

A EDUCAÇÃO DO CAMPO A PARTIR DO OLHAR DE UM PROJETO PARA A EDUCAÇÃO POPULAR

FIELD EDUCATION FROM THE VIEW OF A PROJECT FOR POPULAR EDUCATION

Alessandra Gomes de Castro¹ /
Heloisa Vitória de Castro Paula^{2,*}

Apresentação

A Educação do Campo é elucidada neste texto a partir de uma visão mais ampla de Educação e, por conseguinte, de Educação Popular. Esse diálogo torna-se importante ao passo que os preceitos históricos nos fazem compreender os interesses que conduziram as ações para a educação dos trabalhadores do campo.

Neste sentido, será apresentada uma linha do tempo que será conduzida pela dinâmica da construção de um projeto de educação para o meio rural e por conseguinte o surgimento do movimento da Educação do Campo até a sua institucionalização com os cursos de Licenciatura em Educação do Campo.

Vale ressaltar que a educação e, por conseguinte, a escola surgem para o campo como instrumento de poder, ora nas mãos da burguesia, ora nas mãos do Estado e, em contraponto sob a égide da luta popular é vislumbrada uma educação aversa à esses modelos. Historicamente, ao homem do campo dedicado ao labor com a terra por vezes foi dada a sentença da ignorância, haja vista que as letras lhe pareciam desnecessárias. Negar as letras a esses trabalhadores também fazia parte da intenção de mantê-los no campo, responsáveis por produzir parte dos insumos necessários à indústria em ascensão e ao abastecimento das cidades.

RESUMO

O presente trabalho é fruto de uma pesquisa bibliográfica e documental desenvolvida pelas autoras, com o objetivo de abarcar a tessitura histórica da educação para os povos do campo. O diálogo com os documentos e vasta bibliografia nos permitiram entender que a Educação e a Escola surgem para o campo como instrumento de poder, ora nas mãos da burguesia, ora nas mãos do Estado. Em contraponto, sob a égide da Educação Popular é vislumbrada a ruptura com esse modelo educacional construído de cima para baixo. Ademais, a luta dos sujeitos do campo, para que abarque os seus interesses, é elucidada neste texto a partir dos contributos da Educação Popular e, por conseguinte, a materialização das práticas educativas populares na formação docente em Educação do Campo.

Palavras-chave: Educação Popular. Educação do Campo. Formação de Professores.

ABSTRACT

The present work is the result of a bibliographic and documentary research developed by the authors, with the objective of encompassing the historical fabric of field education. The dialogue with the documents and vast bibliography allowed us to understand that Education and School appear in the countryside as an instrument of power, sometimes in the hands of the bourgeoisie, sometimes in the hands of the State. In contrast, under the aegis of Popular Education, a break with this educational model built from the top down is envisioned. Furthermore, the struggle of rural subjects to encompass their interests is eluted in this text from the contributions of Popular Education and, therefore, the materialization of popular educational practices in teacher training in Field Education.

Keywords: Popular Education. Field Education. Teacher training.

Submetido em: 02 de nov. 2022

Aceito em: 26 de jan. 2023

¹Universidade Federal de Goiás, Goiás – Brasil

²Universidade Federal de Catalão - UFCAT, Goiás – Brasil.

*E-mail para correspondência: heloisavitoria@ufcat.edu.br

O projeto de educação para o meio rural ao longo do tempo foi implementado pelo Estado com a participação de várias agências, fundações, igrejas, instituições, iniciativa privada, entre outros. Nesse aspecto, projetos, programas, campanhas e atividades educativas no âmbito da educação formal e informal foram desenvolvidos para promover a alfabetização, escolarização e a formação dos sujeitos do campo.

Entre as instituições que se ocuparam em ofertar atividades educacionais para esses sujeitos, encontra-se a Igreja Católica. O envolvimento dessa instituição religiosa ocorreu, principalmente por meio das Dioceses. Entre as experiências desenvolvidas, ganhou evidência à atuação do episcopado brasileiro na região nordeste do Brasil, com destaque para Natal e Aracaju. Nessas localidades, na década de 1950, foi realizado um trabalho de educação de base e educação de jovens e adultos por meio dos chamados programas radiofônicos. Tais atividades foram significativas, de forma que, em 1961, na Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – (CNBB), o episcopado decidiu criar o Movimento de Educação de Base (MEB).

A ideia de criação do MEB foi respaldada pelo Estado brasileiro. Nesse sentido, o Presidente da República Jânio Quadros, oficializou uma parceria com a CNBB, pois considerou necessário ofertar para as populações rurais elementos gerais de educação, bem como, a oportunidade de levar a educação de base às populações das áreas subdesenvolvidas, utilizando a experiência e os resultados das Escolas Radiofônicas. Para isso, o Presidente promulgou o Decreto nº 50.370, que regulamentou o Programa de Educação de Base, criado para ser executado por meio das Escolas Radiofônicas, nas áreas subdesenvolvidas do Norte, do Nordeste e do Centro-Oeste do país.

A parceria entre o Estado e a CNBB para a execução do Programa envolveu o convênio com os Ministérios da Educação e Cultura, Agricultura, Saúde, Viação e Obras Públicas, bem como, a cooperação de órgãos colaboradores como a Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste, o Serviço Social Rural, a Comissão do Vale do São Francisco e a Superintendência da Valorização da Amazônia. Após ser oficializado, o MEB estendeu a sua área de atuação, passando a desenvolver trabalhos nas diversas regiões do Brasil. Ao ser realizado no meio rural utilizava, majoritariamente, as emissoras católicas e as escolas radiofônicas.

Para Rodrigues (2008) na década de 1960, o MEB foi um movimento de educação popular com forte atuação no Estado de Goiás. Nesse período, o MEB-GO direcionou a sua ação educativa para atender os adultos analfabetos e o trabalhar rural, haja vista, que os índices de analfabetismo no Estado giravam em torno de 65%, a evasão escolar no ensino fundamental era de 69% e 70% dos professores eram leigos,

No Movimento atuavam representantes do clero e leigos advindos da militância da Igreja Católica – principalmente da JUC –, por meio de aulas radiofônicas transmitidas pela Rádio Difusora de Goiânia. O rádio exercia um fascínio em Goiás, nos anos 1960, e teve um papel social relevante no processo educativo dos camponeses do Estado, sendo um instrumento recriado pela equipe do MEB-GO, incluindo, entre outros recursos metodológicos, desde peças de teatro, músicas, crônicas, mensagens, avisos, recados, convites, até a animação popular, com cantorias das Folias de Santos Reis advindas de vários municípios etc. (p. 17-18).

Além da criação do MEB, o início da década de 1960 foi um período no Brasil, que possibilitou o surgimento e o envolvimento de vários movimentos voltados para a educação, tais como: os Movimentos de Cultura Popular (MCPs), os Centros Populares de Cultura (CPCs) e o Movimento Estudantil. Esses movimentos utilizavam no desenvolvimento das atividades educativas a prática de educação popular,

A educação popular é popular porque se realiza com as camadas populares visando a contribuir para a concretização dos interesses sociais destas camadas. Assim sendo, a atribuição da educação popular dentro do processo social tem como *referência fundamental* os interesses das camadas populares. A educação popular é educação no sentido de que sua atribuição social hoje diz respeito à *apropriação*, pelas camadas populares, de um *saber-instrumento* (COSTA, 1977, p. 05).

A autora acrescenta que a educação popular considera o saber não na perspectiva do saber socialmente estabelecido e hierarquizado como símbolo de prestígio social. Ao contrário, a educação popular parte “do saber enquanto sabedoria elaborada a partir da vivência e reflexão dos acontecimentos sociais” (idem). Ademais, o saber-instrumento é aquele que contribui para que as camadas populares fortaleçam a sua participação na formulação e encaminhamento de propostas para a transformação de suas condições sociais.

Nesse aspecto, de acordo com Bezerra (1980), os diversos movimentos educativos do período 1959-1964 desenvolveram várias práticas de educação popular, voltadas para que as camadas populares realizassem o exercício da cidadania, assumisse no cenário sociopolítico o papel de resistência ao imperialismo e de pressão para a mudança das condições sociais existentes, criticando a realidade em que viviam e propondo a transformação social. Segundo a autora, as novas práticas educativas eram diferentes das práticas educativas do modelo de educação desenvolvido anteriormente que preconizava a afirmação de um padrão de funcionamento da sociedade, por meio da cooperação dos diversos setores da sociedade buscando a anulação das tensões sociais em nome do bem comum,

Num a função seria disciplinar o preenchimento do papel social das camadas populares no interior do modelo de sociedade mantido pelas elites; noutro, a função seria convocar, mobilizar, dinamizar o movimento popular para: por um lado, aliar-se aos interesses (implícitos ou explícitos) da fração ameaçada da burguesia; e, por outro lado, aliar-se à luta pela apropriação da parcela de poder que o momento conjuntural oferecia como oportunidade a determinadas frações da classe média (p. 27).

As práticas de educação popular desenvolvidas no interior dos movimentos educativos voltavam-se para os interesses, necessidades e aspirações do povo. As escolas radiofônicas do MEB, por exemplo, buscavam utilizar uma linguagem e um conteúdo ligados à vivência sociocultural dos educandos. Ademais, procurou inverter a lógica das propostas educacionais desenvolvidas até então, que buscavam por meio da educação difundir os interesses e as ideologias do Estado brasileiro, elites dominantes e agências internacionais, negando as necessidades dos trabalhadores e camuflando os conflitos existentes no campo.

Brandão (2013), ao refletir acerca do movimento de educação popular e de cultura popular da década de 1960, afirma que nesse período aconteceu a inversão de “uma educação para o povo em direção a uma educação que o povo cria, ao transitar de baixo para cima e de dentro para fora, de um sujeito econômico reproduzidor da riqueza do capital a um sujeito político criador da sociedade de vida em que vive” (p. 13).

Nesse aspecto, as práticas educativas das campanhas de alfabetização e dos movimentos de educação popular estavam fundamentadas em princípios pedagógicos que consideravam o saber popular, o conhecimento popular, a realidade concreta e os interesses dos educandos. As escolas radiofônicas do MEB, por exemplo, buscavam utilizar uma linguagem e um conteúdo ligados à vivência sociocultural dos educandos.

O principal intelectual brasileiro que contribuiu para promover outro olhar para a educação e orientou o desenvolvimento de outra prática educativa nesse período, foi Paulo Freire. Brandão e Fagundes (2016) consideram que Paulo Freire, ao criar em 1961 aquilo que inicialmente ficou conhecido como Método de Alfabetização e posteriormente

foi considerado uma Filosofia de Educação, contribuiu para pensar e repensar a realização de cursos de alfabetização. Para os autores:

Uma educação que, usando termos caros a Paulo Freire, vá além de ensinar pessoas a apenas lerem e repetirem palavras, as coensinem a lerem criticamente o seu mundo. Para tornar educandos populares sujeitos críticos e criativos, por meio de uma prática de crescente reflexão conscientizada e conscientizadora, o papel do educador "erudito" e "comprometido" consiste em assessorar homens e mulheres das classes populares na tarefa de ajudar - de dentro para fora e de baixo para cima - a se tornarem capazes de serem os construtores de uma nova cultura popular, a partir de novas práticas coletivas. (p. 96).

A Filosofia de Educação de Paulo Freire foi desenvolvida em uma perspectiva transformadora e libertadora, ancoradas em um processo de ensino e aprendizagem de uma alfabetização diferenciada, não mais baseada em decodificação, mas na leitura do mundo, de palavras geradoras oriundas da realidade vivida e da vida cotidiana, construídas em uma relação dialógica entre educadores e educandos em um espaço que a sala de aula deu lugar ao círculo de cultura. No entender de Paulo Freire, o professor no processo de ensino e aprendizagem, não deve ser um agente transmissor de conhecimentos, mas um educador que assessoria os educandos a aprender a ler e escrever a partir das suas realidades.

Em relação à política de educação, em 1961, o Estado por meio da Lei nº. 4.024 sancionou a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Essa legislação foi inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana e alçou a educação ao patamar de direito de todos, podendo ser "dada no lar e na escola". Ao permitir que a educação pudesse ser ministrada no âmbito doméstico, contribuiu para legitimar uma das modalidades da educação rural que tinha como prática ser ofertada pelos fazendeiros.

A LDB/1961, apesar de não dizer especificamente a respeito da educação voltada para o meio rural, as disposições gerais recomendam que os poderes públicos respaldassem "serviços e entidades, que mantenham na zona rural escolas ou centros de educação, capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações e atividades profissionais". A orientação legislativa não preconizou a fixação do homem ao campo, mas propôs promover a sua adaptação, contudo, sem perder de vista o viés de uma formação para o trabalho.

Os avanços significativos para os sujeitos do campo ocorreram não somente no aspecto educacional, mas também na organização política. Nessa direção, em 1962, o Decreto do Conselho de Ministros nº 1.878-A, aprovou o regulamento da Superintendência de Política Agrária – (SUPRA), com a finalidade de: efetivar a formulação da política agrária no país; promover programas de reforma agrária associados à assistência técnica financeira, educacional e social ao homem do campo; desapropriar terras para o interesse social; incentivar a organização de agricultores sem terra, pequenos e médios proprietários, sindicatos de trabalhadores rurais, bem como, cooperativas de produção e de consumo nos núcleos agrícolas, entre outros.

As lutas dos sujeitos do campo são históricas e em muitos casos sangrentas, com o assassinato e o extermínio principalmente das lideranças. O seu marco inicial ultrapassa a definição de uma temporalidade, historicamente as lutas e as mobilizações coletivas sempre existiram, porém no Brasil não contavam com um aparato legal que legitimasse a sua organização.

Nesse aspecto, a partir do Decreto nº 1.878-A/1962, o Estado brasileiro sinalizou a construção da política agrária, a realização da reforma agrária e legitimou a organização dos trabalhadores rurais em associações e sindicatos. O que corroborou para regularizar legalmente as atuações das organizações e dos movimentos sociais rurais, dos sindicatos de trabalhadores rurais no Brasil e das Ligas Camponesas que segundo Julião (1962, p. 13) "são um tipo de organi-

zação do campesinato que data de muitos séculos”. O autor menciona que na Alemanha, por exemplo, desde os séculos XV e XVI as Ligas Camponesas já se faziam presentes. Essa forma de organização eclodiu no Brasil,

Em 1955 surge a “Sociedade Agrícola e Pecuária dos Plantadores de Pernambuco”, mais tarde chamada de “Liga Camponesa da Galileia”. Essa iniciativa coube aos próprios camponeses do “Engenho da Galileia” município de Vitória de Santo Antão, não muito longe do Recife [...]. Sendo uma sociedade civil beneficente, de auxílio-mútuo, seu objetivo era fundar uma escola primária e formar um fundo para adquirir caixões de madeira destinados às crianças que, naquela região, morrem em proporção assustadora (p. 24).

No entender de Julião (1962) constavam ainda no estatuto de fundação da Liga Camponesa da Galileia outros objetivos, como aquisição de sementes, inseticidas, instrumentos agrícolas, obtenção de auxílio governamental e assistência técnica. Posteriormente, as ligas se espalharam por diversas regiões do Brasil.

No Estado de Goiás, de acordo com Dourado (2014) aconteceu uma luta importante dos sujeitos do campo que foi nomeada de: A Revolta de Trombas e Formoso – um movimento de luta e resistência armada, liderada por José Porfírio,

O movimento de Trombas e Formoso teve como cenário a região de Goiás denominada Médio-Norte. Na época, esse espaço geográfico brasileiro era pouco habitado, até a construção da rodovia Transbrasiliana, em 1948, período em que as terras sofreram imensa valorização, passando a ser alvo dos latifundiários locais. Em muitos relatos, a região foi descrita como uma terra sem dono (p. 103).

Em meados da década de 1950 e no início da década de 1960, os trabalhadores rurais começaram um movimento de ocupação das terras que eram consideradas devolutas. Contudo, com a ditadura militar de 1964, o movimento foi desmantelado, as lideranças e os membros foram perseguidos, presos, torturados e mortos.

Por meio das diversas lutas engendradas, os sujeitos do campo das diversas regiões do Brasil, conseguiram uma conquista importante em 1963, com a Lei 4214 que instituiu o Estatuto do Trabalhador Rural. Essa legislação contribuiu para legitimar a mobilização política, bem como, colaborou para a organização sindical, proteção social, educacional, trabalhista, previdenciária e a saúde dos trabalhadores rurais e dos pequenos proprietários rurais. Ademais, o Estatuto regulamentou a obrigatoriedade da carteira profissional, o repouso semanal remunerado, as férias, a indenização pela rescisão do contrato de trabalho, a estabilidade após 10 anos de serviço, benefícios de ordem social e educativa, entre outros.

Nos anos iniciais da década de 1960, as práticas de educação popular eram desenvolvidas intensamente. Nesse aspecto, de acordo com Germano (1997) “em dezembro de 1962, um grupo de estudantes, a maioria universitários, realizou o levantamento do universo vocabular da população de Angicos preparando o terreno para a experiência que viria a seguir” (p. 389).

O autor acrescenta que no ano de 1963, na pequena cidade de Angicos, localizada no Rio Grande do Norte, Paulo Freire e a sua equipe colocaram em prática a sua filosofia de educação. O trabalho desenvolvido ficou conhecido como a Experiência de Angicos e tinha como objetivo fazer com que em 40 horas, os participantes aprendessem a ler, escrever e se politizar nesse curto espaço de tempo. “O que estava colocado como prioridade era o desenvolvimento de uma educação para a cidadania, para a organização da cultura, para a participação de enormes contingentes populacionais” (p. 390). A Experiência de Angicos resultou na alfabetização e politização de 300 trabalhadores rurais.

A ousadia de Paulo Freire e da sua equipe despertou, segundo Germano (1997), a curiosidade de várias lideranças, especialistas em educação, jornalistas do Brasil e de outros países que foram assistir o desenvolvimento do trabalho, inclusive o Presidente da República João Goulart e o governador do Rio Grande do Norte Aluísio Alves compareceram no encerramento das atividades. Os resultados das experiências desenvolvidas alcançaram tanto sucesso que Paulo Freire foi convidado pelo Ministério da Educação para desenvolver um Plano Nacional de Alfabetização, cuja meta consistia em alfabetizar 100 mil pessoas.

As concepções, princípios e finalidades da educação popular nos anos iniciais da década de 1960, promoveram um deslocamento na condução do processo educativo. As práticas educativas voltadas para o meio rural passaram a incorporar os interesses dos sujeitos do campo, não no sentido individual, mas no coletivo. As terminologias ‘homem rural’, ‘população rural’ foi dando lugar aos conceitos coletivos como: camponeses, povos oprimidos, camadas populares, classes subalternas, grupos populares, entre outros.

Na década de 1960, na América Latina e no Brasil diversos segmentos institucionais desenvolveram trabalhos educativos com as camadas populares da cidade e do campo. Nesse período, a Igreja Católica ao atuar com os povos oprimidos, ancorava a sua atuação com os referenciais da educação popular e da teologia da libertação. Para Borges (2013), a teologia da libertação começou a ser gestada a partir do Concílio Vaticano II (1962-1965) e atingiu o seu auge na Conferência Episcopal Latino-Americana de Medellín em 1968. O autor acrescenta que,

A teologia da libertação parte do pressuposto que, se a Igreja não se colocar do lado dos oprimidos, e o Evangelho que anuncia não for capaz de transformar a situação de injustiça social, subdesenvolvimento, dependência e opressão que vivem os povos deste Continente, formar-se-á mais uma ideologia. Essa será apenas uma mera racionalização teológica e uma fé distante da vida. A situação de dependência e outras questões já enunciadas acerca dos povos latino-americanos clamam por libertação (p. 59).

Para o autor, o trabalho realizado na perspectiva da teologia da libertação contribuiu para a conscientização a respeito da necessidade de um processo de libertação da exploração e dependência norte-americana em que se encontrava o país, bem como dos privilégios das oligarquias que ocupavam e o poder e das desigualdades sociais, econômica e política em que viviam os povos oprimidos. “A teologia nesta ótica visa à libertação comprometida em a abolição de injustiça, na qual vivem tantos oprimidos, e a construção de uma nova sociedade” (idem).

O golpe militar engendrado no Brasil em abril de 1964, interrompeu a realização dos trabalhos dos movimentos de educação popular. Paulo Freire e inúmeros intelectuais, militantes dos movimentos populares, os bispos, padres, freiras, entre outros, foram afastados de suas atividades, aposentados compulsoriamente, presos e/ou exilados no exterior, torturados, incontáveis desaparecidos e/ou assassinados. Os movimentos, organizações, sindicatos dos trabalhadores rurais foram extintos, as suas atuações retornaram ao patamar de clandestinidade. Os direitos políticos foram cassados, parlamentares depostos e o congresso fechado.

Os trabalhadores do campo não aceitaram passivamente o golpe, vários conflitos foram deflagrados na década de 1960 no meio rural. Por exemplo, o filme “Araguaia”, dirigido por Dagmar Talga, retrata a história de um movimento rural armado – conhecido como “Guerrilha do Araguaia”, formado em 1966 no sul do Pará e ocupou a dimensão territorial entre o Araguaia e o Xingu envolvendo os Estados de Goiás, Maranhão e o Pará.

O movimento lutou em prol da revolução brasileira e contra a repressão imposta pelos militares. No filme José Genoíno Guimarães Neto (ex-guerrilheiro e político) ao falar a respeito do movimento afirma que ele e “muitos com-

panheiros que lutaram na guerrilha urbana e rural somos filhos de uma era, de uma geração que a revolução era uma possibilidade, tanto por fatores internacionais como fatores nacionais”.

As forças armadas foram utilizadas para restabelecerem a “ordem” e livrar “o país dos trapos vermelhos que ameaçaram sufocá-lo”. Em 1975 o movimento foi dissolvido pelos militares que massacraram os chamados “guerrilheiros”. Os dados apontados no filme indicam que entre indígenas e camponeses houve 300 desaparecidos, cerca de 2.500 sujeitos sofreram humilhações, prisões e torturas. Vários guerrilheiros foram executados e os seus restos mortais jamais encontrados.

Para Gagnebin (2015) a política de memória implementada pelo governo brasileiro, principalmente em relação ao período da ditadura militar (1964-1985), é uma política que utiliza de estratégias diversas para promover o esquecimento. Nesse aspecto, a reflexão da autora contribui para compreender o porquê dos arquivos da ditadura mesmo com a constituição da Comissão Nacional da Verdade (CNV) ainda permanecerem silenciosos e até secretos “mesmo que reconheçam oficialmente a morte dos desaparecidos, não acarretam nem a devolução dos restos mortais, nem a pesquisa a respeito das circunstâncias de sua morte” (p. 05).

Enquanto a ditadura se alastrava no país, Paulo Freire trabalhou e aprofundou os seus estudos no exterior. Ao ser exilado foi primeiro para o Chile, onde escreveu o livro *Pedagogia do Oprimido* em 1968. Depois foi para os Estados Unidos onde trabalhou na Universidade Harvard nos Estados Unidos. Posteriormente, foi para Genebra, na Suíça, onde foi membro do Conselho Mundial de Igrejas (CMI). Esse cargo lhe possibilitou ampliar sua prática em países da Ásia, Oceania, América e países de língua portuguesa na África como Cabo Verde, Angola, São Tomé e Príncipe, Moçambique e Guiné Bissau. Paulo Freire visitou e morou em vários países do mundo afora. Durante o período do exílio ele colocou no papel e em diversos livros e trabalhos a fundamentação teórica da prática que ele vinha vivendo há muito tempo no Brasil. Ademais, quando retornou ao Brasil contribuiu com a atuação de diversas Dioceses brasileiras.

As lutas dos sujeitos do campo mesmo com a repressão da ditadura não desapareceram, elas resistiram na clandestinidade. No momento em que o regime militar começou a se esfacelar e a redemocratização tomou conta do cenário brasileiro, os movimentos sociais existentes não só ressurgiram como outros movimentos foram criados, por exemplo, o Movimento Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) tendo como principal bandeira de luta a posse da terra e a Reforma Agrária. A ascensão do MST e as constantes ocupações das terras improdutivas dos grandes latifundiários contribuíram para que a discussão em torno da Reforma Agrária ganhasse força.

Da luta popular a Educação do Campo

Na expectativa de que o projeto de uma educação contra-hegemônica, pautado nos princípios de transformação social, fosse para além dos acampamentos e assentamentos da reforma agrária, o MST inicia o seu projeto de educação. O Setor de Educação do MST junto ao ITERRA inicia os cursos de formação de professores, com o anseio de que dessem conta dessa dinâmica dialógica. Era preciso romper com os paradigmas pedagógicos já postos, e partir para o reconhecimento da Educação do Campo como território construtivo, dialógico e cooperativo.

Diante do tamanho desse desafio, cabe refletir sobre o caminho da educação pensada dentro dos movimentos sociais de luta pela terra, que tem em sua trajetória a marca da luta. Os caminhos trilhados desde 1992, com os primeiros ensaios sobre Educação dentro do Setor de Educação do MST, trouxeram um legado à formação de professores. É

possível dizer que foram rompidas as cercas da escola para se adentrar os muros das universidades. Não se fala somente em Educação para o Campo e sim em um projeto nacional de Educação do Campo, que vá da Educação Básica à Pós-graduação.

A Educação do Campo, com os princípios teóricos e pedagógicos apresentados pelos documentos do Setor de Educação e de produções acadêmicas do Movimento Por uma Educação do Campo, são compreendidos a partir do olhar do MST e da luta pela terra. Reconhecidamente foi dentro do movimento que se construíram os princípios que norteiam a Educação do Campo e a levam ao processo de institucionalização. Porém, não podemos negligenciar a pluralidade do campo material e teórico que se faz para além dos movimentos sociais, ao passo que reúne várias realidades e anseios diferentes.

Essa pluralidade também irá alcançar os debates acadêmicos, que, apesar de se encontrarem dentro do escopo marxista ou de pedagogias de esquerda, veem a Educação do Campo dentro de um campo conceitual distinto. Para Orso (2017), ao se falar em Educação do Campo busca-se atender a um grupo específico, excluindo-se os demais segmentos sociais de terem o mesmo direito. Em contrapartida, Molina e Freitas (2011) afirmam que o conceito “Educação do campo” está vinculado à negação histórica do protagonismo do trabalhador rural na cena educacional brasileira e aos processos educativos que negligenciam os graves conflitos que ocorrem no meio rural em decorrência das disputas territoriais.

Os fundamentos teóricos presentes nas produções intelectuais da Educação do Campo são vistos por Santos (2011) como ecléticos que “vai do pretendido marxismo às interpretações dos fatos histórico-sociais à luz da agenda pós-moderna.” (SANTOS, 2011, 156). Para o pesquisador, a Educação do Campo se localiza no campo das teorias pedagógicas contemporâneas e se encontra “no âmbito das tendências contra-hegemônicas em educação.” (idem)

Nesse aspecto, as tendências contra-hegemônicas nas quais podemos encontrar a Educação do Campo podem ser vistas em duas modalidades. A primeira apresenta propostas voltadas aos saberes empírico-cotidianos, com uma abordagem centrada no saber popular, uma educação autônoma e à margem da estrutura escolar, tendo sua representação nas Pedagogias da Educação Popular, na Pedagogia da Prática e nas Pedagogias do Campo. A segunda tem suas abordagens pautadas na centralidade da educação escolar, que reconhece o acesso ao conhecimento em suas formas mais desenvolvidas como propulsores para se avançar na luta e superar a sociedade capitalista. A Pedagogia Histórico-Crítica e a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos podem ser reconhecidas nessas abordagens. (SANTOS, 2011)

Depois de mais de duas décadas da publicação do primeiro boletim (1992-2021), a Educação do Campo reforça um projeto de educação que seja capaz de pensar uma escola que corresponda à realidade camponesa, que faça sentido para os seus alunos, que dê condições de reflexão sobre a vida no campo e que não dê como única alternativa aos filhos do campo irem para a cidade.

Miguel Arroyo (2014) aponta como os sujeitos da educação popular, ao tomarem consciência política, pressionam as concepções pedagógicas a repensarem-se nos processos de sua produção teórica, epistemológica. Para o autor,

As presenças dos Outros na agenda política e até pedagógica se tornam extremamente incômodas ao pensamento pedagógico porque os obrigam a se entender inseparável das formas políticas, culturais de produção/conformação com subalternos. Ao reagir a esses ser pensados e feitos subalternos desconstruem as autoidentidades do pensamento pedagógico. (ARROYO, 2014, p.11)

O reconhecimento da ruptura com a conformidade não pode estar fora da pauta de luta por Educação do Campo, cabe a esses sujeitos que buscam romper com o modelo de educação hegemônico assumirem o protagonismo dessa pedagogia, exigindo que sejam reconhecidos os princípios que os constituem. No Boletim da Educação dos 20 anos do MST, o movimento vê como tarefa principal a democratização da escola e das áreas de conhecimento. Reforçando que:

O MST aprendeu e deve compartilhar agora com os demais movimentos sociais, que sem conhecimentos científicos, sem acesso à educação, não vamos construir uma sociedade democrática, aonde todos tenham as mesmas oportunidades. Aprendeu de que os conhecimentos são mais importantes do que a terra. A terra é um bem da natureza, estático, que pode e deve ser democratizado. Mas o conhecimento não só liberta as pessoas, como transforma. E ajuda a transformar a própria terra (MST, Boletim da Educação do MST 20 anos, 2004, p. 70).

O compromisso que o Movimento assume com a educação faz rememorar a trajetória de luta e o faz reconhecer as suas origens, como herdeiro das lutas históricas de outros povos, por terra. É imprescindível, dentro dessa análise, apresentar a luta e a resistência do Movimento dentro da lógica de justiça social, que já não se enxerga sozinho nessa luta, trazendo para perto de seus ideais os pobres do campo e simpatizantes que tenham o mesmo sonho de construir uma sociedade justa para quem vive e sobrevive do campo.

Para avançar nesse objetivo, a luta pela educação caminhou junto à luta por terra, tendo a compreensão que mais que garantir o direito à terra, é preciso garantir a permanência nela. Foi preciso assumir um compromisso de ir ao encontro de uma educação pública, acessível e comprometida com os povos do campo.

As primeiras experiências com crianças do Movimento começaram no início da década de 1980, ainda durante o período de constituição do MST. Em 1984 foi legalizada a primeira escola em assentamento. O surgimento das escolas nos assentamentos e acampamentos do MST era uma ação necessária para que o Estado fosse pressionado a atuar por meio de políticas públicas.

Em 1990, o Movimento já iniciava a formação de professores em nível médio, em cursos de magistério, com o objetivo de formar professores para atuarem dentro dos assentamentos e acampamentos. A atuação com a formação de educadores do MST recebeu no ano de 1996 o prêmio da UNICEF, o que fortaleceu o engajamento dentro do setor de educação do movimento para o I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma agrária (ENERA), que aconteceu em 1997, tendo visibilidade interna e externa proporcionada pelo prêmio (MST, BOLETIM, n. 9, 2004).

Dentro deste mesmo movimento se iniciou a articulação para a Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, que aconteceu em Luziânia (GO) de 27 a 31 de julho de 1998, “[...] precedida por Seminários estaduais, com o apoio em um texto-base e nas experiências concretas, ela constituiu um processo unindo muitos parceiros na sua animação.” (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 8).

Seguindo adiante no projeto do Setor de educação, que visava valorizar os educadores como os principais sujeitos do projeto pedagógico das escolas do campo, em 1998 surge a primeira experiência em nível superior com o curso da Pedagogia da Terra. As primeiras experiências dessa formação superior se deram em cursos para assentados da reforma agrária, e eram ofertados nas universidades parceiras dentro da perspectiva da pedagogia da alternância.

No ano de 2007 foi criado o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), através do Ministério da Educação, pela iniciativa da então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD. As experiências piloto iniciadas em 2007 em quatro instituições (UFMG, UNB, UFBA e UFS) tiveram a possibilidade de ampliação, contando com mais recursos para consolidar os cursos que já se

encontravam em andamento com os editais de 2008 e 2009 e selecionar novos cursos em um novo edital lançado no ano de 2012.

Em 2012 foi lançado o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO). No Eixo II estava contemplada a Formação Inicial e Continuada de Professores, fortalecendo a formação de professores nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, em regime de alternância. Atualmente segundo os dados do Observatório da Institucionalização da Educação do Campo se encontram 50 cursos ativos no Brasil, ampliando a formação para além da formação inicial nos cursos de graduação para programas de pós-graduação lato e stricto sensu.

Para o MST, a formação profissional de educadores se amplia para uma formação de militantes do setor e do Movimento, portanto, essa formação deverá se dar de forma diferenciada, sensibilizando e dialogando sobre as questões do campo, numa esfera social e política. Quando o Movimento trata a formação numa perspectiva dialógica com a realidade do campo, ele quer trazer à tona as questões inerentes ao campo, como as agrárias e de desenvolvimento do campo.

A formação de professores, é um instrumento caro aos movimentos de luta pela terra. Para o MST, a formação é uma oportunidade de formar um professor capaz de superar as mazelas institucionais, refletindo sobre o papel da educação em relação à formação humana e social, rompendo com a educação de mercado e utilitarista.

A expressão Educação do Campo em si já identifica uma reflexão pedagógica que deveria reconhecer o campo como um lugar que não só reproduz a educação, mas também, produz pedagogia que, deve estar voltada a um projeto de educação e de formação dos sujeitos do campo (CALDART, 2002).

A forma como os direitos destes sujeitos é vista pelo professor, interfere em como este aluno se reconhece como sujeito destes direitos. Caldart (2002) afirma que “[...] não há como verdadeiramente educar os sujeitos do campo sem transformar as circunstâncias sociais desumanizantes, e sem prepará-los para serem os sujeitos desta transformação.” (CALDART, 2002, p. 22).

Para que este projeto de educação aconteça é imprescindível que, o educador conheça estes direitos e, seja capaz de organizar um projeto educativo coerente e participativo. Para Molina (2002, p.26) “[...] educador do campo é aquele que contribui com o processo de organização do povo que vive no campo.” Para permitir o protagonismo do homem do campo na construção dos saberes e da qualidade social, deve haver participação destes sujeitos no projeto de Educação do campo.

Pensar um currículo coerente com a realidade do campo deve perpassar por elementos sociais, culturais e políticos. Não é possível construir uma proposta curricular sem alcançar estes três elementos e seus desdobramentos. Construir esta proposta agrega uma série de valores e indivíduos que fazem parte desta escola e a compreendem com as suas especificidades e não como uma extensão da escola urbana que está construída no campo.

A Escola do Campo pensada dentro da realidade do campo e com profissionais que dialoguem com esta perspectiva de escola foi um dos legados deixados pelos movimentos sociais, para tanto, é imprescindível que se garanta que as escolas no campo não sejam influenciadas a seguir os modelos e currículos das escolas urbanas.

Considerações

A reflexão apresentada neste texto apresentou aspectos históricos do modelo educacional proposto para os povos do campo. Arquitetado para garantir o status quo com a predominância da reprodução do poder dominante das elites, principalmente os grupos agrários, bem como, o fornecimento de mão de obra barata para a agricultura.

Em contraponto à essa educação, os movimentos sociais alçaram um trabalho de educação popular ancorados no método freiriano com vistas a romper com o longo histórico, não somente de marginalização educacional, mas também política, social, cultural e econômica impostos aos povos do campo. Assim, na década de 1980, o MST vislumbrando não somente o direito à terra, engendrou uma luta por uma educação, escola e uma formação de professores pensada e construída com os sujeitos a partir dos seus territórios.

Neste aspecto, os princípios educativos da Educação do Campo, foram pensados a partir da Educação Popular, da escola do trabalho, na emancipação e na práxis que estão presentes em sua matriz formadora. Espera-se que a base que a sustenta esteja materializada na proposta educativa dos cursos de formação de professores para atuarem nas escolas no campo em seus projetos pedagógicos de curso. Partindo da premissa de que ao passo que se forma dentro dos ideais da luta social, os cursos devem se esforçar em garantir uma formação distanciada dos interesses do capital, sustentada nos interesses do homem/mulher do campo e no fortalecimento das suas lutas.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Educação básica e movimentos sociais. In: ARROYO, Miguel G.; FERNANDES, Bernardo M. (Orgs.) **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BEZERRA, Aída. As atividades em educação popular. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues, (org.). **A questão política da educação popular**. Editora Brasiliense: São Paulo, 1980, p. 16-39.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Prefácio: cinquenta e um ano depois. In: **Educação Popular: lugar de construção social coletiva**. STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, Maria Teresa (orgs.). Petrópolis: Vozes, 2013, p. 9-14.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. FAGUNDES, Maurício Cesar Vitória. Cultura popular e educação popular: expressões da proposta freireana para um sistema de educação. In: **Educ. rev.** [online]. 2016, n.61, pp.89-106. ISSN 1984-0411. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.47204>. Acesso em: 30 nov. 2019.

BRASIL. **Lei nº 4214, de 02 de março de 1963**. Dispõe sobre o “Estatuto do Trabalhador Rural”. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4214-2-marco-1963-353992-norma-pl.html>. Acesso em: 27 dez. 2018.

_____. **Decreto do Conselho de Ministros nº 1.878-A, de 21 de Dezembro de 1962**. Aprova o Regulamento da Superintendência de Política Agrária – SUPRA. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decmin/1960-1969/decretodoconselhodeministros-1878-a-21-dezembro-1962-352334-republicacao-47951-pe.html>. Acesso em: 27 dez. 2018.

_____. (b). **Decreto nº 50.370, de 21 de Março de 1961**. Dispõe sobre um programa de educação de base. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-50370-21-marco-1961-390046-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 11 jan. 19.

BORGES, Valdir. **A reconstrução de uma ética pedagógica libertadora à luz de Paulo Freire**. 1ª ed.. Curitiba: CRV, 2013.

CALDART, Roseli. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLING, Edgar J.; CERIOLI, Paulo; CALDART, Roseli S. **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional, 2002. p. 18-25.

COSTA, Beatriz B. Para analisar uma prática de educação popular. **In: educação popular, Suplemento CEI, nº -17**. Rio de Janeiro: Tempo e Presença, 1977.

DOURADO, Maiara. A Luta de Trombas e Formoso: uma ruptura narrativa no contexto da ditadura militar. **In: Campos – Revista de Antropologia**, vol. 15, nº 2, 2014, pp. 99-120.

FÁVERO, Osmar. MEB – MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE primeiros tempos 1961 – 1966. In: Texto apresentado no **V Encontro Luso-Brasileiro de História da Educação**, realizado em Évora, Portugal, de 5 a 8 de abril de 2004.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. WALTER BENJAMIN – “ESQUECER O PASSADO?”. In: MACHADO, Carlos Eduardo Jordão. MACHADO JR, Rubens. VEDDA, Miguel (org.). **Walter Benjamin: Experiência, histórica e imagem dialéticas**. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2015, pp. 3-12.

GERMANO, José Willington. As quarenta horas de Angico. In: **Educação & Sociedade**, ano XVIII, nº 59, agosto/97, pp. 389-393.

MOLINA, Mônica C. Desafios para o educador e a educadora do campo. In: KOLING, Edgar J., CERIOLI, Paulo, CALDART, Roseli S. **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional, 2002. Coleção Por uma Educação do Campo, v. 4. p.26-30.

MOLINA, M. C. FREITAS, H. C. de A. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. *Revista Em Aberto*, Brasília, v. 24, n, 85, p. 17 – 31. Abr / 2011.

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Boletim da Educação n.1**. Ocupar, produzir e resistir. 1. ed. Setor de Educação do MST, 1992.

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Boletim da Educação n.2**. Como trabalhar a mística do MST com as crianças. 1. ed. Setor de Educação do MST, 1993.

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Boletim da Educação n. 3**. Como trabalhar a comunicação nos assentamentos e acampamentos do MST. 1. ed. Setor de Educação do MST, 1993.

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Boletim da Educação n. 4**. Escola, trabalho e cooperação. 1. ed. Setor de Educação do MST, 1994.

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Boletim da Educação n. 9**. Educação no MST, balanço 20 anos. 1. ed. Setor de Educação do MST, 2004.

PAULA, Heloisa Vitória de Castro. **Territórios e projetos em disputa na institucionalização dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo**. 2020. 226f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal em Uberlândia, Uberlândia, 2020.

RODRIGUES, Maria Emilia de Castro. **“ENRAIZAMENTO DE ESPERANÇA”**: as bases teóricas do Movimento de Educação de Base em Goiás. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2008.