



**OJS**  
OPEN  
JOURNAL  
SYSTEMS

**REVISTA**  
**ENSINO DE GEOGRAFIA (RECIFE)**  
Laboratório de Ensino de Geografia e Profissionalização Docente (LEGEP)  
<https://periodicos.ufpe.br/revistas/ensinodegeografia>

**PKS**  
PUBLIC  
KNOWLEDGE  
PROJECT

## PEDAGOGIAS PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM NOVO (RE)CRIAR

Victória Zaupa Montini<sup>1</sup>, <https://orcid.org/0000-0002-4354-8530>  
Margarida de Cássia Campo<sup>2</sup>, <https://orcid.org/0000-0003-4082-6037>

<sup>1</sup>Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná, Brasil\*

<sup>2</sup> Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná, Brasil\*\*

*Artigo recebido em 06/03/2022 e aceito em 14/12/2022*

### RESUMO

O presente texto tem como objetivo compreender como os docentes que atuam nas escolas do campo percebem a construção de pedagogias próprias para sua prática docente. A metodologia da pesquisa é do tipo qualitativa, tendo como procedimento metodológico levantamento bibliográfico sobre a produção científica da temática de educação do campo, organização de um roteiro de perguntas no *Google Formulários*, respondidas por 12 educadores que atuam em escolas do campo no segundo semestre de 2021, e, por fim, a sistematização dos dados obtidos. Conclui-se que uma pedagogia que atenda à realidade dos educandos do campo, nasce a partir das experiências e das lutas dos coletivos envolvidos na reivindicação por direitos de autodeterminação das populações que vivem no campo.

**Palavras-chave:** educação; escolas; campo.

## PEDAGOGIES FOR COUNTRYSIDE FIELD EDUCATION: A NEW (RE)CREATION

### ABSTRACT

The present text aims at understanding how teachers who work in rural schools perceive the construction of their own pedagogies for their own teaching practice. The research methodology is qualitative, having as methodological procedure a bibliographic search on the scientific production on the theme of rural education, the organization of a question guide on Google Forms, answered by 12 educators who work in rural schools in the second semester of 2021, and, finally, the systematization of the obtained data. We conclude that a pedagogy that attends to the reality of the rural educators is born from the experiences and the struggles of the groups involved in the claim for self-determination rights of the populations that live in the countryside.

**Keywords:** education; schools; countryside

\* Graduada em Geografia, Universidade Estadual de Londrina, [victoria.zaupa@uel.br](mailto:victoria.zaupa@uel.br);

\*\* Pós-doutorado na Universidade de Coimbra-PT e doutora em Geografia pela UFSC, Universidade Estadual de Londrina, [mccassiacampos@uel.br](mailto:mccassiacampos@uel.br)

## **PEDAGOGÍAS PARA LA EDUCACIÓN EN EL CAMPO: UMA NUEVA (RE)CREAR**

### **RESUMEN**

Comprender como los docentes que actúan em escuelas rurales perciben la construcción de pedagogías propias para su práctica docente constituye el objetivo de este texto. Se utiliza, como metodología, la investigación cualitativa, como procedimiento metodológico, una encuesta bibliográfica sobre la producción científica del tema educación de campo, la organización de un guión de preguntas em Google Forms, respondido por 12 educadores que actúan em escuelas rurales em el segundo semestre de 2021, y finalmente, la sistematización de los datos obtenidos. Se concluye que una pedagogía que se ajuste a la realidad de los estudiantes rurales nace de las experiencias y luchas de los colectivos involucrados em la reinindicación de los derechos de autodeterminación de las poblaciones que viven em el campo.

**Palabras claves:** educación; escuelas; campo

### **Introdução**

Até a década de 70 do século XX, o Brasil era um país onde a maioria da população vivia no campo, porém não havia uma política ou diretriz nacional que assegurasse as normativas direcionadas para as escolas de Educação do Campo. É a partir dos anos 90, em especial por meio do tensionamento do Movimento Sem Terra (MST), que a educação do campo se torna uma política pública. Inicialmente, o MST reivindica a terra, posteriormente, também apresenta questionamentos quanto à educação das crianças, jovens e adolescentes em comunidades de assentamento. Os anseios eram pela garantia de currículos e práticas pedagógicas com uma visão de mundo baseada nas problemáticas da questão agrária e na luta do movimento.

Discutir tais questões é trabalhar com a dialética de disputa de projetos de sociedade e educação e, acima de tudo, perceber que as contradições são constantes, pois, ao passo que os movimentos sociais questionavam e requisitavam uma educação emancipatória enquanto política pública, a partir da década de 90, por outro lado, foram criadas várias políticas públicas municipais de fechamento das escolas do campo, pautadas na ideia de que a baixa presença de pessoas que viviam nesse espaço inviabilizaria a manutenção das escolas, portanto os estudantes deveriam ser transportados até uma escola urbana, processo que ficou conhecido como “nucleação”.

Diante disso, os projetos da sociedade de resistência ao fim das escolas do campo, acabaram reconfigurando as formas de ensinar. Observa-se que as pedagogias para o resistir

nascem na/da luta, ou seja, são saberes e experiências que se construíram neste cenário de enfrentamento à nucleação, e por currículos específicos para as realidades de tais escolas. Então, como bem coloca Sousa Santos (2020), os povos que vivem sobre o jugo da opressão do capitalismo, colonialismo e heteropatriarcalismo precisam criar, cotidianamente, insurgências de existência e sobrevivência contra os projetos de sociedade conservadores e neoliberais.

Portanto é importante que se estudem e reconheçam quais são e como se caracterizam essas lutas. Neste sentido, o presente texto tem como objetivo compreender como os docentes que atuam nas escolas do campo percebem a construção de pedagogias próprias para a sua prática docente nas comunidades em que lecionam.

A metodologia da pesquisa apresenta questões que não necessitam de classificação quantitativa, mas de uma análise qualitativa das respostas obtidas, dando mais liberdade à interpretação das respostas. Quanto aos procedimentos metodológicos, primeiramente foi realizado um levantamento bibliográfico sobre os temas, seguido da organização de um questionário, cuja aplicação, devido à pandemia de Covid-19, se deu de maneira remota, por meio da plataforma *Google Formulários*, no segundo semestre de 2021. O contato com os participantes da pesquisa ocorreu por meio de convite em dois grupos de *WhatsApp* compostos por quem se interessava pelas temáticas vinculadas à Educação do Campo, especificamente os participantes de cursos e palestras sobre questão agrária e juventude do campo de eventos online que ocorreram durante a pandemia da Covid-19. O questionário se constituiu em seis questões direcionadas para: a compreensão de como a pedagogia do/no campo se diferencia da pedagogia utilizada em escolas urbanas; a participação dos movimentos sociais nesse processo de criação e (re)criação de novas/velhas formas de construção de conhecimento para/com os sujeitos do campo; e alguns exemplos de práticas pedagógicas utilizadas nas escolas do campo. Ao final, foram obtidas doze respostas, esse total foi extraído de aproximadamente 80 pessoas que totalizavam os dois grupos aos quais o questionário foi encaminhado, todos os docentes que contribuíram com a pesquisa são profissionais de escolas do campo, situadas majoritariamente no Estado do Paraná.

A pesquisa, portanto, torna-se pertinente porque valoriza e analisa de maneira mais aprofundada, as discussões sobre como se desenvolve uma prática pedagógica voltada para a educação do campo, partindo da perspectiva dos sujeitos que estão inseridos/envolvidos nesse contexto, e na construção de pedagogias feitas na luta e para a luta, ou seja, as dos educadores do campo.

## **A (re)criação das pedagogias que nascem no cenário da disputa por projetos emancipadores de sociedade**

O projeto emancipador de Educação do Campo, como nos apresentam Farias e Faleiro (2018), é um movimento desestabilizador e questionador dos projetos hegemônicos de educação, sendo um instrumento necessário para insurgir em contextos de resistência para existência.

Ademais, a ideia de Educação do Campo vem ao encontro dos princípios e valores nas perspectivas camponesas, que, como colocam Farias e Faleiro (2018), não destruam, desterritorializem, subalternem ou expropriem seus modos de existência. Portanto o surgimento da Educação do Campo tinha como objetivo:

Superar as ideias urbano-centradas/capitalistas/coloniais que têm, por finalidade, alienar o campesinato a partir de processos educacionais que subordinavam a população do campo à lógica de produção capitalista, inviabilizando e deslegitimando seus modos de vida. (FARIAS; FALEIRO, 2018, p. 360).

Nesse sentido, o movimento de Educação do Campo pretende livrar-se do modelo urbano-centrado, uma vez que não se entende como uma tarefa fácil, em meio aos ataques aos movimentos sociais contra-hegemônicos, como o movimento negro, indígena, LGBTQIA+, luta por moradia e terras entre outros.

Para conceber as amarras que o movimento da Educação do Campo busca desfazer, é preciso compreendê-lo a partir de alguns pontos, como os da marginalização histórica e da anulação dos sujeitos do campo, ou seja, como coloca Caldart (2008, p.72): “Quando pensaram a especificidade da população trabalhadora do campo sempre o fizeram na perspectiva do ‘para’; nem ‘com’ e muito menos ‘dos’ trabalhadores”. Assim, temos a realidade campesina desconsiderada das ações governamentais, em especial pós meados de 2016, revelando, portanto, uma das justificativas pela luta constante dos movimentos sociais por uma Educação do Campo pensada junto e com os camponeses, a fim de que seja possível abarcar as vivências e também se caracterizar como uma construção com e dos povos do campo.

Avançando nas discussões, entende-se que o movimento de Educação do Campo, vem ao encontro de um modelo de desenvolvimento societário para o Brasil, como ainda observam Farias e Faleiros (2018). Esse novo modelo tem como pontos principais a promoção das necessidades sociais, da igualdade e justiça social e, principalmente, a democratização dos

meios de produção e a conseqüente superação da subalternidade dos sujeitos do campo a perspectivas de currículos centrados nas realidades socioespaciais das cidades.

Tais apontamentos são valorosos, no entanto nem sempre isso se configurou dessa maneira, pois:

Apesar do Brasil ser considerado um país de origem agrária, há um descaso com esta população na legislação. Uma vez que a Educação Rural não foi mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891. A introdução nos textos constitucionais só veio acontecer nas primeiras décadas do século XX. (SILVA, 2011, p. 19).

Ou seja, o reconhecimento das especificidades das escolas do campo é muito recente. Para Silva (2011), a aprovação das *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo*, em 2001, configura um avanço importante na construção de um Brasil camponês, como também uma conquista daqueles que acreditam que cidade e campo se desenvolvem relacionadamente, sendo espaços geográficos heterogêneos e singulares ao mesmo tempo.

Adiante, diz a autora que, mesmo que uma modalidade de educação esteja amparada por lei, não há garantia de que a regulamentação seja implantada, por isso, Silva (2011, p.19) alerta que “é preciso lutar para fazer valer os direitos previstos nela, por meio de organizações conscientes e constantes batalhas”. Ou seja, é preciso entender que o enfrentamento deve ser contínuo para assegurar uma Educação do Campo, mesmo com várias leis que amparam as especificidades da modalidade como:

As Diretrizes é o resultado de um olhar para a diversidade presente no campo, com o objetivo de construir a identidade da população camponesa, bem como seu direito a cidadania. É também a junção das seguintes leis: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – LDB, a qual expõe a necessidade de ensino e escola adequados à população camponesa. A Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, a qual dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. E na Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que dispõe sobre o Plano Nacional de Educação. (SILVA, 2011, p. 20).

Diante da citação acima, pode-se afirmar que as inúmeras lutas por uma educação do campo são legítimas e que, acima de tudo, ocorre em um cenário de reivindicações para acessar direitos garantidos pelas vias legais, como é o exemplo da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Lei nº 9.394/96, que, desde meados da década de 90, já garantia a necessidade de uma educação específica e diferenciada para as populações que vivem no campo. É preciso, portanto, reconhecer que as políticas públicas que asseguraram sua

implantação sempre ocorreram a partir de muita luta daqueles que acreditam em um projeto próprio de educação e, por outro lado, enfrentaram uma considerável contraofensiva, demonstrando que o campo é um espaço social em disputa e, no que se refere à Educação, entre projetos conservadores e projetos emancipadores.

Os projetos conservadores estão presentes como, por exemplo, na maneira como os movimentos sociais do campo são reportados pela grande mídia, que reflete única e exclusivamente, como expõe Silva (2011), os interesses dos grupos econômico-financeiros que se debruçam sobre o capital especulativo – do latifúndio – a fim de proteger seus interesses e propriedades. Dessa forma, a população brasileira está submetida à dominação simbólica de modelos de cunho conservador preconizados por ideologias alienantes em contraposição a ideologias progressistas, libertárias e contra-hegemônicas, remetendo-se ao que evidencia Sousa Santos (2020, p.106): “A liberdade hegemônica e a liberdade contra-hegemônica devem distinguir-se”. A primeira é uma liberdade autorizada, enquanto a segunda, onde se enquadra a Educação do Campo, por sua vez, se caracteriza como autônoma e emancipatória.

Objetivando compreender os conhecimentos gerados na/para a luta contra os processos de opressão como colonialismo, heteropatriarcalismo e capitalismo, Sousa Santos (2020, p..122) argumenta:

Os grupos que lutam contra a dominação têm de lidar com três tipos de conhecimentos: os seus próprios conhecimentos, que sustentam e legitimam a sua luta; os conhecimentos que os grupos dominantes produzem e ativam a fim de assegurarem a reprodução desse seu poder; os conhecimentos gerados ou mobilizados por outros movimentos ou grupos sociais com os quais são possíveis articulações e alianças baseadas na ecologia dos saberes.

Os conhecimentos, que são estimulados na/para a luta, são construídos por comunidades que sempre sofreram com os processos de opressão e subalternidade. Sousa Santos (2020) ainda evidencia que todo conhecimento válido mobilizado pelas lutas, seja científico ou não, possui uma dimensão técnica, mas essa dimensão somente é relevante ao passo que aprofunde, de modo eficaz, o compromisso ético-político subjacente aos conhecimentos envolvidos na/para a luta. A partir dessa perspectiva, o autor evidencia as ideias relativas à construção da denominada “ecologia dos saberes”, na qual as produções cognitivas são orientadas a partir de uma horizontalidade, pois, dessa forma, atinge uma ‘justiça cognitiva’ entre os diferentes grupos que resistem às várias formas de opressão, sobretudo o capitalismo, o heteropatriarcalismo e o colonialismo. Desse modo, as pedagogias direcionadas para os povos do campo podem ser

pensadas no prisma da ecologia dos saberes, uma vez que aparecem como desobediência epistêmica e política, pensada para resistir aos modos de ensinar e aprender urbano-cêntricos,

Por conseguinte, é importante compreender que, sendo o campo um espaço social em disputa, como apresentado nas *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica* (BRASIL, 2013), muito além de um perímetro não urbano, é também um espaço que dinamiza a ligação dos seres com a própria produção das condições de existência social e com as atividades da sociedade humana.

Cientes das demandas e das especificidades às quais o campo constantemente se vê submetido, os profissionais da educação das escolas do campo tiveram de criar práticas pedagógicas que abarcam toda a complexidade existente da realidade deste espaço. Assim, surgiu a Pedagogia da Alternância, que depois foi regulamentada pelas *Diretrizes Nacionais Curriculares*:

Parágrafo único. Formas de organização e metodologias pertinentes à realidade do campo devem ter acolhidas, como a pedagogia da terra, pela qual se busca um trabalho pedagógico fundamentado no princípio da sustentabilidade, para assegurar a preservação da vida das futuras gerações, e a pedagogia da alternância, na qual o estudante participa, concomitante e alternadamente, de dois ambientes/situações de aprendizagem: o escolar e o laboral, supondo parceria educativa, em que ambas as partes são corresponsáveis pelo aprendizado e pela formação do estudante. (BRASIL, 2013, p. 73).

Ainda cabe ressaltar que, assim como afirma Ribeiro (2008), até o final de 1960, a Pedagogia da Alternância era usada apenas pelas Casas Familiares Rurais (CFR) que já estavam consolidadas e reconhecidas no Brasil. Mas, atualmente, muitos projetos de educação do campo se utilizam dessa pedagogia como forma de construir metodologias alternativas próprias às existências dos sujeitos do campo.

A pedagogia da alternância constitui-se em um projeto emancipatório de Educação do Campo, pois se utiliza, como afirmam Caliari, Alencar e Amâncio (2011), do saber obtido através das experiências dos educandos junto à família e à comunidade na execução das tarefas, relacionando esse conhecimento empírico com as teorias presentes no currículo escolar. É uma prática significativa para a compreensão do cotidiano, da vida em comunidade e em família, ou seja, é na vinculação do conhecimento escolar com o ambiente familiar/comunidade que o jovem reflete sobre o espaço geográfico e elabora os marcos de referência. Logo:

A Pedagogia da Alternância institui um relacionamento entre o meio em que vive o jovem-família-comunidade-escola. Por não constituírem instâncias

antagônicas e excludentes, família e escola reinterpretem-se mutuamente na diversidade do conjunto das circunstâncias envolvidas. (CALIARI; ALENCAR; AMÂNCIO, 2011, p. 6).

Então, a interpretação das realidades familiares, como evidenciam os autores, surge do questionamento, ou seja, os estudantes retornam ao seu meio com uma problemática sistematizada pela comunidade escolar, apresentando soluções e ideias que foram incorporadas pelo conhecimento científico. Esse conhecimento permite uma reinterpretação de sua realidade e a geração de novas interrogações, as quais, posteriormente, passarão pelo mesmo processo de sistematização.

Além disso, Caliari, Alencar e Amâncio (2011) observam que esse ir e vir sucessivo na elaboração do conhecimento torna a família, a comunidade e os educandos, cúmplices e participantes ativos desta prática educativa. Inclusive, a pedagogia da alternância insere a problematização do conhecimento científico a partir da cultura e da realidade socioeconômica das comunidades rurais. Portanto, com a pedagogia da alternância, segundo Freire (1979, p.108), “através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente criam a história e se fazem seres histórico-sociais”.

Por fim, Caliari, Alencar e Amâncio (2011) ainda concluem que a adoção das práticas educacionais diferenciadas e que atendam às vivências e necessidades do campo, são importantes para a consolidação da melhoria de qualidade de vida coletiva do camponês, sendo também um instrumento relevante para a organização comunitária e de preservação ambiental e cultural. É necessário, porém, ter sempre em mente que as estratégias educacionais traçadas nesse modelo devem respeitar a realidade de seus participantes.

### **Resultados e discussões: o (re)criar práticas educativas de educar no/para/com o campo**

Esta última seção tem como objetivo analisar as concepções dos 12 profissionais que atuam em escolas do campo e que responderam às seis questões da pesquisa realizada durante o segundo semestre de 2021. A cada pergunta, optou-se por apresentar a fala de alguns dos entrevistados, pois infelizmente, por conta do tamanho do texto, ficaria inviável apresentar as falas de todos em cada questão. Procurou-se, então, expor e analisar a opinião de 4 a 5 sujeitos na contextualização de cada pergunta de maneira que a fala de todos aparecerá em alguma parte da análise.

Na primeira pergunta, foram questionadas as especificidades das escolas do campo em contraponto com as escolas da cidade, onde houve destaque para a produção de pedagogias

direcionadas para a realidade do estudante centrada na relação entre os conteúdos prescritos no currículo e a vivência da comunidade. Diferencia-se, na maioria das vezes, do ensino em escolas urbanas, como é possível observar nas falas abaixo:

**Sujeito 6** – Pedagogia do campo valoriza e parte de conteúdos voltados para a realidade dos educandos para formar conceitos globais, já a pedagogia urbana trabalha com conteúdo muitas vezes desconectados da realidade local.

**Sujeito 7** – A Pedagogia tradicional tem como objetivo a formação dos indivíduos para o mercado trabalho, com conteúdos separados por disciplina não proporcionando a relação delas na compreensão de uma realidade/vida real. A Pedagogia do campo busca romper essa lógica de trabalhar os conteúdos de forma abstrata, e sim, realizar a relação dos conteúdos com a prática/com a vida de cada sujeito, os conteúdos trabalhados de forma que se relacionam para compreender vida real. Partir da realidade do educando.

**Sujeito 10** – A pedagogia do campo pensa o espaço e o incorpora nas aulas e no trabalho escolar. O contexto e o entorno são relevantes e principais nos temas escolares.

**Sujeito 12** – Das escolas urbanas volta para um ensino eurocêntrico capitalista e do campo voltado para os saberes do território e valorização do coletivo do campo.

As *Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação do Campo* apontam as divergências entre uma pedagogia centrada na realidade socioespacial das cidades e uma pedagogia voltada para a realidade do campo, dualidade que ficou muito evidente nas falas dos sujeitos 6, 7 e 12, corroborando também a visão de Silva (2011):

As formas tradicionais das PP, as quais permearam o espaço da educação no campo, configuravam um ambiente de solidificação da mera transposição da escola urbana para a escola do campo, não valorizavam a vida e o trabalho no campo. (SILVA, 2011, p.16).

Logo, é perceptível que os currículos para as escolas urbanas centram na visão deste ambiente, em alguns casos por ser uma realidade distante, as discussões das espacialidades da formação socioespacial do campo e de sua população são invisibilizadas. Dessa forma, compreendemos a argumentação dos entrevistados 6, 7 e 12 que demarcam, de maneira nítida, as diferenças entre um currículo centrado na formação socioespacial do campo.

A seguir, procurando entender como ocorre a (re)criação de uma pedagogia voltada para a Educação do Campo, é possível identificar convergências nas respostas entre alguns elementos que se complementam, como o respeito aos conhecimentos dos sujeitos do campo,

a importância de ir além do espaço físico escolar, evidenciar a cultura local, a relevância da prática além da teoria, o trabalho coletivo e, por fim, a consideração do modo de vida dos educandos. Todos esses pontos foram citados nas devolutivas dos docentes listados abaixo:

**Sujeito 1** – Focando na prática fora da sala de aula.

**Sujeito 5** – De acordo com a cultura local.

**Sujeito 6** – A pedagogia do campo vem sendo estudada a muito tempo e sua criação vem da necessidade de uma educação voltada a realidade do campo, cabe ressaltar que essa pedagogia ela vai além das paredes da escola vai ao encontro dos interesses da comunidade também.

**Sujeito 10** – Em conjunto. Precisa-se refletir sobre as necessidades dos jovens e os professores também pensar na realidade do município/do entorno da escola.

Refletir sobre a (re)criação das práticas pedagógicas voltadas para a Educação do Campo é, acima de tudo, pensar diretamente na realidade dos educandos como coloca Caldart (2003), sendo que uma pedagogia direcionada para os sujeitos que vivem no campo constrói-se por meio do processo de produção do conhecimento que auxilia na formação das pessoas a partir da problematização do espaço de vivência – aquele que se vincula às grandes e pequenas questões da vida –, ou seja, quando um jovens camponês precisa utilizar os conhecimentos geográficos para escolher o lugar que será ocupado. Automaticamente, o conhecimento terá mais relevância humana e social para ele e, evidentemente, para a comunidade. A autora ainda diz que “conhecer para resolver significa entender o conhecimento como compreensão da realidade para transformá-la; compreensão da condição humana para torná-la mais plena” (CALDART, 2003, p.56). Essa é uma das lições pedagógicas que o MST recupera e considera importante para o desenvolvimento de suas atividades educativas.

Assim sendo e relembando o que ressalta Silva (2011), uma escola desenvolvida por uma coletividade ou movimento acaba sendo motivada pelos interesses que conquista, pela posição geográfica ou pelos sujeitos e coletivos que dela fazem parte. Ou seja, acaba por resumir a concepção de mundo do movimento e das pessoas que lutam pelo mesmo ideal. Além disso, de acordo com Souza (2006, p.57) a respeito da proposição dos coletivos do campo: “Trata-se de uma proposta que tenta desenvolver uma concepção humanista e crítica da educação, sustentadas em teorias da aprendizagem sociocultural”.

São, portanto, pedagogias da prática social, capazes de abarcar as vivências, perspectivas e tensões que enfrentam no cotidiano, como também as estratégias necessárias

de resolução para os assuntos nos quais estão inseridas, como o direito à terra, ao trabalho e à educação.

Adiante, na terceira pergunta que questionava sobre os principais obstáculos enfrentados no processo de (re)criação das pedagogias próprias para as escolas do campo, foram obtidas respostas com centralidade em pontos como a falta de especialização profissional, a desvalorização do campo, a escassez de políticas públicas, a falta de conhecimentos específicos e, também, da adequação do conteúdo com a prática ou outros, conforme destacado a seguir:

**Sujeito 3** – Falta de materiais didáticos adequados, avaliações externas padronizadas, nos moldes pedagógicos dominantes urbanos, falta de conhecimentos específicos de alguns profissionais, assim como do engajamento dos mesmos.

**Sujeito 4** - Ainda temos uma não valorização do campo, na escola e fora dela enquanto agricultura familiar, a valorização continua das grandes fazendas e não a agricultura familiar.

**Sujeito 9** – Romper com o conservadorismo da escola tradicional, ter pouco estrutura e base de políticas públicas que contemplem o campo.

**Sujeito 7** – Formação, e a grande rotatividade de professores nas escolas. Quem atua nas escolas urbanas não ajuda a construir educação do campo.

**Sujeito 8** – A falta de convívio e conhecer a realidade da educação do campo, valorizando o que já é apresentado no dia a dia. Nas urbanas tem a tecnologia a seu favor e já no campo é a própria realidade vivenciada.

De acordo com as exposições trazidas pelos docentes a respeito dos obstáculos enfrentados no processo de (re)criação e aplicação das práticas pedagógicas voltadas para o campo, recorreremos a Souza (2008) quando ressalta que a situação pedagógica e de infraestrutura nas escolas públicas ainda é bastante precária, apesar de a concepção de Educação do Campo ter ganhado espaço nos últimos anos. As poucas políticas públicas implementadas ainda não foram suficientes para garantir a tais instituições boa qualidade de infraestrutura e de materiais didáticos, cursos de formação continuada, etc. Para além das questões estruturais, a autora ressalta:

No que tange à prática pedagógica, a situação também é precária. Os professores nem sempre têm formação escolar superior para atuar no magistério e poucos têm acesso a bibliotecas ou materiais didáticos para desenvolver um trabalho pedagógico que vá ao encontro da educação do campo. São problemas – infra-estruturais e pedagógicos – que estão na pauta de reivindicações dos movimentos e organizações sociais do campo. (SOUZA, 2008, p.1.098-1.999).

Contudo é possível perceber nas falas dos entrevistados que, mesmo diante de tais problemas, existem professores que buscam uma prática pedagógica diferenciada, visando articular os conteúdos com a realidade dos estudantes, fato visualizado também na pesquisa de Souza (2008) na qual se evidencia que há um esforço dos docentes que atuam em escolas do campo para que o ensino tenha um sentido sociocultural para os filhos dos povos camponeses.

Entretanto, para além de obstáculos de compreensão epistemológica, Souza (2008) realça uma questão importante a ser observada, pois se trata de algo que vai além de uma simples ação, escancara projetos de ofensiva à manutenção das escolas do campo, como, por exemplo, as políticas públicas de nucleação, tanto em nível municipal como estadual, com o objetivo de fechar as escolas do campo e enviar os estudantes camponeses para instituições urbanas. Ou seja, esse processo obrigou e obriga inúmeros estudantes a percorrerem grandes distâncias entre a moradia e o lugar onde estudam e, muitas vezes, ainda são vítimas de violência simbólica, por chegarem à escola com a roupa ou os sapatos sujos e por serem considerados sujeitos inferiores que vivem em lugares historicamente estigmatizados como “espaços de atraso”. Isso é fruto de uma ideologia propagada por personagens que fizeram grande sucesso nos meios de comunicação, como, por exemplo, o Jeca Tatu e o tipo de matuto vivido pelo ator Mazzaropi em seus filmes. Além do mais, nessa escola vão apenas aprender conteúdos vinculados às concepções de mundo urbano-centradas.

Em relação a esse ponto, o participante 6 contribui, de forma relevante, mencionando os entraves do conservadorismo e a conseqüente dificuldade de construir projetos emancipadores, ratificando a necessidade de romper com as concepções reacionárias para que se torne possível o acesso a políticas públicas que fortaleçam as escolas do campo, dando condições do ensinar e aprender iguais ao que se tem em escolas urbanas.

Ainda, no que diz respeito ao sujeito 8, é possível observar que embora tenha sido citado a tecnologia como uma aliada das escolas urbanas, é preciso realizar um recorte ao discorrer sobre essa questão, pois sabe-se que as escolas públicas brasileiras possuem muitas condições precárias, quanto ao acesso as tecnologias educacionais.

No que se refere à quarta questão, sobre os elementos fundamentais para a construção de novas práticas pedagógicas no/do campo, aparecem, nas respostas, a compreensão da realidade do educando, o domínio sobre a história da conquista de terras, a adaptação do currículo escolar, que geralmente é urbano-cêntrico, e a contextualização dos conhecimentos tradicionais, como registrado a seguir:

**Sujeito 2** – A formulação de práticas pedagógicas que auxiliam os estudantes na compreensão do seu papel enquanto ator principal na comunidade, no seu espaço vivido.

**Sujeito 3** – Adaptações curriculares e de materiais didáticos. Discurso e vocabulário teórico-conceitual adequado.

**Sujeito 8** – A construção de conhecimento em busca no processo de aprendizagens voltadas para a realidade existente, trazendo para a educação do campo a tecnologia.

**Sujeito 11** – A realidade da comunidade escolar. Conteúdo vem da comunidade para a escola, da Escola para a comunidade.

Dessa forma, podemos observar a importância da Educação do Campo como um instrumento para a consolidação de políticas voltadas, especialmente, para a classe trabalhadora que vive no campo. o que, de acordo com Caldart (2008, p.72), “Implica na formação dos trabalhadores para lutas anticapitalistas, necessárias a sua própria sobrevivência: como classe, mas também como humanidade”. É, portanto, um paradigma fundamental para assegurar, aos sujeitos do campo, protagonismo na construção de seus conhecimentos.

Ainda é possível perceber, nas falas dos entrevistados, que a Educação do Campo, procura ser construída a partir dos conhecimentos dos educandos e pensada por meio dos aspectos da vida real, pretendendo libertá-los da alienação e os preparando para intervir nas situações que os oprimem.

Além de envolver essas questões, Farias e Faleiro (2018) ainda ressaltam que a Educação do Campo não centra seus processos na escola, ou seja, ela compreende a escola numa perspectiva que se consolida como um direito de todos, não cabendo, entretanto, ficar refém dela como a única concepção possível e capaz de transformação social, procurando descentrar-se dessa ideia de totalidade, para que seja possível exercer movimentos de formação humana em sua plenitude, como nas lutas de resistência às opressões e nos movimentos sociais. A própria adoção da pedagogia da alternância confirma essa concepção de que o processo educativo transpõe os muros da escola.

A penúltima questão procurou entender como os movimentos sociais do campo auxiliam na (re)criação de práticas pedagógica para a educação do campo, com destaque para os discursos abaixo:

**Sujeito 2** – Na cobrança de políticas públicas voltadas para esse segmento da sociedade.

**Sujeito 3** – Reivindicando, construindo e implementando escolas do campo.

**Sujeito 4** – Hoje não temos a participação dos movimentos sociais, no início do Assentamento foram importantes até para termos as escolas no Assentamento.

Sujeito 7 - As lutas dos movimentos do campo têm como pauta os direitos da classe trabalhadora direito a terra, moradia, alimentação saudável, soberania alimentar, educação, saúde, entre outros, a reivindicação dessas pautas requer conhecimentos, e o próprio processo de luta é um ambiente formador.

**Sujeito 11** – Auxiliam no cuidado com o amparo legal, nas palestras para as famílias sobre seus direitos e deveres como cidadão do campo, auxiliam também em materiais como jornal, revistas, para ser fonte de pesquisa.

Dessa maneira, a partir das falas dos entrevistados, fica evidente que os movimentos sociais possuem grande relevância para a manutenção e efetivação de políticas públicas voltadas para a Educação do Campo, como também no amparo legal e na implementação de escolas nos acampamentos e assentamentos. Logo, pensar na especificidade do campo é considerar, como expõe Caldart (2009), a realidade do campo na construção de políticas públicas, levando em conta os sujeitos participantes da educação e suas práticas sociais individuais e coletivas. Portanto os movimentos sociais lutam por políticas públicas específicas para o campo como estratégia de restituição e compensação e de justiça redistributiva, a fim de reparar os processos de exclusão histórica dessa população, em especial no que se refere ao acesso à educação.

Caldart (2009, p.40) evidencia: “Os protagonistas do processo de criação da Educação do campo são os ‘movimentos sociais camponeses em estado de luta’, com destaque aos movimentos sociais de luta pela reforma agrária e particularmente ao MST”. Portanto é possível compreender, de maneira mais ampla, as falas dos sujeitos acima, no sentido da participação efetiva dos movimentos sociais para a construção de uma Educação do Campo, como também na permanência e garantia de seus direitos, considerando ainda o que observa Caldart (2009) quando arrisca que talvez seja esta uma das características mais incômodas da Educação do Campo: os sujeitos se colocam como construtores de uma política educacional e se põem a pensar pedagogicamente.

De acordo com Silva (2011), os movimentos sociais conseguiram, a partir da reabertura política, “cavar” espaço nos campos político, ideológico, midiático, econômico e agrário, no entanto, como bem evidencia a autora, não sem dores, sofrimentos, perseguições e criminalização. Ou seja, é importante compreender que o processo de conquista não se desenvolve de maneira simplificada e harmônica, sendo possível afirmar que são processos lentos e de extrema resistência, em que “a luta traz objetivamente as respostas às exigências,

que são na verdade, de direito, como é o caso da educação e da escola do campo” (SILVA, 2011, p.9). Tal compreensão corrobora a ideia de que o espaço geográfico do campo é permeado, ideologicamente, por disputas entre projetos conservadores e emancipadores, sendo a área de educação inserida nessa dinâmica.

É possível verificar, portanto, a indiscutível participação dos movimentos sociais na história recente do país, momento histórico quando a dicotomia campo-cidade, gerada pelo contexto político, social e econômico, pediu políticas públicas específicas, as quais vão surgir como respostas, principalmente por meio das reivindicações dos movimentos sociais como analisam Castro e Melo (2014, p.98):

A partir dos anos 1990, as tensões sociais entre governo federal e movimentos sociais rurais, notadamente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), resultaram em diversas mobilizações e, conseqüentemente, no atendimento de parte das reivindicações para o rural, principalmente para os assentados de Reforma Agrária.

Assim sendo, o tensionamento dos movimentos sociais gera, como já citado, inúmeros conflitos de luta por terras, como o massacre de trabalhadores rurais sem-terra em Corumbiara (RO) em 1995 e Eldorado de Carajás (PA) em 1996, que tiveram repercussão nacional e internacional. Por outro lado, esse tensionamento foi propulsor de inúmeras mobilizações que levaram o governo federal a dar respostas à sociedade, gerando a criação do marco jurídico e de políticas para os assentamentos rurais (CASTRO; MELO, 2014).

É neste cenário, em 1998, que surge o Pronera (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária), com o intuito de fortalecer a educação nos projetos de assentamentos de Reforma Agrária, utilizando metodologias específicas para o campo:

Em seus quase 20 anos de existência, o PRONERA contribuiu para fortalecer a identidade camponesa por meio do acesso à educação em todos os níveis. Promoveu a formação profissional em cursos de nível médio e superior por meio de acordos de cooperação com diversas universidades brasileiras. Contribuiu também com as experiências agroecológicas e com a produção de tecnologias, inovando e criando lideranças de comunidades, cooperativas e associações de produtores. (FERNANDES; TARLAU, 2017, p 557).

Apesar da relevância de programas como esse para o fortalecimento da Educação do Campo, entretanto, vivemos hoje tempos de insegurança quanto à continuidade dessa política pública, pois, como relata matéria do Jornal *Brasil de Fato*, há o risco do fim do Pronera:

Preocupados com a situação do Pronera, os integrantes do Fórum Nacional de Educação no Campo divulgaram nota em defesa do direito da população camponesa à educação no seu local de trabalho. O decreto extinguiu uma parte fundamental da política, porém, não extinguirá a dívida que o Estado brasileiro tem em relação ao direito de acesso dos camponeses à educação. Tampouco extinguirá nossa disposição de seguir lutando por esse direito, componente de um projeto de Reforma Agrária no País como condição basilar de uma sociedade democrática que busque superar as aterradoras desigualdades sociais que hoje o caracterizam (CALDAS, 2020, n/p.).

Diante disso, é possível observar as fragilidades do programa atualmente, devido à presença da extrema-direita no poder político no Brasil, que tem atacado de forma veemente todas as políticas públicas de cunho progressista implantadas nas últimas décadas, sobretudo aquelas com viés de ação afirmativa para as populações que historicamente foram estigmatizadas e subalternizadas.

Por fim, após a compreensão e o aprofundamento de questões sobre as pedagogias voltadas para a Educação do Campo, suas especificidades e dificuldades, as respostas dos sujeitos entrevistados evidencia uma prática pedagógica criada especificamente para o trabalho pedagógico em escolas do campo, sendo descritas, entre elas, muitas que envolvem a criação de hortas, projetos sobre meio ambiente, atividades multi e interdisciplinares, produção de alimentos e discussões sobre reforma agrária, como podemos constatar em alguns dos relatos a seguir transcritos:

**Sujeito 1** – A utilização da teoria das aulas de ciências para a criação de uma horta, experimentos com compostagem.

**Sujeito 2** – Aulas multi e interdisciplinares, trabalhos de campo frequentes, aulas por área de conhecimento, adaptação de conteúdos para o dia a dia do estudante, etc.

**Sujeito 3** – Júri simulado sobre a reforma agrária, priorização das abordagens focadas nas relações entre campo e cidade na abordagem de alguns conteúdos geográficos, estimulação à construção de raciocínios espaciais voltados à compreensão do campo brasileiro na atualidade.

**Sujeito 7** – Organização de criança para reivindicação. Organização de espaços para a produção de alimentos.

As respostas à última questão apresentada permitem compreender como se realiza o desenvolvimento das práticas pedagógicas no ambiente da escola do campo, deixando elucidadas as diferentes atividades oferecidas, que abrangem as especificidades do campo.

Portanto, além de abarcar assuntos como organização socioespacial do lugar de vivência, reforma agrária e tantos outros, é notável o engajamento dos professores entrevistados no processo de (re)criar metodologias utilizadas em outras escolas para

contextualizar a realidade dos educandos do campo. Essa mesma constatação apareceu na pesquisa realizada por Souza (2008) sobre a prática pedagógica de 60 professores que atuavam em escolas do campo.

Logo, podemos constatar que a construção da educação do/no campo, apresenta possibilidades de efetivação de práticas pedagógicas transformadoras, a fim de edificar uma educação marcada por metodologias questionadoras e problematizadoras da prática social e que, acima de tudo, reconheça e valorize as concepções de vida da população campestre brasileira.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao concluir o presente artigo, é relevante dizer que, a partir de todas as discussões aqui apresentadas, a Educação do Campo se constitui um espaço político em disputa e que se mantém diante de resistências e reivindicações, por meio da criação e recriação de pedagogias de cunho emancipatório, embora sempre tensionada por pedagogias de princípios urbano-centrados.

Sousa Santos (2020) afirma que, no longo prazo, as epistemologias que nascem na luta ou para a luta emancipatória deverão transformar profundamente as instituições e as pedagogias existentes, promovendo a criação de outras. Observa-se que este é o caminho trilhado pela Educação do Campo, que procura continuamente se recriar para atender às necessidades de formulação de epistemes educativas e concepções políticas contra-hegemônicas, constituindo-se nas perspectivas da ecologia dos saberes.

Para além das discussões, as respostas obtidas a partir dos questionários aplicados aos Educadores do Campo confirmam as preocupações as quais o artigo se coloca a pensar, evidenciar as especificidades do campo e compreender suas necessidades, bem como tratar das pedagogias que nascem diante desse cenário. Tais pedagogias podem ser reconhecidas como pedagogias de resistências e de emancipação humana, que, como o próprio nome sugere, surgem como uma solução imediata e emergente para contemplar a existência e as particularidades dos sujeitos do campo.

Ademais, a presente pesquisa constitui-se como importante para a educação do campo, no sentido de defesa da permanência dessa modalidade de ensino, como também na disseminação das práticas pedagógicas específicas, a fim de tornar essa realidade reconhecida.

Como bem colocam Fernandes e Tarlau (2017, p.547): “Em um mundo urbanizado, são poucas as mentes e olhos que se voltam para o campo”. Diante disso, é preciso propiciar a reflexão sobre a necessidade desse olhar e pensar para e com a Educação do Campo, bem como

sobre as comunidades que tais instituições atendem, a fim de contribuir para um espectro mais integrador e comprometido, de fato, com as diversas visões do mundo, construindo, dessa maneira, uma educação humanista, libertária e emancipadora para aqueles que sofrem com os ataques das políticas públicas conservadoras e neoliberais.

Dessa forma, unindo as últimas reflexões acima, reforçamos a importância da sensibilidade para as diversidades de existências, cientes de que cabe à educação estar comprometida com as distintas formas de ser, estar, ver e viver no/o mundo.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília-DF, 1996. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/pdf/.../>. Acesso em: 11 jan.2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica**. Brasília-DF: SEB/DICEI, 2013. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/pdf/.../>. Acesso em: 11 jan.2021

CALDAS, Ana Carolina. Com fim do Pronera, Bolsonaro ataca educação dos povos do campo. **Brasil de Fato**, Curitiba. 28 fev. 2020. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/02/28/com-fim-do-pronera-bolsonaro-ataca-educacao-dos-povos-do-campo>. Acesso em: 12 jan. 2021.

CALDART, Roseli Salete. Movimento Sem Terra: lições de Pedagogia. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, p.50-59, jan./jun. 2003.

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. 2009.

CALDART, Roseli Salete. Sobre educação do campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Educação do campo**: campo – políticas públicas – educação. Brasília: INCRA: MDA, 2008. p. 67-97 (NEAD Especial, 10).

CALIARI, Rogério Omar; ALENCAR, Edgard; AMÂNCIO, Robson. Pedagogia da Alternância e desenvolvimento local. **Organizações Rurais & Agroindustriais**, UFLA, Lavras-MG, v.4, n.2, p.1-11, 2011.

CASTRO, Vânia Maria Vasconcelos; MELO, Conceição Coutinho. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera): uma proposta de avaliação em profundidade. **Revista Avaliação de Políticas Públicas**, Fortaleza, v.2, n.14, p. 96-107, jul./dez. 2014.

FARIAS, Magno Nunes; FALEIRO, Wender. Movimento de educação do campo enquanto fenômeno decolonial: afirmando percurso de desobediência político-epistemológica. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v.15, n.39. p.357-374, 2018.

FERNANDES, Bernardo Mançano; TARLAU, Rebecca. Razões para mudar o mundo: a educação do campo e a contribuição do Pronera. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.38, n.140. p.545-567, jul./set. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

RIBEIRO, Marlene. Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.1, p.27-45, jan./abr, 2008.

SILVA, Suely. O movimento de Educação do/no Campo: pressupostos fundamentais. **Educação em Revista**, Marília-SP, v.12, n.2, p.7-22, jul./dez.2011.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.29, n.105, p.1.089-1.111, set./dez.2008.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do campo**: propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **O fim do império cognitivo**: as epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, v.79. p.71-94, nov. 2007.