionar e problematizar esse modelo e perceber na agroecologia uma alternativa.

O movimento que produziu a agroecologia surgiu ainda na década de 1980 no Brasil, diante da necessidade de criar estratégias para a produção camponesa em meio ao contexto adverso de modernização da agricultura no País. Na década seguinte, o trabalho com a agroecologia articulou movimentos sociais, organizações não governamentais, instituições públicas e alcançou espaço na esfera acadêmica.



Com esse movimento, nos anos 2000, a agroecologia avança de forma mais sistemática e se consolida. No plano legal, são aprovados vários instrumentos que regulam e normatizam a produção orgânica e agroecológica – como a Lei nº 10.831, de 23 de dezembro de 2003, que define o sistema e o produto orgânico. Em 2002, foi criada a Articulação Nacional de Agroecologia (ANA) como um espaço de “articulação e convergência entre movimentos, redes e organizações da sociedade civil brasileira engajadas em experiências concretas de promoção da agroecologia, de fortalecimento da produção familiar e de construção de alternativas sustentáveis de desenvolvimento rural” (ANA, 2023).

Já no ano de 2004, foi criada a Associação Brasileira de Agroecologia (ABA), que tem como foco a produção e a sistematização do conhecimento agroecológico científico e tradicional e a promoção de políticas públicas para a agroecologia. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra também escolheu a agroecologia como matriz produtiva para as áreas de reforma agrária e massificou o discurso agroecológico nos acampamentos e assentamentos rurais.

Nesse contexto, a escola do campo tem também o papel de apoiar a formação contra hegemônica dos sujeitos do campo para que possam “influir na conquista da hegemonia civil alternativa, elaborando novo projeto de sociedade a partir dos problemas vividos pelo campesinato brasileiro” (Molina; Sá; 2012, p. 325). Portanto, seu Projeto Político-Pedagógico (PPP) e a organização do trabalho pedagógico precisam articular elementos que gerem ações concretas que interessem aos povos do campo, das águas e das florestas.

A dimensão político-pedagógica precisa agregar questões da realidade/atualidade (Freitas, 2003): que envolvem as grandes contradições da vida nos territórios do campo, das águas e das florestas, assim como nas escolas (Freitas, 2015); que, no capitalismo, aprisiona o processo educativo numa organização centrada em tempos e espaços formatados que se distanciam da vida dos estudantes (Gehrke, 2010); e que requeira a participação e o envolvimento das comunidades desde a gestão até a organização pedagógica das escolas. Esses elementos são centrais e devem ser operacionalizados em ações pedagógicas que culminem na formação dos educandos que estão inseridos nas escolas. Para Freitas,



o medo que a escola tem do seu entorno, do seu meio, advém do fato de que o meio ensina, o meio educa. E educa e ensina pelas contradições que contém em si, incluindo as lutas sociais que nele (aberta ou encobertamente) se realizam. Se a escola permitisse que as contradições de seu entorno penetrassem nela, ela jogaria seus alunos no interior destas lutas e contradições. Logo, estaria engendrando estudantes que pensam e se posicionam frente a tais lutas e contradições (Freitas, 2010, p. 93).

Neste sentido, a forma escolar precisa estar atenta a essas questões, ser vinculada organicamente ao território onde está inserida e atender ao projeto de desenvolvimento da comunidade e dos sujeitos que a compõem, considerando as sérias implicações que existem nesses territórios. Para Caldart (2010, p. 45), essa forma escolar precisa ir além da “matriz cognitivista, centrada exclusivamente na sala de aula e tendo como base de concepção metodológica a separação dos conhecimentos escolares da vida concreta e a passividade dos educandos, que devem submeter-se ao que lhes aparece como dado”.

A natureza e a função social dessas escolas estão postas como o lócus central que permite aos sujeitos se reconhecerem e de identificarem o que é próprio dentro da “prática social global” (Saviani, 2013, p. 13). A escola é, pois, o lugar de tratar o conhecimento elaborado cientificamente pela humanidade, o que no caso das escolas do campo exige considerar a realidade (e o movimento local-global-local), os princípios da coletividade, da luta e transformação social, tão necessárias aos povos do campo, das águas e das florestas. Esses princípios se desdobram nas práticas pedagógicas que envolvem a pesquisa da realidade, a auto-organização dos/as estudantes, a formação inicial e continuada de docentes e o planejamento coletivo, cujo objetivo central é: transformar os tempos e espaços da escola, superar a avaliação classificatória e a meritocracia que exclui e seleciona num leque de oportunidades cada vez mais restrito.

Neste sentido se torna necessário rediscutir a forma escolar capitalista, na medida em que corrobora para disseminar um projeto de campo distante da vida dos povos, padronizado, que não respeita a diversidade sociocultural presente nos diferentes territórios.

O trabalho pedagógico nessas escolas precisa provocar nos estudantes iniciativas de estudo permanente, com criatividade, e atividades que desenvolvam as múltiplas dimensões humanas, considerando todas as



características do desenvolvimento humano, desde a mais tenra idade (Saviani, 2008).

O vínculo da escola com a ciência reafirma-se frente a duas tarefas fundamentais diante dos desafios postos pela modernidade e pelo neoliberalismo: 1) propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso aos saberes científicos; e 2) propiciar o próprio acesso a esses saberes, que são fundamentais para compreensão da realidade e para traçar estratégias de superação dos desafios identificados coletivamente.

Segundo Caldart,

Já entendemos que é necessário construir intencionalidades educativas que desmanchem a interiorização das relações sociais capitalistas nas pessoas, como se elas fossem eternas e sempre aperfeiçoáveis. Estas intencionalidades serão muito mais fortes se vinculadas a processos materiais vivos de construção de outras relações. Esta é a potência material que temos no campo hoje e que nos mostra novos conteúdos e novas formas de ação e de reflexão da Educação do Campo que ainda precisamos compreender melhor e coletivamente (Caldart, et al. 2020, p. 10).

Entre as estratégias apontadas pela autora, a agroecologia assume um papel central na prática pedagógica, não apenas como conteúdo curricular mas também como matriz formativa que acumula processo de produção e reprodução nas comunidades. Sousa entende que “o enfoque agroecológico e a educação do campo têm a mesma base social de construção inicial – a resistência dos agricultores familiares camponeses e seu processo de reorganização a partir dos movimentos sociais” (Sousa, 2017, p. 636).

O encontro da agroecologia com a escola do campo se dá no compromisso radical com a sustentabilidade para os povos, seus territórios e para a natureza. A característica do trabalho dos/as camponeses/as, dos modos de vida dos povos indígenas, dos/as ribeirinhos e povos tradicionais se produz com a conexão entre a natureza e as construções sociais, o que demanda conhecimentos de processos profundos que permitam uma relação horizontal entre a natureza e o ser humano.

Neste sentido, a escola não pode refutar o trabalho pedagógico que garanta nexos entre o geral, o particular e o singular, considerando os processos históricos e a constituição da vida no território. O currículo



deve articular a vida no campo, o trabalho, os sujeitos e a perspectiva da emancipação humana, contra os desmandos da exploração dos homens/mulheres e da natureza (Taffarel; Escobar; Perin, 2010). Nesta perspectiva, destacamos dois itens, entre aqueles citados por esses autores, a serem consideradas na abordagem do currículo para a escola do campo:

O currículo e o embate entre projetos históricos de campo: o Campo do Agronegócio (capital) e o Campo da Agricultura Camponesa (trabalho).

O campo do agronegócio = modelo agrícola neoliberal = domínio do capital financeiro sobre a agricultura. A aliança entre empresa capitalista agropecuária e florestal, corporações transnacionais e latifúndio improdutivo.

O currículo e os grandes fenômenos, que provam de forma evidente a relação de todos os fenômenos a serem estudados na escola do campo: a Soberania Alimentar, como princípio organizador da agricultura, a Reforma Agrária, a Matriz produtiva, centrada na diversificação econômica (combinação de cultivos, criações e extrativismo), a matriz tecnológica, com base na Agroecologia, a Cooperação Agrícola e o desafio de elevar a produtividade do trabalho e da terra, através da decisão de produtores livremente associados, que produzem de acordo com necessidades humanas e não de acordo com o lucro do capital (Taffarel; Escobar; Perin, 2010, p. 191).

A construção do currículo dessas escolas exige que sejam contemplados os elementos da cultura, os processos de produção da vida, a organização social (que resulta em um conjunto de conteúdos científicos que explica as relações entre a sociedade, trabalhadores e trabalhadoras do campo) e os conhecimentos escolares. A organização do trabalho pedagógico exige que a prática pedagógica envolva relações reais de incidência nas comunidades, em todas as dimensões da vida humana, desde o trabalho, as relações culturais, de lazer e de interação entre os sujeitos que têm o campo, as águas e a floresta como lugar de vida e de desenvolvimento humano.

O campo, mesmo onde a produção convencional orientada para o agronegócio é predominante, deve servir de base para o entendimento, o questionamento, a reflexão da realidade e, por contraposição, da compreensão da própria agroecologia (Freitas, 2010; Borges; Marcelites; Finatto, 2020). Assim, concordamos com Caldart *et al.* (2022, p. 7) quando afirma “[...] que não se chega a compreender o essencial do que é a Agroecologia sem



entender qual é a matriz produtiva da agricultura industrial capitalista, na sua dinâmica de transformações e nas contradições sociais, ambientais e humanas em que ela se movimenta”. Mas é preciso avançar! Nesse sentido, é também necessário conhecer e estimular práticas agroecológicas, bem como desenvolver ações na escola com base nos fundamentos éticos, produtivos e culturais da agroecologia.

O entendimento das questões conjunturais e estruturais da sociedade capitalista possibilita consolidar o entendimento da agroecologia, amparada em ações de cooperação entre os sujeitos, como alternativas. Apontamos, na sequência, exemplos de experiências e práticas pedagógicas relacionadas com a agroecologia e possíveis de serem desenvolvidas nas escolas do campo:

- **Produção do Inventário da realidade:** ele é central para o estudo da Agroecologia, se constitui como um documento fundamental para a organização do trabalho pedagógico, para orientar e fortalecer a relação da escola com a comunidade, tendo como centralidade as características, as contradições e as lutas dos/nos territórios em que as escolas estão localizadas (Farias; Finatto; Leite, 2022). O instrumento de coleta e produção de dados, nas suas diferentes fases, deve levantar e sistematizar informações relacionadas ao modelo produtivo (convencional e/ou agroecológico) e o conjunto de conhecimentos tradicionais das comunidades. Essas informações permitirão estabelecer um diálogo direto com a necessidade de superação do modelo produtivo convencional e, ao mesmo tempo, valorizar os conhecimentos tradicionais que são a base para o processo de transição agroecológica.
- **Leitura e aprofundamento teórico:** problematizar a realidade concreta e ir avançando, por meio da leitura de diferentes gêneros textuais e da análise de filmes e documentários que contemplem temáticas relacionadas com a agroecologia. Deve-se considerar o período de desenvolvimento das crianças, adolescentes, jovens, adultos/as e idosos/as e buscar sempre aprofundar o entendimento, de forma interdisciplinar, da relação local-global e do movimento da totalidade.
- **Trabalho com os conteúdos disciplinares:** estabelecer relações e mediações entre os conteúdos curriculares e a agroecologia. Neste caso, destaca-se o caráter interdisciplinar e multidimensional da agroecologia (Sevilla Guzmán, 2006). Assim, o/a educador/ poderá, tendo a clareza da sua abrangência, seus princípios e o conteúdo específico



da disciplina, construir entendimentos mais amplos e orientados à transição agroecológica¹.

- **Construção e manutenção da horta agroecológica:** a horta agroecológica pode ser construída no espaço da comunidade quando a escola não possuir espaço físico suficiente. Ela é um recurso pedagógico para o ensino interdisciplinar, o desenvolvimento do senso de responsabilidade e o trabalho coletivo, e além disso permite que o fruto desse trabalho (o alimento) seja consumido pelos/as estudantes e pelas famílias.
- **Construção de banco de sementes crioulas:** a semente é a base para a produção dos alimentos. A partir dela pode-se estabelecer um amplo debate sobre a biodiversidade, as sementes transgênicas, a dependência ao mercado, a segurança e a soberania alimentar, as práticas de plantio camponesas e indígenas, entre outros temas. A existência de um espaço na escola para o armazenamento de sementes possibilita o intercâmbio de conhecimentos e a diversificação produtiva nas famílias.
- **Cartografia social escolar:** produzir mapas com a comunidade possibilita a sistematização e apresentação de dados de forma a valorizar a dimensão espacial, permitindo também a avaliação e a definição de projetos futuros. O mapa ajuda a identificar as áreas de produção, o local das nascentes, as áreas de preservação, a abrangência dos impactos ambientais ocasionados pela produção convencional, entre outros aspectos da realidade que dialogam diretamente com a agroecologia (Farias; Finatto; Leite, 2022).
- **Trabalhos de campo:** é fundamental que a aula não se restrinja à sala e à escola. Os/as estudantes devem ir a campo e realizar um trabalho orientado de análise da paisagem, visita às unidades de produção, diálogo com os/as agricultores/as, para conhecer diferentes práticas agrícolas; enfim, vivenciar a sua realidade (e a do outro) de modo a produzir novos entendimentos e reflexões sobre a mesma.
- **Valorização dos saberes tradicionais:** o diálogo de saberes é base para a formulação de novos entendimentos sobre as práticas produtivas e organizativas. Assim, há um conjunto de conhecimentos produzidos pelos/as sujeitos/as indígenas e camponeses/as que podem ser sistematizados e utilizados como referência para o trabalho pedagógico.

¹ A transição agroecológica é considerada um processo amplo e complexo de transformação do sistema agroalimentar que envolve a sociedade como um todo. A educação tem função central neste movimento, pois permite a compreensão da realidade e a mudança de práticas sociais.



- **Feira agroecológica:** a feira, com a participação da comunidade, possibilita a oferta de alimentos diversificados a preços mais acessíveis do que aqueles praticados no mercado convencional, além de se constituir como um espaço didático para os conteúdos curriculares e o trabalho cooperativo. A feira permite dar visibilidade para a efetividade da produção de alimentos em sistemas agroecológicos e facilita a compreensão dos processos de circulação dos produtos que ultrapassam os limites das unidades de produção agrícolas.

As práticas apresentadas não devem ser realizadas de forma isolada. Elas podem integrar o planejamento pedagógico e serem executadas de maneira articulada e cooperativa com a comunidade, tornando o tema da agroecologia presente e vivo no cotidiano da escola.

PARA SABER MAIS

Conheça os Resultados da pesquisa-ação “Comida de Verdade nas Escolas do Campo e da Cidade: Agroecologia e Alimentação Escolar”.

O estudo teve como objetivo entender os desafios, os avanços e as inovações na implementação do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), tanto na perspectiva das organizações da agricultura familiar quanto dos gestores públicos.

Foram analisadas treze iniciativas em oito estados, em todas as regiões do Brasil, que evidenciam mudanças positivas nos hábitos alimentares de estudantes a partir do momento em que alimentos locais foram incorporados à merenda escolar, entre 2019 e 2021, assim como a importância dessa aquisição para a qualidade de vida no entorno das escolas participantes, tendo em vista a geração de renda e autonomia para diversas comunidades.

<https://alimentacaoescolar.org.br/acervo/comida-de-verdade-nas-escolas-do-campo-e-da-cidade-agroecologia-e-alimentacao-escolar/>

Compreendemos que o trabalho educativo com a agroecologia requer dois movimentos intrinsecamente articulados. Um movimento “para dentro”, considerando o que é de responsabilidade da escola: realizar a mediação com os conhecimentos científicos; o trabalho interdisciplinar; o planejamento pedagógico e a organização dos tempos, espaços e saberes educativos. O movimento é “para fora”, considerando que a escola deve estar aberta para as questões do território onde se localiza e do público que atende, para estabelecer a relações e somar esforços com os sujeitos, as instituições e os coletivos presentes nas comunidades. Por vezes,



é necessário criar um entendimento sobre os processos e construir essas relações que não são dadas *a priori*.

O desafio é ainda maior quando estamos diante de modelos de ensino e formas de organização da escola que dificultam a execução de ações e projetos coletivos que ultrapassam o tempo e o espaço “regular” das aulas. Por isso, além de repensar a função da escola, é importante reavaliar a sua forma. Contudo isso não impede que os educadores e as educadoras avancem no entendimento e no estímulo aos processos de transformação da realidade na perspectiva em que propomos neste texto.

Por fim, lembramos a importante análise de Caldart quando afirma que:

a própria sobrevivência das escolas públicas no campo depende dos processos de territorialização da agricultura camponesa, como concepção e práticas que confrontam as relações sociais capitalistas no campo. E a agroecologia, como base científico-tecnológica e, ao mesmo tempo, expressão da agricultura camponesa capaz de confrontar o agronegócio, não pode ficar de fora do projeto educativo das escolas [...] (Caldart et al., 2017, p. 147).

A relação entre a matriz produtiva agroecológica, o campesinato e a escola do campo é original e de complementariedade, ao contrário do agro-hidromineral, negócio que vem apostando no fechamento das escolas do campo como estratégia de expulsão dos povos tradicionais e camponezes de seus territórios. Assim, não há outra possibilidade se não a luta em defesa das escolas públicas do campo e da agroecologia.

Reforçamos que o movimento pela agroecologia, pela educação agroecológica em diálogo com a Educação do Campo está em curso e demanda muito comprometimento e clareza teórico metodológica para avançarmos com os processos de transição das matrizes produtivas e educativas nos territórios do campo, das águas e das florestas.





EXPERIÊNCIAS ACUMULADAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: RESISTÊNCIAS E (R)EXISTÊNCIAS NA AFIRMAÇÃO DOS TERRITÓRIOS E TERRITORIALIDADES CAMPONESAS

Ana Cristina Hammel
Valter de Jesus Leite

As experiências acumuladas durante a trajetória da Educação do Campo advêm de um processo de resistência e de luta pela terra e pela vida com dignidade nos territórios camponeses. É na luta que se gesta o projeto educativo das escolas existentes nos territórios camponeses.

De fato, são muitas experiências educativas construídas com a participação efetiva dos movimentos sociais de campo. Algumas não vamos conseguir pautar neste texto, como: os cursos de formação inicial de educadores e educadoras do campo realizado nas licenciaturas em Educação do Campo; a formação/escolarização da juventude, realizada pelas Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) ou pelas Casas Familiares Rurais (CFRs), que são pioneiras na formação por meio da Pedagogia da Alternância como organização do tempo, do espaço e dos saberes formativos para além da escola.



Outras tantas são as experiências acumuladas com os encontros e articulações pela garantia do Direito à Educação e à escolarização. Escolhemos algumas delas para compartilhar neste momento.

1

ESCOLA ITINERANTE E O FORTALECIMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A situação fundiária do País, com grandes extensões de terras ocupadas por fazendas de monocultura e produção mecanizada, expropriou e expropria milhares de famílias que passam a compor um contingente sem-terra, sem trabalho, sem acesso à alimentação, água potável, moradia e educação escolar. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST, 2012) originou-se da organização destas famílias em prol de lutas por direitos humanos, tendo a educação como uma das questões centrais.

Para o campesinato, a terra significa vida e a vida significa uma complexa relação com a terra e com o trabalho. A apropriação privada da terra e a renda da terra (Oliveira, 1997), sobretudo sob o capitalismo, tem consequências onerosas sobre o camponês, que afastado da terra, sua casa, tem buscado na organização social coletiva formas de resistências e de luta contra o latifúndio. Esse texto discute como a Escola Itinerante no âmbito do MST, um movimento de luta pela terra e por reforma agrária, com trinta e sete anos de existência, tem acumulado do ponto de vista teórico-metodológico para a educação dos Sem Terra, mas também da Escola do Campo.

A prática educativa do MST, desde a gestação do Movimento, ainda na década de 1980, assume os embriões da concepção de educação e de escola que progressivamente se desenvolveu imbricada à luta pela terra englobando questões além da didática ou de ensino, mas contemplando dimensões curriculares de amplitude estruturante. Estes embriões possuem suas raízes históricas nos primeiros acampamentos de Sem Terra, constituindo-se como palco das primeiras experiências educativas, especialmente as famílias Sem Terra, acampadas na Encruzilhada Natalino, Rio Grande do Sul (1981), que buscaram formas de explicar às crianças o porquê de estarem acampadas. A preocupação naquele momento não era escolarizar, “[...] mas cuidar das crianças, evitar que se expusessem dema-



siadamente aos perigos de morar na beira da estrada e discutir com elas sobre a luta na qual forçosamente estavam participando” (MST, 2005, p. 12).

A entrada da educação na agenda do MST ocorreu pela infância. As famílias acampadas logo perceberam a educação da infância como um desafio grandioso e necessário (Kolling, Vargas; Caldart, 2012). Isso se torna visível quando, nos primeiros Acampamentos, encontravam-se muitas crianças com suas famílias e se apresentou a questão do que se fazer com elas, visto que, em muitos casos, estavam fora da escola, principalmente em momentos nos quais os acampamentos sofriam despejos e eram obrigados a mudar para outro local, muitas vezes distantes; ou quando as próprias escolas discriminavam as crianças acampadas por não terem moradia.

Essa exclusão impulsionou a organização e a luta, no MST, por escolas públicas em Acampamentos e Assentamentos, como parte do projeto de Reforma Agrária. “Quase ao mesmo tempo em que começou a lutar pela terra, o MST, por meio das famílias acampadas e depois assentadas, começou a lutar pelo acesso à escola” (Kolling; Vargas; Caldart, 2012, p. 503). Embora as famílias tivessem como prioridade a conquista da terra,

[...] 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 continuidade da luta.

[...] A continuidade da luta exigia conhecimentos tanto para lidar com assuntos práticos, como financiamentos bancários e aplicação de tecnologias, quanto para compreender a conjuntura política, econômica e social. Arma de duplo alcance para os sem-terra e os assentados, a educação tornou-se prioridade no Movimento (Morissawa, 2001, p. 239).

Inicialmente, “[...] a preocupação era o futuro das muitas crianças acampadas; depois, a conquista da escola legal; e, logo em seguida, o tipo de ensino a desenvolver nessa escola, que tinha de ser necessariamente diferente em vista das circunstâncias e do tipo de alunos”. (Morissawa, 2001, p. 239-240). A preocupação com o tipo de ensino, pelo MST, diz respeito aos desafios formativos que a luta pela Reforma Agrária exige. Logo, o MST foi elaborando e consolidando uma convicção em que afirma a escola como ambiente de formação humana “[...] e que uma proposta de escola vinculada ao movimento não pode ficar restrita às questões do



ensino, devendo se ocupar de todas as dimensões que constituem seu ambiente educativo (Kolling; Vargas; Caldart, 2012, p. 508).

A Escola Itinerante, desde sua origem, exerceu um papel importante nessa construção, que em seus 26 anos de existência no Brasil vem garantindo o direito à escolarização em Acampamentos do MST.

Talvez um dos principais aprendizados da Escola Itinerante esteja sendo o de que é possível trocar saberes, ensinar e aprender coisas importantes, mesmo sem todas as condições de infraestrutura, mesmo numa escola sem sala, como dizem as crianças. Debaixo das árvores, num quarto de alojamento, em quadras de futebol, no meio da estrada, nos pavilhões dos parques de exposições as aulas acontecem; aulas de cidadania, de realidade, que produzem conhecimentos sobre a vida e como torná-la mais bonita, mais justa, mais humana (MST, 2005, p. 185).

A Escola Itinerante nasce da luta pelo acesso e pela garantia da educação escolar às populações acampadas. Desde sua origem, assume a postura político-pedagógica de caminhar junto, realizar a itinerância, acompanhar o movimento territorial das famílias acampadas, seja nos casos de despejos, nas mobilizações, nas marchas e nas ocupações, para assegurar o direito à escolarização das crianças, jovens e adultos que vivem nos acampamentos (MST, 2008).

Desde o princípio da Escola Itinerante, seu projeto político-pedagógico foi sendo autogestado de acordo com as exigências formativas da luta pelo fortalecimento do território nas ocupações de terra, compreendendo a educação como instrumento de acesso ao conhecimento, à conscientização e à elevação cultural. A Escola Itinerante é parte orgânica do Acampamento, pois se tem a compreensão de que ela não deve apenas estar localizada no Acampamento mas também fazer parte dele, se integrar à sua luta, permear-se do conteúdo político e pedagógico das lutas, mobilizações e das discussões presentes nas comunidades. Significa aprender e ensinar fazendo a luta.

Essa Escola da Terra, gestada na luta pela terra, tem ensinado e aprendido com a Educação do Campo. Entre os aprendizados, destacamos alguns que reafirmam a natureza do campesinato no Brasil e outros que inovam no sentido de construir uma escola articulada à luta pela terra, pela Reforma Agrária e pela transformação social.



Vale destacar que estes aprendizados e práticas se tornaram possíveis desde o histórico da luta popular, política e pedagógica dos sujeitos do campo aglutinadas no movimento nacional “Por uma Educação do Campo”, que possibilitou conquistas no âmbito da legislação educacional voltada para a Educação do Campo que sustentam desde a Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996) a premissa fundamental do vínculo da escola do campo com a realidade sociocultural.

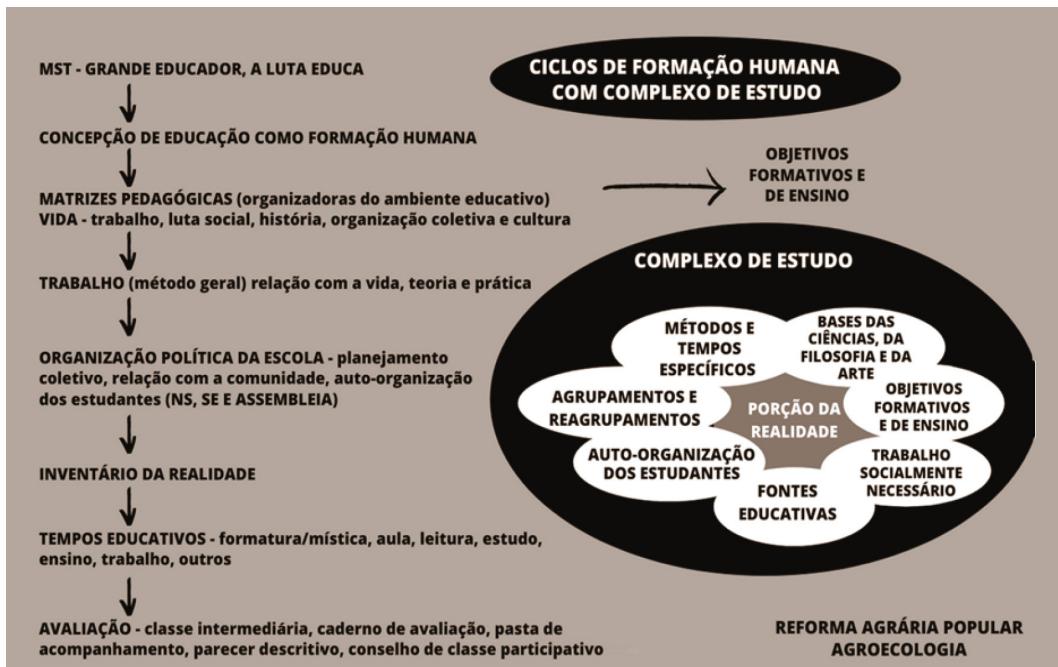
O desafio de constituir um projeto político-pedagógico com a identidade da Escola do Campo conforme os preceitos das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2002),¹ que propicie os nexos entre conhecimento, realidade e a abertura para processos educativos, abrangentes na vida social, é assumido como um desafio político e organizativo pela coletividade da Escola Itinerante do Paraná.

Com isso, a Escola Itinerante aprendeu e acumulou, com e para a Educação do Campo, a necessidade de conjugar a luta pelo acesso à educação escolar por meio da luta contra a tutela política pedagógica e curricular do Estado. Este aprendizado com as Escolas Itinerantes desafiou o MST a atuar pela construção de um currículo escolar pautado nos princípios e objetivos do próprio Movimento.

Este processo de atualização curricular proporcionou construir, considerando a materialidade atual, uma nova articulação das categorias centrais presentes no projeto educativo combinada “[...] à incorporação de novos elementos na proposta do Movimento, que permitem conceber sistematicamente uma articulação metodológica entre conhecimento, atualidade, auto-organização e trabalho socialmente necessário” (Leite; Sapelli, 2021, p. 241), figurando os Ciclos de Formação Humana com os Complexos de Estudo (*ibid.*), conforme explicita o esboço a seguir da organização da proposta político-pedagógica:

¹ Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (Brasil, 2002).

Figura 1: Esboço dos Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo



Fonte: Leite e Sapelli (2021, p 791)

Do lado esquerdo do quadro, temos as bases comuns a todo e qualquer Complexo que for construído nas diferentes escolas, sendo a parte diversificada, formada pelos elementos que compõem cada Complexo, representadas em forma circular, à direita do quadro (Leite; Sapelli, 2021).

A articulação e movimentação dos elementos que integram a parte comum e a parte diversificada da proposta por meio do planejamento e desenvolvimento do trabalho educativo, proporciona a exercitação teórico-prática dos complexos de estudo para atingir os objetivos formativos e de ensino, por isso cada elemento da proposta assume centralidade na materialização do complexo de estudo. A mera conexão dos conteúdos à realidade (porções da realidade) limita-se ao que Pistrak (1981) denominou de “complexos sentados” ou estéreis por restringir o processo de estudo a metodologias livrescas (Leite; Sapelli, 2021, p. 239).

PARA SABER MAIS

Para aprofundar os conhecimentos sobre os ciclos de formação humana com complexos de estudo da Escola Itinerante do Paraná, convidamos a conhecer o artigo escrito por Valter de Jesus Leite, Maria Simone Jacomini Novak e Rosangela Celia Faustino, publicado em 2021: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/513420>



Em meio aos limites impostos pela provisoriação das condições nos acampamentos e os próprios desafios a que são submetidas as escolas pela reforma empresarial da educação, a articulação do conjunto das dimensões curriculares que se materializam em distintos tempos educativos² presentes na proposta das Escolas Itinerantes tem permitido efetivar uma prática pedagógica que transcende ao ensino livresco e verbalista por meio da relação com o trabalho e suas contradições pelo uso de conceitos, categorias e procedimentos das diferentes ciências e artes que são objeto de estudo, fundamentalmente, via práticas de trabalho socialmente necessário, auto-organização dos estudantes e vinculação do conhecimento à realidade e à agroecologia.

O coletivo das Escolas Itinerantes tem se desafiado a adotar as referências do Programa Escola da Terra nos acampamentos do MST Paraná, de modo que reafirme a função social, ambiental e humana da Escola do Campo (Caldart et al., 2020) incrementando a intencionalidade pedagógica na relação com as lutas, a organização coletiva, o trabalho, a cultura, a promoção da Reforma Agrária Popular e ousando em massificar vivências, formas de trabalho e de vida humana que possibilitem a reconstrução ecológica da agricultura e da vida em sociedade.

2

CIRANDA INFANTIL – A INFÂNCIA SEM TERRA E A LUTA PELO ESPAÇO DAS CRIANÇAS E A PARTICIPAÇÃO DAS MULHERES

Ana Cristina Hammel

Este texto apresenta um breve relato da experiência da Ciranda Infantil e dos parques infantis na condição de formas de garantir espaços políticos pedagógicos para as crianças camponesas Sem Terra. A constituição da

² A proposta é implementada a partir de diferentes tempos educativos, que desde sua origem no trabalho educativo do MST, são organizados compreendendo que a escola é espaço intencional de formação humana (MST, 2009), por isso, a importância de diversificar os tempos da escola, movimentando as diferentes dimensões do ser humano para potencializar a apropriação de conhecimentos e habilidades diversas por meio de oficinas, pelo trabalho produtivo coletivo, a organização individual e coletiva, a vivência da mística, o gosto pela literatura e pela arte (MST, 2009) (Leite; Sapelli, 2021).



Ciranda Infantil é um dos instrumentos de lutas pelo Direito à Educação Infantil do campo, gestado no bojo da luta pela terra e por reforma agrária no Brasil.

Pode-se dizer que a Ciranda é uma das conquistas mais expressivas das mulheres dentro dos espaços da luta pela terra no Brasil. Historicamente, as mulheres têm assumido o papel do cuidado com as crianças e com as tarefas domésticas, atividades que por vezes não permitiam, e ainda não permitem, a participação delas em espaços de decisão política, de estudos e de participação na comunidade. O limite de sua atuação estava dado por onde é possível levar os/as filhos/as. Esse quadro revela, ainda, a falta de política para infância do campo, a ausência de centro de educação infantil e da própria escolarização garantida pelo Estado.

Criada a partir das mulheres camponesas organizadas no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), as cirandas infantis são espaços para as crianças ficarem enquanto elas trabalham e/ou participam das lutas, bem como de materializar os princípios de educação para os Sem Terrinhas (Dalmaz; Scarmocin, 2011). De acordo com Bihain (2001), o MST começou a discutir as Cirandas Infantis em 1996, dada a necessidade de atender com qualidade as crianças de 0 a 6 anos de idade. Segundo a autora, havia uma necessidade de traçar um plano de atendimento, cuidados básicos, alimentação, higiene, sono, segurança e afeto. Em 2000, durante o IV Congresso Nacional, o Setor de Educação do MST organizou uma Ciranda Infantil com mais de 320 crianças, mostrando uma sintonia com o debate político do congresso e trocas de experiências sobre a forma de educar as crianças Sem Terra no país (MST, 2012).

A Ciranda Infantil no MST traz aspectos e dimensões importantes do trabalho com as infâncias camponesas, a começar pela concepção expressa no nome, uma vez que a Ciranda resgata a cultura popular dos círculos, das rodas, das festas populares, associando-se à construção dos Círculos de Cultura de Paulo Freire e aos Círculos Infantis da Educação Infantil de Cuba (MST, 2004).

Entre os objetivos do MST, as Cirandas Infantis buscam ser espaços educativos para as crianças das famílias Sem Terras, com vistas a: implementar a pedagogia do MST em Educação Infantil; garantir a organicidade Sem Terra entre as crianças; propiciar que estas sejam sujeitos do processo,



desenvolvendo a cooperação, com vivências significativas e construção de novos valores; conectar as crianças com as lutas do MST e da comunidade em que estão inseridas; e assegurar a formação permanente dos educadores/as infantis (MST, 2005).

Ao longo da constituição da história da educação dentro dos espaços organizados pelo MST, a Ciranda foi ganhando centralidade, seja nos acampamentos/assentamentos, seja nas atividades realizadas pelo Movimento para além deles, tais como: marchas, congressos, assembleias, reuniões, cursos de formações, entre outros. Assim foram se constituindo as cirandas permanentes e as cirandas itinerantes (Dalmaz; Scarmocin, 2011).

A Ciranda Infantil permanente está presente em espaços de educação do MST, em cooperativas ou espaços de produção e, embora esteja presente em alguns assentamentos, elas não são organizações do estado ou de uma determinada rede de ensino; pelo contrário, a presença dela em espaços comunitários revela a falta de política pública para infâncias do campo.

Ao ser gestada a partir da necessidade da luta por atendimento às infâncias camponesas, a Ciranda inaugura uma forma peculiar de educação das crianças, compreendendo que elas são sujeitos, mesmo com pouca idade, capazes de expressar e construir valores que acumulem para luta dos Sem Terra. Neste sentido, os processos educativos precisam ser direcionados para atender aos objetivos fundamentais para a formação dos Sem Terrinhos.

Do ponto de vista pedagógico, a Ciranda caminha com o MST, e isso se configura na ação e na formação para superação do capitalismo, para afirmar o pertencimento e a identidade Sem Terra. A Ciranda não é apenas um local onde as crianças ficam enquanto a mãe e/ou pessoa responsável trabalha, estuda ou luta, mas implica, sobretudo, na opção por incluir a realidade na formação das crianças. Isso significa incorporar o lúdico, a arte e a cultura camponesa nas práticas pedagógicas, mesmo quando as condições ideais de infraestrutura, alimentação e tecnológica não são asseguradas.

Outra dimensão importante é a formação dos/as educadores/as que trabalham com as crianças, seja nas cirandas permanentes ou nas itinerantes. Normalmente são jovens/adultos/as dos próprios espaços,



portanto, que vivem os desafios cotidianos de estarem em espaços de luta pela terra e pela reforma agrária. A formação implica compreender a infância como um ciclo da vida, e a incorporação da realidade no processo formativo fundamental no desenvolvimento humano. Assim, a ciranda assume a conexão com a atualidade, problematizando-a por meio das atividades, do debate e da expressão artística, considerando as condições de desenvolvimento e aprendizagem de cada criança.

A decisão política de organizar as cirandas infantis como espaço de educação, cuidado, de ensino e de desenvolvimento da criança na função de ser social dentro do MST esteve atrelado ao debate sobre a concepção de educação infantil e infância, por isso a formação dos/as educadores/as infantis foi uma constância. Porém, o debate não se deu apenas no âmbito do setor de educação do Movimento. Para o MST, o posicionamento das famílias em relação à infância Sem Terra é fundamental, pois não basta apenas as mulheres assumirem o cuidado, uma vez que o processo educativo envolve uma série de expressões para além de cuidar e alimentar (MST, 2012).

Em 2004, o Setor de Educação do MST publicou o Caderno Número 12, cuja sistematização traz um guia para organizar as cirandas, debater a educação infantil como direito e a sinalizar a perspectiva da educação infantil dentro do Movimento. O acúmulo registrado no material avança no sentido de estabelecer metas para organização de espaços educativos dentro das áreas de reforma agrária e, também, na perspectiva pedagógica, sobretudo na concepção da infância como ciclo importante no desenvolvimento humano.

Outro material importante elaborado a partir da experiência do atendimento às crianças dentro do MST foi o Caderno Educação e Desenvolvimento, que, na edição número 2, apresenta os Parques Infantil nas Escolas do Campo. A Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural (ASSESOAR), o MST e a escola Irmão Cirilo, localizada no Assentamento Missões, em Francisco Beltrão no Paraná, apresentam no referido caderno a experiência da construção do parque infantil, a partir participação da comunidade assentada.

A construção de parques infantis nos espaços de reforma agrária expressa a preocupação do MST com os espaços da infância, do lazer, do lúdico e da imaginação. Os parques construídos a partir do reaproveitamento de materiais alternativos (MST, 2000) e com a participação da



comunidade e das crianças são elementos que demarcam a preocupação com a infância e com o desenvolvimento infantil.

Ao construir os parques e ao decidir sobre os brinquedos, as crianças vão planejando e assumindo o compromisso e a autonomia com sua formação. Com o fato de buscar alternativas para consolidar espaços de lazer e aprendizagem dentro de suas comunidades, os Sem Terrinhas se descobrem sujeitos de sua história, capazes de transformar a realidade (MST, 2000).

A negação de uma política educacional pública e de qualidade no campo tem exigido que os/as camponeses/as pautem e construam espaços alternativos para garantir educação com as crianças camponesas. Com a luta por estrutura, suporte pedagógico e por uma política que atenda a Educação do Campo e as comunidades camponesas, os movimentos e organizações sociais do campo, os/as camponeses/as do MST têm construído um arcabouço teórico-metodológico que compreende a educação e a escola para além do espaço formal/tradicional, que pouco tem contribuído na função de projeto societário para o campesinato.

Neste sentido, a ampliação da experiência das Cirandas Infantis/Parques e outros espaços educativos da infância camponesa são fundamentais na construção de uma política educacional que compreenda as crianças desde o ambiente onde estão inseridas e, assim, possa expandir sua compreensão enquanto sujeito social com diferentes possibilidades de intervenção no mundo.

PARA SABER MAIS

Conheça o “Cadernos Desenvolvimento” nº 2 do MST, que trata do tema “Os parques infantis nas escolas do campo” (2002): https://drive.google.com/file/d/19YGcwzy_y1oWOyqe2mRbU3cHkge7xmLX/view?usp=drivesdk

Conheça, também, o “Caderno da Educação” nº 12 – Educação infantil – Movimento da vida, dança do aprender (2004): <https://mst.org.br/download/mst-caderno-da-educacao-no-12-educacao-infantil-movimento-da-vida-danca-do-aprender/>

Leia notícia sobre mutirão, realizado em 2012, para construção de um parque infantil da Escola Itinerante Rosa Luxemburgo, no acampamento São José em Atalaia, em Alagoas: <https://mst.org.br/2012/01/18/mutirao-constroi-parque-infantil-para-escola-itinerante-em-atalaia-em-alagoas/>

Conheça o artigo *Os Pequenos Sujeitos da Luta pela Terra: Educação Infantil Popular na Ciranda Infantil do MST*, de Fábio Accado, que analisa a prática



educativa com as crianças na Ciranda Infantil do pré-assentamento Elizabeth Teixeira do Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) no município de São Joaquim de Bicas, na Região Metropolitana de Belo Horizonte, Minas Gerais.

O autor analisa relatos de crianças Sem-Terrinha, que expressam seu protagonismo como sujeitos no mundo e produtores de culturas infantis: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/11618>

O acúmulo das experiências gestadas nas áreas de reforma agrária tem sido trabalhado como possibilidade de entender as infâncias e estimular educadores/as do campo a criar alternativas que dialoguem com as comunidades e com os meios educativos presentes nesses espaços. Um exemplo disso foi a construção dos parques infantis durante a realização do programa de formação continuada Escola da Terra desenvolvida entre os anos de 2015 a 2020.

Em relação à Ciranda infantil, ela vem sendo aplicada e desenvolvida em vários espaços formativos para além do espaço da reforma agrária, como nos cursos de formação continuada para educadores/as do campo e também nos espaços de formação inicial, nos cursos de licenciaturas e de outros movimentos e organização sociais populares.

A produção vivenciada nos espaços da infância Sem Terra tem acumulado para as infâncias campesinas, compreendidas dentro do espaço de vida e de luta pela terra e por educação do campo. Neste sentido, coloca-se como um potencial para aqueles que pretendem colocar no limiar a construção de uma educação que dialoga com as reais necessidades dos povos do campo.

3

A FORMAÇÃO COM A EXPERIÊNCIA DA CONTAG

Nas diferentes práticas sociais cotidianas dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, podemos vislumbrar a existência de processos educativos. Isto acontece no âmbito do trabalho com a terra, da lida com a família, da participação na igreja e, também, dos diferentes coletivos, grupos e movimentos, a exemplo das associações comunitárias e os sindicatos.



No contexto das diferentes práticas destes sujeitos, neste texto, damos destaque à educação ou formação sindical que, de acordo com Manfredi (1992), pode ser definida por “aqueelas práticas educativas mais sistemáticas, intencionalmente programadas, como por exemplo – os congressos de trabalhadores, cursos, seminários, palestras, etc., promovidos por entidades de classes e/ou organizações culturais criadas para tais fins”.

Entre outras questões, os programas e atividades de educação sindical visam:

- a) garantir a apropriação de códigos sócio-culturais importantes para resistir, organizar, lutar etc.;
- b) permitir a acumulação de conhecimentos históricos, tanto no âmbito societário, como aqueles específicos da classe;
- c) desenvolver atividades e habilidades tais como: orientar, dirigir e organizar debates, reuniões; sistematizar e expressar opiniões; analisar e criticar dados e informações;
- d) propiciar a organização e a troca de informações e experiências entre os próprios trabalhadores;
- e) obtenção e reorganização dos conhecimentos teórico-práticos necessários para fazer avançar as formas de luta e organização dos trabalhadores;
- f) transformar os espaços educativos em espaços de renovação da militância e da formação dos intelectuais orgânicos da classe; de democratização e questionamento das práticas e propostas dos dirigentes e militantes sindicais;
- g) enquanto espaços de debate, impulsionar a discussão de visões e posições político-ideológicas diferentes existentes no interior das entidades sindicais e do próprio movimento (Manfredi, 1992, p. 13).

Em seus estudos sobre a temática, a pesquisadora afirma que a educação sindical faz parte da própria história do movimento operário-sindical no Brasil. Ao longo desta história, várias foram as dinâmicas e propostas de formação sindical. Neste percurso, antes do período ditatorial no País, por exemplo, predominavam iniciativas de educação sindical que estabeleciam dependência em relação a cada sindicato em particular e, neste âmbito, os Congressos Sindicais assumiram centralidade. Também ganhou relevância o papel que a Igreja Católica teve em relação à educação sindical, além da presença de entidades externas ao movimento que desenvolviam



atividades de educação no seu interior: entidades patronais, governamentais, educacionais (a exemplo das Universidades) e entidades sindicais internacionais americanas.

No período de repressão, mais especificamente a partir do ano de 1975, em sinal de resistência, algumas entidades sindicais desenvolveram atividades voltadas para as necessidades do próprio movimento, como cursos intensivos, seminários e palestras. O objetivo era fazer a formação de militantes e ativistas sindicais, dirigentes, além de mobilizar trabalhadores e trabalhadoras. Tal processo se intensificou com o ascenso do movimento sindical e grevista após 1978/1979.

Destacamos dois programas realizados no sindicalismo rural, que tem tido expressão na formação junto às comunidades: o Programa Jovem Saber e a Escola Nacional de Formação da CONTAG (ENFOC), ambos ligados à Confederação. Este destaque é feito considerando: a centralidade das diversas ações sindicais no processo de redemocratização do Brasil (Navarro, 2017) e de fortalecimento das lutas; a diversidade do campo brasileiro e da atuação de entidades e movimentos sociais ao longo do século XXI; e nesta conjuntura a criação da Política Nacional de Formação (PNF) da CONTAG, discutida e formulada em 2005 no âmbito de seu 9º Congresso (CONTAG, s.d.).

O Programa Jovem Saber é voltado à formação e mobilização da juventude trabalhadora rural oferecido pelo Movimento Sindical de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (MSTTR) para jovens entre 16 e 32 anos, sindicalizados ou não, como forma de fortalecer a organização da juventude rural e sua participação na vida comunitária e na luta sindical.

O Programa é um instrumento de formação no qual os/as jovens se organizam em grupos de estudo em seus municípios e, com o apoio do Sindicato, Federação e CONTAG, se capacitam por meio do uso de cartilhas (virtuais ou impressas) e diferentes tarefas de estudo. Além de conhecem as bandeiras de luta do MSTTR, o Programa proporciona que estes/as jovens possam conhecer melhor o município onde vivem e as oportunidades que podem existir em seu território. A proposta instiga a construir aprendizados no sentido de saber como agir para tornar a comunidade em que vivem um lugar melhor e conhecer seus direitos e como fazer para que sejam respeitados em suas especificidades, na condição de jovens e moradores/as do campo, como um espaço de vida.



PARA SABER MAIS

Saiba como participar e como funciona o Programa Jovem Saber, da CONTAG.

Como participar?

Cada grupo de estudo deve ter de 6 a 12 jovens, composto por, no mínimo, 30% de jovens mulheres, mas recomenda-se que tenha número igual de homens e mulheres (paridade de gênero).

Cada grupo deve ter um/a coordenador/a. A inscrição do grupo de estudo deve ser feita no site: www.contag.org.br/sistemas/jovemsaber.

Cada grupo deve ter um(a) coordenador(a). Depois de inscrito no sistema on-line, o grupo recebe um login e uma senha, que possibilitarão acessar as cartilhas virtuais e as tarefas de estudo.

Como Funciona?

Os textos de estudo estão divididos em 8 módulos: 1. Sujeito, identidades e cidadania; 2. O campo como lugar de vida; 3. Organização e luta dos(as) trabalhadores(as) rurais; 4. O Projeto Político do MSTTR para a Agricultura Familiar; 5. Agricultura Familiar; 6. Reforma Agrária; 7. Sucessão rural; 8. Sustentabilidade Político-Financeira.

Ao final de cada módulo, há uma Tarefa de Estudos que tem como objetivo aumentar a relação do grupo com a comunidade em que os/as jovens vivem e também despertar em cada um/a a curiosidade sobre o mundo e a vontade de fazer as coisas acontecerem.

As Secretarias de Jovens de cada federação, assim como a Secretaria de Jovens da CONTAG, são responsáveis pela avaliação das tarefas e liberação dos módulos.

O apoio da Direção do Sindicato de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais do seu município é fundamental, porque a sede do sindicato pode ser um bom lugar de encontro e também porque nele jovens podem ter acesso às pessoas que poderão ajudá-los/as a responderem e realizarem as tarefas propostas.

A Federação tem a responsabilidade de fazer a leitura das tarefas, comentários e liberação para os módulos, além de promover os Encontros Estaduais do Jovem Saber, que são oportunidades para a troca de experiências e para ampliação de conhecimentos.

A Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares (CONTAG) tem como principal responsabilidade manter os conteúdos do Programa Jovem Saber sempre atualizados e apoiar as federações no acompanhamento dos grupos, além de sempre trabalhar pelo fortalecimento da organização da juventude rural em todos os estados. Venha com a gente!

Acesse informações sobre o Programa em: <https://ww2.contag.org.br/jovem-saber>

A Escola Nacional de Formação da CONTAG (ENFOC), criada em 2006, se consolida como espaço de reflexão crítica da prática sindical. Por meio



de sua prática e das estratégias adotadas para a realização de diferentes ações propostas, o Movimento Sindical vem experimentando processos formativos amplos que alcançam desde as comunidades rurais até as esferas de âmbito nacional, envolvendo lideranças locais, dirigentes de sindicatos, federações e confederação.

A ENFOC investe na capacidade das pessoas e acredita que estas, ao terem acesso à formação e ao qualificarem sua prática política, contribuem de forma significativa, intensa e comprometida para a organização e luta do Movimento Sindical. Com base nesta inspiração, a ENFOC estabelece processos educativos, baliza sua linha pedagógica, orienta as ações e define seus conteúdos.

Tendo como missão “desenvolver processos formativos continuados numa perspectiva crítica, libertadora e transformadora”, a ENFOC se desafia a congregar diferentes dimensões – a formação política e sindical, a qualificação profissional, o desenvolvimento local e a Educação do Campo – sob um mesmo referencial pedagógico, crítico e dialógico, na perspectiva da formação humana.

Em sua atuação, a ENFOC considera a diversidade de culturas e perspectivas, incentivando uma compreensão abrangente do contexto rural, com suas diversas dinâmicas. A organização está atenta às necessidades, demandas e potenciais das pessoas que fazem parte desse cenário.

Na sua atuação, a ENFOC leva em consideração a pluralidade de culturas e perspectivas, incentivando uma compreensão abrangente do contexto rural, com suas diversas dinâmicas. A organização está atenta às necessidades, demandas e potenciais das pessoas que a compõem. Devido à ampla base social do Movimento Rural Sindical e à diversidade de questões que ele aborda, a estratégia adotada é a formação de educadores e educadoras que, em uma rede colaborativa, promovem a disseminação criativa das experiências vivenciadas em suas respectivas comunidades de atuação.

Quanto aos objetivos, enfatiza-se que a pedagogia que fundamenta a formação política da ENFOC é orientada pelas matrizes da educação popular: Teologia da Libertação e Freiriana, Marxista e Gramsciana. Estas matrizes orientam as abordagens e os fundamentos políticos e pedagógico-metodológicos dos processos formativos desenvolvidos pela Escola. Desta forma, pretende-se que a Escola contribua para:



- constituir e desenvolver itinerários formativos político-sindical, que valorize a abordagem ideológica e classista, voltada para estimular o protagonismo dos trabalhadores e das trabalhadoras na disputa por um projeto de sociedade;
- construir e desenvolver metodologias que respeitem a pluralidade de ideias e as especificidades dos sujeitos políticos e possibilitem a educandos e educandas o acesso às diversas visões existentes sobre um tema;
- estimular o desenvolvimento de processos formativos continuados nas diversas áreas temáticas, que possibilitem dialogar, interagir e aprofundar reflexões sobre o Projeto Alternativo de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário (PADRSS), do MSTTR;
- qualificar o debate sobre: concepção sindical; identidade camponesa, de gênero e geração étnico-racial; campo; desenvolvimento; modos de produção; políticas públicas e inclusão social; democracia e participação cidadã; organização sindical; e ação político-sindical; e
- qualificar e ampliar quadros de militantes do MSTTR, potencializando capacidades e habilidades dos sujeitos para atuarem na luta por uma sociedade justa, democrática, soberana e solidária.

PARA SABER MAIS

Entenda sobre a organização das ações da ENFOC, em suas diferentes escalas no País:

Espaços Nacionais

São espaços de articulação e de execução de ações formativas em nível nacional, voltados para o público dos estados e das regiões. Entre esses espaços estão: a ENFOC e seus espaços gestores, o Coletivo Nacional de Formação, o Encontro Nacional de Formação (ENAFOR), coletivos, Rede de Educadores e Educadoras do MSTTR, comissões e coordenações com as mais variadas estratégias formativas.

Espaços Regionais

São espaços de articulação e de execução de ações formativas nas regiões Norte, Nordeste, Sul, Sudeste e Centro-Oeste envolvendo o público dos estados, quais sejam: as ações da ENFOC na região, as regionais da CONTAG, os espaços de articulação dos secretários e secretárias de formação, a Rede de Educadores e Educadoras do MSTTR e as ações regionais dos diversos programas nacionais de formação desenvolvidos pela CONTAG e pelas Federações.

Espaços Estaduais

São espaços de articulação e de realização de ações formativas no âmbito do estado, sejam elas da ENFOC ou das secretarias específicas, envolvendo os



polos regionais, territórios, municípios e comunidades, sob a responsabilidade das federações. O coletivo estadual de formação, a rede de educadores e educadoras, Institutos são também articuladores de atividades formativas assim como diversos programas e projetos desenvolvidos pelas Federações.

Outras informações sobre a ENFOC podem ser encontradas no site: <http://www.enfoc.org.br/>

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as experiências apresentadas, afirmamos que elas têm em comum a teimosia de continuar existindo apesar dos ataques e das escolhas realizadas pelo modo de produção capitalista que impacta diretamente na vida e na organização social e cultural dos camponeses e de seus territórios. Os processos educativos aqui explicitados são acúmulos da e com as classes trabalhadoras, dos/as e com os/as camponeses e camponesas, e dos e com os povos tradicionais, eles são também considerados processos em construção e constituintes de futuro, que trazem a possibilidade de sua própria superação.

As experiências são uma evidente demonstração da forma propositiva e ativista como os sujeitos do campo, das águas e das florestas, com suas ações coletivas, vêm garantindo seus direitos, especialmente à educação e à escola, que são nossos focos aqui, sem desconsiderar as questões estruturais que ainda sangram no campo brasileiro.

A práxis desses sujeitos e coletivos tem consolidado aspectos que colocam no centro do debate possibilidades de que outro mundo seja possível construir, e que a educação, assim como o campo, estão em disputa e que muito ainda pode e precisa ser feito para construção de outro mundo, mas que ele é possível e começa a ser experimentado na resistência e na prática de diferentes sujeitos que vivem no campo brasileiro. Como tarefa, fica a necessidade de estreitarmos laços também com os trabalhadores, trabalhadoras e as comunidades urbanas desse imenso País.

Considerando as experiências apresentadas, afirmamos que elas têm em comum a teimosia de continuar existindo apesar dos ataques e das escolhas realizadas pelo modo de produção capitalista que impacta dire-



tamente na vida e na organização social e cultural dos camponeses e de seus territórios. Os processos educativos aqui explicitados são acúmulos da e com as classes trabalhadoras, dos/as e com os/as camponeses e camponesas, e dos e com os povos tradicionais, eles são também considerados processos em construção e constituintes de futuro, que trazem a possibilidade de sua própria superação.

As experiências são uma evidente demonstração da forma propositiva e ativista como os sujeitos do campo, das águas e das florestas, com suas ações coletivas, vêm garantindo seus direitos, especialmente à educação e à escola, que são nossos focos aqui, sem desconsiderar as questões estruturais que ainda sangram no campo brasileiro.

A *práxis* desses sujeitos e coletivos tem consolidado aspectos que colocam no centro do debate possibilidades de que outro mundo seja possível construir, e que a educação, assim como o campo, está em disputa e que muito ainda pode e precisa ser feito para construção de outro mundo, mas que ele é possível e começa a ser experimentado na resistência e na prática de diferentes sujeitos que vivem no campo brasileiro. Como tarefa, fica a necessidade de estreitarmos laços também com os trabalhadores, trabalhadoras e as comunidades urbanas desse imenso País.



REFERÊNCIAS

ANTUNES-ROCHA, M. I. Formação de educadores e educadoras da Reforma Agrária no contexto do PRONERA: uma leitura a partir das práticas. In: SANTOS, C. A. dos; MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de (orgs.). *Memória e história do Pronera: contribuições para a educação do campo no Brasil*. Brasília, DF: Ministério do desenvolvimento Agrário, 2010. p. 121-137.

ART/PR (ARTICULAÇÃO PARANAENSE POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO). Boletim: Escolas públicas do Paraná: o que fazer, v. 2, maio 2018. Disponível em: <https://sites.unicentro.br/wp/educacaodocampo/files/2019/05/BOLETIM-Articula%C3%A7%C3%A3o-Paranaense-por-Uma-Educa%C3%A7%C3%A3o-do-Campo-edica02.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2021.

ARTICULAÇÃO NACIONAL DE AGROECOLOGIA (ANA). O que é a ANA. Agroecologia, 2021. Disponível em: <https://agroecologia.org.br/o-que-e-a-ana/>. Acesso em: 16 fev. 2023.

BARRETO, L. *Carta-Manifesto 20 anos da educação do campo e do Pronera*. Contag, 2018. Disponível em: <https://enfoc.org.br/noticias/detail/586>. Acesso em: 7 set. 2021.

BICALHO, R. História da educação do campo no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais. *Teias*, [s. l.], v. 18, n. 51, p. 210-224, 2017.

BIHAIN, N. M. *A trajetória da educação infantil no MST: de ciranda em ciranda aprendendo a cirandar*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

BORGES, M.; MARCELITES, E. J.; FINATTO, R. A. Interfaces entre a Educação do Campo e a Agroecologia em áreas de assentamentos rurais no estado do Paraná. *Ateliê Geográfico*, Goiânia, GO, v. 14, n. 1, p. 283-304, 2020.

BRASIL. CNE/CEB. *Resolução nº 4*, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: CNE/CEB, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo*. Brasília, DF: MEC, 2002.

BRASIL. *Decreto nº 7.352*, de 4 de dezembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília, DF: Presidência da República, 2010.

BRASIL. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra). *Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera): manual de operações*. Brasília, DF: Incra, 2004. Disponível em: http://www.incra.gov.br/portal/arquivos/projetos_programas/0127102302.pdf. Acesso em: 26 jun. 2015.

BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 1.374*, de 3 de junho de 2003. Brasília, DF: MEC, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 86*, de 1º de fevereiro de 2013. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: <https://>



abmes.org.br/legislacoes/detalhe/1342/portaria-mec-n-86#:~:text=Institui%20o%20Programa%20Nacional%2ode,%C3%A9%2orevogada%2opor%2onenhuma%20Legisla%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 3 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Educação do Campo: PRONACAMPO**. Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em: <http://www.consed.org.br/images/phocadownload/pronacampo.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2024.

BRASIL. **Resolução nº 1**, de 3 de abril de 2002. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF: CNE, CEB, 2002.

CALDART, R. S. (org.). **Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CALDART, R. S. Pedagogia do Movimento e Complexos de Estudo. In: SAPELLI, M. L. S.; FREITAS, L. C.; CALDART, R. S. (org.). **Caminhos para transformação da Escola 3: organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo: ensaios sobre complexos de estudo**. São Paulo: Expressão Popular, 2015. p. 16-66.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, R. S.; HADICH, C.; TARDIN, J. M.; DAROS, D.; SAPELLI, M. L.; FREITAS, L. C.; KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; SILVA, N.; MARTINS, A. **Inventário da realidade: guia metodológico para uso nas escolas do campo**. Veranópolis, RS: 2016. No prelo.

CALDART, R. S.; HADICH, C.; TARDIN, J. M.; DAROS, D.; SAPELLI, M. L.; FREITAS, L. C.; KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; SILVA, N.; MARTINS, A. Trabalho, agroecologia e educação política nas escolas do campo. In: CALDART, R. S. (org.). **Caminhos para transformação da escola: trabalho, agroecologia e estudos nas escolas do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2017. p. 115-160.

CALDART, R. S.; HADICH, C.; TARDIN, J. M.; DAROS, D.; SAPELLI, M. L.; FREITAS, L. C.; KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; SILVA, N.; MARTINS, A. Educação do Campo e Agroecologia: encontro necessário. In: SEMINÁRIO DE AGROECOLOGIA, 3.; SEMINÁRIO DE EDOC DO IFPE – (FORMA VIRTUAL), 2., 2020, [Recife]. Anais [...]. [Recife, PE]: [IFPE], 2020. (Texto da Exposição realizada. Mesa “Educação do Campo: desafios e perspectivas”.)

CALDART, R. S.; HADICH, C.; TARDIN, J. M.; DAROS, D.; SAPELLI, M. L.; FREITAS, L. C.; KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; SILVA, N.; MARTINS, A. **A agroecologia na formação de educadores**. [S. l.: s. n.], 2022. No prelo.

CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CONTAG. **Política Nacional da Formação**. [S. l.: s. n.], s.d. Disponível em: <https://ww2 contag.org.br/documentos/pdf/fporjeto-politico-pedaggico---ppp.pdf>. Acesso em: 7 set. 2021.

DALMAZ, D.; SCARMOCIN, D. **A ciranda infantil do Movimento Sem Terra no Brasil: a formação política da infância**. [S. l.: s. n.], [2011]. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/06/Dayane-Santos-Silva-Dalmaz-e-Daiane-Scarmocin.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2024.



ENERA (ENCONTRO NACIONAL DE EDUCADORAS E EDUCADORES DA REFORMA AGRÁRIA). Manifesto das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro. In: BENJAMIN, C.; CALDART, R. S. *Projeto popular e escolas do campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2000. Coleção Por uma Educação Básica do Campo, n. 3.

FARIAS, M. I.; FINATTO, R. A.; LEITE, V. J. (orgs.). *Inventário da realidade e cartografia social: possibilidades metodológicas nas escolas do campo*. Guarapuava: Apprehendere, 2022. p. 12-84.

FERNANDES, B. M. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaços e territórios como categorias essenciais. In: MOLINA, M. C. (org.). *Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão*. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 27-39.

FERRARI, E. A.; SILVA, N. R.; SILVA, M. G. Conhecimento agroecológico. In: DIAS, A. P. et al. (orgs.). *Dicionário de agroecologia e educação*. São Paulo: Expressão Popular; Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz, 2021. p. 253-259.

FONEC (FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO). *Carta Circular FONEC nº 5/2020*. Organicidade do Fonec. Brasília, DF: [s. n.], 2020a. Digitalizado.

FONEC (FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO). *Carta Circular FONEC nº 2/2020*. Comunicação e encaminhamentos da coordenação nacional. Brasília, DF: [s. n.], 2020d. Digitalizado.

FONEC (FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO). *Carta-Manifesto 20 Anos da Educação do Campo e do PRONERA*. Brasília, DF: [s. n.], 2018. Digitalizado.

FONEC (FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO). *Em Defesa do Novo Fun-deb: Permanente, Ampliado e mais Equitativo para as Escolas do Campo*. Brasília, DF: [s. n.], 2020a. Digitalizado.

FONEC (FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO). *Em defesa do PRONERA e do direito à educação do campo*. Brasília, DF: [s. n.], 2020b. Digitalizado.

FONEC (FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO). *Quem Somos?*. Fonec, 2023c. Disponível em: <https://fonec.org/sobre/#quemsomos>. Acesso em: 3 jan. 2025.

FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREITAS, L. C. *Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas*. São Paulo: Moderna, 2003.

FREITAS, L. C. de. Avaliação: para além da “forma escola”. *Educação: Teoria e Prática*, [s. l.], v. 20, n. 35, p. 89-99, 2010. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/4086>. Acesso em: 3 jan. 2025.

FREITAS, L. C. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. In: SEMINÁRIO NACIONAL DAS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, 5., 2015, Laranjeiras do Sul. *Anais [...]*. Laranjeiras do Sul: [s. n.], 2015. p. 66-80. Caderno de Estudos.

GEHRKE, M. Organização do trabalho pedagógico da escola do campo: um olhar a partir dos movimentos sociais. In: MIRANDA, S. G.; SCHWENDLER, S. F. (orgs.).



Educação do Campo em movimento: teoria e prática cotidiana. Curitiba, PR: UFPR, 2010.

GEPERUAZ/FPEC. Dados sistematizados do Censo Escolar da Educação Básica 2021: microdados. Brasília, DF: INEP, 2021.

GUHUR, D.; SILVA, N. R. Agroecologia. In: DIAS, A. P. et al. (orgs.). Dicionário de agroecologia e educação. São Paulo: Expressão Popular; Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz, 2021. p. 59-73.

HAGE, S. M. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. *Educação do Campo*, Brasília, DF, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr. 2011.

HAMMEL, A. C.; GEHRKE, M. Programa Escola da Terra no Paraná: uma referência na política de formação continuada de professores no Paraná. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, Tocantinópolis, TO, v. 7, p. 1-21, 2022.

KOLLING, E. J.; NÉRY, I.; MOLINA, M. C. (orgs.). *Por uma educação básica do campo (memória)*. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, n. 1).

KOLLING, E.; VARGAS, M. C.; CALDART, R. S. MST e educação. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

LEITE, V. J.; SAPELLI, M. S. Complexos de estudo. In: DIAS, A. P. et al. (org.). Dicionário agroecologia e educação. São Paulo: Expressão Popular; Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2021. p. 237-244.

MANFREDI, S. M. A formação sindical, uma das várias dimensões da educação de classe dos trabalhadores. *Travessia: Revista do Centro de Estudos Migratórios*, São Paulo, v. 12, n. 5, p. 12-16, 1992.

MOLINA, M. C. *A contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de educação do campo e desenvolvimento sustentável*. 2003. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável) – Centro de Desenvolvimento Sustentável da Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2003.

MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de. Contribuições do PRONERA à Educação do Campo no Brasil Reflexões a partir da tríade: campo – política pública – educação. In: SANTOS, C. A. dos; MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de (orgs.). *Memória e história do Pronera: contribuições para a educação do campo no Brasil*. Brasília, DF: Ministério do desenvolvimento Agrário, 2010. p. 29-63.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. Escola do campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (orgs.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

MORISSAWA, M. *A história da luta pela terra e o MST*. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MST (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA). *Caderno de Educação nº 12: educação infantil, movimento da vida, dança do aprender*. [S. l.: s. n.], 2004. Disponível em: <https://mst.org.br/download/mst-caderno-da-educacao-no->



- 12-educacao-infantil-movimento-da-vida-danca-do-aprender/Acesso em: 3 jan. 2024.
- MST (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA). *Caderno de educação nº 3*: edição especial. Dossiê MST escola: documentos e estudos 1990-2001. Veranópolis, RS: ITERRA, 2005.
- MST (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA). *Cadernos Educação e Desenvolvimento nº 2*: os parques infantis nas escolas do campo. Francisco Beltrão, PR: Assesoar, 2000.
- MST (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA). *Caderno de Educação nº 12*: educação infantil, movimento da vida, dança do aprender. [S. l.: s. n.], 2012.
- MST (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA). *Cantares da educação do campo*. São Paulo: Secretaria Nacional, 2006.
- MST (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA). Escola Itinerante do MST: história, projeto e experiências. *Cadernos da Escola Itinerante – MST*, [s. l.], ano VIII, n. 1, abril 2008.
- MST (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA). *Plano de estudos da escola itinerante*. Cascavel, PR: Unioeste, 2013.
- MUNARIM, A. Movimento nacional de educação do campo: uma trajetória em construção. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., Caxambu. Anais [...]. Caxambu, MG: [s. n.], 2008.
- NAVARRO, E. O papel da formação sindical na redemocratização do país (1978–1985). In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 29., Brasília. Anais [...]. Brasília, DF: [s. n.], 2017. Disponível em: https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1501639175_ARQUIVO_OpapeldaFormacaoSindicalnaredemocratizacaodopais.pdf. Acesso em: 3 jan. 2024.
- OLIVEIRA, A. U. *A agricultura camponesa no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1997.
- PETERSEN, P. Introdução. In: ENCONTRO NACIONAL DE AGROECOLOGIA – CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO AGROECOLÓGICO NOVOS PAPÉIS, NOVAS IDENTIDADES, 2., 2007, Rio de Janeiro. Anais [...]. Rio de Janeiro: Articulação Nacional de Agroecologia, 2007.
- SAPELLI, M. L. S.; LEITE, V. J.; BAHNIUK, C. *Ensaios da Escola do Trabalho na luta pela terra: 15 anos da Escola Itinerante no Paraná*. São Paulo: Expressão Popular, 2019.
- SAVIANI, D. *Educação*: do senso comum à consciência filosófica. 18. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- SEVILLA GUZMÁN, E. *De la sociología rural a la agroecología*. Barcelona: Icaria, 2006.
- SOUZA, R. Agroecologia e Educação do Campo: desafios da institucionalização no Brasil. *Educ. Soc.*, Campinas, [s. l.], v. 38, n. 140, p. 631-648, jul./set. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NVYdW7qx7dNffNC9fS9FQKK/?format=pdf>. Acesso em: 12 fev. 2023.
- STEDILE, João Pedro. Reforma Agrária. In: CALDART, R. S. et al. *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 659-668.



TAFFAREL, C. N. Z.; ESCOBAR, M. O.; PERIN, T. F. Currículo: programa de vida.
In: TAFFAREL, C. N. Z.; SANTOS JUNIOR, C. L.; ESCOBAR, M. O. (orgs.). **Cadernos didáticos sobre educação no campo**. Salvador, BA: UFBA, 2010.

UFRRJ (UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO). Projeto de curso
Escola da Terra. Rio de Janeiro: UFRRJ, 2019. Oferta 2018-2019.



Lista de siglas

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CGEC	Coordenação Geral de Educação do Campo
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
EAD	Educação a Distância
ENERA	Encontro Nacional de Educadores das Áreas de Reforma Agrária
FAPEMIG	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
FETAG	Federação dos Trabalhadores na Agricultura
FPEC	Fórum Paraense de Educação do Campo
FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo
GEPERUAZ	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragens
MEC	Ministério da Educação
MMC	Movimento de Mulheres Camponesas
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SEPLAN	Secretaria de Planejamento do Estado
SPSS	Statistical Package for the Social Science
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNEFAB	União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil



Listas de figura

FIGURA

Figura 1: Esboço dos Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo 90



Sobre os Autores e as Autoras

Ana Cristina Hammel

Professora do Curso de Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas na Universidade Federal da Fronteira Sul. Doutora em História. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo, Cooperação e Agroecologia (GECA/UFFS).

E-mail: ana.hammel@uffs.edu.br

Roberto Antônio Finatto

Professor do Departamento de Educação do Campo na Universidade Federal de Santa Catarina. Doutor em Geografia. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Escola do Campo e Agroecologia (GECA/UFSC) e do Núcleo de Estudos Agrários e Territoriais (NATERR/UFFS).

E-mail: roberto.finatto@ufsc.br

Ramolfy Bricalho

Professor Associado IV na UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Departamento de Educação do Campo, Movimentos Sociais e Diversidade. Docente na Licenciatura em Educação do Campo, no PPGEA – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola e no PPGEduc – Programa de Pós-Graduação em Educação. Atua com Políticas Públicas de Educação do Campo, Movimentos Sociais e Educação Popular. UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

E-mail: ramofly@gmail.com

Salomão Antônio Mufarrej Hage

Bolsista Produtividade do CNPq. Professor Titular do Instituto de Ciências da Educação da UFPa. Doutor em Educação e Currículo pela PUC-SP. Doutorado Sanduíche pela Universidade de Wisconsin-Madison, nos Estados Unidos. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo, das Águas e das Florestas nas Amazônias (GEPERUAZ). Integra a Coordenação do Fórum Paraense de Educação do Campo. Pós-doutor pela Universidade do Estado do Amapá.

E-mail: salomao_hage@yahoo.com.br

Alessandro Pimenta

Professor no curso de Educação do Campo – UFT. Coordenador do Escola da Terra UFT. Professor Permanente no Mestrado Profissional em Filosofia/PROF FILO.

E-mail: pimenta@uft.edu.br

Edson Marcos de Anhaia

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professor do Curso de Licenciatura em Educação do Campo – Universidade Federal de Santa Catarina.

E-mail: edson.anhaia@ufsc.br

Valter de Jesus Leite

Integrante do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Pedagogo do Campo e Doutor em Educação.

E-mail: valterleitemstpr@gmail.com



Sobre os Organizadores e as Organizadoras da Coleção

Salomão Antônio Mufarrej Hage

É professor do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (ICED/ UFPa). Doutor em Educação e Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Possui Doutorado Sanduíche pela Universidade de Wisconsin-Madison (1999). Bolsista Produtividade do CNPq. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ). Integra a Coordenação do Fórum Paraense de Educação do Campo (EDUCAMPO Paraense).

E-mail: salomao.hage@yahoo.com.br

Maria Isabel Antunes-Rocha

Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2004). Professora Titular da Faculdade de Educação da UFMG. Participa do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo (NEPCAMPO/FaE-UFMG), do Núcleo de Pesquisa Internacional em Representações Sociais (NEARS), do Grupo de Estudos e Pesquisas em Representações Sociais (GERES) e do Grupo de Estudos em Educação, Mineração e Meio Ambiente (GEMA).

E-mail: isabelantunes@ufmg.br

Hellen do Socorro de Araújo Silva

Professora da Universidade Federal do Pará (UFPa), Instituto de Ciência da Educação, Faculdade de Educação. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura da UFPa, Campus de Cametá. Integra o Fórum Paraense de Educação do Campo.

E-mail: hellen.ufpa@gmail.com

Xavier Carvalho de Sousa Neto

Graduado em Estudos Sociais, com Licenciatura em História pelas Faculdades Integradas da União Pioneira de Integração Social (UPIS-BRASILIA). Especialista em Educação pela Universidade Cândido Mendes (RJ, 2004). Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB, 2013). Doutorando em Governança e Transformação Digital (UFT). Servidor efetivo do Ministério da Educação em cargo de nível superior desde 2006. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em atividades técnico-pedagógicas e coordenação técnica de projetos.

E-mail: xavierneto@mec.gov.br

Álida Angélica Alves Leal

Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Realizou Pós-Doutorado em Educação do Campo/territórios rurais pela Universidade Federal do Pará (UFPa) e Universidade de Barcelona (UB). Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UFMG. Coordena o Projeto de Extensão “Linhas da FaE – Coletivo de Bordado Livre em Defesa da Educação pública. Compõe a equipe de Coordenação do Observatório da Juventude da UFMG e o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo (NEPCampo FaE/UFMG).

Email: alidaufmg@gmail.com



Maria de Nazaré Cunha de Araújo

Advogada, atua na coordenação e execução de projetos na área de Direitos Humanos de crianças e adolescentes e formação de agentes do sistema de garantia de direitos. Secretária Executiva do Programa Escola de Conselhos – Pará. Coordenadora Geral do Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte – PPCAAM, projeto executado pelo Movimento República de Emaús, por meio de Convenio firmado entre a Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República – SDH e Secretaria de Justiça e Direitos Humanos do Estado do Pará – SEJUDH.
E-mail: advnaraudo@gmail.com



Tempo de Arar

Tempo de **Semear**

Tempo de Irrigar

Tempo de Cultivar

Tempo de Colher

Tempo de Viver & de Transformar

Tempo de Recomeçar & de Morrer

Tempo de vigorar a planta

Uma nova flor anunciando a semente

Ciclo da vida em movimento

Tempo de construir a Escola Pública do Campo

Escola da Terra - Território de novos tempos

De Dignidade, Justiça, Democracia & Emancipação

A Coleção *Cadernos Escola da Terra: Semeando Saberes com os Territórios* expressa o esforço e trabalho de diferentes sujeitos, individuais e coletivos, com a intencionalidade de contribuir com a formação continuada de educadores e educadoras das escolas e turmas multisseriadas que realizam o trabalho docente na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos territórios do campo, águas e florestas, atendidos pelo Programa Escola da Terra.

Enquanto uma política nacional de formação docente, o Programa Escola da Terra possui diretrizes e orientações teórico-metodológicas sintonizadas com as especificidades dos povos que vivem nesses territórios. Assegura autonomia aos estados para elaborar sua proposta pedagógica própria, como uma estratégia de valorização da heterogeneidade que configura as dimensões sociopolítica, territorial, pedagógica, cultural e administrativa específicas resultantes das relações e interações que se estabelecem entre as universidades, os entes federados nas esferas federal, estadual e municipal e suas redes de ensino, e os movimentos sociais e sindicais populares do campo, durante a sua execução.

A necessidade de consolidar o Programa Escola da Terra enquanto política pública de formação dos educadores e educadoras dos territórios do campo, das águas e das florestas em todas as regiões do Brasil justifica a produção dessa Coleção, constituída por cinco Cadernos Formativos com temas de referência considerados imprescindíveis ao fortalecimento da Educação do Campo em nosso país.

Esperamos que o material, de forma abrangente, contribua com a formação de formadores e de formadoras e de educadores e educadoras das escolas e turmas multisseriadas dos territórios do campo, águas e florestas; e de todos os segmentos que integram a comunidade escolar e o Movimento da Educação do Campo; assim como dos pesquisadores, das pesquisadoras e dos/as militantes que atuam no campo da Formação de Professores e Professores.