

OS MOVIMENTOS SOCIAIS NA CONSTRUÇÃO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES/AS DO CAMPO

*Heloisa da Silva Borges (UFAM)**

<http://orcid.org/0000-0001-7629-7056>

*Érica de Souza e Souza (UFAM)**

<http://orcid.org/0000-0002-2470-2483>

RESUMO

Este ensaio objetiva refletir sobre potenciais contribuições dos Movimentos Sociais camponeses na construção de política de formação de educadores/as do campo. Com fundamentação nos pressupostos do materialismo histórico dialético, que permite compreender e desvelar as transformações e contradições da realidade concreta, socializa os resultados de um estudo que envolveu a pesquisa bibliográfica, a partir de um conjunto de referenciais que orientam as discussões e conclusões expressas no texto, tendo como base Caldart (2009a, 2012, 2020), Molina (2003, 2012, 2015, 2020) e Arroyo (2007, 2012), entre outros. Por fim, é possível observar que a Educação do Campo, atrelada às contribuições dos Movimentos Sociais camponeses na construção e nos rumos das políticas de formação de educadores/as do campo, reforça a luta emancipatória por políticas públicas que garantam aos camponeses o direito à vida e a educação escolar com dignidade nos seus territórios.

Palavras-chave: Educação do Campo. Movimentos Sociais. Políticas educacionais. Formação de educadores/as.

ABSTRACT

SOCIAL MOVEMENTS IN THE CONSTRUCTION OF EDUCATOR TRAINING POLICIES

This work aims to reflect on the potential contributions of peasant social movements in the construction of policies for training rural educators. Based on the assumptions of historical dialectical materialism, which allowed understanding and unveiling the transformations and contradictions of concrete reality, it disseminates the results of a study that involved bibliographic research,

* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Professora do Departamento de Administração e Planejamento e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal Amazonas (UFAM). Manaus, Amazonas, Brasil. Coordenadora Institucional do Parfor-UFAM. E-mail: helo-borges@hotmail.com

** Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Manaus, Amazonas, Brasil. E-mail: souzaoficial7@gmail.com

built on a set of references that guides the discussions and conclusions in this work. We based this work on the following authors: Caldart (2009a, 2012, 2020), Molina (2003, 2012, 2015, 2020), Arroyo (2007, 2012), among others. Finally, we observed that Rural Education linked to the contributions of peasant social movements in the construction and direction of training policies for rural educators, reinforces the emancipatory struggle for public policies that guarantee to peasants the right to life and school education with dignity in their territories.

Keywords: Rural education. Social Movements. Educational policies. Educators training.

RESUMEN

MOVIMIENTOS SOCIALES EN LA CONSTRUCCIÓN DE POLÍTICAS DE FORMACIÓN DE EDUCADORES/AS

Este ensayo busca reflexionar sobre los potenciales aportes de los movimientos sociales campesinos en la construcción de políticas de formación de educadores/as rurales. A partir de las conjeturas del materialismo histórico dialéctico, que permite comprender y develar las transformaciones y contradicciones de la realidad concreta, divulgando los resultados de un estudio que implicó una investigación bibliográfica, a partir de un conjunto de referencias que orientan las discusiones y conclusiones expresadas en el texto. Este trabajo está basado en los siguientes autores: Caldart (2009a, 2012, 2020), Molina (2003, 2012, 2015, 2020), Arroyo (2007, 2012), entre otros. Finalmente, es posible observar que la Educación Rural vinculada a los aportes de los movimientos sociales campesinos en la construcción y en la dirección de políticas de formación de educadores rurales, refuerza la lucha emancipadora por políticas públicas que garanticen a los campesinos el derecho a la vida y educación escolar con dignidad en sus territorios.

Palabras clave: Educación rural. Movimientos Sociales. Políticas educativas. Formación de educadores(as).

Introdução

[...] lutemos punho erguido
Nossa força nos faz a edificar
Nossa pátria livre e forte
Construída pelo poder popular
(BOGO, 1987).

A Educação do Campo é uma conquista forjada no processo das lutas históricas, políticas e ideológicas dos Movimentos Sociais e sindicais camponeses de luta pela reforma agrária, em especial do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

As experiências produzidas pelos Movimentos Sociais em muitas regiões do país, implica-

das em uma perspectiva contra-hegemônica, vêm denunciando situações de abandono dos sujeitos e da escola do campo historicamente marginalizada, assim como vêm desenvolvendo práticas educativas e promovendo melhorias na vida dos camponeses.

Este texto não pretende dar conta da ampla discussão teórico-epistemológica que envol-

ve os Movimentos Sociais enquanto ações coletivas, e nem dos debates acerca de sua diversidade; seu foco é mais restrito, objetiva refletir acerca de potenciais contribuições dos Movimentos Sociais camponeses na construção de políticas de formação de educadores/as do campo.

Justificamos que uso do termo educador/a no trabalho é atribuído aos professores/as que atuam nas escolas do campo na sua diversidade, uma vez que ao refletir sobre a função do professor dentro da Educação do Campo, compreendemos que estes são trabalhadores/as que têm muito mais que a função de instruir cientificamente os sujeitos camponeses, portanto, são educadores/as do campo por serem capazes de desenvolver práticas educativas contra-hegemônicas, fortalecendo a Educação do Campo e a consciência de classe.

Trata-se de um ensaio teórico articulado à produção de uma dissertação de mestrado em desenvolvimento no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), contando com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior (CAPES) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM).

O estudo envolveu a pesquisa bibliográfica realizada por meio de um conjunto de referenciais produzidos no Brasil que abordam a temática em debate. Buscou-se desenvolver este texto através da orientação do materialismo histórico-dialético, partindo de alguns pressupostos teóricos.

O primeiro permite compreender e desvelar as questões relacionadas às transformações da realidade concreta e objetiva, a partir das categorias analíticas do movimento e das contradições. E o segundo é o desafio político, teórico e prático de discutir o tema abordado na perspectiva da totalidade, permitindo compreender o desenvolvimento da realidade social como um produto histórico das lutas de classes, tendo na revolução com foco na emancipação humana a partir de uma tomada

de consciência a verdadeira transformação do real (MARX; ENGELS, 2014).

Nesse contexto, o materialismo histórico nos traz alguns subsídios importantes para refletir sobre a formação dos educadores/as do campo ao situá-la na perspectiva das lutas dos Movimentos Sociais camponeses, que se constroem nas relações de tensões e conflitos com as forças produtivas do Estado.

Em síntese, o trabalho está organizado em três tópicos: 1) aborda a construção originária da Educação do Campo em sua historicidade, o que implica na apreensão dos aspectos políticos, ideológico, tensões e contradições expressas no plano da realidade que a produziu até os dias atuais; 2) discute o protagonismo dos Movimentos Sociais camponeses na Educação do Campo, subsidiando reflexões que visem contribuir na discussão e no movimento nacional “Por uma Educação do Campo”¹; 3^o) debate a formação de professores/as do campo na perspectiva dos Movimentos Sociais camponeses, evidenciando que as reflexões, as práticas e pedagogias produzidas por estes vêm educando os sujeitos do campo, contribuindo para pensar a construção e os rumos das políticas de formação de educadores/as como uma urgência que se coloca no cenário atual da Educação do Campo na realidade brasileira.

Caldart (2004, 2009a, 2012), Molina (2003, 2012, 2015), Arroyo (2007, 2012), Fernandes (2001, 2006, 2008), Arroyo, Caldart e Molina (2011), Borges (2007, 2015), Hage (2011, 2014) e Taffarel e Molina (2012), assim como outros autores/as, ajudam a discutir a Educação do Campo e as contribuições dos Movimentos Sociais camponeses na construção de políticas de formação de educadores/as do campo, assumindo uma posição contra-hegemônica, acreditando que é possível construir um novo projeto de campo no país, rompendo

1 O movimento “Por uma educação do campo” é um coletivo nacional constituído por diferentes movimentos sociais do campo que debatem e discutem uma proposta de educação para a população do campo que prime pelas suas especificidades culturais, sociais e econômicas. Suas proposições estão representadas aqui pelos textos de Arroyo, Caldart e Molina (2011) e Fernandes, Cerioli e Caldart (2011).

com o modelo de desenvolvimento latifundiário, cujos camponeses, em um processo de formação humana, reconquistem o direito à terra, ao trabalho e à dignidade, e como sujeitos sociais, culturais, éticos e políticos de direito sejam protagonistas de sua própria história.

Finalizando sem concluir, são tecidas algumas considerações sobre o resultado das questões abordadas, defendendo e reafirmando a importância dos Movimentos Sociais camponeses na afirmação da Educação do Campo hoje. Espera-se contribuir para a ampliação dos debates na perspectiva da consolidação de políticas públicas afirmativas para a formação do campesinato brasileiro e seus sujeitos.

A construção originária da Educação do Campo: aspectos históricos, políticos e ideológicos

A Educação do Campo é um fenômeno recente na realidade brasileira, nasce em oposição ao modelo de Educação Rural, como crítica à situação social vigente dos povos que vivem no/do campo, da luta pela terra e reforma agrária, por políticas públicas tendo nos Movimentos Sociais seus principais protagonistas.

Ao (re)visitarmos a história da educação destinada aos diversos grupos sociais do campo no Brasil, é possível afirmar que esta foi historicamente negligenciada pelo Estado, relegada a espaços marginais e constituiu-se em uma Educação Rural pensada a partir da realidade urbana, cujos currículos das escolas não valorizavam a história, a memória, o trabalho, a cultura, a identidade e o direito básico a cidadania aos sujeitos do campo (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011; BORGES, 2007; HAGE, 2014).

Dentro da perspectiva do paradigma da educação rural, o sinônimo da educação destinada à classe trabalhadora e seus filhos esteve associada a uma educação precarizada, inferiorizada, atrasada, arcaica e com pouca qua-

lidade. Esse modelo de educação ancorado no ruralismo pedagógico defendia apenas os interesses das oligarquias rurais e esteve à margem dos processos de elaboração e implementação das políticas educacionais, contribuindo com o êxodo rural e com os processos de exclusão social, político e econômico do povo do campo, pois os poucos programas que ocorreram no Brasil para a educação rural foram pensados e elaborados para os camponeses, embora sem a participação deles (NASCIMENTO; BICALHO, 2019).

A própria escola no meio rural sempre foi tratada como resíduo do sistema educacional brasileiro e, conseqüentemente, à população do campo foi negado o acesso aos avanços ocorridos nas duas últimas décadas como o reconhecimento e a garantia do direito à educação básica (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011).

A Educação do Campo nasce da luta social camponesa, do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST),² a partir da necessidade dos acampados/assentados(as) que carecem de educação, mas não da educação que confronta os trabalhadores a uma lógica de sua própria destruição como classe, como grupo social e cultural, como humanidade. Enquanto projeto educativo, tem centrado sua luta na escola para que a concepção de educação oriente suas práticas e, dessa forma, faz crítica ao modo de conhecimento dominante e à hierarquização epistemológica própria desta sociedade, deslegitimando os protagonistas originários da Educação do Campo como produtores de conhecimento e que resistem a construir referências próprias para a solução de problemas de outra lógica de produção e de trabalho, diferente do trabalho produtivo para o capital (CALDART, 2009a).

Ainda trilhando a construção da materialidade da Educação do Campo, Caldart (2004)

2 O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, também conhecido como Movimento dos Sem Terra ou MST, é fruto de uma questão agrária que é estrutural e histórica no Brasil. Nasceu da articulação das lutas pela terra que foram retomadas a partir do final da década de 1970, especialmente na Região Centro-Sul do país, e aos poucos expandiu-se pelo Brasil inteiro (CALDART, 2001a).

elucida que ela se sustenta em três referências teóricas prioritárias: a tradição do pensamento pedagógico socialista; a Pedagogia do Oprimido e toda a tradição pedagógica decorrente das experiências da Educação Popular; e a referência pedagógica para a Educação do Campo vem de uma reflexão teórica mais recente, que estamos chamando de Pedagogia do Movimento.

A realidade produzida pela Educação do Campo não é nova, mas ela inaugura uma forma de fazer seu enfrentamento. Ao afirmar a luta por políticas públicas que garantam aos trabalhadores do campo o direito à educação, especialmente à escola, e uma educação que seja no e do campo, ancorada numa concepção de educação de perspectiva emancipatória, vinculada a um projeto histórico, às lutas e à construção social e humana de longo prazo, faz isso ao se mover pelas necessidades formativas de uma classe portadora de futuro (CALDART, 2012).

A Educação do Campo se constitui em um projeto, um paradigma que vem sendo construído pelos sujeitos do campo, organizados por meio dos Movimentos Sociais e Sindicais, visando a ruptura com o paradigma da Educação Rural, em que o campo tem referência de produtivismo e não como espaço de vida.

Para Arroyo, Caldart e Molina (2011), a própria diferença de concepção de rural/campo demarca também uma mudança na concepção de educação. A educação rural apreende a concepção do espaço geográfico rural, ou seja, se caracteriza por uma educação com valores urbanos, que favorece a migração e tem como base um projeto de sociedade fortalecido no latifúndio e no agronegócio. Enquanto a Educação do Campo surge sob um novo paradigma de educação para os povos do campo. Ela apreende um projeto de sociedade baseado no desenvolvimento sustentável do campo, escolas com valores e características dos povos do campo, a valorização do sentimento de pertença do povo do campo ao campo e uma reflexão sobre o contexto social enfocando as relações de poder instituídas a partir da questão da terra e da produção.

A Educação do Campo é um conceito cunhado com a preocupação de se delimitar um território teórico. Nosso pensamento é defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra em que pisa, melhor ainda: desde a sua realidade. Quando pensamos o mundo a partir de um lugar onde não vivemos, idealizamos um mundo, vivemos um não lugar. Isso acontece com a população do campo quando pensa o mundo e, evidentemente, o seu próprio lugar a partir da cidade. Esse modo de pensar idealizado leva ao estranhamento de si mesmo, o que dificulta muito a construção da identidade, condição fundamental da formação cultural. (FERNANDES, 2002, p. 67).

Partindo desse pressuposto, é possível afirmar que existem dois princípios fundamentais da Educação do Campo: um é a superação da dicotomia entre o rural e o urbano e o outro é a necessidade de recriar o campo como lugar de vida, trabalho, cultura e formação humana.

Tais fundamentos estão explícitos nos Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo:

- I- A Educação do Campo de qualidade é um direito dos povos do campo.
- II- A Educação do Campo e o respeito às organizações sociais e o conhecimento por elas produzido.
- III- A Educação do Campo no campo.
- IV- A Educação do Campo enquanto produção de cultura.
- V- A Educação do Campo na formação dos sujeitos.
- VI- A Educação do Campo como formação humana para o Desenvolvimento Sustentável.
- VII- A Educação do Campo e o respeito às características do Campo. (BRASIL, 2003, p. 32 -34).

Nesse sentido, o campo na perspectiva da Educação do Campo “é um espaço de vida, ou um tipo de espaço geográfico, onde se realizam todas as dimensões da existência humana” (FERNANDES, 2006, p. 37). E o campo passa a ser projetado como espaço de democratização da sociedade brasileira e de inclusão social, e projeta seus sujeitos como sujeitos de história

e de direitos, como sujeitos coletivos de sua formação enquanto sujeitos sociais, culturais, éticos e políticos (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011).

Dessa forma, fica evidente que o conceito de Educação do Campo que vem sendo construído nos Movimentos Sociais tem uma conotação política de lutas pela terra e pela oportunidade de permanecer nela, reconhece a importância da agricultura familiar camponesa e a diversidade dos grupos sociais do campo brasileiro, entre os quais encontram-se agricultores, assentados, ribeirinhos, quilombolas, caiçaras, extrativistas, pescadores, indígenas, povos das florestas e do campo. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011).

Nesse aspecto, a Educação do Campo se constrói por e para os diferentes sujeitos coletivos que compõem os territórios camponeses, apresentando-se como uma possibilidade concreta de transformação social, agrícola, econômica, educacional do campo e de seus grupos sociais.

Admitindo que o capital tem produzido desigualdade no território camponês, onde a agricultura camponesa e do agronegócio projetam distintos territórios, assim, a Educação do Campo possa ser considerada uma das realizações práticas da pedagogia do oprimido, na medida em que afirma os pobres do campo como sujeitos legítimos de um projeto emancipatório e, por isso mesmo, educativo (CALDART, 2004).

Nessa lógica, ela não pode ser compreendida apenas no sentido da educação escolar. Fazer essa redução é extremamente grave porque tira a dimensão do conflito, da luta de classes, reduzindo-a aos processos de ensino-aprendizagem que ocorrem no ambiente escolar, estes processos são importantes e é necessário incidir sobre eles, pois ao fazer isso, também

incidimos sobre como vai se constituindo a leitura de mundo dos educandos – apesar de ser muito mais que isso o desafio e a tarefa da Educação do Campo (MOLINA, 2015).

Nessa conjuntura, a Educação do Campo se coloca na luta pelos direitos: direito ao saber, ao conhecimento, à cultura produzida socialmente, considerando a educação como direito do homem, da mulher, da criança, do jovem do campo (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011). Dessa forma, enquanto direito social, considera os aspectos da diversidade do campo a luta, as perspectivas e as reivindicações dos povos do campo e, por isso, está precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Entretanto, sobretudo, deve ser educação no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2011).

De modo geral, o movimento “Por uma Educação do Campo”, construído pelos diversos grupos sociais e pelos Movimentos Sociais do campo, vem lutando por uma educação e uma escola do campo que trabalha os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário desta população (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2011).

O movimento nacional “Por uma Educação do Campo” vem afirmando essa luta, contribuindo para um projeto de campesinato, a partir da valorização dos distintos territórios camponeses, onde a escola possa construir conhecimentos a partir da relação local-global-local e se vincula a outras lutas, em favor de transformações que garantam melhores condições de vida para a população camponesa. Esta conexão se justifica pela impossibilidade

de educar o povo sem modificar as condições que o desumanizam (CALDART, 2002b; FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2011).

Por tais motivos, os povos do campo, assim como os da cidade, lutam por uma escola mais justa, menos excludente, uma escola que dialogue com as suas culturas, que considere seus saberes e ensine os seus/suas filhos/as como as diferenças têm sido construídas, como as desigualdades vêm sendo produzidas. Em sua luta pela vida, a escola ainda ocupa uma centralidade, pois as camadas populares, sejam do campo ou da cidade, reconhecem os nichos de possibilidades que a experiência coletiva da escola pode propiciar, fortalecendo a luta cotidiana por melhores condições de vida (TAVARES, 2015).

Assim sendo, analisando a construção originária da Educação do Campo a partir de seus pressupostos históricos, políticos e ideológicos, enfatiza-se que esse ideário político-pedagógico se situa na luta pela terra, por políticas públicas, por um currículo que rompa com o modelo urbanocêntrico, e por formação de educadores/as do campo que não seja ancorada na fragmentação do conhecimento e que permita a emancipação social nos territórios campestres.

O protagonismo dos Movimentos Sociais camponeses na Educação do Campo

No Brasil, as lutas de classes emergem na existência das classes, de seus protagonismos sociais e no movimento social, nas impulsões no sentido de alterar as sociedades existentes e de criar uma nova sociedade. No território campestre, essa situação não é diferente, isso porque o campo envolve diferentes sujeitos, às vezes, com diferentes posições de classe (CALDART, 2009a; FERNANDES, 2001).

A trajetória da longa marcha do campesinato brasileiro está historicamente atrelada

às lutas desse coletivo social, que, organizados socialmente em movimentos camponeses, vem, nas últimas décadas, lutando ativamente em prol do processo de afirmação emancipatória da Educação do Campo articulada à luta pela terra e Reforma Agrária, pelo fortalecimento da agricultura familiar camponesa, que se faz de forma desigual e contraditória ao desenvolvimento e expansão do agronegócio no campo, bem como na afirmação por políticas públicas que garantam aos camponeses o direito à vida e à educação escolar com dignidade nos seus territórios.

Dessa forma, a história dos Movimentos Sociais camponeses está diretamente articulada ao seu protagonismo no processo de criação da Educação do Campo e na conquista de políticas públicas que adquiram caráter central na II Conferência Nacional de Educação Básica do Campo, quando se consolida com a expressão “Educação do Campo: direito nosso dever do Estado” (MOLINA, 2012).

Os Movimentos Sociais camponeses se materializam nas tensões estabelecidas da relação com o Estado, constituem seu alicerce no desencadeamento das lutas socioculturais e contra-hegemônicas a favor dos interesses da classe trabalhadora e pela afirmação do direito a uma Educação vinculada ao projeto popular emancipatório de transformação do campo, que se contrapõe ao modelo de desenvolvimento do modo de produção capitalista.

Em contribuição, Caldart (2009a) diz que resistindo ao “projeto de desenvolvimento rural”, ao modelo tecnológico e às relações sociais e de trabalho que ele impõe, os camponeses, organizados nos Movimentos Sociais trabalham na perspectiva de construção de um “projeto popular de desenvolvimento do campo”, compreendendo, com isso, que a economia e a tecnologia devem estar a serviço do atendimento das necessidades humanas, e não do capital.

A partir da década de 1990 é possível perceber uma maior articulação dos Movimentos Sociais camponeses, que passam a reivindicar políticas públicas estatais que permitam supe-

ração das desigualdades sociais e a promoção da educação nesse território, visto que, por muito tempo, foram desenvolvidas algumas políticas de caráter compensatório para a população do campo.

O esforço feito pelos Movimentos Sociais camponeses tem promovido algumas implicações importantes, como a espacialização da Educação do Campo, e colocando este paradigma na agenda dos estados e dos municípios através de seminários, encontros e publicações de Educação do Campo (MOLINA, 2003). Estes, enquanto propulsores de políticas públicas, também vêm contribuindo na construção do processo identitário das escolas do campo, vinculadas à produção da cultura no/do campo, na formação política dos trabalhadores, na construção e valorização da consciência social de classe dos sujeitos do campo.

Assim sendo, os Movimentos Sociais têm sido espaços de organização dessas lutas e de formação desses sujeitos (CALDART, 2009b) e, a partir das lutas sociais da classe trabalhadora, começaram a promover iniciativas educacionais próprias, adquirindo assim um princípio educativo.

Arroyo (2020) salienta que todo movimento social é educador, mas não educadores deles mesmos, são educadores da sociedade, da educação, por serem pedagogos que nos ensinam a (re)pensar as teorias pedagógicas, a (re)pensar a história da educação, portanto, são coletivos em movimentos, sujeitos coletivos e os grandes educadores da própria Educação do Campo. Estes afirmam matrizes pedagógicas, pois colocam a educação onde ela realmente acontece; e ela acontece nas matrizes pedagógicas mais básicas da vida humana, que são a terra como matriz de formação humana, o trabalho e a resistência coletiva.

Nesse sentido, há matrizes pedagógicas importantes a serem consideradas nos processos educativos dos Movimentos Sociais do campo. Uma delas é a constituição de diversas pedagogias produzidas pelos movimentos como princípio educativo, que buscam a construção

de uma nova sociedade, atrelada à construção social e humana na organização coletiva, na luta na social, política e pedagógica que os camponeses se educam e se produzem como sujeitos de direito, portanto, a pedagogia dos Movimentos educa, politiza e humaniza os sujeitos do campo.

Nessa conjuntura, Caldart (2009b) subsidia importantes contribuições ao destacar os Movimentos Sociais, e mais especificamente o MST tem a proposição de uma escola que construa sua pedagogia vinculada a um movimento pedagógico mais amplo, reconhecendo-se como lugar de formação humana, e de uma formação humana ética e politicamente comprometida com a produção dos sujeitos capazes de fazer as transformações sociais, cada vez mais necessárias para a própria restituição da dignidade humana.

Nessa conjectura, a escola que cabe na pedagogia do movimento é, pois, uma escola que não cabe nela mesma, ou seja, a escola projetada pela pedagogia do movimento é, pois, uma escola em movimento: movimento de pedagogias, movimento de sujeitos humanos. E este movimento acontece em torno de duas referências básicas: a primeira é que existe uma pedagogia que se constitui no movimento de uma luta social; a segunda é ser um lugar de formação humana, no sentido mais universal desta tarefa (CALDART, 2009b).

Esse princípio educativo dos Movimento Sociais do campo tem permitido a construção de um quadro de concretização do direito à educação do campo, de forma que essas experiências contribuem para a democratização do campo, pensado como um lugar de formação humana.

Essa visão do campo é ao mesmo tempo um processo embrionário e um conjunto de possibilidades da relação de seus sujeitos, com a produção de suas condições de existência social, uma vez que desmistificam o campo como o lugar do atraso e o inclui em um projeto popular “voltado aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos

que habitam e trabalham no campo, atendendo as suas diferenças históricas e culturais” (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2011, p. 27).

Logo, a pedagogia dos Movimentos Sociais camponeses busca superar a ideia de campo como espaço atrasado, secundário e sem desenvolvimento, superando o modelo elitista agrário e latifundiário, em que “Esse processo pode ser caracterizado, na atualidade na disputa travada em defesa da Educação do Campo, que diz respeito aos interesses da classe trabalhadora organizada no campo, e contra os interesses do agronegócio, gerido pelo capital nacional e internacional” (TAFFAREL; MOLINA, 2012, p. 573).

Outra matriz importante é a das lutas produzidas pela dinâmica dos Movimentos Sociais contrapondo-se, ativamente, à concepção de educação rural que nega o campo como espaço de vida e desenvolvimento e promove a sua destruição, a partir do momento em que alimenta o atraso e a pobreza, negando direitos “a terra. Que é trabalho, vida e dignidade. Que é educação” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011, p. 15). E, ao buscarem reconquistar o direito ao trabalho e à dignidade, esses sujeitos e suas lutas nos ensinam algo mais sobre processos de transformação social, e sobre práticas de educação a eles vinculadas (CALDART, 2009b).

Dessa forma, os Movimentos Sociais surgem como princípio educativo, ou como uma das matrizes pedagógicas de um projeto educativo vinculado ao movimento da história e à construção coletiva de uma sociedade com justiça social, trabalho e dignidade para todos (CALDART, 2009b). Assim, além da constituição de diversas pedagogias, os Movimentos compreendem o trabalho, as práticas agroecológicas e a agricultura familiar camponesa como elemento essencial para pensar a educação, a escola e a melhoria da qualidade de vida dos camponeses.

Na racionalidade pedagógica dos Movimentos, a escola do campo deve avançar em conhecimentos visando dar condições para

que os sujeitos do campo possam permanecer, produzir e ter uma vida digna no campo. Assim, a escola do campo passou a ser vista como uma questão também política, como parte da estratégia de Reforma Agrária (CALDART, 2001b). Portanto, a Educação do Campo e os Movimentos Sindicais agrários constituem-se em itens prioritários nas suas agendas de luta social, porque representam resistência a projetos conservadores de educação e se voltam para a defesa de um projeto popular (ARROYO, 2007).

Nesse contexto de lutas e enfrentamentos, a “presença dos Movimentos Sociais como sujeitos coletivos na Educação do Campo amplia as possibilidades de entendimento do que podemos chamar de processo formativo, articulado à construção de outra organização societária” (ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2012, p. 27).

Por essa razão não dá para negar a importância dos Movimentos Sociais para as mudanças na sociedade. Nessa vertente, entendemos que os Movimentos Sociais associados à educação podem contribuir para a formação voltada para a práxis transformadora diante da sociedade contemporânea (BORGES; VILHENA JÚNIOR, 2013).

A partir do que foi proposto por esses autores, os Movimentos Sociais se inserem na disputa não só da terra e pela vida, também passam a disputar a educação e a escola como uma possibilidade revolucionária. E a escola é o aparelho ideológico da revolução que se precisa (PISTRAK, 2005).

Diante desse quadro, a luta social camponesa organizada por meio dos Movimentos Sociais tem contribuído para elaborar estratégias de construção e efetivação e os rumos das políticas educacionais como forma de resistência à implementação de políticas compensatórias. Consequentemente, tem possibilitado a materialização de alguns programas como o Pronera, Pronacampo e Procampo, que têm se consolidado, contribuindo, direta e indiretamente, para a formação de educadores/as do campo.

A formação de educadores/as do campo na perspectiva dos Movimentos Sociais: contribuições para pensar a construção e os rumos das políticas educacionais

Os Movimentos Sociais do campo têm como um dos seus desafios ajudar na construção de um modelo de desenvolvimento de campo, de educação e de escola no país que seja voltado para a formação humana das classes trabalhadoras camponesas e de seus filhos. Para isso, estes vêm projetando políticas de educação através de suas lutas históricas.

Da mesma forma, os Movimentos Sociais impõem-se ideologicamente às estruturas hegemônicas, lutando para alinhar a educação aos interesses da classe trabalhadora do campo, disputando um projeto educacional como forma de promover a verdadeira democracia centrada nos direitos e não no modelo mercadológico (GHEDIN, 2013). Estes vêm questionando e lutando por outro modelo de sociedade, propondo superar o modelo de sociedade burguesa e a organização de acumulação do capital, que vem ampliando-se cada vez mais com o avanço indiscriminado do agronegócio, aumentando seu poder de concentração, dominação, expropriação e exploração insana sobre o povo do campo, o meio ambiente e seus recursos naturais.

Por essa razão, discutir a Educação do Campo hoje exige uma reflexão sobre o engajamento, a preocupação e as contribuições dos Movimentos Sociais camponeses na construção, efetivação e rumos das políticas de formação de educadores/as do campo, isso porque não há dúvida que a luta dos Movimentos traz uma concepção crítica para a Educação do Campo e seus profissionais.

Os Movimentos Sociais sabem que as políticas públicas são formas de garantir alguma coisa para a população, por isso o tratamento

da Educação do Campo é reivindicado pelos Movimentos Sociais como público do direito, respeitando a população do campo (BORGES, 2007). Contudo, a história nos mostra que não temos uma tradição nem na formulação de políticas públicas, nem no pensamento e na prática de formação de profissionais da educação que focalize a Educação do Campo e a formação de educadores do campo como preocupação legítima (ARROYO, 2007).

Por isso, os Movimentos Sociais têm criticado fortemente as políticas e os programas governamentais de formação de educadores do campo, que nem sempre consideram os processos e as especificidades da realidade do campo, a diversidade de sujeitos, os espaços e o tempo/escola. Sobre isso, Taffarel (2010) diz que os cursos de formação de professores/as do campo nem sempre consideram a realidade do campo, a problemática agrária, e não preparam os jovens para compreenderem e agirem no mundo do trabalho, no modo capitalista do campo e para a formação humana.

Fernandes, Cerioli e Caldart (2011 p. 37) vêm discutindo que “[...] de modo geral os programas de formação de professores, não tratam das questões do campo, nem mesmo nas regiões em que grande parte dos futuros professores seguramente irá trabalhar nesse contexto”.

Tal situação tem levado os Movimentos Sociais a outra direção, permitindo a construção de uma nova sociabilidade, de educação e, por extensão, de formação de educadores/as com a função social estratégica de melhoria das condições de vida das classes populares camponesas do meio rural brasileiro (CALDART, 2001a).

Assim, as perspectivas de formação de educadores/as do campo apresentadas pelos Movimentos Sociais camponeses muitas vezes são antagônicas às apresentadas pelas políticas governamentais. Como estratégias, os Movimentos vêm desenvolvendo ricas experiências embutidas de novas práticas e outras pedagogias, em convênio com as universidades públicas, para formar educadores/as do campo

que atendam às reivindicações da dinâmica que o campo imprime.

Arroyo (2007) enfatiza que os Movimentos Sociais do campo estão colocando na agenda política dos governos, da sociedade e dos cursos de formação dois pontos básicos: o reconhecimento do direito dos diversos povos do campo à educação e a urgência do Estado assumir políticas públicas que garantam esse direito.

Por tais motivos, os Movimentos Sociais do campo também lutam não só por uma escola pública do campo com qualidade, mas também por sólida formação dos seus professores como política pública, como um direito e na perspectiva de um projeto emancipador que contribuirá com as mudanças sociais e políticas de que realmente o campo necessita. Para Arroyo (2012, p. 361), “A concepção e a política de formação de professores do campo vão se construindo na conformação da educação do campo.”

A política de formação de professores do campo de que os movimentos sociais são autores está sendo um processo que obriga a repensar e redefinir a relação entre o Estado, as suas instituições e os movimentos sociais. Esse processo tem um significado de grande relevância política. Conseqüentemente, os currículos de formação têm como um dos seus objetivos formar profissionais do campo capazes de influir nas definições e na implantação de políticas educacionais, ou seja, os currículos objetivam afirmar esses profissionais como sujeitos de políticas. (ARROYO, 2012, p. 362).

Para os Movimentos de Educação camponeses, a formação de educadores/as (professores/as) do campo precisa refletir sobre os problemas e a realidade do campo, por isso a primeira conquista de política pública específica que emergiu com a participação direta dos Movimentos do campo e que contribuiu com a formação de professores/as do campo foi o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), fundado em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria nº 10/98 (BRASIL, 1998) e integrado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), em 2001.

Sobre essa integração do Pronera ao INCRA, Hage (2011) sinaliza que este Programa passou a ter apoio do Estado quando passa a depender do apoio das instâncias mais elevadas e não mais do setor de projetos especiais da Superintendência do Desenvolvimento Agrário.

Segundo Molina (2003), o Pronera surgiu em decorrência das discussões do I Encontro Nacional de Educadores na Reforma Agrária (ENERA), em 1997, com as muitas lutas e desentendimentos para aumentar a escolarização das trabalhadoras e dos trabalhadores rurais, sendo decisiva a pressão feita pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), tanto para sua estruturação quanto para a liberação orçamentária.

Quanto aos objetivos do Pronera, consistem em oferecer educação formal aos jovens e adultos beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), em todos os níveis de ensino e áreas do conhecimento, melhorar as condições de acesso à educação do público do PNRA, proporcionar melhorias no desenvolvimento dos assentamentos rurais por meio da formação e qualificação do público do PNRA e dos profissionais que desenvolvem atividades educacionais e técnicas nos assentamentos (INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA, 2011). No Manual de Operações do Pronera, elaborado em 2004, o Programa tem por finalidade:

Fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, propondo, 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).

No que se refere às contribuições do Pronera à Educação do Campo, ressalta-se, estão os resultados obtidos através dos projetos de escolarização (MOLINA; JESUS, 2010), haja vista que o Pronera estabelece parcerias com governos municipais e estaduais, instituições de ensino públicas sem fins lucrativos e Movimentos Sociais e sindicais de trabalhadores

do campo. E no seu Manual apresenta, ainda, sob os princípios da inclusão, interação, participação e multiplicação, as competências dessas intuições, a partir da concretização dos seguintes projetos.

- Alfabetização e escolarização de jovens e adultos no ensino fundamental e capacitação 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).

Molina (2004) assegura que as experiências produzidas no Pronera evidenciam o protagonismo dos Movimentos Sociais na elaboração de uma política pública que visa à construção de uma nova visão de campo, bem como produção de conhecimentos pelos próprios Movimentos camponeses. E, “apesar das estratégias para esvaziar o Pronera, a organicidade dos movimentos sociais e a convicção da centralidade da educação fizeram com que as resistências fossem vencidas e o Programa se mantivesse” (MOLINA, 2003, p. 55).

Outra política pública de grande contribuição com o projeto de formação de educadores/as do campo das escolas brasileiras é o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PRO-CAMPO), criado em 2007, através do Ministério da Educação, pela iniciativa da então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD).

O Procampo defende a necessidade de formação inicial para os educadores/as que atuam nas escolas do campo no país, por isso seu objetivo consiste em viabilizar a criação de cursos

de Licenciatura em Educação do Campo, a fim de promover a formação de educadores/as por área de conhecimento sem possibilidades de frequentar uma universidade regularmente, para atuarem junto às escolas do campo na educação básica (BRASIL, 2012).

O surgimento do Procampo enquanto política pública está ligado às parcerias com as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES). Este Programa foi implantado inicialmente na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Brasília (UnB) e Universidade Federal de Sergipe (UFS), em que representantes de tais instituições e os Movimentos Sociais do campo participaram da elaboração inicial do Projeto Pedagógico do Procampo, tendo como eixo central a Pedagogia da Alternância.

Antunes-Rocha (2010) discute sobre a proposta do Projeto Pedagógico do Procampo tendo como parâmetro a Pedagogia da Alternância e afirma que a formação articulada entre Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC) nos mostra possibilidades de diálogos entre temporalidades e espacialidades e favorece a superação de um dos mais significativos desafios na formação dos educadores do campo: as condições do processo formativo em diálogo com a cultura, lazer, religião e trabalho. Isso porque os cursos de Licenciaturas em Educação do Campo integram os processos de ensino, pesquisa e extensão, bem como o conhecimento dos povos do campo, rompendo com a fragmentação do conhecimento e se constituindo em uma alternativa de organização do trabalho pedagógico nas escolas, enquanto prática social, pode contribuir com as transformações dessa realidade, cujo modelo econômico ainda é excludente.

Já o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), criado pelo Decreto nº 7.352/2010 (BRASIL, 2010), e instituído por meio da Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013 (BRASIL, 2013), enquanto política de formação de educadores/as do campo não tem tanto o protagonismo dos Movimentos

Sindicais e Sociais na sua elaboração, como as anteriores, mas também vem sendo debatida por esse coletivo social.

Segundo seu documento norteador, o Pronacampo é um conjunto de ações articuladas que asseguram a melhoria do ensino nas redes existentes, bem como a formação dos professores, produção de material didático específico, acesso e recuperação da infraestrutura e qualidade na Educação no Campo em todas as etapas e modalidades, que tem como oferecer apoio financeiro e técnico para a viabilização de políticas públicas no campo (BRASIL, 2012).

O Pronacampo está estruturado em quatro grandes eixos:

- I EIXO: Gestão e Práticas Pedagógicas;
- II EIXO: Formação Inicial e Continuada de Professores;
- III EIXO: Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional;
- IV EIXO: Infraestrutura Física e Tecnológica.

A formação inicial e continuada dos educadores em exercício na Educação do Campo e Quilombola aparece no segundo eixo, dispondo que estas devam ser desenvolvidas no âmbito do Pronacampo, da Rede Nacional de Formação de Profissionais da Educação (RENAFOR) e da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

O Procampo, embora se configure também como uma política de formação de educadores/as do campo, não é bem visto pelos Movimentos Sociais camponeses, que acreditam que a concepção de Educação do Campo e formação docente defendida é incompatível com a Educação a Distância, isso porque estamos num país de extrema desigualdade quando se trata de distâncias geográficas, inclusão digital e acesso às tecnologias da informação. Nesse sentido, a realidade proposta de inserção da EaD na Educação do Campo evidencia contradições com a realidade vivenciadas pelos educadores/as das escolas do campo, embora possa ser resolvida com o financiamento.

A respeito dessa realidade que tenta inserir a Educação a Distância na Educação do Campo,

Caldart (2020) adverte que a tarefa coletiva da Educação do Campo e seus sujeitos é presencial, é trabalho coletivo, é vida com vida, e essa tarefa que está posta não se realiza com Educação a Distância.

Assim, a EaD passa ser um processo de ameaça à formação dos educadores/as do campo, daí a necessidade de o Pronacampo ser melhor debatido no âmbito dos Movimentos Sociais e da Educação do Campo, a fim de provocar reflexões coletivas também com os professores/as educadores/as. Com relação a isso, compreendemos que o grande desafio que estamos atravessando na atualidade está relacionado à formação docente em serviço, uma vez que no âmbito da Educação do Campo a formação de educadores/as não pode se fazer deslocada do projeto histórico da classe trabalhadora, da luta de classe, permitindo superar a lógica estruturante da sociedade capitalista, cujos educadores/as sejam capazes de pensar e compreender a totalidade dos processos sociais (MOLINA, 2020).

Todavia, sem dúvidas, o Pronera, o Procampo e o Pronacampo, enquanto políticas públicas específicas, são expressões de conquista da luta dos povos do campo e de tensões estabelecidas na relação com os Movimentos Sociais camponeses e o Estado, são extremamente importantes para a constituição de uma política global de educadores/as do campo que realmente atenda a realidade da Educação do Campo.

Assim, é possível dizer que as lutas dos Movimentos do Campo por educação já estão legalmente asseguradas. Entretanto, isso não basta. É necessário que as instituições públicas, principalmente a escola e seus membros, dominem os princípios filosóficos e pedagógicos associados ao processo permanente de formação/transformação humana. Caso contrário não haverá implantação das políticas, mas somente uma maquiagem no fazer pedagógico, mantendo as relações de exploração, exclusão dos sujeitos do campo (BORGES, 2015).

Essas políticas representam a capacidade de articulação dos Movimentos Sociais de reinven-

tar trajetórias de formação do campo, embora também algumas dessas políticas recebam críticas e sejam alvo de pesquisas científicas. É importante enfatizar que pensar a formação dos educadores/res do campo na perspectiva dos Movimentos Sociais camponeses ainda é um desafio que faz parte de um ideário maior de campo articulado à Reforma Agrária.

Considerações finais

As reflexões expostas revelam que a Educação do Campo é um paradigma em construção, que rompe com a concepção de educação rural, e cujo ideário pedagógico tem-se concretizado a partir das lutas dos grupos sociais do campo organizados em Movimentos Sociais e Sindicais. Trata-se de um projeto de emancipação social que considera o campo como espaço de produção de vida, e portanto, valoriza a história, a cultura, o saber popular, o trabalho, a agricultura familiar camponesa, as necessidades e a realidade dos que vivem no campo, na busca de assegurar a garantia dos direitos historicamente negados.

A Educação do Campo não cabe na escola, mas tem na escola sua principal luta e não pode ser compreendida à margem das discussões sobre políticas públicas, que tem se revelado um grande desafio para os Movimentos Sociais camponeses, cuja a dimensão pedagógica e educativa tem contribuído na formação dos sujeitos sociais do campo por meio das lutas pela terra e pela reforma agrária, articulada a um projeto de campo e de formação humana.

Em síntese, por meio do processo histórico da Educação do Campo é possível afirmar que políticas públicas voltadas para a realidade do campo e seus sujeitos por muito tempo foram construídas dentro de um contexto ideológico e hegemônico bem delineado a partir das intenções produtivas do capital e seus interesses de classes. Caminhando em outra direção, os Movimentos Sociais, no decorrer de sua trajetória, têm protagonizado a luta por políticas públicas e pelo direito a uma educação que seja no/do

campo, mesmo diante das relações de tensões com o Estado.

Dessa forma, fica evidente que os Movimentos Sociais camponeses são importantes atores político-sociais, que educam pedagogicamente os sujeitos do campo, por meio da luta de classes camponesa, permitindo a concretização de direitos fundamentais de sobrevivência, educação e dignidade no campo.

Com isso, a Educação do Campo vem conquistando cada vez mais espaço no âmbito político e na agenda política dos estados. Uma das reivindicações dos Movimentos Sociais do campo é a necessidade de políticas públicas e projetos de formação de educadores/as do campo que atendam a realidade do campo por meio de uma nova identidade de educador/a, que contribua com a dimensão ética e política da Educação do Campo, e na superação da situação de precariedade no campo.

Entre as políticas de formação de professores/educadores/as do campo que foram construídas com a participação dos Movimentos Sociais destacam-se o Pronera, o Procampo e o Pronacampo, que vêm contribuindo, direta e indiretamente, na formação de educadores/as para as escolas do território camponês e que merecem ser mais bem problematizadas.

Em síntese, este texto defende e reafirma que a garantia de formação específica aos educadores/as do campo que entendam a atual realidade do campo tem implicações diretas nos valores e princípios da Educação do Campo, por isso esse debate ganha relevância. Este ensaio finaliza chamando atenção para o desafio político, teórico e prático de discutir a Educação do Campo na perspectiva da totalidade, em que esta seja compreendida dentro de um projeto de campo reconfigurado pelos seus atores políticos por meio da luta pela terra e reforma agrária.

REFERÊNCIAS

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Formação de educadores e educadoras da Reforma Agrária no contexto do PRONERA: uma leitura a partir

das práticas. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos; MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (org.). **Memória e história do Pronera: contribuições para a educação do campo no Brasil**. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010. p. 121-137.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida. Tempo escola e tempo comunidade: territórios educativos na Educação do Campo. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; MARTINS, Aracy Alves (org.). **Territórios educativos na Educação do Campo: escola, comunidade e movimentos sociais**. 2. ed. Belo Horizonte: Gutenberg, 2012. p. 21-36.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Educação do Campo e os sujeitos coletivos de direitos. 13 ago. 2020. 1 vídeo (1h30min). Publicado pelo Canal TV FONEC. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FqDAaEyBEbs&t=2632s>. Acesso em: 07 set. 2020.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Formação de educadores do campo. In: CALDART, Roseli Saleti *et al* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 259-267.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Políticas de formação de educadores (as) do Campo. **Caderno CEDES**, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.

ARROYO, Miguel Gonzáles; CALDART, Roseli Saleti; MOLINA, Monica Castagna (org.). **Por uma educação do campo**. 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BOGO, Ademar. **Hino do MST**. 1987. Disponível em: <https://mst.org.br/nossos-simbolos/#hino>. Acesso em: 20 jan. 2021.

BORGES, Heloisa da Silva. Educação do Campo como processo de luta por uma sociedade justa. In: GHEDIN, Evandro; BORGES, Heloisa da Silva (org.). **Educação do Campo: a epistemologia de um horizonte de formação**. Manaus: UEA, 2007. p. 63-109.

BORGES, Heloisa da Silva. **Formação continua de professores(as) da Educação do Campo no Amazonas**. 2015. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus, 2015.

BORGES, Heloisa da Silva; VILHENA JUNIOR, Waldemar Moura. Movimentos Sociais e a relação com a educação. In: BORGES, Heloisa da Silva; VILHENA JUNIOR, Waldemar Moura (org.). **Movimentos Sociais do Campo: aspectos históricos,**

ideológicos e políticos. Manaus: UEA/Valer, 2013.

BRASIL. Ministério Extraordinário da Política Fundiária. Portaria nº 10, de 16 de abril de 1998. Cria o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, vinculado ao Gabinete do Ministro e aprova o seu Manual de Operações. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 77, 24 abr.1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. **Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo** – caderno de subsídios. Brasília, DF, 2003.

BRASIL. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra). **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera): manual de operações**. Brasília, DF, 2004. Disponível em: http://www.incra.gov.br/portal/arquivos/projetos_programas/0127102302.pdf. Acesso em: 07 ago. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília, DF, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 05 ago. 2020.

BRASIL. Secretaria de Ensino Superior (SESu). Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec). Secretaria de Educação Continuada Alfabetização Diversidade e Inclusão (Secadi). **Edital nº 2, de 31 de agosto de 2012**. Chamada Pública para seleção de Instituições Federais de Educação Superior – IFES e de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET, para criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, na modalidade presencial. Brasília, DF, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **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, 2013. Disponível em: http://www.lex.com.br/legis_24140877_PORTARIA_N_86_DE_1_DE_FEVEREIRO_DE_2013.aspx. Acesso em: 09 ago. 2020.

CALDART, Roseli Saleti. A escola do campo em movimento. In: BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Saleti (org.). **Projeto popular e escolas do campo**. 2. ed. Brasília, DF: UnB, 2001a. p. 51-60. (Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, v. 3).

- CALDART, Roseli Salete. O MST e a formação dos Sem Terra: o movimento social como princípio educativo. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 43, p. 207-224, set./dez. 2001b. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000300016. Acesso em: 10 ago. 2020.
- CALDART, Roseli Salete. **Por Uma Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. v. 4. Brasília, DF, 2002a.
- CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. *In*: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (org.). **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002b. p. 25-36. (Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 4).
- CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo. *In*: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. **Por uma Educação do Campo**: contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004. p. 10-31.
- CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009a.
- CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009b.
- CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; FRIGOTTO, Paulo Alentejano Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 257-264.
- CALDART, Roseli Salete. A função social das escolas do campo. 21 maio 2020. 1 vídeo (1h27min). Publicado pelo Canal TV FONEC. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oOr53f4LvjU&t=4004s>. Acesso em: 08 set. 2020.
- FERNANDES, Bernardo Maçano. Questão agrária, pesquisa e MST. São Paulo: Cortez, 2001.
- FERNANDES, Bernardo Maçano. Educação do Campo: identidade e políticas públicas. *In*: KOLLING, Edgar Jorge.; CERIOLI, Paulo Ricardo.; CALDART, Roseli Salete (org.). Educação do Campo: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002. p. 25-36. (Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 4).
- FERNANDES, Bernardo Maçano. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaços e territórios como categorias essenciais. *In*: MOLINA, Monica Castagna (org.). Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 27-31.
- FERNANDES, Bernardo Maçano. Entrando nos territórios do Território. *In*: PAULINO, Elaine T.; FABRINI, João E. (org.). **Campesinato e território em disputa**. São Paulo: Expressão Popular, 2008. p. 273-302.
- FERNANDES, Bernardo Maçano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional "Por uma Educação Básica do Campo". *In*: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma Educação no Campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 21-63.
- GHEDIN, Evandro. A estrutura reflexiva e a educabilidade dos movimentos sociais como alternativa à ideologia hegemônica. *In*: BORGES, Heloisa da Silva; VILHENA JUNIOR, Waldemar Moura. **Movimentos Sociais do campo**: aspectos históricos, ideológicos e políticos. Manaus: UEA/Valer, 2013. p. 31-74.
- HAGE, Salomão Mufarrej. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr. 2011.
- HAGE, Salomão Mufarrej. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 35, n. 129, p. 1165-1182, out./dez. 2014.
- INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA (INCRA). **Manual de operações do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**. Brasília, DF, 2011. Disponível em: http://www.incra.gov.br/portal/images/arquivos/manual_pronera_e_portaria_publicados.pdf. Acesso em: 11 ago. 2020.
- MARX, Karl; ENGELS, Frederick. **A ideologia alemã** (Feuerbach). São Paulo: Boitempo, 2014.
- MOLINA, Mônica Castagna. Educação do campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas

públicas. **Educação e Perspectiva**, v. 6, n. 2, p. 378-400, jul./dez. 2015.

MOLINA, Mônica Castagna. **A contribuição do Pronera na construção de políticas públicas de educação do campo e desenvolvimento sustentável**. 2003. 165 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável) – Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, 2003.

MOLINA, Mônica Castagna. Os desafios na formação de educadores. 28 maio 2020. 1 vídeo (1h19min). Publicado pelo Canal TV FONEC. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7XoutXTFAiQ&t=3s>. Acesso em: 08 set. 2020.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. Contribuições do PRONERA à educação do campo no Brasil. Reflexões a partir da tríade: Campo – Política Pública – Educação. *In*: SANTOS, Clarice Aparecida dos; MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (org.). **Memória e história do Pronera: contribuições para a educação do campo no Brasil**. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010. p. 29-63.

MOLINA, Mônica Castagna. Políticas públicas. *In*: CALDART, Roseli Salette *et al* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 587-596.

NASCIMENTO, Francisco das Chagas Barbosa do; BICALHO, Ramofly. Breve contextualização da educação rural no BRASIL e os contrastes com a educação do campo. **Educação em Debate**, Fortaleza, ano 41, n. 78, p. 62-75, jan./abr. 2019. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/44221/1/2019_art_fcbnascimentorbicalho.pdf. Acesso em: 20 jan. 2020.

PISTRAK, Moisey. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. **Atividade curricular em áreas de reforma agrária: a organização do trabalho pedagógico em mutirões e círculos**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2010. Disponível em: <http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br>. Acesso em: 03 set. 2010.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; MOLINA, Mônica Castagna. Política educacional e educação do campo. *In*: CALDART, Roseli Salette *et al* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo, Expressão Popular: 2012. p. 569-576.

TAVARES, Maria Tereza Goudard. Educação popular e movimentos sociais contemporâneos: algumas notas para reflexão. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 24, n. 43, p. 49-61, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/1306/883>. Acesso em: 07 set. 2020.

Recebido em: 30/11/2020
Aprovado em: 04/02/2021



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.