



Educação do campo e culturas: uma discussão sobre pedagogias alternativas

Alberto Merler*

Erineu Foerste**

Gerda Margit Schütz-Foerste***

Índice

1. Antecedentes históricos; 2. *Que tipo de progresso queremos?*; 3. Marcos legais; 4. Bases conceituais: iniciando uma discussão; 5. Considerações para continuidade do diálogo; Referências bibliográficas

Palavras chave

Educação do campo, pedagogias alternativas, culturas, parceria

1. Antecedentes históricos

A realização¹ em julho de 1998 da I conferência nacional, *Por uma educação básica do campo*, na cidade de Luziânia no Estado de Goiás Região Centro-Oeste do Brasil – promovida pelo Movimento sem terra, em parceria com a Conferência nacional dos bispos do Brasil (Cnbb), Universidade de Brasília (UnB), Fundo das Nações Unidas para a infância (Unicef) e Organização das Nações Unidas para educação, ciência e cultura (Unesco) – constitui-se como marco e divisor de águas nas lutas dos trabalhadores do campo por uma educação do campo no período posterior à abertura política². As lutas históricas dos camponeses, contra a espoliação da classe trabalhadora pelo capital, todavia, remetem à história da gênese da classe burguesa até nossos dias (Williams, 1989; Stedile *et al.*, 1994; Hobsbawm, 1995). Hoje os povos tradicionais do campo consolidam suas lutas por justiça, levantando a bandeira da educação em todos os níveis e modalidades como dimensão indissociável da reforma agrária; impulsionam-se debates interinstitucionais pela construção e implementação de políticas públicas de

* Universidade de Sassari.

** Universidade Federal do Espírito Santo.

*** Universidade Federal do Espírito Santo.

¹ As discussões feitas neste artigo foram enriquecidas nos diálogos com pesquisadores que participaram do *IV congresso internacional de pedagogia social*, realizado na Universidade de Campinas (Unicamp) nos dias 25, 26 e 27 de julho de 2012.

² A ditadura militar chegou a completar 20 anos. Foi instaurada em 1964 e a abertura política teve seu início em 1985, quando movimentos sociais, sindicatos, partidos políticos de esquerda, etc. saíram da clandestinidade.



demarcação de territórios (povos indígenas, quilombolas, pomeranos, sertanejos, ribeirinhos, etc.), para assentamentos dos trabalhadores sem-terra e garantia de educação do campo, como educação pública de qualidade enquanto direito dos cidadãos. Estão envolvidos no processo movimentos sociais, igreja, universidades, órgãos governamentais e não-governamentais.

Com explicitação da gravidade de problemas denunciados de forma recorrente entre nós – sobretudo pela falta de escolas, pelo desconhecimento e/ou desprezo às especificidades do campo, desrespeito aos profissionais do ensino e baixa qualidade do ensino no meio rural – adquirem novo impulso, mobilizações em torno de lutas populares, com participação de movimentos dos trabalhadores do campo e cidades, para novas resistências engajadas e conscientes, através da *Articulação nacional por uma educação do campo*³. Reafirmam-se as lutas coletivas dos trabalhadores do campo, que não se limitam à educação escolar em seu sentido estrito (Foerste, Schütz-Foerste e Duarte, 2004). Elas colocam ênfase na construção de um projeto público de educação, em que a formação ao longo de toda a vida é um direito do cidadão e dever do Estado.

O governo nas suas diferentes esferas (municipal, estadual e federal) é pressionado pelos movimentos sociais organizados, para atender plenamente a demandas de educação do campo. Desde seu surgimento na primeira metade dos anos Oitenta, o Movimento sem terra, por exemplo, coloca a luta por educação pública do trabalhador do campo como uma de suas principais bandeiras. Nos últimos anos, sobretudo a partir da criação do Programa nacional de educação na reforma agrária em 1998 e Secretaria de educação continuada, alfabetização, diversidade e inclusão (Secadi) em 2004, já se observam algumas conquistas importantes, que fazem avançar a construção coletiva e implementação de políticas de estado de educação do campo, a partir dos trabalhadores que produzem sua existência no cultivo da Terra. Em assentamentos da reforma agrária, por exemplo, implementaram-se, graças à persistência de mulheres e homens assentados, programas de educação de crianças, jovens e adultos, na oferta de cursos técnicos profissionalizantes, na educação continuada, na formação inicial e continuada de professores, etc.

Projetos como esses colocam uma questão importante, firmada com produções acumuladas nas experiências concretas e debates ampliados sistemáticos, pelo resgate das múltiplas identidades dos indivíduos que trabalham no campo: o trabalhador camponês é o sujeito da construção de outro projeto de desenvolvimento do campo, fundamentado na agricultura familiar agroecológica, para além do latifúndio e do agronegócio (Foerste, Schütz-Foerste e Duarte, 2004). Isso significa, do ponto de vista teórico e prático, que o campo é uma construção de todos no movimento permanente pela conquista da terra, cultivando a vida digna a cada dia. O trabalho coletivo e a prática da solidariedade fazem nascer, portanto, projetos alternativos sem precedentes no campo, que fortalecem cada vez mais lutas históricas dos oprimidos por outras possibilidades mais humanizadas de cultivo da Terra, sem dicotomizar ser humano-natureza.

³ Consulta: <http://educampoparaense.org/site/pages/foruns/articulacao-nacional-por-uma-educacao-d-o-campo.php>.



A Constituição de 1988 já havia incorporado aspectos das lutas sociais pelo resgate da cidadania dos excluídos das cidades e do campo, com respeito às diferenças culturais, étnicas, religiosas e rejeição das diferenças sociais, que legitimam a distribuição desigual das riquezas. Debates enfatizam a importância da afirmação de direitos populares na construção e implementação de políticas públicas, em que a educação é um dos pilares fundamentais. Assim, a participação efetiva do povo na gestão pública, exercendo controle sistemático sobre os órgãos de governo, tornou-se uma conquista constitucional que precisava também se fazer presente em relação ao processo educativo formal no campo, desde a educação infantil até o nível universitário.

Discussões que culminaram com a aprovação da Lei de diretrizes e bases da educação nacional n.9.394/96 apontam especificidades da educação do campo (conforme artigo 28), o que pressupõe outro tipo de prática educativa, que coloque no centro do processo pedagógico questões vividas pelos trabalhadores do campo, em suas lutas na produção de subsistência a partir do cultivo agroecológico da Terra. Tal conquista, ainda que a duras penas, (as elites sofisticam seu discurso para a criminalização dos movimentos sociais, fazendo uso, sobretudo da grande imprensa) vem se concretizando aos poucos, graças à persistência e articulações de entidades de representação dos trabalhadores do campo, como: Movimento sem terra (Mst), Confederação nacional dos trabalhadores na agricultura (Contag), Movimento dos pequenos agricultores (Mpa), Comissão pastoral da terra (Cpt), União nacional das escolas famílias do Brasil (Unefab), Federação dos trabalhadores da agricultura no Espírito Santo (Fetaes) entre outras.

O artigo 28 da Ldb levou o Conselho nacional de educação/Câmara de educação básica (Cne/Ceb) a aprovar Parecer Cne/Ceb n.36/2001 e Resolução Cne/Ceb n.1/2002, instituindo *Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo*⁴. Estes textos legais explicitam relevância do respeito à diversidade na igualdade, com ênfase em processos formais e informais de formação humana como prática inclusiva. Nesse sentido, a educação do campo é tomada aos poucos oficialmente no País, como prática social que não se constrói como oposição ao urbano ou às *coisas da cidade*, tampouco produzida por um teórico em particular (Merler *et al.*, 2012); mas é construída de forma coletiva como devir e possibilidade concreta, conforme Nosella (2011) e Gimonet (2011), de uma pedagogia alternativa⁵, articuladora de todos os seres humanos históricos no processo de produção das condições de subsistência de todas as pessoas do campo e da cidade. Deixando-nos provocar por Streck *et al.* (2010), podemos afirmar que no cenário das práticas e fontes das pedagogias latino-americanas emerge um sujeito coletivo que produz – na luta de todos os trabalhadores (do campo e das cidades) por uma sociedade mais humanizada – uma “pedagogia alternativa dos camponeses”, hoje denominada por todos no Brasil como *educação do campo*.

Na atual conjuntura internacional, com o fortalecimento das formas perversas de exclusão geradas pelo neoliberalismo e globalização (lei da economia de mercado), os

⁴ Disponível: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>.

⁵ Consulta Nosella (2011) e Gimonet (2011).



movimentos sociais redobram esforços de análise e de articulação (Thompson, 1995; Mezaros, 2004). Crescem índices de empobrecimento do povo, aumentando as diferenças sociais e culturais entre a classe detentora do capital e os trabalhadores das cidades e do campo. A degradação das condições de vida da população é galopante (o Brasil está entre os quatro Países com maior desigualdade social da América Latina, depois da Guatemala, Honduras e Colômbia), elevando significativamente desigualdades, que naturalizam processos históricos de exclusão social. A assim chamada “escola rural” no discurso oficial reforça ainda a lógica de mercado na medida em que seu currículo reproduz um modelo de desenvolvimento de agricultura que legitima o paradigma utilitarista de natureza das ciências modernas, paradigma este que naturaliza o latifúndio e o agronegócio. Os montantes de recursos públicos destinados a este modelo das elites de desenvolvimento rural não tem se revertido, na mesma proporção, em benefícios sociais para os trabalhadores do campo, por representar interesses do capital. A riqueza, ainda que questionável na sua base de sustentabilidade ecológica, não tem sido socializada. Não há equidade social no modelo de desenvolvimento do agronegócio e do latifúndio.

2. Que tipo de progresso queremos?

O projeto hegemônico de desenvolvimento nacional brasileiro das cidades e do campo coloca em questão pressupostos das lutas dos trabalhadores em geral, em detrimento de conquistas importantes para a consolidação de uma sociedade humanizada, sem injustiças sociais. Reforçam-se políticas que favorecem a hegemonia do capitalismo internacional, o que inviabiliza projetos populares e alternativos de desenvolvimento com sustentabilidade do campo, em que a educação é um dos pressupostos fundamentais. Pensar uma educação do campo no sentido proposto pelos sujeitos do campo exige desconstruir o paradigma hegemônico de desenvolvimento, bem como de educação imposto aos trabalhadores do campo. Nossas lutas coletivas ressignificam práticas sociais e culturais a partir de outro conteúdo político-ideológico em que a agroecologia é eixo articulador. Este se constitui como uma dimensão fundante da educação do campo aqui por nós compreendida como a pedagogia alternativa. Ela emerge do debate sobre o projeto popular-libertador de educação dos oprimidos que Paulo Freire sintetizou no seu tempo.

O direito à educação constitui-se como marco legal inalienável e indispensável para o resgate da cidadania de um povo, no discurso oficial, para impulsionar transformações políticas e ideológicas, consolidando o projeto econômico da classe dominante. As lutas do povo por uma educação popular-libertadora, entretanto, colocam-se a serviço da construção de uma sociedade humanizada e democrática social e economicamente, que não coincide com o projeto burguês de educação nas cidades e no campo. Sendo assim a educação do campo baliza-se a partir de princípios inaugurais que estão se mostrando viáveis, por exemplo, em experiências concretas de uma educação popular alternativa em assentamentos de reforma agrária (Proneira, 2004; Andrade *et al.*, 2004), que



gradativamente levaram a discussões coletivas pela superação de concepções equivocadas, pelas quais se consolidou uma hierarquia de valoração entre as cidades e o campo, sobrepondo aquelas a este.

Processos de engajamento ideológicos revolucionários, emanados de ações reflexivas e politicamente identificadas com os movimentos sociais dos trabalhadores rurais, colocam, a partir de novos patamares teórico-práticos, a relevância de transformações de base que favoreçam a superação de abordagens idealizadas do campo, reforçadas pelas políticas públicas e pela mídia de um modo geral (jornais, televisão, livros, filmes, músicas, etc.). Um passo importante a se dar, não resta dúvida, é a produção coletiva de críticas dos discursos que apresentam o campo como contexto em que prevalece abundância e não existem conflitos próprios da sociedade de classes. Ao mesmo tempo em que é construção de uma contra-ideologia, trata-se de lutas que não se restringem aos sujeitos oprimidos do campo. A educação do campo e das cidades é um dos projetos que pode contribuir de forma significativa nesse processo revolucionário de reconhecimento e valorização de identidades e culturas na construção de outro projeto de desenvolvimento.

Vale ressaltar, então, na perspectiva dos trabalhadores das cidades e do campo, que a abordagem da educação emancipatória/libertadora constitui-se como produção histórica, materializada por contradições explicitadas nos embates da sociedade de classes. Ao longo do tempo as elites criaram mecanismos que cerceiam aos trabalhadores do campo e das cidades acesso pleno às condições que garantem dignidade ao ser humano.

O direito à educação em todos os níveis é um desses direitos negados aos trabalhadores ao longo da história brasileira. Não perdendo de vista esta dimensão importante, hoje se colocam condições concretas para reflexão e debates sobre educação do campo como produção coletiva de sujeitos que acreditam que é possível resgatar o direito à fala de todos aqueles que se encontram hostilizados nas relações desiguais produzidas pela sociedade capitalista.

A educação do campo não comporta uma perspectiva compensatória, como querem os detentores do poder econômico nacional.

Qual projeto de desenvolvimento do campo se pretende implantar com as políticas públicas de educação de nosso País?

Não podemos abordar a problemática da educação do campo focando o olhar nas questões da formação humana como se elas não estivessem articuladas com aspectos econômicos, sociais e culturais, permeadas por ideologias e disputas por hegemonia (Gramsci, 1977). Compreendê-la como política social, num quadro complexo de ação governamental e não-governamental, em que políticas públicas de saúde, educação, agricultura, moradia, transporte, etc. formam uma totalidade complexa, apresenta-se como desafio político e acadêmico. Trata-se de projetos que não se encontram dissociados num conjunto de práticas sociais que se colocam no movimento pelo resgate da cidadania dos excluídos. Neste contexto de discussões a educação do campo é compreendida como prática construída e produzida na luta coletiva dos trabalhadores.

A tarefa de sistematizar princípios norteadores para a construção de um projeto político de educação do campo constitui desafio que deve se pautar na reflexão a partir



de uma história de lutas e discussões coletivas de diferentes segmentos de populações exploradas, ligados direta ou indiretamente aos movimentos sociais organizados do campo e das cidades.

Refletir a respeito de uma escola emancipatória/libertadora, no sentido proposto por Paulo Freire, não exclui nem hierarquiza sujeitos, porém busca incluí-los na medida em que todos são oprimidos na sociedade de classe e todos se libertam na luta pela superação das contradições das injustiças produzidas pela produção e distribuição desigual de bens materiais e simbólicos.

Elencamos a seguir alguns pontos para discussão, na tentativa de contribuir com debates partilhados com todos aqueles que acreditaram e continuam pensando que é possível em nosso País transformar a escola, garantindo no seu interior o encontro de muitas cores, muitas falas, muitas histórias de vida, para a dignificação de todos. Esta é uma luta dos oprimidos do campo e dos oprimidos das cidades por um projeto pedagógico popular-libertador de educação do campo e das cidades. Não se trata de pensar *pelo* povo do campo, na lógica das cidades, ou *para* ele, mas dialogando *com* suas histórias, para compreender como participar de suas lutas, compartilhando sofrimentos, mas principalmente aprendendo com eles a cultivar práticas de humildade e de diálogo em favor da humanização de todas as pessoas, para fazer nascer em toda a terra, em todos os lugares, o desejo de ocupar terra, aprendendo a escutá-la, ouvindo o que ela nos tem a dizer sobre como nos organizarmos para construir uma sociedade sem fome, sem injustiças étnicas, de gênero, religiosas, etc.

3. Marcos legais

Destacamos os seguintes instrumentos legais que servem de base para a construção de projeto diferenciado de educação do campo a partir do governo central: Constituição de 1988; Lei de diretrizes e bases da educação nacional n.9.394/1996 de 20/12/1996; Parecer Ceb/Cne n.14/1999 de 14/09/1999 – Diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas; Resolução Ceb/Cne n.03/1999 de 10/11/1999 institui diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas; Lei n.10.172/2001, Plano nacional de educação; Parecer Ceb/Cbe n.36/2001 de 04/12/2001, Diretrizes operacionais à educação básica nas escolas do campo; Resolução Ceb/Cneb n.01/2002 de 03 de abril de 2002 institui diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo; Lei n.10.639/2003 de 09/01/2003 estabelece inclusão de temas da cultura afro-brasileira no currículo escola; Parecer Ceb/Cne n.03/2004 de 10/03/2004 diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana; Resolução Ceb/Cne n.01/2004 de 17/06/2004 institui diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana; Parecer Ceb/Cne n.01/2006 de 01/02/2006 recomenda a adoção da pedagogia da alternância em escolas do campo; Decreto n.6.040/2007 de 07/02/2007 institui política nacional sustentável dos



povos e comunidades tradicionais; Lei n.11.645/2008 estabelece o ensino de história e cultura indígena e afro-brasileira no currículo escolar.

Discussões acumuladas no cenário nacional até o momento apontam para a construção coletiva do projeto político e pedagógico, que leve em consideração características próprias dos contextos locais, diretamente relacionadas a identidades e culturas. Encontram-se importantes disposições legais que se referem ao processo educativo do campo com fortalecimento de lutas coletivas nessa perspectiva.

Vale ressaltar que o *conceito de campo* não é monolítico, uma vez que a produção de subsistência da agricultura familiar do minifúndio (são propriedades pequenas que em geral têm 25 hectares ou menos) não coincide com o modelo ganancioso de desenvolvimento do agronegócio promovido pelo latifúndio. Por outro lado, é preciso considerar uma significativa diversidade de territórios e comunidades produtivas em áreas de pequena extensão que organizam o processo produtivo a partir de características muito próprias. Este é o caso, por exemplo, dos povos tradicionais das florestas (extrativistas da Amazônia), povos ribeirinhos, povos indígenas, comunidades quilombolas, comunidades pomeranas, etc.

4. Bases conceituais: iniciando uma discussão

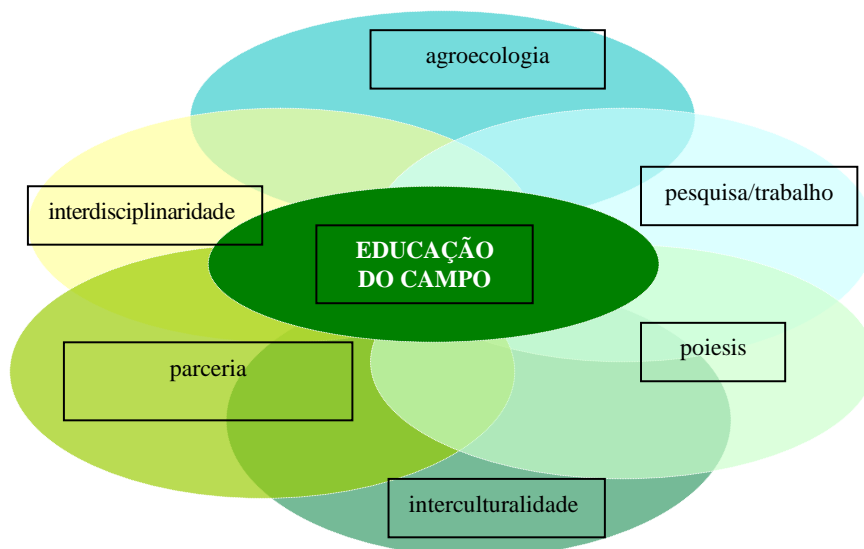
A educação do campo considera: sujeitos do campo; economia familiar agroecológica; povos tradicionais em seus respectivos territórios; saberes da terra; trabalho e pesquisa como princípio educativo; cultura como produção social da vida; interculturalidade; interdisciplinaridade como construção de conhecimento coletivo e engajado; cooperativismo e/ou associativismo como construção dialógica e política de participação; sustentabilidade e agroecologia.

As propostas pedagógicas de educação do campo hoje em construção nas escolas são orientadas a partir de pressupostos, tais como: sujeitos do campo, saberes da terra, territórios e povos tradicionais do campo, trabalho, alternância, pesquisa, agricultura familiar, sustentabilidade e agroecologia, culturas, identidades e interculturalidade, participação cidadã, diálogo, interdisciplinaridade, formação inicial e continuada, entre outros aspectos.

A seguir faremos uma abordagem introdutória sobre conceitos, como: campo, agricultura familiar, sustentabilidade, agroecologia e *poiesis*, partindo do seguinte quadro:



Quadro 1 - Educação do campo como prática pedagógica alternativa



a) O que é campo?

Parte-se da concepção de campo como espaço de produção integrado à sociedade nos seus modos de produzir bens de consumo materiais e culturais. O campo não se constitui como ente geográfico ou cultural isolado do contexto nacional e internacional. Todavia, cabe destacar que os povos tradicionais do campo (indígenas, quilombolas, pomeranos, pescadores, ribeirinhos, extrativistas das florestas, etc.) diferenciam-se entre si, com processos produtivos próprios. Assim os povos tradicionais do campo constroem culturas e identidades próprias, o que não significa que estejam isolados ou que sejam autônomos em relação ao resto do mundo.

«O campo compreendido a partir do conceito de *territorialidade* é o lugar marcado pelo humano e pela diversidade cultural, étnico-racial, pela multiplicidade de geração e recriação de saberes, de conhecimentos que são organizados com lógicas diferentes, de lutas, de mobilização social, de estratégias de sustentabilidade. É espaço emancipatório quando associado à construção da democracia e de solidariedade de lutas pelo direito à terra, à educação, à saúde, à organização da produção e pela preservação da vida. Assim, o desenvolvimento humano e o fortalecimento do capital social, por meio dos vínculos sociais, culturais e de relações de pertencimento a um determinado lugar como um espaço vivido, são imprescindíveis para o desenvolvimento territorial sustentável» (Mec, 2008).

A palavra *campo* não é utilizada aqui em oposição à idéia de urbano. O termo *campo* deve ser tomado com sentido peculiar e diverso, não mais como sinônimo de “atraso”. Há que se resgatar o campo como *locus* de produção de subsistência importante,



processo presente ao longo de toda a história da humanidade, estabelecendo condições de vida para aqueles que cultivam a terra e vivem do trabalho da terra. Nesse sentido é preciso resgatar culturas e identidades dos trabalhadores do campo. Isso significa afirmar que os conhecimentos ou saberes da terra acumulados pelos povos camponeses contribuem para impulsionar a construção coletiva de projetos alternativos de educação a partir de *comunidades sustentáveis*.

Partindo disso, então, pode-se falar de uma educação do campo como uma pedagogia alternativa e diferenciada, que leve em consideração especificidades das demandas de formação dos trabalhadores do campo, partindo da noção de diversidade e pluralidade.

Compreende-se que as políticas públicas devem atender às necessidades de projetos pedagógicos que emanam dos interesses daqueles que trabalham na terra e vivem no campo, sem estabelecer dicotomias com o urbano e as cidades em geral.

b) Agricultura familiar, sustentabilidade e agroecologia

Um projeto popular-libertador de educação do campo, intrinsecamente articulado com as lutas dos trabalhadores do campo, ressignifica a idéia de desenvolvimento e progresso. Parte-se do princípio de valorização da vida, não somente no sentido de sua preservação, mas também de sua reprodutibilidade. A dicotomia homem *versus* natureza perde significado, na medida em que a Terra é a *mãe terra*, que abriga a todos e que precisa ser cuidada e não explorada para atender a interesses de acumulação de riquezas em detrimento da vida.

Este debate coloca outra racionalidade para definir o homem e a natureza. Chegamos a compreender assim porque somos capazes de refletir sobre nós e os outros, sobre nossas ações, enfim sobre nossos modos de estar e ser no mundo.

Não há como ser de outro modo, uma vez que o ritmo do desenvolvimento capitalista nos desafia a pensar outras perspectivas de relação do homem com a natureza, não predatórias, que estejam articuladas com possibilidades concretas de sustentabilidade, considerando contextos específicos em que nos encontramos.

Cabe-nos perguntar como vemos o meio-ambiente e como nos relacionamos com a natureza no contexto em que produzimos nossas existências.

Que saberes acumulamos sobre nós e a natureza e que usos fazemos desse conhecimento?

Faz sentido também questionar a respeito das possibilidades que produzimos para que todos tenham acesso de forma igual e justa a bens materiais e culturais, sem reforçar práticas de exclusão e/ou de autoritarismo, através da dominação das elites, detentoras do poder econômico e político, sobre as populações menos favorecidas.

Compreender o campo como território de formação de pessoas, de interações sociais e econômicas implica uma concepção diferenciada das relações dos trabalhadores dos diferentes territórios do campo com a terra e com a sociedade como um todo no processo de produção e distribuição de bens materiais e simbólicos. Essa prática deriva uma pedagogia alternativa. Nesse âmbito identifica-se agroecologia como criação dos



trabalhadores do campo e das cidades nas lutas de resistência ao processo produtivo capitalista, que separa a força do trabalho e os meios de produção.

O debate sobre *agricultura familiar, sustentabilidade e agroecologia* constitui-se como pressuposto da educação do campo. Coloca-se a serviço dos trabalhadores, fundamentando lutas coletivas no campo e nas cidades que se contrapõem ao projeto hegemônico de desenvolvimento, gerador de injustiças sociais e exclusão, ao mesmo tempo em que fortaleceu historicamente a exploração predatória da natureza por grupos econômicos que se revezam no poder.

A sustentabilidade fundamenta uma forma diferenciada de relação do homem com a natureza, favorecendo a produção de conhecimentos que antes pareciam ter pouco significado ou eram considerados secundários, pois não serviam para a acumulação de riquezas. Essa pedagogia alternativa contribui para pensar e produzir a vida na perspectiva da *poiesis*, a partir da qual o ser humano busca um novo sentido para si, na sua relação com os outros e com a natureza.

c) Educação do campo como prática da *poiesis*

A educação do campo exige posturas de risco, de engajamento pela construção do novo, rejeitando todas as formas de preconceito. Por isso não se pauta simplesmente na transmissão e assimilação de conhecimentos sistematizados. Nega a imposição de cânones, redimensionando-os a partir dos saberes dos camponeses e dos saberes que estes demandam da escola para fortalecer lutas pela humanização do campo e das cidades. Tampouco a educação do campo fundamenta-se numa perspectiva espontaneísta, segundo a qual o ato de ensinar e aprender é a arte de tirar de dentro da pessoa aquilo que já está latente em todos os seres humanos, valorizada pelos defensores da educação essencialista inspirada em Platão.

Educação do campo é práxis do movimento e contradição, com auto-crítica, para apurar, numa postura permanente de reflexão, o olhar a novas leituras, articuladoras de práticas de interpretação e transformação coletiva do mundo, este referido a saberes, tempos e lugares das lutas dos oprimidos.

5. Considerações para continuidade do diálogo

A educação do campo é construção coletiva como prática de diálogo libertador (Freire, 1970), em cujo processo as pessoas constroem-se e são produzidas pelo movimento como sujeitos históricos autônomos e capazes de ler o mundo, atribuindo novos sentidos ao mundo e à realidade (Bahktin, 1986), sempre partindo de contradições das relações do homem com a natureza e dos seres humanos com outros seres humanos, na produção das condições materiais e simbólicas de existência de todas as pessoas, na busca incansável de um mundo mais digno e humanizado. É por isso mesmo instrumento de produção de hegemonia (Gramsci, 1977), como forma de resistência ao capital.



A educação do campo não se encontra acabada, mas é reinventada a cada dia, como pedagogia alternativa, visto que é precária e sempre incompleta, porque se articula como resistência ao projeto hegemônico de educação ditado pelas elites nacionais e internacionais.

Essa relação do eu com o outro (seres humanos e natureza) é fecundada pela problematização das culturas. Na ação revolucionária os sujeitos se reconhecem precários, admitindo que os resultados de nossas lutas são cultivados e reinventados sempre, fortalecendo práticas colaborativas e de cooperação (Foerste, 2005). Isso implica postura de reverência de cada pessoa frente à vida e à natureza, revoltando-se contra todos os tipos de agressão à Terra e todos os tipos de injustiças produzidas pela dominação humana. Porém, solidarizando-se de forma engajada com aqueles que são humilhados e excluídos, desafia a todos que exercem opressão sobre os outros a se libertarem de sua condição desumanizadora nessa relação com seus semelhantes e consigo mesmos.

Essa *revolta dialógica* impulsiona reflexões e atitudes de esperança e alegria, para a construção de novas alternativas sociais, alicerçadas no respeito à vida, no direito à liberdade.

Essa práxis, em construção coletiva, podemos definir como pedagogia alternativa ou como *educação do campo*.

Referências bibliográficas

- Andrade Márcia Regina *et al.*, *A educação na reforma agrária em perspectiva; uma avaliação do Pronera, Incra/Pronera/Ação educativa*, Brasília, 2004.
- Bakhtin Michail, *Marxismo e filosofia da linguagem*, Hucitec, São Paulo, 1986.
- Foerste Erineu, *Parceria na formação de professores*, Cortez, São Paulo, 2005.
- Foerste Erineu, Schütz-Foerste Gerda Margit (org.), *Educação do campo: diálogos interculturais*, Secadi/Mec, Brasília, 2011.
- Foerste Erineu, Schütz-Foerste Gerda Margit, Duarte Maria Laura Scneider (orgs.), *Por uma educação do campo*, Caderno n.6, Ufes/Pronera, Vitória/Brasília, 2004.
- Freire Paulo, *Pedagogia do oprimido*, Paz e Terra, São Paulo, 1970.
- Gimonet Jean-Claude, *Da experiência pedagógica à alternativa educacional* (texto avulso), Uninove, São Paulo, 2011.
- Gramsci Antonio, *Quaderni dal carcere* (voll. 1, 2, 3 e 4), Einaudi, Turim, 1977.
- Hobsbawm Eric, *A era dos extremos*, Cia. das Letras, São Paulo, 1995.
- Mec, *Referências para uma política nacional de educação do campo*, Mec, Brasília, 2004.
- Merler Alberto, Foerste Erineu, Caliaro Rogério, Paixão Laura M.B. Muri (orgs.), *Educação do campo: diálogos interculturais em terras capixabas*, Edufes, Vitória, 2012.
- Mezaros Istvan, *O poder da ideologia*, Boitempo Editorial, São Paulo, 2004.
- Nosella Paolo, *Educação, território e globalização*, in *Anais do VII seminário sobre trabalho e educação na Amazônia*, Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.
- Pronera, *Pesquisa de avaliação do programa nacional de educação na reforma agrária*, Incra/Pronera, Brasília, 2004.



- Stédile João Pedro *et al.*, *A questão agrária hoje*, Ufrgs, Porto Alegre, 1994.
- Streck Danilo (org.), *Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia*, Autêntica, Belo Horizonte, 2010.
- Thompson John B., *Ideologia e cultura moderna*, Vozes, Petrópolis, 1995.
- Williams Raymond, *O campo e a cidade na história e na literatura*, Cia das Letras, São Paulo, 1989.