

PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: caminho para o fortalecimento da escola do campo¹

Pedagogical principles of Rural Education: path to the empowerment of rural school

Maria Fernanda dos Santos Alencar*

1 INTRODUÇÃO

O século XXI, conforme Frigotto (2011), num balanço crítico das políticas e concepções educacionais que marcaram a primeira década deste século,² analisa que a continuidade no essencial da política macroeconômica, na primeira década deste século se diferencia da década de 1990 em diversos aspectos, tais como: a retomada da agenda do desenvolvimento, alteração da política externa, aumento real do salário mínimo e uma relação distinta com os movimentos sociais e, de forma específica, estabeleceu o diálogo com os movimentos sociais do campo.

Esse diálogo possibilitou um novo olhar, pensar e sentir sobre a construção de uma concepção de Educação do Campo e não mais educação rural, ou educação para o meio rural que demarca uma educação

¹ Texto organizado a partir do subcapítulo “Princípios Pedagógicos da Educação do Campo”, da Tese de doutorado intitulada *Princípios Pedagógicos da Educação do Campo e o Currículo da Educação de Jovens e Adultos do Campo: Discurso e Prática*. Universidad Del Mar (UDELMAR/Chile).

* Professora Titular da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), doutor pela University of Waterloo, Canadá, presidente do Instituto de Estudos Avançados em Comunicações (Iecom). malencar@dee.ufcg.edu.br

² Para Frigotto (2011), considerando o pressuposto de que o que marca uma conjuntura, é a natureza dos acontecimentos e dos fatos e as forças sociais que as constituem e não o tempo cronológico, demarca como conjuntura o ano de 2003, com a posse do governo de Luis Inácio Lula da Silva, para o início da primeira década do século XXI; entendendo que “a década de 2001 a 2010 não se interpreta nela mesma e, tampouco, pelo que nela se fez, mas pela natureza desse fazer e das forças sociais que o materializam para além das intenções e do discurso”.

dos e não *para* os sujeitos do campo, construídas com os próprios sujeitos dos direitos que as exigem (CALDART, 2004).

Os anos iniciais da década de 2000, especificamente 2000-2005, considerando não o tempo cronológico, mas os acontecimentos e as forças sociais que os constituíram, foram promissores na discussão da efetivação de uma política para a Educação do Campo. Nesse período, tivemos a publicação dos seguintes documentos que marcaram a materialização de uma política educacional para o campo brasileiro: Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (CNE/CEB n. 1, 2002) e as Referências Nacionais para uma Educação do Campo (MEC, 2005)³. Esses documentos procuram construir a identidade da escola do campo; e o segundo documento, de forma mais efetiva, porque apresenta os princípios pedagógicos que direcionam a educação do campo para o fortalecimento da identidade da escola do campo.

É nesse aspecto que reside o grande desafio, ou seja, como materializar, nas propostas pedagógicas, curriculares ou de formação de professores os princípios pedagógicos da Educação do Campo.

Nesse sentido, buscamos, neste texto, discutir de que forma os princípios pedagógicos da Educação do Campo, conforme apresentado no documento do Ministério da Educação, se materializam nas proposições da Educação do Campo para o fortalecimento da identidade da escola do campo. Para o atendimento dessa finalidade, buscamos, num primeiro momento, compreender o que significa princípio pedagógico partindo do sentido etimológico da palavra, bem como no campo do seu significado e das concepções. Para isso fazemos uso do dicionário de Língua Portuguesa (HOUAISS, 2001) e os estudos promovidos por Ferreira (2008); Machado (2009); Lima (2002) e Souza (2009). Em seguida, discutimos, à luz de alguns estudiosos da Educação do Campo (ARROYO, CALDART E MOLINA, 2004; SOUZA, 2007; MOLINA, 2009; FRIGOTTO, 2011), que caminhos teóricos e políticos podem orientar projetos de formação do docente do campo, da discussão do currículo e, assim, fortalecer a identidade da escola do campo; reestruturando-a em função de uma educação que atenda aos interesses e

³ Este documento esteve sob a coordenação de Marise Nogueira Ramos, Telma Maria Moreira e Clarice Aparecida dos Santos.

realidade da população do campo, respeitando o homem, a mulher, o/a jovem e a criança do campo em seu lugar e em sua cultura.

2 PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS: ETIMOLOGIA, SIGNIFICADO E CONCEPÇÃO

O que se compreende por princípio pedagógico? Iniciemos a compreensão a partir da acepção da palavra princípio. Etimologicamente, a palavra princípio deriva do latim “principium” (HOUAISS, 2001, p. 2300), e conforme Machado (2009) designa verdades ou axiomas iniciais.

O dicionário de Língua Portuguesa Houaiss (2001, p. 2299), nos apresenta várias definições para o termo princípio, dentre as quais escolhemos:

[...] o que serve de base a alguma coisa, causa primeira, raiz, razão, ditame moral, regra, lei, preceito; [...] proposição elementar e fundamental que serve de base a uma ordem de conhecimento; lei de caráter geral com papel fundamental no desenvolvimento de uma teoria e da qual outras leis podem ser derivadas; proposição lógica fundamental sobre a qual se apoia o raciocínio; fonte ou causa de uma ação.

Ou ainda a derivada do grego “ARCHÈ”, em que a palavra princípio é definida como “[...] aquilo que dá origem a todas as outras coisas”, conforme noção da tradição filosófica clássica da antiga Grécia, quando o termo “princípio foi incluído na filosofia por Anaximandro e muito usado por Platão” (NETO, 2001). Ou, de outras concepções advindas do ordenamento jurídico como a de Bobbio (apud MACHADO, 2009), que conceitua princípio como todo enunciado que contenha uma orientação ou impulso dirigido à ação. Para Bonavides (2000), os princípios são normas e as normas compreendem igualmente os princípios e as regras. Assim, os princípios são verdadeiros axiomas, derivam do juízo de justiça de equidade e de direito, são verdadeiras expressões dos anseios da sociedade, logo legitimadores das ações legais e das políticas administrativas, ao passo que as regras são conteúdos de execução, de funcionalidade, a transposição daquela pré-disposição de valores (NETO, 2001).

Em relação ao termo pedagógico, o dicionário da Língua Portuguesa o acolhe como adjetivo “relativo à ou próprio da pedago-

gia” (HOUAISS, 2001, p. 2162). Abordaremos esse termo a partir da pesquisa realizada por Ferreira (2008)⁴, sobre “o que é e o que não é pedagógico”.

Essa pesquisadora destaca que três fatores podem ser auxiliares na compreensão da abordagem do pedagógico. O primeiro fator diz respeito à imprecisão da categoria pedagógica, pois quando se fala em pedagógico pode-se, paradoxalmente, falar de tudo e de quase nada. Pedagógico é todo o pensar-agir da escola com o intuito de produzir conhecimento, mas não dissociado do espaço, do tempo e do trabalho realizado pela escola. Assim, o pedagógico é a articulação desses fatores, objetivando a produção do conhecimento.

O segundo fator refere-se à existência do pedagógico na relação entre sujeitos, cuja posição social na escola é vista, tradicionalmente, como antagonica: os professores e os estudantes. Nessa relação, explica que “O pedagógico é, neste sentido, um elemento relacional entre os sujeitos, não existe a priori, nem tampouco existe senão na ação-linguagem dos sujeitos da educação” (FERREIRA, 2008, p. 182).

O terceiro fator, que considera ser pauta de reflexão, é o que chama de gestão do pedagógico, sob a perspectiva dos professores. Para Ferreira (idem, p. 183) “o trabalho dos professores é a produção da aula e, nesta, a produção do conhecimento. Portanto, não há compreensão do trabalho dos professores senão entendido como pedagógico.” Assim, acolhendo Lima (2002, p. 246), essa autora visualiza

o professor como sujeito que não reproduz apenas o conhecimento, pode fazer do seu próprio trabalho de sala de aula um espaço de práxis docente e de transformação humana. É na ação refletida e na redimensão de sua prática que o professor pode ser agente de mudanças na escola e na sociedade.

Ferreira (2008) acrescenta que o pedagógico é da ordem do instituído e do instituinte (CASTORIADIS, 1988) e está relacionado ao modo como o grupo que compõe a escola se organiza e como entende e

⁴ Baseado no texto da professora Liliane Soares Ferreira, da Universidade de Santa Maria, que desenvolve uma pesquisa bibliográfica sobre o uso indiscriminado da palavra pedagógico. A autora objetiva deslindar o que é pedagógico, partindo de três supostos: a imprecisão do termo e sua relação com a Pedagogia; a dimensão social do pedagógico; a gestão do pedagógico como uma compreensão mais ampliada do pedagógico e expressa com o trabalho dos professores.

produz a educação. Dessa forma, “Transita entre o individual e o coletivo, de modo dialético, elaborando-se e acontecendo cotidianamente na escola” (FERREIRA, 2008, p. 183).

Assim, compreendemos, a partir das concepções estudadas sobre os termos – princípio e pedagógico – que, quando abordamos a expressão princípio pedagógico, este deve ser um princípio básico que, enquanto um axioma, sustenta uma prática, uma ideologia, um caminho e uma postura que orienta e conduz a uma determinada ação, a ação pedagógica.

Dessa forma, a ação pedagógica se fundamenta nos princípios pedagógicos para um pensar-agir sobre uma educação e uma escola – em nossa discussão: a educação e a escola do campo – para o desenvolvimento de uma práxis pedagógica que produza mudanças no sujeito do campo, na (re)construção de sua identidade, no interior da escola e da sociedade.

Práxis pedagógica, neste texto, situada a partir de Souza (2009, p.60) que a entende “como realização de um currículo por meio das relações e ações que se dão entre os sujeitos em suas práticas”. Esses sujeitos são o sujeito educador, numa prática docente; o sujeito educando, numa prática discente; o sujeito gestor, numa prática gestora que “em suas ações e relações, serão sempre mediados pela construção dos conteúdos pedagógicos ou do conhecimento” (SOUZA, 2009, p. 60) que, em consequência, corresponderá, respectivamente, a uma “prática gnosiológica e/ou epistemológica.”.

Desta forma, o princípio pedagógico é a base para a definição de políticas públicas, para um novo fazer da escola, do currículo e de uma práxis pedagógica “que se organiza a partir de um contexto político, econômico, social, institucional e interpessoal” (SOUZA, 2009).

3 PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E A IDENTIDADE DA ESCOLA DO CAMPO

São seis os princípios pedagógicos propostos no documento “Referências Nacionais para uma Educação do Campo” (BRASIL/MEC, 2005) que fundamentam a identidade da escola do campo e, assim, procuram materializar o conceito de educação do campo. Cada princípio será aqui desenvolvido sob o ponto de vista dos seus

elaboradores, conjunto de professores, que formaram o Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, como consta no documento citado, mas buscando um diálogo com abordagens de outros autores que vêm discutindo a Educação do Campo, ou contribuem sobre algumas das categorias apresentadas. Os princípios pedagógicos são os seguintes:

3.1 PRINCÍPIO PEDAGÓGICO DO PAPEL DA ESCOLA ENQUANTO FORMADORA DE SUJEITOS ARTICULADA A UM PROJETO DE EMANCIPAÇÃO HUMANA

Este princípio referenda a formação humana como todo processo educativo que possibilita ao sujeito constituir-se, enquanto ser social responsável e livre, capaz de refletir sobre sua atividade, de ver e corrigir erros, de cooperar e de relacionar-se eticamente, situando que a educação como formação humana é também uma ação cultural; e, neste sentido, engloba conhecimentos, atitudes, valores e comportamentos construídos no processo educativo, o qual deve ultrapassar toda a vida escolar. Assim, precisa acolher os saberes acumulados pela experiência de vida dos educandos e a dinâmica em que está enraizado este processo para que se torne válido o princípio determinante da escola vinculada à realidade dos sujeitos (BRASIL/MEC, 2005).

Dessa forma, se torna importante, nesse processo, tanto a apreensão do conhecimento produzido historicamente pela ciência quanto os saberes produzidos pela experiência de vida. Conforme Parágrafo único do Art. 2º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do campo. A escola do campo define-se pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade compreendendo-a na perspectiva da leitura crítica, objetivando transformá-la.

Souza (2007) chama a atenção para uma práxis pedagógica capaz não apenas de melhor compreender a condição humana e as possibilidades de superação de suas limitações culturais e nela intervir, mas, conforme afirmara Freire, no Documento de 1958⁵, (FREIRE, 1998, p. 25),

⁵ Em 1958, o governo brasileiro convoca o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado na cidade do Rio de Janeiro, de 09 a 16 de julho. Antecedendo esse Congresso houve Congressos Regionais. O de Pernambuco teve como relator da Comissão de Estudos nº 3, Paulo Freire, o documento desta

“criar novas disposições mentais no homem, capazes de inseri-lo melhor em sua contextura histórico-cultural” que possibilite a emancipação humana. Mas, podemos interrogar: De que forma uma práxis pedagógica pode possibilitar a emancipação humana? E o que poderíamos conceituar como emancipação humana?

Emancipar deriva do latim *emancipare* e se relaciona, conforme Pizzi (2005), ao processo individual e coletivo, representa o processo histórico, ideológico, educativo e formativo de emancipar indivíduos, grupos sociais e países da tutela política, econômica, cultural ou ideológica.

Feitoza (2008) considera que, a partir da aceção acima, somente é possível emancipar-se no contexto de sociedades democráticas, pois se exige para tal ato um exercício anterior de noções como liberdade, igualdade, autonomia e desalienação, além de saber viver em sociedade, usufruindo de direitos civis, políticos e sociais, tanto no âmbito individual quanto no coletivo.

O conceito de emancipação⁶ para Bottomore (1988), no Dicionário do Pensamento Marxista, está relacionado à concepção de liberdade, que advindo do latim *libertas*, tem correlações políticas, éticas e filosóficas. Feitoza (2008) esclarece que, politicamente, o termo liberdade relaciona-se ao exercício da cidadania, leis e direitos, sendo sua configuração relacionada ao Estado de Direito, aos fundamentos jurídicos.

Bottomore (1988, p. 123) explica que “o marxismo é herdeiro de uma concepção mais rica e mais ampla de liberdade como autodeterminação, que tem origem no pensamento de filósofos como Spinoza, Rousseau, Kant e Hegel”. Para esse autor, diferentemente da perspectiva liberal, que aborda a liberdade como “ausência de interferência ou, ainda especifica-

Comissão foi levado e lido por Paulo Freire no Congresso Nacional. Para Paiva (1972, p. 210-211), esse Congresso é “o início da transformação do pensamento pedagógico brasileiro, com o abandono do ‘otimismo pedagógico’ e a (re)introdução da reflexão social na elaboração das idéias pedagógicas. Além disso, ele serviu também como estímulo ao desenvolvimento de novas idéias e novos métodos educativos para adultos”.

⁶ O conceito de emancipação é trabalhado por Marx em diferentes textos, mas a obra em que ele desenvolve especificamente o conceito estudado é no livro “A Questão Judaica”, no qual é estabelecida a distinção entre emancipação política e emancipação humana. “A emancipação política é a redução do homem, de um lado, a membro da sociedade burguesa, a indivíduo egoísta independente e, de outro, a cidadão do estado, à pessoa moral (p. 42)”.

mente, de coerção. Sou livre para fazer o que os outros não me impedem”, os “marxistas tendem a ver a liberdade em termos da eliminação dos obstáculos da emancipação humana, isto é, ao múltiplo desenvolvimento das possibilidades humanas e a criação de uma forma de associação digna da condição humana” (BOTTMORE, 1988 p. 124). Ressaltando que para a superação desses “obstáculos, é necessária uma tentativa coletiva” de forma a atingir a emancipação humana que somente será alcançada quando

[...] o homem individual real recupera em si o cidadão abstrato e se converte, como homem individual, em ser genérico, em seu trabalho individual em suas relações individuais, somente reconhecido e organizado em suas “forces propes” como forças sociais e quando, portanto, já não separa de si a força social sob forma de força política, somente então se processa a emancipação humana (MARX, 2002, p. 42, grifos do autor).

Verifica-se que o processo de emancipação humana se dará, na perspectiva conceitual marxista, num processo social e coletivo ligado à instauração de um novo modelo social que supere aspectos do modelo vigente, como novamente situa Marx:

A libertação, diz Marx, é um ato histórico, não um ato mental. A transformação, através da divisão do trabalho, dos poderes (relações) pessoas em poderes materiais não pode ser dissipada descartando-se da mente a ideia que se tem dela, mas só pode ser abolida pelos indivíduos quando novamente sujeitam estes poderes materiais a si mesmos e abolem a divisão do trabalho. Isso não é possível sem a comunidade. Somente dentro da comunidade cada individuo possui os meios para cultivar seus dons em todas as direções; por isso, a liberdade pessoal só se torna possível dentro da comunidade. [...] Na comunidade real, os indivíduos obtêm sua liberdade por meio de sua associação (apud MÉSZAROS, 2005, p. 488-489).

A visão marxista, conclama a coletividade, torna complementar a autonomia individual e a emancipação humana e trata de sujeitos concretos, o que difere e distancia totalmente dos ideais liberais que proclamam a liberdade aos vínculos individuais e tratam de indivíduos abstratos, tornando cada um responsável para conseguir as condições de ser livre (FEITOZA, 2008).

Adorno (2000, p. 151) explica que a emancipação, de certo modo, significa o mesmo que conscientização, racionalidade. Esse autor salienta que o conceito de racionalidade ou de conscientização é apreendido

como a capacidade formal de pensar, o que para ele é excessivamente estreito, pois a racionalidade consiste, como atitude pessoal, na disposição de examinar nossas ideias e opiniões e autocriticá-las. Assim, afirma:

[...] a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo – a relação entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. [...] a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação.

Adorno (2000) esclarece que o processo educacional é um ato político emancipatório e, como tal, não se pode separar as funções presentes neste ato – a função do professor ao do emancipado. Entretanto, identifica limites à educação para a emancipação humana. Segundo esse autor (idem, p. 185), a sociedade, da forma como está fundada, cultiva o homem não emancipado. Para ele “qualquer experimento de conduzir a sociedade à emancipação é reprimida com força, que buscarão demonstrar que, precisamente o que desejamos encontra-se de há muito superado ou então está desatualizado ou é utópico”.

Para Freire (1996), a educação é um ato político de intervenção, e nesse ato o educador(a) tem uma tarefa político-pedagógica importante por possibilitar, a partir da apreensão da realidade, um conhecimento crítico que leva a conscientização, o que implica que se ultrapasse a esfera espontânea de apreensão da realidade, para uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica de compreensão da realidade no sentido de mudar esta realidade.

Freire, conforme estudos promovidos por Feitoza (2008), não trabalhou o conceito de emancipação. Segundo Feitosa (idem) foi localizado, em Freire, um movimento teórico-prático contra a opressão, a desumanização dos seres humanos e a favor da libertação humana. E é nesse sentido que Freire assume a concepção de emancipação, enquanto processo de libertação e humanização dos seres humanos, que ocorre pela práxis⁷ de sua busca pelo conhecimento e reconhecimento impres-

⁷ Práxis, em Freire, é a reflexão e a ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo.

cindível da luta por ela. Nesse sentido, não ocorre uma autoemancipação humana, pois ninguém se liberta sozinho, se liberta em comunhão mediatizado pelo mundo. Portanto, a emancipação, libertação em Freire (2001), é um ato social.

Gohn (2010) acolhe a categoria consciência em seu discurso, quando afirma que a emancipação dependerá dos níveis de consciência do indivíduo e de outros fatores como a sensibilidade aos problemas, a capacidade de construir utopias reais e a dimensão do sentido interior que mobiliza e impulsiona as pessoas.

Mas, de que forma se materializa na práxis pedagógica o princípio pedagógico do papel da escola enquanto formadora de sujeitos articulados a um projeto de emancipação humana?

Para Damasceno e Beserra (2004, p. 83), a emancipação humana ocorrerá quando “a escola do trabalhador rural estiver intimamente vinculada à luta pela superação das desigualdades sociais.”, e o caminho para essa finalidade é “[...] privilegiar o próprio produtor rural (como entidade coletiva na sua atividade real e nas suas lutas), como sujeito desse processo de recriação da cultura mediante a apropriação do saber e a reelaboração deste em função de seus interesses”.

Explicam ainda as pesquisadoras citadas que, no cerne desse processo de reelaboração do saber em prol dos interesses dos camponeses encontra-se

a necessidade de uma efetiva articulação entre a prática pedagógica realizada pela escola (que deve ser redimensionada) e as práticas sociais dos camponeses. Isso implica em transformar a escola num instrumento que opere a vinculação do saber sistematizado, dito universal, com o saber alternativo que vem sendo gestado nas práticas das lutas sociais (DAMASCENO & BESERRA, 2004, p. 83).

Para Arroyo, Caldart e Molina (2004, p. 121), a escola do campo sustenta-se através das relações sociais que se tornam a base desse ambiente educativo, explicando que “[...] se a escola é lugar de formação humana, significa que ela não é apenas lugar de conhecimentos formais e de natureza intelectual. A escola é lugar de tratar das diversas dimensões do ser humano de modo processual e combinado”.

Gohn (2010, p. 23) expõe que a educação formal precisa se articular com a não formal⁸, compreendida como sinônimo de educação extraescolar que ocorre fora das escolas. Essa autora conceitua Educação não formal como “[...] um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania”, que tem por objetivo a “formação de cidadãos(ãs) livres, emancipados, portadores de um leque diversificado de direitos, assim como de deveres para com o(s) outro(s)”.

A relação entre educação formal e a não formal também é destacada por Libâneo (2005), por considerar que uma modalidade de educação não prescinde da outra na formação do educando, haja vista que a escola recebe não apenas um aluno, mas um participante das várias esferas da vida social (trabalho, sindicato, política, cultura, etc.) que inter-relacionadas formam um ser não partido, mas um ser com uma realidade particular, social, cultural e política que procura na escola o conhecimento, as explicações e significados para responder as interrogações sobre a vida (ARROYO, 2004).

Essa inter-relação não significa, conforme Gohn (2010), que a escola deixe de desenvolver os campos de aprendizagens e saberes que lhes são específicos, mas que, ao trazer para dentro da escola temas relacionados à vida em sociedade, contribui para o desenvolvimento da capacidade de fazer uma leitura crítica do mundo tanto no plano local, para entender as contradições globais, quanto para conviver com as fragmentações e os antagonismos de uma sociedade que faz dos conflitos a sua base de sustentação. Esse caminho possibilita a autonomia do pensar e do fazer que torna “o(a) cidadão(ã) emancipado(a) para impor-se como cidadão(a)”.

3.2 PRINCÍPIO PEDAGÓGICO DA VALORIZAÇÃO DOS DIFERENTES SABERES NO PROCESSO EDUCATIVO

O documento “Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo” enfatiza, neste princípio, a necessidade da escola considerar e levar em conta os conhecimentos “que os pais, os/as alunos/as, as comunidades possuem, e resgatá-los dentro da sala de aula num

⁸ Sugiro a leitura do livro de Gohn (2010), Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais.

diálogo permanente com os saberes produzidos nas diferentes áreas de conhecimento” (BRASIL/MEC, 2005, p. 37).

Afirma enquanto princípio metodológico a pesquisa como caminho para a construção do conhecimento e como metodologia de ensino-aprendizagem, através da qual o(a) educando(a) possa assumir uma postura de senso crítico, curiosidade e de questionamento reconstrutivo. A pesquisa no processo ensino-aprendizagem tem como objetivo “envolver os sujeitos como sujeitos de saberes historicamente construídos” (idem, p. 38).

Para Souza (2007), torna-se necessário, para um novo fazer escolar, outra concepção das relações entre saberes formais e informais na busca do estabelecimento de outro “*habitus*”, pois o *habitus* desenvolvido é o de que

[...] como fiel depositaria dos interesses do Estado, a Escola evitou a invasão dos saberes não escolares e a incursão do mundo da vida através de mecanismos de exclusão à sua entrada ideologicamente legitimados pelo interesse do Estado que, paradoxalmente, incluíam os interesses dos próprios excluídos (CORREIA, 1999, p. 130).

Essa dinâmica, que se estabelece no interior das instituições de ensino e nos currículos que excluem os saberes não escolares, informais ou populares, como também é denominada, tem que ser quebrada, pois, conforme Souza (idem), caso não a seja, torna-se impossível qualquer renovação e inovação das escolas de Educação Básica. Mas essa mudança, ainda segundo o pesquisador, exige outra concepção de conteúdos pedagógicos que serão construídos através do confronto entre os saberes populares, ou informais, e os eruditos, científicos, ou formais na busca da construção de um novo saber escolar. Dessa forma, os dois tipos de saberes passariam a integrar os conteúdos educativos a serem trabalhados na práxis pedagógica escolar.

Freire (2006) enfatiza a necessidade da apreensão dos saberes dos educandos pela escola para que possa “captar uma realidade, fazendo-a objeto de seus conhecimentos” (p. 30). Expressa que esses saberes devem ser respeitados, pois são construídos socialmente na prática comunitária, e devem ser discutidos em relação ao ensino dos conteúdos.

Entretanto, Correia (1999, p. 133-134) chama a atenção para que os saberes formais e informais não se restrinjam apenas a preocupação

com a eficácia cognitiva da escola e uma relação dialogante entre escola e família no intuito de melhorar o clima de aprendizagem. Esse autor anuncia o paradigma da interpelação, que assim defende:

O paradigma da interpelação subtende por um lado que se reabilitem as potencialidades formativas do conflito cognitivo e por outro lado que se reconheça que a comunidade está sempre presente através dos alunos, razão pela qual as relações que se estabelecem com a comunidade derivam prioritariamente das relações pedagógicas e sociais que ela estabelece com seus alunos. Essa perspectiva implica que a escola pense como uma cidade a construir, ou seja, que se pense não só como espaço de formação de cidadão, mas principalmente como um espaço de exercício de uma cidadania que não se limite à aprendizagem da disciplina e das regras, mas que institua uma cultura dos direitos e da participação democrática.

Souza (2007) considera que a escola pode contribuir para o exercício da cidadania desde que ela se oriente por um processo de reinvenção de si mesma, pela percepção de suas contradições, ambiguidades e possibilidades. Expõe, esse autor, que é necessário tematizar sobre a diversidade cultural, as possibilidades da interculturalidade e as probabilidades da multiculturalidade como conteúdos para a reinvenção e reconhecimento da instituição escolar.

O princípio pedagógico da valorização dos diferentes saberes no processo educativo vincula-se a um compromisso com a cultura do povo do campo e com uma educação pela memória histórica, pois, nesse processo de valorização, cada pessoa, ou grupo de pessoas, pode se perceber como parte de um processo “que se enraíza no passado e se projeta no futuro”, no sentido da produção da própria cultura, representação arte e palavra (FERNANDES; ARROYO; CALDART, 2004, p. 55).

Para Arroyo (2004), os processos educativos passam pelo conjunto de experiências, de vivências que o ser humano tem ao longo da vida. Nesse sentido, a escola deve estar vinculada ao mundo do trabalho, da cultura, da produção, à luta pela terra e ao projeto popular de desenvolvimento do campo; pois através da recuperação desses vínculos entre educação e terra, trabalho, produção, vida, cotidiano e existência, surge o educativo.

O papel da escola nessa dimensão é, conforme Arroyo (2004), a de interpretar os processos educativos que acontecem fora da escola, fazer uma síntese e organizá-los num projeto pedagógico, organizar o

conhecimento, socializar o saber e a cultura historicamente produzidos e oferecer instrumentos científico-técnicos com o objetivo da interpretação e da intervenção na realidade, na produção e na sociedade.

Mas, como se vincular os diferentes saberes no processo educativo em escolas que valorizam ainda saberes tradicionais?

Arroyo (2004, p. 78) expressa que é por esse motivo que “o modelo de educação básica queira ainda impor para o campo o currículo da escola urbana e saberes e valores urbanos, como se o campo e sua cultura pertencessem a um passado a ser esquecido e superado”. Para esse autor, torna-se necessário incorporar, no currículo do campo, saberes que preparam para a produção e o trabalho, para a emancipação, para a justiça, para a realização plena do ser humano como humano; e para isso os saberes escolares têm que estar vinculados a matrizes culturais do campo, absorver a vida do campo, os saberes do campo, os novos sujeitos que o movimento do campo recria.

3.3 PRINCÍPIO PEDAGÓGICO DOS ESPAÇOS E DOS TEMPOS DE FORMAÇÃO DOS SUJEITOS DE APRENDIZAGEM

Para Caldart (2004, p. 93) “é a escola que deve ajustar-se, em sua forma e conteúdo, aos sujeitos que dela necessitam; é a escola que deve ir ao encontro dos educandos, e não ao contrário”.

Para o documento do MEC (2005), a educação do campo ocorre tanto em espaços escolares quanto fora deles, porque se realiza na organização das comunidades, nas assembleias dos movimentos sociais, dos sindicatos, nas caminhadas de luta por reivindicações de políticas públicas, ou direitos negados, nas reuniões da igreja, nos espaços familiares, ou seja, “envolve saberes, métodos, tempos e espaços físicos diferenciados” (idem, 2005).

O mesmo documento afirma que não são somente os saberes construídos em sala de aula que compõem o universo da formação dos sujeitos de aprendizagem, são os saberes construídos na produção, na família, na convivência social, na cultura, no lazer e nos movimentos sociais. Especifica a sala de aula como um dos espaços de aprendizagem. A sala de aula é o espaço da sistematização do conhecimento, da articulação e do confronto entre os saberes científicos e populares para a construção de um novo saber (SOUZA, 2007). A sala de aula é o espaço

de análise e de síntese das aprendizagens que se constitui no local das diferenças, pois são nas diferenças que se produzem novas formas de ver, estar e se relacionar com o mundo (BRASIL/MEC, 2005).

Esse espaço de aprendizagem que agrega o formal (conteúdos escolares, previamente demarcados), o informal (conteúdos que os indivíduos aprendem em seu processo de socialização: igreja, família, bairro etc.) e o não formal (conteúdos que se aprendem no mundo da vida, via processos de compartilhamento de experiências em espaços e ações coletivas), no processo de articulação (GOHN, 2010). Tem como função a constituição do sujeito social, que, fortalecido por um projeto social, ou seja, por um projeto político-ideológico, caracteriza a escola e a formação dos sujeitos do campo com o intuito de formar para a cidadania, na perspectiva da emancipação e autonomia dos sujeitos.

A Resolução CNE/CEB 1/2002 que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo demonstra preocupação com a organização do trabalho pedagógico, organização curricular e tempo pedagógico, de forma a garantir o princípio pedagógico dos espaços e dos tempos de formação dos sujeitos de aprendizagem e o de atender as especificidades do campo, quando em seus artigos 5º e 7º destacam

Art. 5º. As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos art. 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gêneros e etnia. Parágrafo único. Para observância do estabelecido neste artigo, as propostas pedagógicas das escolas do campo, elaboradas no âmbito da autonomia dessas instituições, serão desenvolvidas e avaliadas sob a orientação das Diretrizes Nacionais para a Educação Básica e a Educação Profissional de Nível Técnico.
[...]

Art. 7º. É de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, por meio de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade.

§ 1º. O ano letivo, observado o disposto nos art. 23, 24 e 28 da LDB, poderá ser estruturado independente do ano civil.

§ 2º. As atividades constantes das propostas pedagógicas das escolas, preservadas as finalidades de cada etapa da educação básica e da modalidade de ensino prevista, poderão ser organizadas e desenvolvidas em diferentes espaços pedagógicos, sempre que o exercício do direito à educação escolar e o desenvolvimento da capacidade dos alunos de aprender e de continuar aprendendo assim exigirem. [...]

Observa-se a intenção da legislação em garantir o direito do acesso à educação com o respeito à diversidade do campo ao considerar os aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero e étnico, acrescentando que os sistemas de ensino devem resguardar, nas estratégias de atendimento escolar do campo, os distintos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, o que oferece a escola do campo um caráter dialógico, flexível e dinâmico.

Um currículo e um calendário que atendam as especificidades do campo fazem parte de muitos dos problemas e negações já visualizados na educação do campo que tanto a LDB, em seu art. 28, e as Diretrizes Operacionais, como já citado, procuram contemplar.

Há algumas propostas promovidas pelos movimentos sociais e organizações populares, nos tempos atuais, que assumem uma proposta de intervenção pedagógica para o campo que procura respeitar conteúdos curriculares e metodologias apropriadas à realidade e interesses dos alunos da zona rural; uma organização escolar própria que adeque o calendário escolar às fases do ciclo agrícola, as condições climáticas e a cultura do povo, bem como à natureza do trabalho na zona rural. Essas ações pedagógicas são promovidas pelas Escolas Família Agrícola (EFAs), pelo Movimento dos Sem Terra (MST), pelo Movimento dos Atingidos por Barragem (MAB), pela Federação dos Trabalhadores Agrícolas do Estado de Pernambuco (FETAPE), pelas escolas indígenas e comunidades remanescentes de quilombo entre outros movimentos ou organizações sociais.

O Ministério da Educação também implantou, desde 2005, através da Coordenadoria da Educação do Campo, o Programa Saberes da Terra; depois incorporado ao Projovem, passando a se denominar Projovem Campo – Saberes da terra, destinado a trabalhadores agrícolas para o processo de escolarização do ensino fundamental do 6º ao 9º ano, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

O Projovem Campo – Saberes da terra e outros programas desenvolvidos, como as EFAs e os desenvolvidos pelos movimentos e organizações sociais citados – trazem como princípio teórico-metodológico a Pedagogia da Alternância⁹, como estratégia ao atendimento escolar do campo e de flexibilização da organização do calendário escolar.

A Pedagogia da alternância, conforme o MEC (2005), pode garantir o que determina a legislação; bem como promover o diálogo com a realidade, na interação dos trabalhadores agrícolas com a comunidade e a escola para que a organização dos tempos e espaços formativos sejam adequados à realidade do campo e necessidade da produção campesina.

Para Arroyo (2004), os espaços formativos devem ser considerados, enquanto espaço privilegiado de articulação entre o estudo, a pesquisa e propostas de intervenção nos quais o trabalhador possa desenvolver a compreensão da realidade e superar valores e preconceitos que fortalecem as desigualdades. Para Souza (2007), o espaço formativo deveria ser, também, um espaço pedagógico onde possam ser levantadas questões sobre os elementos que organizam a base da subjetividade e da experiência do aluno, na possibilidade da construção da identidade coletiva.

Nascimento (2004, p. 12) expõe que para o atendimento a essa expectativa de formação, precisa haver transformações e nessas está o currículo. Esse deve adequar-se ao movimento da realidade que o cerca. Em primeiro lugar, deve-se retirar o conceito de que a escola é mera transmissora de conhecimentos teóricos, simples espaço de memorização e de informação; e “exigir que o currículo de uma escola do campo contemple as relações com o trabalho na terra e trabalhe o vínculo entre educação e cultura, sendo a escola um espaço de desenvolvimento cultural de toda a comunidade”.

3.4 O PRINCÍPIO PEDAGÓGICO DO LUGAR DA ESCOLA VINCULADO À REALIDADE DOS SUJEITOS

O documento final da I Conferencia Nacional “Por uma Educação Básica do Campo” (2004, p. 162), realizada em Luziania/GO, de 27 a 31 de julho de 1998, define que a “escola é um espaço privilegiado

⁹ A Pedagogia da alternância proporciona desenvolver um calendário que contemple dias letivos entre o tempo na escola (tempo escola) e na comunidade (tempo comunidade).

para manter viva a memória dos povos, valorizando saberes e promovendo a expressão cultural onde ela está inserida”.

O parágrafo único do Art. 2º das Diretrizes Operacionais, já citado neste Artigo, reforça a dimensão da identidade da escola do campo vinculada à realidade dos sujeitos, ao afirmar 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” (CNE/CEB 1/2002, p. 37). Assim sendo, a escola vinculada à realidade do sujeito deve se sustentar no enriquecimento das experiências de vida, na ética da valorização humana e do respeito à diferença (BRASIL/MEC, 2005).

Scherer-Warren (2006, p. 128), ao tratar da temática “o aprendizado contextualizado ou a escola do sujeito-ator”, expõe que quando se trabalha as histórias de vida, os territórios de referência e as formas de sociabilidade, está se formando o sujeito-ator, porque partimos da inserção em cenários socialmente contextualizados. Mas para isso, a escola deve estar sintonizada com as forças culturais sinérgicas de cada realidade social e os movimentos sociais devem estar atentos ao que se propõe como aprendizado.

Para Caldart (2004), a escola vinculada à realidade fortalece a reflexão sobre a exclusão e a discriminação sofrida pela população do campo, e a buscarmos compreender vários porquês, ou seja, o porquê das políticas públicas não atenderem a necessidade da população rural, o porquê da subordinação do povo camponês a uma cultura urbana e o porquê da desvalorização da cultural local.

Essa preocupação em relação a uma escola vinculada à realidade surge quando da discussão: que escola e que ensino servem ao projeto educativo do campo? Essa interrogativa levou a outra referente à formação de professores, a partir de experiências dos movimentos sociais ao receberem docentes designados pelo sistema estadual ou municipal, sem vínculo com a realidade do campo, e com postura contrária à luta dos movimentos sociais. Esses professores, em sua maioria, por finalidades distintas as dos movimentos e organizações sociais do campo, não reconhecem como conteúdos a luta das famílias camponesas, a história de vida, a memória, os saberes e conhecimentos já instituídos pelos educandos e a comunidade.

Freitas (1995), numa análise da escola capitalista, afirma que esta ao cumprir seu papel social exclui e subordina. Portanto, não serve a proposição do movimento do campo que entende a escola como lugar de formação humana, o que significa não ser apenas lugar de conhecimento formal, mas lugar de desalienação do trabalho docente em relação ao contexto no qual se desenvolvem os processos educativos, ou seja, discute os graves conflitos que ocorrem no meio rural brasileiro em função dos diferentes interesses econômicos e sociais para utilização do território rural (MOLINA, 2009).

Damasceno (1993) considera necessária a discussão em torno dos saberes construídos no meio rural – situados como saberes sociais passados por diversas gerações – que devem ser incorporados na educação formal. Esse autor entende esse saber como o saber básico que os integrantes de um determinado grupo social necessita para participar de seu ambiente e interferir na vida cotidiana.

3.5 O PRINCÍPIO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

O documento “Referências para uma Política Nacional de Educação para o campo” (BRASIL/MEC, 2005) afirma que a educação em relação ao desenvolvimento sustentável deve ser pensada a partir da ideia de que o local pode ser reinventado através de suas potencialidades. Mas para isso há de se revitalizar a importância do coletivo como método de participação popular de gestão das políticas e das comunidades onde vivem.

Outra consideração posta é a de que pensar o desenvolvimento a partir da educação, é levar em conta aspectos da diversidade, da situação histórica de cada comunidade, e se sustentar por paradigmas da sustentabilidade que supõe novas relações entre pessoas e natureza, entre seres humanos e os demais seres do ecossistema. Assim, a educação deve primar pela “sustentabilidade ambiental, agrícola, econômica, social, política, cultural, a equidade de gênero, racial, étnica e intergeracional” (BRASIL/MEC, 2005, p. 39).

O Projeto Político pedagógico do Projovem Campo-Saberes da Terra, um dos Programas educacionais mencionado neste Artigo, expressa o entendimento de que o desenvolvimento e a sustentabilidade são relati-

vos quanto ao tempo e ao espaço, e, portanto, são históricos e geográficos, econômicos, políticos, sociais e ambientais e dessa forma

o desenvolvimento sustentável localmente estabelecido prima pela manutenção dos ecossistemas, dos agroecossistemas e das culturas locais, sendo fundamental estabelecer ligação, interação e relação com o todo; mas esse desenvolvimento começa com as práticas imediatas e as vivências dos povos do campo e toda a sua riqueza e diversidade socioculturais e etnoculturais. Portanto, saberes e tradições (MEC, 2008, p. 43).

Silva (s/d, p. 5)¹⁰ salienta que numa realidade complexa como a brasileira, a relação entre educação do campo e desenvolvimento sustentável não é um conceito fácil de construir, “primeiro por se tratar de pensar a educação num contexto profundamente marcado por desigualdades e exclusão; segundo porque esses dois conceitos apresentam diversidade de definição de acordo com os diferentes discursos ideológicos que os expressam”.

Essa autora esclarece que a condução do desenvolvimento centrado no crescimento econômico gerou um descompasso em relação aos ritmos da natureza, especialmente os de regeneração das espécies em consequência da intensificação da produção industrial. Esse fato desencadeou o que se denomina de crise ambiental, tornando-se uma crise global uma vez que os “problemas ambientais começam a transcender a escala pontual do local – chuva ácida, aquecimento atmosférico, assoreamento de cursos d’água, buraco na camada de ozônio, descongelamento de calotas polares, entre outros problemas ambientais” (SILVA, s/d, p. 6).

Em vista a essa crise ambiental, deu-se início a diversas conferências sobre o tema. Essas conferências espelharam a preocupação para além do capital financeiro; absorvem experiências alternativas que projetam um novo modelo de desenvolvimento centrado no humano e no social, demandando novas formas de conceber e organizar a economia, de inserir e integrar a sociedade em torno desse processo.

¹⁰ SILVA, Maria do Socorro. Educação do Campo e Desenvolvimento: uma relação construída ao longo da história. Texto sem identificação da publicação e do ano. Disponível no site da Contag: http://www.contag.org.br/imagens/f299Educacao_do_Campo_e_Desenvolvimento_Sustentavel.pdf. Acesso em 25/07/11.

Esse processo faz surgir uma nova abordagem territorial em que o desenvolvimento não decorre da ação verticalizada do poder público, mas da criação de condições para que os agentes locais se mobilizem em torno de uma visão de futuro, de um diagnóstico de suas potencialidades e dos meios para perseguir um projeto próprio de desenvolvimento sustentável. Isso, conforme Silva (s/d), requer uma ação pró-ativa de identidade, do compromisso, do protagonismo; sobretudo, para a apropriação equitativa de seus resultados e poderes.

Essa mudança traz conceitos como os de empoderamento e de protagonismo social como essenciais para o fortalecimento das comunidades e sustentabilidade, e exige a observância de valores como a autonomia, a democracia, a dignidade do ser humano, a solidariedade, a equidade e o respeito ao meio ambiente.

São compreensões e dimensões que o princípio pedagógico da educação do campo como estratégia do desenvolvimento sustentável deverá acolher e refletir; pois não há como discutir sustentabilidade desatrelada das questões sociais, econômicas, políticas e em relação ao meio ambiente.

O Projeto Político Pedagógico do Projovem Campo – Saberes da Terra (MEC, 2008, p. 43) situa que a implementação de uma ação educativa voltada ao desenvolvimento sustentável pode ocorrer através da realização de pesquisas através das quais “[...]os sujeitos educativos efetuam e elaboram sobre o campo, devem focar sua análise nos aspectos sociais, econômicos e ecológicos, de modo a promover a compreensão da sustentabilidade como um todo [...]”. Assim, a ação educativa a ser desenvolvida nas comunidades escolares do campo deve buscar uma maior integração com o social, o cultural e o econômico além de ser difusora de conhecimento e saberes sociais que possibilitem uma nova proposta de desenvolvimento rural sustentável.

Entretanto, pode-se perguntar:

1. Que conhecimentos formais e saberes sociais devem ser trabalhados para outro tipo de desenvolvimento que privilegie o ser humano em sua integridade e tenha como significado a formação humana da população do campo?
2. Que formação de professor é posta como necessária à discussão da reestruturação e do atendimento a uma lógica de desenvolvimento que busque uma maior integração com o social, o cultural e o econômico?

3. Que formação do professor poderá promover o diálogo do conhecimento formal e dos saberes sociais de forma a possibilitar uma nova proposta de desenvolvimento rural sustentável?

Frigotto (2011), numa análise crítica das políticas e concepções educacionais que marcaram a primeira década do século XXI, afirma que embora se tenha tido avanços no plano social, o circuito das estruturas que produzem a desigualdade não foi rompido.

Para esse autor “O problema não é a real necessidade de um projeto de desenvolvimento e a adoção de políticas compensatórias ampliadas como travessia”, porque se assim o é, temos um equívoco que “está em que elas (as políticas) não se vinculam à *radicalidade que está muito além de simplesmente fazer um governo desenvolvimentista* sem confrontar as relações sociais dominantes” (2011, p. 240. Grifo do autor).

O historiador Hobsbawm (1992, p. 270) explica que o “desenvolvimento sustentável não pode operar através do mercado, mas deve operar contra ele”, o que implica “uma investida contra as fortalezas centrais da economia de mercado e de consumo. Isso exigirá não apenas uma sociedade melhor que a do passado, mas como sempre sustentaram os socialistas, um tipo diferente de sociedade”.

3.6 O PRINCÍPIO PEDAGÓGICO DA AUTONOMIA E COLABORAÇÃO ENTRE OS SUJEITOS DO CAMPO E O SISTEMA NACIONAL DE ENSINO

Este último princípio chama a atenção para a heterogeneidade do campo e para duas implicações ligadas a essa heterogeneidade: a primeira, que não se pode construir uma política pública de educação idêntica para todos os povos do campo; e a segunda, a política de educação, por ser heterogênea, deve ser articulada às políticas nacionais e essas às demandas e às especificidades de cada região ou de cada espaço ou território (MEC, 2005). Em vista disso se caracteriza e se afirma por políticas de reconhecimento da diversidade brasileira (SOARES, ALBUQUERQUE & WANDERLEY, 2009).

Desta forma, não cabe ao poder público decidir sobre os destinos da comunidade, como também não cabem aos grupos organizados atitudes corporativas na definição de prioridades (BRASIL/MEC, 2005).

Nesse sentido, para assegurar a identidade do campo em sua diversidade e os princípios educativos que fundamentam essa identidade, há a necessidade da participação dos movimentos e organizações sociais do campo na construção de políticas educacionais para que essas estejam articuladas a um projeto de desenvolvimento sustentável e a um projeto educativo para o campo (CALDART, 2004).

A legislação brasileira acolhe o princípio da colaboração entre entes federados para a efetivação da educação como um direito. Neste caminho, a Constituição Federal de 1988, em seu Capítulo III, Da Educação, Da Cultura e Do Desporto, Art. 211, afirma: “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino”. O parágrafo primeiro desse artigo trata do financiamento do sistema educacional como um todo e a função distributiva e supletiva do estado brasileiro, com a finalidade de equalizar as oportunidades educacionais e o padrão mínimo de qualidade.

A Lei nº 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), de 20 de dezembro de 1996, também confirma esses dispositivos em seu Art. 9º nos incisos III e IV:

III - Prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva;

IV - Estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.

Em relação à participação da população nos processos educacionais, exercendo o controle social, o Art. 14º define. “Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: [...]II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (LDBN 9.493/96).

O Art. 10 da Resolução CNE/CEB nº 1, de 2002, reafirma também, considerando o disposto no artigo acima, a participação da comunidade camponesa, através de processos democráticos, nas discussões dos projetos institucionais das escolas do campo.

Art. 10. O projeto institucional das escolas do campo, considerando o estabelecido no art. 14 da LDBN, garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos dos sistemas de ensino e os demais setores da sociedade.

Quanto à participação dos movimentos sociais, Soares, Albuquerque e Wanderley (2009) entendem que a parceria com os movimentos sociais define uma configuração reconhecidamente específica para a política pública de educação do campo por terem esses movimentos protagonizado lutas contra a discriminação, a miséria, a homofobia, a fome e outras diversas formas de violências presentes na sociedade brasileira.

Na história política, a participação da população do campo, na construção de uma política de educação para o campo, tem significado distinto na luta pela concretização dos direitos de cidadania campesina, conforme posto no texto da Declaração Final da II Conferência Nacional de Educação do Campo – CNEC/04.

A nossa caminhada se enraíza nos anos 60 do século passado, quando os movimentos sociais, sindicais e algumas pastorais passaram a desempenhar papel determinante na formação política de lideranças do campo na luta pela reivindicação de direitos. [...] Respeitando a diversidade dos sujeitos que aqui representamos e, ao mesmo tempo, construindo a unidade necessária para a tarefa que nos colocamos, queremos aqui reafirmar o nosso compromisso coletivo com uma visão de campo, de educação e de política pública [...]. Defendemos um tratamento específico da educação do campo com dois argumentos básicos: a importância da inclusão da população do campo na política educacional brasileira, como condição de construção de um projeto de educação vinculado a um projeto de desenvolvimento nacional, soberano e justo, [...] e a consideração da diversidade dos processos educativos e culturais que são formadores dos sujeitos humanos e sociais do campo [...]. (p. 3-8).

A participação é apontada por Marx e Engels, no livro “A ideologia alemã (Feuerbach)” como um dos pressupostos da existência humana na possibilidade da construção da ação histórica; entretanto, essa está ligada a um outro pressuposto, considerado primeiro, é a de que os homens e as mulheres devam “estar em condições de viver para poder

fazer história. E para viver é preciso antes de tudo comer, beber, ter habitação, vestir-se e algumas coisas mais”.¹¹

Silva *et al.* (2008, p. 169) coloca a organização da família do campo e a tradição patriarcal, dominante na cultura camponesa, como fator que reduz a participação dos camponeses na luta por cidadania, ressaltando que “a luta separa-se da vida íntima”. Há nesse processo o forte viés das questões de gênero nas quais o homem, enquanto responsável pela família, impede a participação da mulher e dos filhos; e por outro lado, no imaginário da mulher, cabe ao homem, exclusivamente, o envolvimento em atividades políticas. Essa autora, entretanto, explicita que a participação dos camponeses nas atividades organizativas dentro dos movimentos contribui para a apreensão crítica da realidade na qual vivem; e apropriando-se de Grzybowski (1987, p. 59) afirma:

Os movimentos sociais permitem aos trabalhadores, em primeiro lugar, o aprendizado prático de como se unir, organizar, participar, negociar e lutar; em segundo lugar, a elaboração de uma identidade social, a consciência de seus interesses, direitos e reivindicações; finalmente, a apreensão crítica de seu mundo, de suas práticas e representações sociais e culturais.

Entretanto, somos conhecedores de que nem toda a população do campo está inserida, ou seja, pertence a um movimento ou organização social do campo; portanto, não tem acesso à aprendizagem posta por Grzybowski.

Soares, Albuquerque e Wanderley (2009) afirmam que a educação é um direito humano, e nesse sentido vai além dos direitos legais nacionais. Por isso deve ser regida, como direito de todos e dever do Estado, pelo reconhecimento do outro como portador de interesses, demandas e valores legítimos.

Os princípios da educação do campo analisados procuram fundamentar a identidade da escola do campo e fortalecer a expressão e o conceito de Educação do Campo enquanto reação ao processo de exclusão social a que foi submetido o povo da área rural no seu direito de ter acesso à educação, reivindicando novas políticas públicas que garantam não apenas o acesso à escola, mas o direito a uma educação no/do campo (SILVA *et al.*, 2008).

¹¹ MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã (Feuerbach), 1996.

Dessa forma, fortaleceu-se, enquanto um movimento que, conforme destaca Caldart (2004), mais que o direito da população campestre ser educada no lugar onde vive, defende o direito a uma educação pensada desde o lugar em que se vive e com a participação do povo do campo, ou seja, defende uma educação vinculada à cultura e às necessidades humanas e sociais da população da área rural.

Verificamos que a definição do rural e os diversos conceitos que a ela se atrelaram ou se desenvolveram, ao longo dos anos, ocorreram em detrimento do acolhimento político que defendia a implantação de uma política de educação que solidificasse e garantisse a hegemonia de um modelo de produção e de um paradigma urbano.

Para essa finalidade, a legislação, os planos, os programas, as ações e os processos de escolarização, dentre esses, especificamente, a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), mais presente na área rural, através de programas populistas e compensatórios, implantados pelo Estado como o Mobral e outros, ou através de ações comunitárias e organizações sociais, como os sindicatos e a igreja, fundamentaram-se por encaminhamentos que fortaleciam a visão do urbano na área rural.

Mas também verificamos que nas últimas décadas do século XX e nas primeiras do século XXI, em decorrência da luta e participação dos movimentos e organizações sociais do campo, foram implantadas políticas públicas de educação com a finalidade de intervir no processo de exclusão social sofrido pela população campestre, com o intuito de reduzir os altos índices de analfabetismo e de distorção idade-série apresentados pelos últimos censos educacionais.

Para o atendimento à finalidade posta, o currículo para a educação do campo deve contemplar a história, memória, problemas, lutas e questões do campo relativas aos aspectos econômicos, sociais, ambientais e culturais, e ao mesmo tempo acolher e atender o que dispõe os princípios político-pedagógicos da educação do campo apresentados no documento “Referências para uma Política Nacional da Educação do campo” (BRASIL/MEC, 2005).

Os centros de formação dos professores precisam acompanhar esse processo e acolher, em seus currículos, a valorização dos diferentes saberes dos estudantes campestres e a discussão e a prática dos tempos e espaços de formação dentro e fora da escola. Para (CALDART, 2004), há dificuldade na implantação de um currículo na perspectiva

posta, uma vez que, culturalmente, temos enraizado ainda um currículo hegemônico caracterizado pela fragmentação do conhecimento, “de ideias soltas, sem relação entre si e com a vida concreta, com estudos e atividades sem sentido, fora de uma totalidade mais ampla” o que prejudica a implantação do projeto da educação do campo, pois impossibilita uma formação para quem atua em escolas do campo e nas Secretarias de Educação.

Nesse sentido, torna-se necessário o diálogo entre o Estado, através da ação das Secretarias de Educação, com o meio acadêmico, para o acesso ao conhecimento produzido sobre o tema, e com os movimentos sociais do campo, na perspectiva da apreensão das experiências pedagógicas desenvolvidas por esses na efetivação de um currículo que contribua para a especificidade social e cultural dos povos que vivem no campo.

No entanto, historicamente, somos sabedores da dificuldade do diálogo entre o Estado e os movimentos sociais do campo, na implantação de políticas públicas educacionais e da negação das experiências pedagógicas dos movimentos sociais do campo, no âmbito das Secretarias de Educação e das próprias academias de formação de professores.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para Frigotto (2011), a educação, neste contexto a educação do campo, necessita de mudanças estruturais que não foram efetivadas porque necessitam de medidas políticas profundas capazes de viabilizar a repartição da riqueza e suas consequências em termos de reformas de base na confrontação do latifúndio, do sistema financeiro e do aparato político e jurídico que a sustenta, e para isso se precisa do que alguns clássicos brasileiros do pensamento crítico definiram como *revolução nacional*, capaz de abrir amplo acesso aos bens econômicos, sociais, educacionais e culturais por parte da grande massa até hoje submergida na precária sobrevivência e com seus direitos elementares mutilados.

De mesma afirmação é Mészáros (2005), de que não é possível mudar a escola mantendo intacta a estrutura de preservação do sistema do capital. Assim expressa: “uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual

as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudanças” (MÉSZÁROS, 2005, p. 25).

Esse autor expõe um caminho: a escola educar para a vida e, ao mesmo tempo, absorver elementos dela. Assim expressa: “Sem um progressivo e consciente intercâmbio com processos de educação abrangentes como “a nossa própria vida”, a educação formal não pode realizar as suas muitas aspirações emancipatórias” (MÉSZÁROS, 2005, p. 59).

Numa síntese deste subitem, resgatamos o conceito elaborado por nós para a expressão princípio pedagógico como sendo um *princípio básico que, enquanto um axioma, sustenta uma prática, uma ideologia, um caminho e uma postura que orienta e conduz a uma determinada ação, a ação pedagógica*; construído a partir das concepções estudadas sobre os termos princípio e pedagógico. E, principalmente o conceito desenvolvido por Machado (2009), de princípio, como todo enunciado que contenha uma orientação ou impulso dirigido à ação. E de pedagógico, como o que “Transita entre o individual e o coletivo, de modo dialético, elaborando-se e acontecendo cotidianamente na escola” (FERREIRA, 2008, p. 183).

Assim, os princípios pedagógicos que, enquanto axioma, sustentam o fazer político e pedagógico da Educação do campo, conforme documento “Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo” (MEC, 2005), contribuem para caracterizar a educação do campo e orientar projetos de formação do docente do campo, da discussão do currículo e fortalecer a identidade da escola do campo.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T.. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2000.
- ARROYO. M. G.; CALDART. R. S.; MOLINA. M. *Por uma educação do campo*. (Org). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.
- BONAVIDES, P. *Ciência Política*. 10ª edição (revista, atualizada) 9ª. Tiragem. São Paulo: Malheiros, 2000.
- BOTTOMORE, T. *Dicionário do Pensamento Marxista*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1988.
- BRASIL. MEC. *Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. M. N. Ramos, T. M. Moreira & C. A. dos Santos (coordenação). (2ª Ed.). C. BRASÍLIA. DF: MEC/SECAD, 2005.

- CALDART, R. S. *Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção*. In M. Arroyo; R. S. Caldart; M. Molina (org.). *Por Uma Educação do Campo*: Vozes, 2004.
- CASTORIADIS, C.. *A instituição imaginária da sociedade*.. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- CORREIA, J. A. *Do poder à autoridade dos professores: O impacto da globalização na desconstrução da profissionalidade docente*. In I. Veiga & M^a I. Cunha (Orgs.). *Desmistificando a profissionalização do Magistério*. São Paulo: Papirus Editora, 1999.
- CNE/CEB. *Resolução CNE/CEB 1/2002*. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 32. (9 de abril de 2002).
- DAMASCENO, M. N. *A construção do saber social pelo camponês na sua prática produtiva e política*. In: J Therrien.; M. N. Damasceno (orgs). *Educação e escola no campo*. Campinas: Papirus, 1993.
- DAMASCENO, M. N. & BESERRA, B. *Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas*. *Educação e Pesquisa*. (V. 30) , n. 1. 2004.
- FEITOZA, R. da S. *Educação popular e emancipação humana: matrizes históricas e conceituais na conquista do reino da liberdade*. In J. F. de Melo Neto (Coord.). *Educação Popular: enunciados teóricos*. Editora UFPB. João Pessoa. PB., 2008.
- FERNANDES, B.M. *Diretrizes de uma caminhada* In M. G. Arroyo.; R. Caldart; M. Molina. *Por uma educação do campo*. (Org). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.2004.
- FERREIRA, L. S. *Gestão do pedagógico: de qual pedagógico se fala?* Currículo sem Fronteiras, v.8, n.2, pp.176-189, Jul/Dez 2008. Recuperado em 12 julho2011, de www.curriculosemfronteiras.org.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. (7^a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança*. São Paulo. Paz e Terra, 1998.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- FREIRE, P. *Educação e mudança* (29^a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- FREITAS, L. C. de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e de didática*. Campinas. São Paulo: Papirus, 1995.
- FRIGOTTO, G. *Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI*. (versão eletrônica). *Rev. Bras. Educ.* Rio de Janeiro, v. 16, n. 46. Recuperado em 26 julho 2011, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782011000100013&lng=pt&nrm=iso.
- GRZYBOWSKI, C. *Caminhos e descaminhos dos movimentos sociais no campo*. Petrópolis, Fase/Vozes, 1987.

- GOHN, M. da GEducação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais (Coleção questões da nossa época). (v.1). São Paulo: Cortez, 2010.
- HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Instituto Antonio Houaiss de Lexicografia e Bancos de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- HOBSBAWM, E. *Era dos extremos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- LIBÂNEO, J. C. *Educação escolar: políticas estrutura e organização*. (Coleção Docência em Formação). 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- LIMA, M. S. L. *Práticas de estágio supervisionado em formação continuada* In D. E. Rosa; V. C. S. Souza; D. Feldman. Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro: DP& A. 2002.
- MACHADO, G. do N. S. *Panorama histórico dos princípios jurídicos: Da subsidiariedade à normatividade*. In: Âmbito Jurídico, Rio Grande, 71, 01/12/2009 [versão eletrônica]. Recuperado de http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=6979. Em 12 julho 2011.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã (Feuerbach)*. São Paulo: Hucitec, 1996.
- MARX, K. *A questão judaica*. (4. ed.) São Paulo: Centauro, 2002.
- MEC/SECAD. *Cadernos Pedagógicos do Projovem Campo-Saberes da Terra. Projeto Politico-Pedagógico*. Brasília: MEC/SECAD. DF. Brasil, 2008.
- MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MOLINA, M. C. *Possibilidades e limites de transformações das escolas do campo: reflexões suscitadas pela Licenciatura em Educação do Campo – UFMG*. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 1) In M. I. Antunes-Rocha & A. A. Martins (organizadoras). *Educação do Campo: desafios para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- NETO, J. B. S. *Princípios constitucionais - obrigatoriedade - uma realidade do estado de direito*. 2001. Recuperado de <http://www.robertexto.com>. Em julho 2011.
- NASCIMENTO, C. G. (2004). *Educação, Cidadania e Políticas Sociais: a luta pela educação básica do campo em Goiás*. Revista Iberoamericana de Educación. ISSN:16815653.
- PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular, educação de adultos*. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 1972.
- PIZZI, J. *O desenvolvimento e suas exigências morais*. 2005. Recuperado de <http://www.ucpel.tche.br/filosofia/vol1/desenvolvimento.pdf>, em 19 jul 2011.
- SCHERER-WARREN, I. *Para uma metodologia de pesquisa dos movimentos sociais e educação no campo*. In MOLINA, M. C.(org.) *Educação do campo e Pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

SILVA, I. M. de S.; HIROSE, K.; CECILIO, M. *A Perspectivas de leitura: educação do campo*. In AZEVEDO, M. L. N. de (Org.). Políticas públicas e educação: debates contemporâneos. Maringá, SP: Eduem, 2008.

SILVA, M do S. da. *Educação do Campo e Desenvolvimento: uma relação construída ao longo da história*. (s/d). Recuperado de http://www.contag.org.br/imagens/f299Educacao_do_Campo_e_Desenvolvimento_Sustentavel.pdf, em 25/07/11.

SOARES, E. de A. L.; ALBUQUERQUE, M. A. B. ; WANDERLEY, M. N. B. *Educação do campo: a escola do campo e a cultura do trabalho no mundo da infância e da adolescência em Pernambuco*. Recife: Ed. universitária da UFPE, 2009.

SOUZA, J. F. de. *E a educação popular: ¿¿ quê??* Recife-PE: Bagaço, 2007.

SOUZA, J. F. de. *Prática pedagógica e formação de professores*. In J. B. Neto & E. Santiago Eliete. *Prática Pedagógica e Formação de Professores*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

RESUMO

Os seis princípios pedagógicos da educação do campo apresentados no documento do Ministério da Educação (2005), intitulado Referências Nacionais para uma Educação do Campo, procuram fundamentar a identidade da escola do campo e fortalecer a expressão e o conceito de Educação do campo, enquanto reação ao processo de exclusão social a que foi submetido o povo da área rural no seu direito de ter acesso à educação. Assim, neste texto, buscamos analisar os princípios pedagógicos à luz do documento que o apresenta, mas, sobretudo, à luz da discussão posta por alguns estudiosos no sentido de se materializar políticas públicas de atendimento à população do campo.

PALAVRAS-CHAVE: Princípios Pedagógicos. Educação do Campo. Escola do campo.

ABSTRACT

The six pedagogical principles of rural education presented in the document of Ministry of Education (2005), entitled National Referenced for a Rural Education, searching for reasons to justify the identity of rural school and to strengthen the expression and the concept of Rural Education as a reaction to the process of social exclusion that has un-

dergone the people of rural areas within their rights to have access to education. Therefore, in this paper, we seek to analyze the pedagogical principles in the light of the document that it presents, But, especially, in the light of the discussion posed by some scholars in order to materialize public care policies for the rural population.

KEYWORDS: Pedagogical principles. Rural education. Rural school.