



## **Saberes necessários à docência nas escolas do campo: As sete dimensões do ensinar e aprender na escola do campo<sup>1</sup>**

### **Conocimientos necesarios para la enseñanza en las escuelas del campo: las siete dimensiones de la enseñanza y el aprendizaje en la escuela del campo**

Mariana Esteves de Oliveira<sup>2</sup>

#### **Resumo**

Neste texto, propomos uma reflexão acerca das necessidades e desafios enfrentados pelos professores nas escolas do campo, partindo dos saberes que permeiam as condições concretas do cenário de trabalho dos professores das escolas do campo. Tais saberes foram aqui convertidos em dimensões, para uma conotação mais dialógica dos sujeitos com o contexto e com a realidade do campo brasileiro, chamando à compreensão e reflexão docente com sugestões para responder às expectativas fundamentais de uma educação comprometida com as classes trabalhadoras, dos camponeses e camponesas do Brasil, em função de suas lutas históricas pelo direito à educação e à vida no campo. Foram elencadas sete dimensões: histórica, social, cultural, política, contextual, teórica e educativa, onde se pretende apontar as necessárias relações entre práticas docentes e paradigmas da Educação do Campo.

**Palavras Chaves:** Educação do Campo; Escolas do campo; Saberes e Dimensões.

---

<sup>1</sup> Este texto resulta da palestra proferida no *II Seminário Estadual de Educação do Campo do Mato Grosso do Sul*, ocorrido na UFMS de Campo Grande – MS, entre os dias 14 a 16 de Setembro de 2014. Na ocasião, foi solicitado à autora, pela organização do evento, que discutisse saberes necessários para a docência em escolas do campo.

<sup>2</sup> Professora Assistente A da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, no Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Doutoranda em História pelo PPGH da Universidade Federal da Grande Dourados. Compõe o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo (NEPECAMPO) da UFMS. Contato: [mariana.esteves@ufms.br](mailto:mariana.esteves@ufms.br)



## Resumen

En este texto, se propone una reflexión sobre las necesidades y desafíos que enfrentan los maestros en las escuelas del campo, a partir de los conocimientos que permean las condiciones concretas de escenario de trabajo de los docentes de escuelas de campo. Estos conocimientos se han convertido aquí en dimensiones, para una connotación más dialógica del sujeto con el contexto y la realidad del campo brasileño, pidiendo comprensión y reflexión con sugerencias para responder a las expectativas fundamentales de una educación comprometida con la clase obrera, los campesinos y las campesinas del Brasil, en función de sus luchas históricas por el derecho a la educación y a la vida en el campo. Fueron apuntadas siete dimensiones: histórica, social, cultural, política, contextual, teórica y educativa, donde si quieres apuntar las relaciones necesarias entre prácticas de educación y paradigmas de la Educación del Campo.

**Palabras clave:** Educación del campo; Escuelas del campo; Conocimiento y dimensiones.

## Introdução

O papel do professor tem sido objeto constante no debate científico, ainda que dissociado, muitas vezes, de uma reflexão sociológica da natureza do trabalho docente (suas condições concretas e sua precarização). O professor teve, historicamente, sua importância ampliada no que tange aos papéis a ele atribuídos, sobretudo após a emergência da Globalização e do Neoliberalismo, e da consequente influência dos órgãos internacionais nas metas educacionais de países em desenvolvimento, como o Brasil.

Nesse contexto, o professor ganhou novas funções e *status* de mediador (e até colaborador) para a construção de competências e habilidades que, somadas e concretizadas, formariam os sujeitos ideais que o novo mercado mundial, tecnologicamente acelerado, exige: um indivíduo portador de conhecimentos, mas competente para que tais conhecimentos sejam materializados em produção, e prontamente apto e criativo na resolução de problemas, de modo a não permitir que toda essa grande engrenagem seja interrompida. Na perspectiva da formação



para a cidadania, as competências e habilidades redundam no ideal de cidadão-indivíduo-empresendedor, consciente de seu papel, por exemplo, na sustentabilidade do planeta, possibilitando instrumentos suficientes para que este cidadão torne-se um profissional capaz criar recursos (paliativos) para manter esta estrutura insustentável, sem questionamentos mais profundos acerca dos fundamentos estruturais no que tange ao esgotamento dos recursos planetários.

Mas Tardif *et ali* nos mostra que “*a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos, sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações*” (TARDIF, 1991, p. 218). Assim, afirmam os autores, para dar conta dos objetivos traçados, os professores comumente utilizam: os saberes das disciplinas, os saberes curriculares, os saberes da formação profissional e os saberes da experiência. Desse modo, essa mescla de saberes, constitui, possivelmente, o que é necessário saber para ensinar.

Entendemos não ser possível pensar em um professor “multi-saberes” e com múltiplas tarefas, funções e papéis, sem apontar experiências e possibilidades em que os saberes docentes estejam vinculados aos contextos reais e condições concretas da prática pedagógica nos (também) múltiplos cenários educativos do Brasil. Para descortinar melhor estas relações, propomos aqui uma reflexão sobre a atuação dos professores em escolas do campo, entre práticas e saberes, entendendo-os como sujeitos históricos, em construção, frente a um processo que pode ser considerado novo dentro da história da educação, que é a Educação do Campo (como fundamento teórico-metodológico da educação popular propugnada pelas populações do campo, e não *no campo* ou *para o campo*), por – e para – a classe trabalhadora, por meio de lutas históricas, e apenas muito recentemente reconhecidas pelo Estado <sup>3</sup>. Sobre os paradigmas que fundamentam

---

<sup>3</sup> Após a LDB (Lei 9394/1996) e em face à pressão exercida pelas entidades de classe e movimentos populares, o Ministério da Educação procurou regulamentar as diretrizes da educação do campo, desde a educação básica até o ensino superior. Conferir: Parecer CNE/CEB nº 36/2001, aprovado em 4 de dezembro de 2001. Destacam-se também as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002; Parecer CNE/CEB nº 21/2002. Parecer CNE/CEB nº 1/2006; Parecer CNE/CEB nº 30/2006; Parecer CNE/CEB nº 23/2007; Parecer CNE/CEB nº 3/2008; Resolução CNE/CEB nº 2.



esse processo, cabe destacar a definição de Roseli Caldart <sup>4</sup> acerca da identidade da Educação do Campo:

Nossa proposta é pensar a Educação do Campo como processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo. Isto quer dizer que se trata de pensar/ projetar a educação (política e pedagogia) desde os interesses sociais, políticos, culturais de um determinado grupo social; ou trata-se de pensar a educação (processo universal) desde uma particularidade, ou seja, desde sujeitos concretos que se movimentam dentro de determinadas condições sociais de existência em um dado tempo histórico. A Educação do Campo assume sua particularidade, que é o vínculo com sujeitos sociais concretos, mas sem se desligar da universalidade: antes (durante e depois) de tudo ela é educação, formação de seres humanos. Ou seja, a Educação do Campo faz o diálogo com a teoria pedagógica desde a realidade particular dos camponeses, ou mais amplamente da classe trabalhadora do campo, e de suas lutas. E, sobretudo, trata de construir uma educação do povo do campo e não apenas com ele, nem muito menos para ele (CALDART, 2004, s/p).

### **A Educação do Campo para além dos saberes**

A priori, devemos considerar que os saberes docentes não são diferentes ou antagônicos, no campo e na cidade, pois inclusive o antagonismo dicotômico entre campo e cidade deve ser combatido, no entender de que são territorialidades que se complementam e dialogam, que compõem faces de uma mesma realidade estrutural, marcada pela divisão de classes e pela exploração do trabalho em nome do capital, regida por uma lógica hegemônica capitalista e por experiências de resistência.

Suas peculiaridades devem, pois, serem compreendidas como especificidades, sejam elas históricas, teóricas, sociais, culturais, políticas, educativas e contextuais. Tais especificidades não preconizam o abandono dos saberes docentes na lógica educativa postural, mas demandam o diálogo entre saberes e as dimensões decorrentes destas especificidades. Dialeticamente, tais dimensões passam a constituir o corpo de saberes/experiências docentes imprescindíveis à educação do campo reivindicada pela classe trabalhadora camponesa.

---

<sup>4</sup> Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. Trabalho Necessário. MST - Ano 2, nº 2, 2004. (Texto produzido a partir da exposição “A construção da identidade da Educação do Campo”, desenvolvida no Seminário Estadual da Educação do Campo promovido pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná de 9 a 11 de março de 2004).



Neste texto, ao apresentar algumas das dimensões peculiares às escolas do campo, podemos parecer um tanto preceituadores em relação às formas pelas quais recomendamos que os docentes dispostos a atuar na educação do campo devam olhar contextos e dimensões. Sem intenção de parecer autoritários, estamos dispondo aqui algumas sugestões resultantes de debates teóricos e diálogos onde os sujeitos protagonistas sejam os sujeitos do campo para que os professores possam, como diriam os entusiastas do empreendedorismo, “vestir a camisa” dos alunos e alunas de escolas do campo no Brasil. A educação do campo e suas dimensões preconizadas aqui não são ideias dos professores de licenciaturas em educação do campo, mas sínteses do diálogo profícuo com camponeses dispostos a construir a educação do campo no espaço agrário brasileiro.

O compromisso docente com as dimensões pertinentes à educação do campo se justifica, finalmente, perante o risco do engavetamento e desvirtuação do processo educacional, promovidos justamente na conquista da escola do campo, na desejada (mas arriscada) institucionalização da escola pleiteada e construída dentro da lógica solidarista de coletivos camponeses. Os movimentos sociais do campo, muitas vezes, carregaram os tijolos e as esperanças históricas na construção destas escolas e correm o risco de novo alijamento do processo educacional dos seus jovens quando o Estado impede, em virtude da burocracia e normas institucionais engessadas, a inserção das dimensões peculiares a estes sujeitos e a própria atuação efetiva da comunidade dentro da escola.

Neste sentido, o que se pode constatar é a emergência de novos problemas que se apresentam de forma constante nas experiências escolares, como a falta de professores que queiram permanecer em escolas em assentamentos em virtude das distâncias, das especificidades e de uma não-adaptação à vida no campo, resultante do desconhecimento ou da negação das dimensões em que a escola se insere. Advém daí novas lutas, como a demanda pelo ensino superior em licenciaturas voltadas pra educação do campo a serem oferecidas para camponeses, professores assentados, leigos ou não, com calendários alternativos (metodologias e pedagogia da alternância). A necessária identidade entre os docentes e as escolas do campo demanda



reconhecimento das dimensões e, prioritariamente, do percurso histórico que conduziu as populações camponesas a este cenário.

### A Dimensão Histórica

Todos somos sujeitos históricos. Por mais que os tempos globais insistam na individualidade e invistam em nossa identidade de consumidor, os sujeitos carregam em si a história e a identidade que o liga ao outro, de forma complementar ou antagônica. Sejam as identidades herdadas, sejam elas de gênero, sejam elas do trabalho, os homens e mulheres carregam coletividades nas costas, uns mais, outros menos.

Quando falamos em populações camponesas, estamos falando de sujeitos históricos cujos conceitos também expressam disputas teóricas e históricas. Ao referirmos sobre assentados, ribeirinhos, indígenas, povos da floresta, entre outros, como camponeses e não, por exemplo, como agricultores familiares, estamos também expressando como queremos enxergar esses sujeitos históricos dentro da dimensão maior em que a educação do campo se insere: no bojo das lutas e da questão agrária no Brasil. Há diferentes paradigmas de compreensão acerca das populações campo e eles explicitam essas diferenças em forma de disputa:

Para o paradigma do capitalismo agrário a diferença entre eles está em dois aspectos: a) o camponês é sinônimo de atraso, é resquício do feudalismo, da barbárie e, por isso, tende a desaparecer com o avanço do capitalismo se transformando em agricultor familiar; b) o agricultor familiar é importante e necessário, pois, de alguma forma, ele faz parte do agronegócio. Para o paradigma da questão agrária não há diferença entre agricultor familiar e camponês, pois, ambos são assim definidos por terem a família e o trabalho familiar por característica, pois, ao mesmo tempo em que a família é proprietária dos meios de produção, assume o trabalho no estabelecimento produtivo. Contudo, o seu futuro está na superação do trabalho familiar (FELICIO, 2006, p. 28).

As disputas teóricas que encerram a identificação desses sujeitos não se limitam, todavia, ao cenário atual do conflito agrário e societário, elas se sobrepõem ao processo histórico que



conformou a própria questão agrária brasileira nos últimos séculos e que cuidou de constituir, na ideologia dominante, representações deletérias sobre o homem e a mulher do campo. Neste sentido, cabe analisarmos a dimensão histórica sobre essas populações para posteriormente compreendermos a questão agrária como norteadora das identidades históricas dos sujeitos, pois tal dimensão se relaciona à dimensão social, a ser percorrida posteriormente.

Assim, ao discorrermos sobre a identidade histórica dos sujeitos da educação do campo no Brasil, estamos nos referindo prioritariamente às suas identidades de sujeitos históricos como camponeses, como populações do campo, da classe trabalhadora, em uma perspectiva materialista da história. Nessa direção, ressaltamos o caráter de classe nas condições materiais e ideológicas e sua importante vinculação aos movimentos sociais e populares pela terra.

A população camponesa ocupou uma posição marginal na subsunção do campo ao capital. Esses homens e mulheres foram historicamente excluídos e oprimidos no processo do desenvolvimento capitalista, marcados por escravidão, exploração, expropriação e expulsão (êxodo?) do campo. No escopo da formação econômica do campo brasileiro para atendimento das elites internas e externas, as populações camponesas foram proletarizadas como engrenagem do processo de concentração fundiária.

Ainda, no que tange às representações sociais, no bojo da ideologia hegemônica que daria sustentação ao processo material de exploração, os camponeses foram também historicamente marginalizados pelo processo de construção de um imaginário coletivo, de modo intencional e articulado à exclusão material, por meio da imposição da ideia de atraso, de insuficiência, de preguiça.

Desde o começo do século XIX, são reforçadas, no Brasil, as diferenças entre as sociedades rural e urbana. Esse processo alcançou seu auge nos anos 1950, com a intensificação das migrações internas no país. Misturando nostalgia e humor depreciativo, é estabelecida uma série de representações equivocadas sobre o campo e “seu” habitante, compondo uma imagem ambígua deste último. Apesar de Antonio Cândido (1964) definir o caipira como um “tipo cultural” localizado, a imagem que se fixou na memória nacional foi a do “Jeca Tatu” de Monteiro Lobato, reforçada anos depois pela publicidade do Biotônico Fontoura – uma das propagandas de maior sucesso da história do Brasil. Depois, Mazzaropi (ainda o Jeca Tatu) e o Chico Bento (Maurício de Souza) consolidaram essa representação que se posiciona “do lado da cidade”: de boa índole, o caipira é inadequado ao convívio urbano e intelectualmente limitado. Ele difere do cidadão pela



vestimenta e fala, mas sobretudo moralmente, pois o universo de ambos e suas referências éticas os colocam em oposição – e nesse período junino, é recuperado com defeitos exagerados. Tal caricatura incomoda não somente aos próprios representados, mas também a alguns intelectuais que denunciam a “hipocrisia dos professores” que ensinam na escola “esse cerimonial iníquo e altamente deseducativo, que são as festas caipiras e reforçam assim essa “noção ridícula ou idealizada do homem do campo” (CHIANCA, 2010, s/p).

Temos, por um lado, o camponês escravizado, expropriado de suas condições materiais de produção (terra), explorado pelo empreendimento capitalista (onde se constituiu como o boia-fria) e identificado como “caipira atrasado” uma vez que sua relação com a terra não se limita ao econômico, não se objetiva pelo acúmulo. Por outro lado, temos na dialética da história, as experiências que nos evidenciam tais populações como historicamente combativas, forjando uma identidade de resistência, em oposição à “cultura da paz” criada para escamotear as contradições capitalistas, somando representações sociais negativas constituídas na lógica do capital. Nesse sentido, podemos elencar os vários movimentos de resistência social na perspectiva agrária no Brasil, desde os quilombos, passando pela Via Campesina, culminando no MST que ainda hoje representa um dos maiores movimentos sociais na América Latina.

Outrossim, antes mesmo de adentrar em uma sala de aula na escola do campo, o professor precisa saber que em cada ombrinho daqueles alunos, não obstante sua tenra idade, pesarão histórias de opressão e resistência, perpassada pela recriação das identidades e dos próprios sujeitos.

### **A Dimensão Social**

Decorrente da história de binômio opressão/resistência, a dimensão social que caracteriza os alunos das escolas do campo no Brasil está tecida no bojo na construção das experiências sociais que compõem o perfil social dos sujeitos, pautado pela desigualdade que marca o desenvolvimento capitalista, observável pela centralidade do *trabalho* e das condições materiais da realidade, de onde podemos extrair as seguintes características:





a) Da Questão Agrária como problema fundador: Isto é, a existência de expropriados da terra, de sujeitos que hoje demandam especial atenção das políticas públicas em educação, implica na existência de concentração fundiária e portanto da divisão desigual da terra, da riqueza e da produção agrícola do País. É preciso conhecer materialmente, problematizar essa realidade e compreender que sua legitimidade está pautada em um discurso ideológico produtivista que precisa ser também problematizado. O professor, ao atuar nas escolas do campo, em assentamentos, não deve se furtar de conhecer a história social daquele assentamento, a luta pela terra que resultou na conquista do território em que a escola e a comunidade estão inseridas. Mais ainda, para o docente da escola do campo, independente da área de conhecimento, cabe conhecer as trajetórias históricas que culminaram nos conflitos agrários, desde a divisão das capitanias hereditárias, passando pela Lei de Terras, culminando nas recentes políticas de Reforma Agrária, ainda tão incipientes e pouco eficientes.

b) Da lógica solidarista em detrimento do individualismo: Para constituírem-se como sujeitos históricos, os camponeses se recriam e reinventam práticas produtivas e culturais que os caracterizam socialmente. A marca mais relevante nessa reinvenção social perpassa a coletividade. Os movimentos sociais lutam por determinados horizontes e, ao que podem, vivenciam seus objetivos. Segundo Melucci, *“o meio, o próprio movimento como meio, é a mensagem. Como profetas sem encantamento, os movimentos contemporâneos praticam no presente a mudança pela qual eles estão lutando”* (MELUCCI, 1989, p. 62). Por ser habitual que assentamentos sejam frutos de lutas engendradas nos movimentos sociais, essa característica estará sobremaneira presente na comunidade. Além disso, nos rincões dos territórios agrários em que se assentam, os homens e mulheres do campo não podem contar com certas comodidades e isso, em muito, se resolve pela união de coletivos e mutirões. É comum, por exemplo, nos assentamentos rurais, as construções de casas e espaços de uso comum ser frutos do esforço coletivo, primeiro familiar e depois comunitário. O professor que estiver disposto a atuar na educação do campo precisa entender que por aí perpassa outra lógica. É preciso ter em conta que tal lógica supera o ideário neoliberal de eficiência individual e de competitividade. O professor terá muito a ganhar quando compreender que esta perspectiva de organização social será uma aliada na construção dos processos educativos. O respeito à economia solidária e a lógica coletiva



da comunidade deve ser prerrogativa, mas poderá ser de grande valia se o professor delas se aliar para atuar na escola do campo.

c) Das lutas como espaço do fazer-se sujeito: Se a lógica de constituição produtiva e cultural é solidarista e coletiva, a luta é a metodologia de vida. Os homens e mulheres do campo comumente conquistam seus lotes de terra por meio de luta e essa não se limita ao tempo de apossamento do chão. Tudo é luta. A água será a luta seguinte, seguida da construção, do crédito, do assédio de arrendamento, de ir e vir, de educação, de postos de saúde, de direitos todos. Nos tempos de *lona preta*, mulheres protagonizam a organização social do acampamento e o fazem funcionar como um organismo vivo ainda que esse não tivesse acesso nem à energia elétrica. Então, muitas mulheres conquistam um empoderamento de identidade da própria luta e do próprio direito de lutar, conquistam espaços de discussão social, e por isso os movimentos sociais pela terra possuem discussões no que tange às lutas étnicas, de gênero, etc. Os professores que pretendem atuar em escolas do campo devem ter em mente que a comunidade está constantemente em luta. O pacifismo social tão propugnado em cartilhas didáticas obsoletas demandam problematização, pois os homens e mulheres do campo vivenciam uma economia moral mais propensa à justiça social e à conquista de direitos <sup>5</sup>. E escola do campo é a materialização desse contexto social explicitado, já que ela é mais uma demanda posterior à conquista da terra, engendrada na luta.

Portanto, a questão agrária como fundamento material da existência e resistência camponesa, marcadas pela lógica solidarista coletiva e pela luta como meio de vida, conformam o contexto social onde o docente da escola do campo atuará. É preciso compreendê-lo e, na medida do possível, utilizar-se desse contexto como grande aliado na tessitura de uma educação do campo efetiva por que ela mesma está integrada a essa teia social.

## A Dimensão Cultural

---

<sup>5</sup> Sobre o conceito de Economia Moral utilizado aqui, recomendo a leitura do capítulo: THOMPSON, E.P. "A Economia Moral da Multidão Inglesa no Século XVIII" in *Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional*. São Paulo: CIA. Das Letras, 1998.



Anteriormente, destacamos como foram construídas representações deletérias sobre os camponeses. No mesmo sentido, também é possível afirmar que a cultura popular recebeu um tratamento pejorativo por parte dos ideólogos da educação nacional, o que causou um imenso prejuízo cultural no Brasil em amplo sentido. A sobreposição dos ideários de uma cultura erudita e elitista sobre os saberes e práticas do povo ainda persiste na perspectiva de uma educação bancária, ao desvalorizar práticas culturais embrenhadas na diversidade dos povos no Brasil, com isso, perpetua a distinção cultural que caracteriza a desigualdade social.

Historicamente, houve um processo de despolitização da cultura popular e incentivo maciço da indústria cultural objetivando a homogeneização e reificação dos sujeitos em função da cultura. Todavia, a cultura popular reflete em grau elevado as condições concretas de existência das populações. A cultura não está separada do ser e da materialidade do ser, ela representa em níveis diferenciados de abstração os sujeitos numa perspectiva material e política. Assim, para compreender o contexto cultural em que se insere os camponeses, é preciso ter em conta o aspecto político implícito na cultura popular enquanto espaço de resistência. Segundo Rossi, “a cultura popular possui forte vinculação à discussão política imanente aos conflitos e embates presentes no território em que está presente sua manifestação” (ROSSI, 2014, p. 25).

Nesse sentido, o conceito de cultura a ser compreendido e articulado pelo professor da escola do campo na prática educativa deve perpassar a crítica sobre a imposição autoritária de uma cultura erudita como essência ideal cultural, problematizar a indústria cultural e incentivar a ideia de autonomia e soberania dos povos e dos sujeitos, entendendo que as matrizes conformadoras da cultura popular encontram-se no eixo de pensamento fundante da comunidade, na instrumentalização da cultura pelos sujeitos (e não para os sujeitos), em espaço de celebração e resistência, conforme a concepção de Marilena Chauí, que a define como:

“um conjunto disperso de práticas, representações e formas de consciência que possuem lógica própria (o jogo interno do conformismo, do inconformismo e da resistência), distinguindo-se da cultura dominante exatamente por essa lógica de práticas, representações e formas de consciência” (CHAUÍ, 1986, p. 25).



Não há como realizar uma educação do campo, significativa e junto às populações do campo, sem que os sujeitos se reconheçam na perspectiva cultural, que é inseparável ao processo educativo. É preciso repensar a cultura popular e discutir a cultura local com os sujeitos como seus agentes protagonistas. Para os professores de escola do campo que não sejam camponeses, será preciso um esforço maior para compreender o sentido, por exemplo, da mística, e entender que este sentido esteja amparado por respeito, empatia e alteridade. Aparentemente limitado à religião, será preciso expandir o seu significado cultural tomando em conta que os valores comunitários de religiosidade estarão embrenhados nos ideais de democracia, no *“desejo forte de reencontrar um mesmo ideal coletivo”* no qual a fé, a solidariedade, a esperança, *“a igualdade entre homem e mulher, a justiça social e o respeito à natureza são valores existenciais”* (AUBREE, 2010, p. 211).

### **A Dimensão Política**

Em virtude das condições históricas e sociais já explicitadas aqui, podemos supor que o cotidiano dos homens e mulheres do campo está perpassado por experiências de enfrentamento, organização coletiva e busca por direitos. Os sujeitos se fazem na experiência social, experimentando situações de identidade e antagonismos, implicando em escolhas e opções, organização e luta. É esse sentido que daremos ao político ou cultura política aqui, no conceito ampliado do termo. Há duas maiores percepções da dimensão política que envolve a escola e a educação do campo.

Em primeiro lugar, as organizações de base nos movimentos populares foram grandes precursoras do fenômeno político chamado de Nova Esquerda no Brasil e na América Latina em geral. Elas deram a tônica nas lutas contra as ditaduras que se impuseram no continente a partir dos anos 1960 e ganharam grande destaque nos anos 1980, no cenário de ebulição e emergência de novos personagens políticos, como foram chamadas e que, com suas práticas e representações, redefiniram os discursos da esquerda e reelaboraram as formas de fazer política ao superar os vanguardismos, os conceitos e espaços tradicionais e culminar na criação de um potencial que



experimentaria formas e lugares inusitados, explorando as relações cotidianas, a esfera dos direitos, da cidadania e da participação (SADER, 1988). Os professores das escolas do campo vão encontrar muito desse espírito político pois as populações camponesas militantes pela terra provavelmente experimentaram situações dessa ordem. Nesse sentido, será preciso não apenas compreender a dimensão política que se coloca para a participação da comunidade na escola quanto também estimulá-la e potencializá-la.

E escola do campo é espaço da comunidade e poderá ser instrumento de formação política. Cabe lembrar que o uso do conceito de político está ressignificado pelas experiências da Nova Esquerda e que, portanto, requer uma compreensão mais ampla. Na escola do campo não será necessário ensinar cidadania de maneira teórica, já que a escola poderá ser instrumento de organização comunitária e, portanto, espaço empírico das práticas de participação e cidadania. Caberá aos docentes que vierem de fora, compreender estes espaços, reuniões e assembleias como objetos pedagógicos onde se ensina mas muito se aprende.

Em segundo lugar, a dimensão política compreende, ainda, o compromisso político. É político posto que vislumbra uma outra realidade (contrária a que está posta) e utiliza dos instrumentos (cultura, direitos, educação) para alcançá-lo (como utopia), ao mesmo tempo em que já a vivencia, mesmo que em parte. É político por que está carregado de escolhas, que devem ser pensadas e compreendidas no plano do coletivo. Ao constatar as situações problemas que se colocam para a existência e resistência dos homens e mulheres do campo, compreendendo a questão agrária como problema fundante, toda uma gama de escolhas políticas estará em jogo nas percepções de antagonismo entre o “território” camponês e o “território” do agronegócio. Não há educação do campo efetiva com a manutenção do discurso hegemônico produtivista do capitalismo neoliberal e, com isso, a dimensão política que contextualiza o cenário de atuação docente na educação do campo se marca pelo enfrentamento ao *status quo*.

## **A Dimensão Contextual**



Ao apreender que os diversos espaços estão carregados de especificidades contextuais, podemos compreender e respeitar hábitos, saberes, linguagens e práticas, entendendo-os como itens também contextuais e não hierárquicos. É preciso quebrar a dicotomia que opõe 'campo x cidade' de forma pejorativa, por meio de *alteridade* e *empatia*. O campo, em sua dimensão contextual, tem a aproximação com o mundo natural, mais condizente com os ritmos e fluxos do planeta, implicando em relações diferentes dos sujeitos com o meio. Tratar das especificidades contextuais do campo como valorização e reconhecimento dos sujeitos demanda a instrumentalização dos recursos do espaço rural camponês como condição pedagógica, entendendo que "*o tratamento específico da educação rural, teria, pois, dois fundamentos: a condição carente do homem do campo ou sua pobreza econômica e, em contraste, sua riqueza cultural*" (ARROYO, 1982, p. 03).

Os elementos que circundam a escola do campo devem ser objetivados como contexto de aprendizagem, de forma que a riqueza natural e cultural do território da escola do campo seja tempo-espaço formativo. As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo salientam que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2001).

A Educação do campo se insere no contexto (ideal e material) da agroecologia como sistema produtivo amplo. Em uma perceptiva agroecológica, o campo é espaço de produção/criação da vida (e não apenas de produção econômica), implicando em relações diferentes dos sujeitos com o mundo. Neste aspecto, a educação do campo tem um duplo desafio, contribuir para a desconstrução do ideário dicotômico que define o meio rural como espaço econômico, lembrando o potencial dinâmico e vital que compõe o cenário de vida camponês apesar da precarização, das longas distâncias. Mas não basta desconstruir (ou lembrar) para manter dinâmico o espaço, a escola do campo é vetor desse dinamismo de vida, por isso é duplo o desafio. A escola do campo é organismo do campo para articular cultura, vida e trabalho, para



além do ideário de reserva de mercado. A consciência da importância da escola como agente colaborador na perspectiva agroecológica, de manutenção e valorização da vida no campo nos sentidos culturais, sociais, políticos e biológicos deverá ser uma constante para professores de todas as áreas, em uma perspectiva multidisciplinar.

Assim, o olhar atento à dimensão contextual rompe a perspectiva “urbanocêntrica” da educação. Essa é a dimensão responsável pelo levantamento e atendimento das demandas camponesas de maneira particular, contextual no sentido estrito. É o que ocorre com escolas que atendem seus alunos em calendários diferenciados e por meio de alternâncias formativas, com tempos formativos alternativos, cujos preceitos se originaram na França (Pedagogia da Alternância) e se estabeleceram no Brasil na segunda metade do século XX com a adesão preferencial de escolas rurais em regiões longínquas ou em que as famílias não podem prescindir dos jovens por períodos sistemáticos em função da economia familiar. A Pedagogia da Alternância representa a materialização do respeito ao contexto da escola do campo e traz novos paradigmas educativos que só cabem aos preceitos de uma educação que não é bancária, individualista e “conteudista”<sup>6</sup>.

### **A Dimensão Teórica**

Muito já ouvimos falar sobre a educação e a escola serem instrumentos do Estado na reprodução da lógica hegemônica, inclusive para a formação da mão de obra para o mercado capitalista. Durante o século XX, de Althusser, passando por Bourdieu e culminando em Mezáros, a escola foi desvendada em sua função ao capital. A Sociologia da Educação, inclusive, nos mostra como a escola contemporânea está alinhada, teoricamente, ao ideal burguês. Tal pressuposto poderia ser explicitado desde os objetivos e metas educacionais até a própria lógica funcional e comportamental escolar, similar à fabril, que fornece aos educandos a preparação para se

---

<sup>6</sup> Sobre a Pedagogia da Alternância, recomendamos a leitura das Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo Básica das Escolas do Campo (CNE/MEC, Brasília, 2001). O mesmo consultor que contribuiu na tessitura do parecer também é autor de pesquisa sobre o tema, onde recomendamos também: QUEIROZ, João B. O processo de implantação da Escola Família Agrícola (EFA) de Goiás. Dissertação de Mestrado. Goiânia: UFG. 1997.





constituírem como trabalhadores dóceis e alienados no fragmentado e acelerado sistema produtivo (ENGUIITA, 1989).

Nesse sentido, é possível questionar a quem realmente serve a educação e quais são seus propósitos. Tais perguntas culminam em uma discussão acerca dos aportes teóricos da educação e dos sistemas de ensino que pululam pelo país “ofertando” educação. Se, como temos observado, a educação está para o capital, e se os professores trabalham de forma precarizada e proletarizada, muitas vezes impedidos de efetuarem discussões teóricas profundas em seus processos de formação continuada, seria possível dizer que ela, a educação, é teoricamente neutra? A resposta óbvia é não. Apesar de muitos professores no Brasil não terem a oportunidade real de uma formação continuada baseada em discussões teóricas profundas (o que os leva até a uma certa ojeriza da teoria), sabemos que não existe neutralidade científica, ela é inalcançável e impossível, por que é humana e engendrada em escolhas, tornando-se conseqüentemente, política. (JAPIASSU, 1976).

Com esse primeiro ponto, partimos para a reflexão acerca do nosso objeto. A Educação do Campo “serve” a quem? Se a dimensão teórica vincula-se ao objetivo maior e aos fundamentos da educação, a prerrogativa da educação do campo estará vinculada aos seus sujeitos. Ora, se a escola do campo é a demanda e a conquista de camponeses engajados nas lutas históricas para a emancipação da classe trabalhadora sobre problemas fundantes como a questão agrária, então os fundamentos educacionais que baseiam a educação do campo e os projetos pedagógicos a norteariam as escolas do campo precisam alinhar-se ao conceito de classe, de luta de classes, de contradições no plano material (condições objetivas e concretas) desta dada sociedade.

Disso resulta considerar a centralidade do *trabalho* e o materialismo histórico dialético como método não apenas para compreender as experiências históricas mas, sobretudo, para, junto com a classe trabalhadora, refletir e propor a mudança, a transformação. Respeitar e compreender que a *classe trabalhadora* (do campo) produz essa reflexão e o horizonte de transformação sem levar em conta o referencial marxista significa negligenciar a questão agrária, a dimensão histórica, política, social e cultural dos povos do campo e das lutas camponesas, inclusive pela educação.





Nessa perspectiva os movimentos sociais estão à frente. Enquanto lutavam pela escola do campo, também produziam educação do campo e refletiam sobre teoria e método como aportes para conquistar a educação que propugnavam. Há experiências sínteses que ficaram conhecidas como a Pedagogia do Movimento, onde muitos teóricos das políticas públicas em educação foram beber. Para o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, a educação do campo deve estar amparada por referenciais que respondam às necessidades da classe trabalhadora camponesa não apenas no que tange à sua sobrevivência no campo, mas ao necessário olhar crítico sobre a disputa entre modelos societários que marca o trabalho e a vida no campo e na cidade:

Queremos que a escola ajude as crianças a entender como funciona o mundo do trabalho. Que consigam comparar o trabalho de seus pais e companheiros com o trabalho de outros trabalhadores do campo e da cidade. Que conheçam o funcionamento de uma granja, de uma fábrica, de um mercado, que saibam a complexidade do processo produtivo (...) que entendam a importância do trabalho na sociedade tendo uma experiência concreta de trabalho útil na escola e no próprio assentamento (MST, 2005, p. 72).

Para este fim, a escola do campo necessita, como já salientamos, embasar-se no materialismo histórico-dialético, partindo da realidade vivida, concreta, em suas materialidades e contradições, ao conhecimento empírico, ao científico, e à construção da realidade almejada. A proposta de superação das contradições deverá estar presente nos projetos escolares, no plano de trabalho docente, na carteira do aluno. Ela está presente nos projetos de educação do campo e seria incoerente frente a fundação social da educação do campo e seus sujeitos *“desprezar a análise da realidade a partir do ponto de vista da totalidade e da contradição, próprios da análise marxiana da sociedade dividida em classes”* (NETO, BEZERRA, 2011, p. 102).

### **A Dimensão Educativa**

Por fim, cabe destacar a síntese educativa, que reúne todas as demais dentro da compreensão e prática da educação do campo enquanto materialização de preceitos da Educação popular de inspiração freireana. Compreendemos que a educação do campo tem sua centralidade no trabalho, é educação pelo trabalho (não para o trabalho). Compreendemos que ela está embrenhada pela cultura popular do trabalhador (não para o), que é educação problematizada a



partir de questões objetivas materiais e contextuais dos educandos, com vistas à transformação da realidade entendida como contraditória (questão agrária).

A educação do campo é educação popular porque parte dos sujeitos e da sua constatação da realidade, do seu próprio cotidiano, da sua cultura, por meio da reflexão sobre a consciência do mundo, como ponte para sua emancipação. Conforme Rafael Rossi: *Os educadores e militantes populares lutam e defendem a escola pública e a educação formal como direito que precisa ser garantido e materializado, no entanto, condizente com as suas necessidades, com seu território, sua cultura, concepções teóricas e políticas* (ROSSI, 2014, p. 23) e complementa *Assim, a educação do campo e a educação popular devem ser um empreendimento solidário de cunho coletivo que se identifica com uma causa e que luta pela democratização do campo, pela agricultura camponesa e a garantia dos direitos sociais também às populações camponesas* (ROSSI, 2014, p. 26).

A educação popular de inspiração *freireana* nasce no bojo dos contextos históricos explicitados aqui, de opressão e resistência, marcada pelo contexto social que também caracteriza a educação do campo, cujas contradições do capitalismo revelam os problemas fundantes, e coaduna com a perspectiva do contexto cultural popular, propugnado como espaço de vida e resistência dos povos em expressões de autonomia e de saberes a serem recapitulados pela contextualização teórica que é materialista e dialética. De modo que o que temos são convergências tão explícitas que poderíamos considerar a referência máxima da educação do campo como obra *freireana*, pois ela mesma se intitula herdeira da pedagogia do oprimido. Mas toda ela é ainda o emaranhado de experiências sociais e teóricas que tentamos expor aqui como forma de sugestão de reflexão aos professores que pretendem atuar em escolas do campo.

### **Sobre dimensões e considerações finais: grandes desafios**

Mais importante que buscar a paternidade teórica da educação do campo em Paulo Freire ou na Educação Popular, é ressaltar o quanto essa última precisa ser desvendada e estudada com profundidade teórica e compromisso político. Cada professor ou professora que leciona em uma escola do campo precisa estar ciente de que sua responsabilidade ultrapassa o sentido de



alfabetizar ou ensinar conhecimentos, construir saberes, preparar para o trabalho e para a cidadania. Os professores e professoras das escolas do campo carregam em seus ombros as responsabilidades que os gritos da violência sofrida e da militância bradaram frente a exclusão, expropriação, resistência e recriação de sujeitos em luta, buscando por terra, por direitos, por educação.

Ao lecionar para os meninos e meninas no campo brasileiro, em algum dos milhares de assentamentos rurais deste país, os professores e professoras devem lembrar suas condições de agentes não apenas da política pública ou do Estado, cumprindo seu dever profissional, mas como sujeitos no processo de conquista e luta da classe trabalhadora. Fora disso, o professor não poderá compreender a dimensão totalizante da educação do campo como luta, como cultura, como política, como história, como sociedade. Para que a docência nas escolas do campo se dê dentro de uma função libertadora conforme prescreve seus contextos em conjunto, os professores e professoras precisam reconhecer o outro como sujeito de direito dentro das suas múltiplas dimensões. Com isso, o próprio Paulo Freire nos ajuda a concluir:

“Quem apenas fala e jamais ouve; quem imobiliza o conhecimento e o transfere a estudantes, não importa se de escolas primárias ou universitárias; quem ouve o eco apenas de suas próprias palavras, numa espécie de narcisismo oral; quem considera petulância da classe trabalhadora reivindicar seus direitos; quem pensa, por outro lado, que a classe trabalhadora é demasiado inculta e incapaz, necessitando, por isso de ser libertada de cima para baixo, não tem realmente nada a ver com libertação nem democracia. Pelo contrário, quem assim atua e assim pensa, consciente ou inconscientemente, ajuda a preservação das estruturas autoritárias” (FREIRE, 1987, p. 26).

Enfim, compreender e respeitar toda a multidimensionalidade da escola do campo, para além dos saberes docentes, é nossa sugestão aos professores e professoras que atuam (ou pretendem atuar) nos assentamentos rurais do Brasil tentando fazer um trabalho significativo que culmine na transformação da realidade brasileira. Ainda que nosso trabalho esteja marcado pela precarização e proletarização docente, ainda que as condições objetivas e subjetivas confrontem os sonhos dos professores e professoras entre o mundo ideal e a realidade concreta avassaladora, cabe a nós também escolhermos com quem, e de que formas, vamos lutar contra essa realidade, por sermos também sujeitos da história. Nossa proposta aqui foi apresentar dimensões que



possibilitem ainda, aos professores e professoras brasileiros, outros caminhos da luta por uma educação *contra hegemônica*, com outros sujeitos em luta, em diferentes formas de caminhar e lutar.

### Referências Bibliográficas

ARROYO, Miguel Gonzalez. *Escola Cidadania e Participação no Campo*. **Em Aberto**. Brasília: nº 9, Set., 1982.

AUBRÉE, Marion. *Os camponeses brasileiros: da luta política ao ritual da “mística”*. In **Cadernos Ceru** v. 21, n. 1, série 2, v. 21, junho de 2010.

BRASIL. MEC/CNE. **Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo**. Parecer CNE/CEB nº 36/2001, aprovado em 04 de dezembro de 2001.

CALDART, Roseli. *Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo*. Trabalho Necessário. MST - Ano 2, nº 2, 2004.

CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e resistência**: aspectos da cultura popular no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CHIANCA, Luciana. *O modo de viver caipira*. **Le Monde Diplomatique**, ano 3, n. 36, 2010.  
Disponível em: <http://www.diplomatique.org.br/artigo.php?id=737> . Acesso em: 7 ago. 2014.

CNE. **Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo Básica das Escolas do Campo**. CNE/MEC, Brasília, 2001.

ENGUITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FELÍCIO, M. J. Os camponeses, os agricultores familiares: paradigmas em questão. In **Geografia**. Universidade Estadual de Londrina. v. 15, n. 1, jan./jun. 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 26ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

JAPIASSU, Hilton. **O mito da neutralidade científica**. Rio de Janeiro : Imago, 1976.

MELUCCI, Alberto. Um objetivo para os movimentos sociais? *Lua Nova*, São Paulo , n. 17, jun. 1989. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-64451989000200004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451989000200004&lng=pt&nrm=iso) . Acesso em 08 ago. 2014.



MST. *Dossiê - MST Escola: Documentos e Estudos 1990-2001*. **Caderno de Educação**. n. 13 - edição especial, Veranópolis: Iterra, 2005.

NETO, Luiz, Bezerra, BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. *Educação do Campo: Referenciais teóricos em discussão*. In **Revista EXITUS**. Volume 01. Número 01. Jul./Dez. 2011 [file:///C:/Users/Mariana/Downloads/Exitus%20v1%20n1\\_093.pdf](file:///C:/Users/Mariana/Downloads/Exitus%20v1%20n1_093.pdf) (Acesso em 22/11/2014).

QUEIROZ, João B. *O processo de implantação da Escola Família Agrícola (EFA) de Goiás*. Dissertação de Mestrado. Goiânia: UFG. 1997.

ROSSI, Rafael. **Educação do Campo**: questões de luta e pesquisa. Curitiba, CRV, 2014.

SADER, Éder. **Quando novos personagens entraram em cena**: experiências e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo (1970-1980). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. *Os professores face ao saber*: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, 1991.

THOMPSON, E.P. "A Economia Moral da Multidão Inglesa no Século XVIII" in **Costumes em comum**: estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: CIA. Das Letras, 1998.